

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

MATHEUS MENDANHA CRUZ

**JOVENS BRASILEIROS E A TEMÁTICA INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE
DIREITOS HUMANOS, CULTURA HISTÓRICA E INTERCULTURALIDADES**

**PONTA GROSSA
2020**

MATHEUS MENDANHA CRUZ

**JOVENS BRASILEIROS E A TEMÁTICA INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE
DIREITOS HUMANOS, CULTURA HISTÓRICA E INTERCULTURALIDADES**

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre.
Curso de Pós-Graduação em História,
Setor de Ciências Humanas Letras e Artes.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri.

PONTA GROSSA

2020

C957 Cruz, Matheus Mendanha
Jovens brasileiros e a temática indígena: reflexões sobre direitos humanos, cultura histórica e interculturalidades / Matheus Mendanha Cruz. Ponta Grossa, 2020.
113 f.
Dissertação (Mestrado em História - Área de Concentração: História, cultura e identidades), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri.
1. Interculturalidade. 2. Direitos humanos. 3. Cultura histórica. 4. Ensino de história. 5. Direitos indígenas. I. Cerri, Luis Fernando. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. História, cultura e identidades. III.T.

CDD: 907.2



Recepção de casamento, 1933



Fotos: Luis Bianchi
Acervo do CDPH/DEHIS

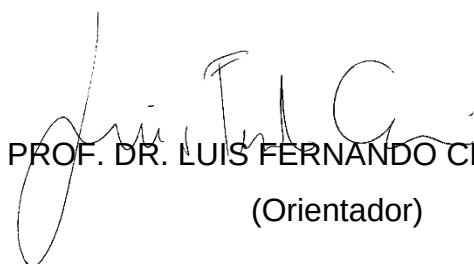
Trabalhadores da Serraria Sonyra, 1929

TERMO DE APROVAÇÃO

Matheus Mendanha Cruz

Jovens brasileiros e a temática indígena: reflexões sobre direitos humanos, cultura histórica e interculturalidades

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em História - Mestrado em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 25 de setembro de 2020, pela seguinte banca examinadora:


PROF. DR. LUIS FERNANDO CERRI (UEPG)
(Orientador)


PROF. DR. GIOVANI JOSÉ DA SILVA (UNIFAP)


Prof.ª Dr.ª JANAÍNA DE PAULA DO ESPÍRITO SANTO (UEPG)

RESUMO

No presente trabalho nos perguntamos sobre a visão que estudantes do Ensino Médio, entre 15 e 18 anos, do Brasil têm sobre a temática indígena e, além disso, objetivamos perceber a influência do passado sobre o posicionamento dos jovens, em especial sobre a influência do conhecimento histórico científico. Para fazermos essa discussão lançamos mão da metodologia quantitativa, *survey*, e da estatística descritiva para gerar os dados a serem analisados. Os dados que utilizamos aqui são oriundos de um projeto maior denominado *Residente*, no qual foi respondido um questionário por estudantes de forma voluntária em escolas parceiras. Embora esse projeto tenha aplicado o instrumento em alguns países da América Latina, nos limitamos a discutir aqui os dados referentes ao Brasil, um total de 3.694 questionários. Com esses dados buscamos traçar relações entre o conhecimento do passado, de forma geral, e o conhecimento da ciência da história, de forma mais específica, com os posicionamentos dos respondentes acerca das temáticas indígenas. Para discutir os resultados utilizamos como aporte teórico a Didática da História, em especial Jörn Rüsen, e o conceito de interculturalidade tal qual colocado por Catherine Walsh. Com a pesquisa foi possível notar que existe uma relação entre o posicionamento dos estudantes acerca das temáticas indígenas com a visão estabelecida por esses jovens do passado. Também foi possível perceber com os dados de que há uma tendência à construção de uma Interculturalidade Crítica, no sentido de respeito e construção à pluralidade. Por fim, frente aos dados discutidos, apontamos a necessidade de um ensino de história escolar comprometido com a construção de ferramentas que possibilitem aos estudantes mais preparo para a construção de uma sociedade com mais respeito à diversidade de culturas existentes.

Palavras-chave: Interculturalidade; Direitos Humanos; Cultura Histórica; Ensino de História; Direitos indígenas.

ABSTRACT

In this study, we asked the Brazilian high school students' opinion, between 15 and 18 years old, about the indigenous theme and, also, we aim to understand the influence of the past on the young people positioning, especially the influence of Historical Scientific background. To do this, we used the quantitative methodology survey and the descriptive statistics to generate the data to be analyzed. The data we use in the work comes from a bigger project, named *Residente*, in which the students answered, voluntarily, in partner schools. Although this project has applied this tool in some Latin American countries, we limited to discuss the Brazilian data, totaling 3,694 questionnaires. With this data, we intended to relate the knowledge about the past, in a general way, and the knowledge of the science of History, in a more specific way, to the respondent's positioning about the indigenous theme. To discuss the results, we used, as theoretical contribution, the Didactic of History, especially Jörn Rüsen, and the interculturality concept proposed by Catherine Walsh. With this research, we noted that there is a relation between the students positioning about the indigenous theme and the vision established by these young people in the past. Is possible to note that there is a trend towards the construction of a Critical Interculturality, in the sense of respect and construction to plurality. Finally, given the data discussed, we point out the need for school teaching of History committed to the construction of tools that enable the students to be more prepared to build a society with more respect for the diversity of existing cultures.

Key-words: Interculturality; Human Rights; Historical Culture, Teaching of History; Indigenous Rights.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Interesse pelos períodos da História: média e moda	57
Gráfico 2 Pedido de indenização: percentual	65
Gráfico 3 Reserva de indígenas nas universidades é, em universidade é, em geral, boa ideia: porcentagem geral	79
Gráfico 4 Povos indígenas tem direito à propriedade dos ancestrais: percentual	91

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Como os jovens gostam de aprender História: média	27
TABELA 2 Como o livro didático é utilizado nas aulas de história: média.....	30
TABELA 3 Como os jovens mais confiam aprender História: médias	38
TABELA 4 O que significa a História para você: média	42
TABELA 5 Acontecimentos referentes a América do Sul e posicionamento quanto à terra e cota para indígenas: percentual válido.....	44
TABELA 6 Avaliar a verdade sobre uma informação com direito indígena às cotas e ao território	45
TABELA 7 Nível socioeconômico por escola: percentual.....	46
TABELA 8 Avaliar a verdade sobre uma informação por tipo de escola: percentual.....	47
TABELA 9 Interesse pelos temas da História: média e moda.....	54
TABELA 11 Período da colonização como desprezo e preconceito por outras culturas por pagamento de indenização: média	71
TABELA 12 Reserva de vagas para indígena na universidade por praticamente não há mais indígenas de verdade: média.....	81
TABELA 13 Posicionamento sobre cotas indígenas em universidades e percepção da desigualdade histórica: média	84
TABELA 14 Reserva de vagas para indígena na universidade por se existem hierarquia entre populações: média	87
TABELA 19 Média do posicionamento sobre a propriedade de terra para indígenas e a terra.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O CONHECIMENTO DO PASSADO E A INFLUÊNCIA NO COTIDIANO	21
2.1 DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	22
2.2 A TAREFA EMPÍRICA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA	26
2.2.1 Como que os jovens gostam de aprender História?.....	27
2.2.2 Quais os meios mais confiáveis para o jovem aprender História?	38
2.3 A TAREFA REFLEXIVA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	42
2.4 A TAREFA NORMATIVA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA	49
2.4.1 Histórico da BNCC	49
2.4.2 A história da BNCC é a que os estudantes querem estudar?	53
3 OS JOVENS E AS POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS	60
3.1 A MODERNIDADE	61
3.2 TENSÃO ENTRE RAZÃO DE ESTADO E RAZÃO DOS DIREITOS	64
3.3 TENSÃO ENTRE DIREITOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS	75
3.3.1 Um panorama sobre o sistema de cotas	76
3.3.2 Jovens e as cotas indígenas	79
3.3.3 Interculturalidades	87
3.4 TENSÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO NEOLIBERAL E A AUTODETERMINAÇÃO INDÍGENA.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXO A– QUESTIONÁRIO DO PROJETO <i>RESIDENTE</i> RESPONDIDO PELOS ESTUDANTES	107

1 INTRODUÇÃO

*Não! Eu não sou do lugar dos esquecidos!
Não sou da nação dos condenados!
Não sou do sertão dos ofendidos!
Você sabe bem: Conheço o meu lugar!*

Conheço o meu lugar - Belchior

A dissertação que o(a) leitor(a) tem em mãos começou a ser gerada em 2017, último ano de minha graduação, numa fala de Agnes Heller nas *Primeras jornadas latino-americanas de enseñanza de la Historia*, evento sediado em Buenos Aires na Universidad Nacional de Tres de Febrero - UNTREF¹. O título da fala dela foi *Progreso, regresión y derechos humanos* e nessa palestra ela fez uma defesa dos Direitos Humanos como peça central para a manutenção do modo de vida moderno.

Nessa época o conceito de Modernidade ainda estava muito nebuloso para mim, tinha começado algum contato com ele justamente através de Heller e Feher (1994). Para esses autores a Modernidade está muito vinculada ao iluminismo e a dinâmica dialética. Com o avançar das leituras tenho entendido a Modernidade como processo que se iniciou com o avanço ibérico no século XV e XVI (DUSSEL, 1993).

Essa discussão acerca da Modernidade me era interessante porque havia passado por ela durante o trabalho de conclusão de curso na graduação onde a pesquisa apontava que jovens dos Campos Gerais (região do Paraná - Brasil) apresentavam certa resistência as propostas iluministas, como divisão dos poderes, além da democracia.

A própria ideia de Direitos Humanos foi clareando com as leituras, passando a compreender que, como apontam Wolkmer e Bravo (2016, p. 46), convencionalmente tende-se a colocar o nascimento da ideia de Direitos Humanos numa perspectiva burguesa dos séculos XVII e XVIII, onde justamente as legislações como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e a Constituição dos EUA (1787) são postas como pilares para construção da mesma. É importante destacar, como fazem Wolkmer e Bravo (2016, p. 46), que essa organização narrativa que privilegia as declarações francesas e estadunidenses ignora lutas e tensões protagonizadas por outros sujeitos que não os do norte-global.

¹ Essa foi uma das últimas falas da pesquisadora, já que ela faleceu em julho de 2019.

Mais próximo de nós, cronologicamente falando, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948). O texto de Sikkink (2015, p. 217-218) esclarece que as primeiras versões da carta preparada pelos EUA não continham menções aos Direitos Humanos. Já a versão posterior composta por representantes de EUA, China, União Soviética e Reino Unido continha apenas uma menção. Com a não inserção dos países latino-americanos nesse processo de discussão e nem de algumas de suas ideias, entre elas a de Direitos Humanos, organizou-se na Cidade do México em 1945 a *Conferência Interamericana sobre Problemas da Guerra e Paz* onde as questões sobre Direitos Humanos tiveram destaque. Com base nesse encontro que as delegações de países latino-americanos pressionaram pela defesa dessa temática na conferência de São Francisco. Ou seja, “sem o protagonismo latino-americano é improvável que a Carta contivesse referências aos Direitos Humanos” (SIKKINK, 2015, p.218).

Toda essa reflexão, desde antes do TCC, vêm da percepção de que no Brasil os Direitos Humanos têm sido tomados como espantalhos em que determinados grupos, normalmente mais à direita, batem para adquirir mais capital político. É possível perceber que em pouco tempo o discurso que profere sentenças como: *Bandido bom é bandido morto!*; *Direitos Humanos para humanos direitos!*; tem crescido e se avolumado nas redes sociais e nos posicionamentos políticos de representantes eleitos democraticamente.

Nessa onda anti-direitos humanos podemos notar posturas que colocam sobre as vítimas a culpa pelos crimes ocorridos. São exemplos as discussões sobre os assassinatos, envolvendo milícias do Rio de Janeiro, da vereadora Marielle Franco (PORTAL G1)², mais atualmente - 2018, e da juíza Patrícia Aciloli³, menos recente - 2011, onde há quem afirme que elas procuraram de alguma forma por esse destino.

Assistir a tais manifestações torna possível, até mesmo necessário, refletir sobre os posicionamentos e as visões que a nossa sociedade tem tido acerca do estado político e de segurança no Brasil. Não é só o crescimento desse discurso de ódio, mas a notoriedade e o espaço que ele tem conquistado nos debates políticos atuais tem demonstrado o quanto existe uma resistência ao que é a base do modelo

² A redação do G1 fez uma matéria desmentindo FakeNews sobre a morte de Marielle Franco, sendo uma delas que a vereadora tinha sido eleita pelo Comando Vermelho – CV e que havia sido casada com um traficante conhecido como Marcinho VP.

³ Leslie Leitão assina um artigo publicado em 2011 que afirma que “Patricia Acioli [...] assinou a própria sentença de morte” (LEITÃO, 2011).

iluminista de organização de Estado e sociedade, na visão de Heller, os Direitos Humanos.

Entretanto, lendo os argumentos de Pedro Serrano (2016), se tornou imprescindível pensar até que ponto essas manifestações se colocam contra a ideia de Direitos Humanos ou, na prática, elas defendem a exceção de determinados sujeitos desses direitos. Isso porque, no processo de se construir inimigos, justifica-se o Estado de exceção (SERRANO, 2016, p.70), principalmente por retirar a humanidade daqueles que são considerados inimigos (SERRANO, 2016, p.87).

Partindo do pressuposto de que “a dignidade humana, portanto, é o pilar que sustenta o sistema jurídico de um Estado democrático de direito” (SERRANO, 2016, p.75), refletir sobre o olhar que tem se lançado sobre determinados grupos políticos, étnicos e sociais tem a sua relevância na contribuição para a compreensão da sociedade atual e na formulação de possibilidades de futuro.

Frente a essas indicações é importante ressaltar a vivência prática que mais me impulsionou na pesquisa: o cotidiano escolar. Atualmente leciono História no Ensino Fundamental e Médio na rede pública estadual de Santa Catarina e é possível perceber no cotidiano escolar a reverberação desses discursos contra os direitos humanos quando os estudantes, em determinadas discussões em sala de aula, se colocam a favor, por exemplo, da pena de morte, mas quando questionados não conseguem defender com argumentos suas posições. Ou seja, há uma repetição de determinadas máximas que acabam por influenciar os jovens sem que estes assimilem o raciocínio por trás delas.

Vivências como a narrada anteriormente nos permitem perceber o quão relevante é a discussão quanto aos Direitos Humanos e o que esses direitos representam para a sociedade em que estamos vivendo. Olhar para como os jovens de Ensino Médio pensam a validade dessas conquistas agrega para a reflexão de qual o caminho que tem sido tomado pelo Brasil, de forma mais específica, e a América Latina, de forma geral.

Junto a esse olhar sobre como os jovens pensam dos Direitos Humanos também é relevante pensar como que o ensino de história tem pensado uma construção de conhecimentos que possa ser útil para a formação de cidadãos com respeito a tais direitos. Para isso ressaltamos a importância da Base Nacional Curricular (BNCC) como documento que tem a responsabilidade de direcionar a

Educação Básica no Brasil. Em especial, nos ocupamos de pensar qual a relação desse documento com os anseios de conhecimentos que os jovens têm.

A partir dessas preocupações é importante ressaltar que a consolidação dos Direitos Humanos e a tensão envolta nessa luta está para além da influência das declarações estadunidense e francesa, caso este ponto não esteja claro se torna mais difícil discutir a sua aplicabilidade para o sul-global. É necessário esse destaque de que a política de Direitos Humanos não é algo dado e gestado pelas potências, pelo contrário, ela surge nos e pelos grupos que são marginalizados pelo poder político. Mesmo nos EUA e na Revolução Francesa são os grupos externos ao poder político que lideram o processo de discussão dos Direitos Humanos.

Entretanto, a forma como a legislação internacional historicamente tem sido colocada toma por base mais as sociedades do norte-global do que as do sul-global. Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 44) aponta que “o direito internacional e as doutrinas convencionais dos direitos humanos têm sido usados como garantias dessa continuidade”.

Uma das possibilidades que apontamos para esse fenômeno da pouca identificação dos grupos de resistência do sul-global com os Direitos Humanos é que eles foram pensados para as sociedades do norte-global. Vemos essa características na divisão das gerações de Direitos Humanos e também que ele não se torna a base para nenhum dos grandes movimentos sociais latino-americanos de resistência à lógica moderna-ocidental (SANTOS, 2013, p. 56), pelo contrário quem costuma encampar o discurso dos Direitos Humanos são instituições que seguem a lógica moderna do norte-global (SANTOS, 2013, p. 54).

Serem os países do sul-global a colocarem na mesa a discussão acerca dos Direitos Humanos é um dado interessante de ser valorizado. Isso porque os sujeitos dos países do norte-global não conseguem conceber as necessidades sofridas aqui no sul global. Wilhelm Kempf (1993, p. 197) deixa isso muito claro no seu texto, quando evidencia, por exemplo, para um europeu “torna-se inimaginável entender o que significam conquistas como o abastecimento de produtos alimentícios básicos e a alfabetização da população”.

A partir dessas tensões teóricas fica mais evidente o porquê da música citada na epígrafe. Desde esse lugar latino-americano, com suas contradições e tensões, que começou a me interessar pensar como os jovens têm percebido as situações humanas no Brasil, como têm visto a situação de povos excluídos de vários direitos e

como têm se posicionado frente a isso. No desenvolvimento da pesquisa foi possível perceber que apenas a inserção desses povos na dinâmica de direitos que está posta é ainda pouco, pois a noção de indivíduo e de coletivo entram em choque constantemente na construção dos direitos.

Essa preocupação acerca de como os jovens têm compreendido essa temática e como que o passado auxilia no processo de tomada de posição é inerente ao campo da Didática da História como área que se dedica a pensar a influência e construção do conhecimento histórico no cotidiano.

Deixando claro, nossa intenção com o presente trabalho é buscar uma reflexão acerca de como os jovens brasileiros têm visto a discussão sobre Direitos Humanos a partir da temática indígena. A escolha da temática indígena foi por entendermos que ela possibilita perceber como que esses jovens, que partimos do pressuposto que sabem pouco do cotidiano indígena, se colocam frente ao direito do outro. É a partir dessa tensão gerada pelo fato dos estudantes não estarem se dedicando a pensar sobre determinada discussão e serem colocados frente a elas que nos possibilitam perceber nuances e, através de cruzamento de dados, elencar possibilidades para os motivos dos posicionamentos políticos dos jovens respondentes.

Com isso esclarecemos que não temos por objetivo fazer uma pesquisa com povos indígenas ou como indígenas pensam a questão dos Direitos Humanos. Em linhas gerais, nosso objeto de estudo é a visão de jovens brasileiros não-indígenas acerca das discussões que envolvem os direitos indígenas no Brasil. Para tal lançamos mão da metodologia quantitativa, onde fizemos questionários com jovens de vários lugares do Brasil.

Cerri (2016, p. 140-ss) nos aponta dificuldades e preconceitos que as humanidades têm de trabalhar com números, inclusive há sempre piadas acerca da falta de habilidade dos pesquisadores com o raciocínio lógico-matemático. Uma das hipóteses para esse distanciamento entre ciências humanas e metodologia quantitativa pode ter sido o esforço do afastamento do positivismo ou neopositivismo, com sua base nas ciências naturais (CERRI, 2016, p. 140). Entretanto a História já avançou com discussões que demonstram espaço para a dinâmica quantitativa dentro da pesquisa histórica. O texto de Cerri (2016) que nos serve de base para essa argumentação demonstra esse processo.

Quanto aos questionários fechados, há quem defenda que eles induzem a resposta e que um questionário aplicado a um grupo mais restrito de pessoas não

teria valor por apresentar algo que já é sabido entre/dessa amostra. Günther (2003) explica passos para que a construção de questionários que possibilitam chegar-se a dados confiáveis para uma discussão relevante.

Concordamos com Cerri (2016, p. 146), quando ele explica que em um questionário de perguntas bem elaboradas, que não se pergunte de forma direta sobre os assuntos, mas faça-se várias perguntas que possam indicar algo, faz cair por terra a ideia de que questionários induzem as respostas. E mesmo que o resultado das pesquisas indique aquilo que já era sabido de forma empírica, essa pesquisa é válida por dar dados científicos a essa percepção e por melhor caracterizá-la, por exemplo, em termos de proporções, profundidade, frequência, intensidade etc.

É importante observar que quando aqui nos propomos a trabalhar com o método quantitativo não ignoramos que nem o quantitativo nem o qualitativo são suficientes por si só, pelo contrário concordamos com Minayo e Sanches (1993, p. 239) que o bom método é aquele “que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria”.

Também gostaríamos de destacar o posicionamento de Günther (2006, p. 207) quando afirma que “a questão não é colocar a pesquisa qualitativa *versus* a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa *ou* pela quantitativa. A questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica”. Ou seja, entendemos, reforçando, que os métodos quantitativos não são melhores ou piores que os qualitativos, mas que para cada pesquisa e objetivos há especificidades que são atendidas melhor por um ou outro e (quem sabe?) pela mistura dos dois.

Günther (2003, p.1) aponta como três os caminhos principais para pesquisas em ciências sociais empíricas: observar o comportamento que ocorre de modo natural; observar o comportamento em situações criadas; e, por fim, perguntar as pessoas o que elas pensam e/ou fazem. É dentro dessa última perspectiva que a presente pesquisa se enquadra, por ela “assegurar melhor representatividade e [permitir] generalização para uma população mais ampla” (GÜNTHER, 2003, p.1).

Dessa forma, o questionário aplicado está na esteira de um projeto denominado *Residente: observatório das relações entre jovens, política e história na América*

Latina. O professor Cerri foi o responsável por liderar esse levantamento de dados que foi feito em várias cidades do Brasil e da América Latina ⁴.

Esse projeto é continuidade de outros que também utilizaram dados quantitativos para pensar a aprendizagem histórica. Há alguns anos essa dinâmica vem sendo trabalhada, começando por Brasil e Argentina, partindo para o Mercosul e na última edição angariando dados de países da América Latina. Esses esforços têm sido feitos sob a liderança de Cerri e do Grupo de Estudos em Didática da História – GEDHI, contando com o apoio de instituições e pesquisadores parceiros.

A inspiração para esses questionários advém de um projeto europeu liderado por Borries e Angvik denominado *Youth and History*. Nesse projeto foram aplicados questionários em jovens de 15 anos de países europeus, além de Israel e Palestina, tendo o conceito de Consciência Histórica como central para a interpretação dos dados (CERRI, 2018, p. 7-8).

A apresentação do livro *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul* (CERRI, 2018) e o texto de Barom (2017) *O projeto Jovens e a História e suas publicações* dão conta de fazer um breve histórico do processo de amadurecimento e composição da dinâmica de coleta de dados dos projetos quantitativos liderados por Cerri e pelo Gedhi. É importante ressaltar que a primeira coleta de dados, feita no Brasil e na Argentina (depois acrescentado o Uruguai) foi realizada em 2007 e esse questionário foi tido como piloto para uma coleta maior ocorrida em 2012 e 2013 no Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Chile. Em 2019 houve uma terceira coleta de dados nos seguintes países: Brasil, Argentina, Uruguai, Chile, México, Colômbia e Peru.

Essas três coletas de dados foram feitas por projetos com a mesma tônica, objetivando compreender Cultura Histórica, Cultura Política⁵ e Consciência Histórica dos jovens e professores respondentes (CERRI, 2018, p. 7). Houve mudança de nomes para cada projeto, facilitando a compreensão de qual amostra está sendo trabalhada. O projeto-piloto de 2007 foi originalmente denominado *Jovens brasileiros e argentinos diante da História*, mas sofreu uma leve alteração para *Jovens diante da história* devido a entrada dos dados uruguaios; a coleta de dados de 2012 e 2013

⁴ No Brasil os estados que tiveram dados coletados foram Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Bahia. Os países da América latina foram Brasil, México, Argentina, Uruguai, Colômbia, Chile e Peru.

⁵ O conceito de Cultura Política que baseia a pesquisa entende essa expressão para “designar o conjunto de atitudes, normas, crenças, mais ou menos largamente partilhadas pelos membros de uma determinada unidade social e tendo como objeto fenômenos políticos” (SANI, 2008, p. 306).

ocorreu sob um nome que começa a ser construído em 2010 através de publicações e pedidos de financiamentos e que se consolida em *Os jovens e a História no Mercosul*, que costumou a ser tratado apenas como *Os jovens e a História* (BAROM, 2017, p. 113-114).

Já a coleta de dados ocorrida em 2019 está vinculada ao projeto *Residente: observatório das relações entre jovens, política e história na América Latina*, carinhosamente chamado de *Residente*. Essa denominação ocorre em homenagem ao líder do grupo porto-riquenho *Calle 13* devido à música *Latinoamerica*⁶, que usa *Residente* como nome artístico. Essa coleta de 2019, por ser mais ampla, permite uma discussão mais alargada sobre América Latina, o que as demais não possibilitavam, pois estavam mais restritas ao cone-sul.

O início dos trabalhos para atualizar o questionário utilizado na coleta de dados do *Jovens e a História* ocorreu no ano de 2017. Em especial, houve uma reunião de trabalho na Argentina durante as *Primeras Jornadas Latinoamericanas de Enseñanza de la Historia* onde começou-se a concretizar essa atualização do questionário. É importante destacar que desde o início do projeto *Residente* algo que estava muito claro era a manutenção de questões para que os pesquisadores que se debruçassem sobre os dados coletados pudessem fazer comparações objetivando encontrar rupturas e continuidades entre os dados de 2012/2013 e 2019, respeitando o fato de que se trata de amostras não probabilísticas e compostas por conjuntos distintos de sujeitos.

Para a continuação da construção dos questionários foram estabelecidos meios para a comunicação entre os envolvidos. Aqui destacamos dois: os grupos de *WhatsApp*⁷ para compartilhamento de experiências e ideias; e também grupos do *Google*⁸ onde eram lançadas questões para serem discutidas e havia um espaço de tempo para que os participantes pudessem opinar e discutir. Dessa forma, a formação desses questionários foi bastante interessante por alcançar todos os méritos, além das dificuldades de uma construção coletiva e multicultural, levando em conta a variedade de países, objetivos e sujeitos envolvidos.

⁶ A explicação sobre o porquê do nome, assim como dos conceitos básicos e antecedentes podem ser encontrados em vídeo no YouTube chamado *Projeto residente: observatório das relações entre jovens, história e política na américa latina*.

⁷ Software utilizado, através de conexão com a internet, para troca de mensagens e textos, além de vídeos e imagens.

⁸ Serviço de grupos de discussão para promover interação entre usuários.

Uma das questões problemáticas da aplicação dos questionários anteriores foi a extensão em que ele ficou. Sentindo que os estudantes chegavam cansados ao final das perguntas foram retiradas do documento questões que não tinham sido utilizadas por nenhum pesquisador. Para resolver esse impasse, acordou-se que os investigadores apontassem questões que eram de seu interesse de trabalho, para que, assim, pudesse haver um enxugamento do questionário sem prejudicar as pesquisas.

Mesmo havendo questões retiradas do questionário, outras foram acrescentadas ou foi ampliado o leque de opções. Uma das modificações que gostaríamos de destacar aqui foi a inserção de questões que se basearam no modelo de bússola política⁹, por entendermos que essa ferramenta poderia nos dar um vislumbre melhor da dinâmica da Cultura Política e da Cultura Histórica entre os jovens pesquisados. No trabalho que aqui estamos apresentando essas questões formam uma das bases dos dados que discutiremos.

A questão de idiomas também foi algo a ser pensado no processo de elaboração dos questionários, isso porque mesmo nos países que utilizam o espanhol o idioma tem características próprias e sem o respeito a elas poderia dificultar a compreensão dos estudantes das perguntas feitas. Por isso foi elaborado um questionário por país.

Além do limite linguístico existem as particularidades históricas que também foram levadas em consideração. Então, podemos dizer, que o questionário é formado por um núcleo comum de questões e outras perguntas que tratem da especificidade de cada país e também dos interesses de pesquisas.

Para a aplicação dos questionários foram procurados professores e escolas parceiras. Depois de todo o processo no conselho de ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG foi elaborado uma carta de apresentação, assinada pelo professor Cerri, para que os pesquisadores pudessem levar às escolas e conversar acerca das possibilidades de aplicação dos questionários.

Os questionários foram aplicados por voluntários que se disponibilizaram para tal durante a aula de História dos professores/escolas parceiras do projeto. Foi

⁹ A Bússola Política é uma ferramenta criada para que através de questões com suas respostas baseadas na escala Likert o respondente possa se identificar em 4 quadrantes políticos, sendo eles: Esquerda Liberal, Esquerda Autoritária, Direita Liberal, Direita Autoritária. Ver www.politicalcompass.org.

acordado que o mínimo de respondentes por unidade escolar deveria ser de 120 estudantes entre 15 e 16 anos. Também houve coleta de dados com professores, para isso buscou-se falar com docentes que trabalhassem na educação básica lecionando História e fizessem parte do círculo de conhecidos dos integrantes do projeto.

A maioria das questões do instrumento foram pensadas dentro da escala Likert. Segundo a explicação de Cerri e Coudannes (2011, p. 127):

Escala Likert (cinco níveis variando de péssimo a ótimo, discordo totalmente a concordo totalmente e assim por diante), a partir da qual se atribui valores numéricos a cada resposta (de -2 para a resposta mais negativa, passando por zero para as respostas neutras e 2 para a resposta mais positiva), sendo que o tratamento é a produção de médias que permitem ver a concordância média com cada afirmação, e a definição de desvio padrão, que permite conhecer a média da variação das respostas.

Para análise dos dados utilizaremos o *software* que possibilita elaborar estatística descritiva, frequências, estatísticas em duas variáveis, etc. A coleta ocorreu de abril a agosto do ano de 2019. Para esse processo de coleta foi utilizado, nas escolas que tinham, o recurso da sala de informática; em algumas foi solicitado que os estudantes levassem seus celulares no dia marcado para que através do wi-fi da escola ou do roteamento do aplicador pudessem responder diretamente ao questionário na internet na plataforma *Google formulários*¹⁰. Nas escolas que o recurso tecnológico da internet não era possível foi aplicado o questionário em sua forma física e depois os aplicadores transcreveram na plataforma as respostas como se fossem os próprios estudantes respondendo. Isso foi possível porque não houve nenhum tipo de identificação pessoal no questionário¹¹.

Quando os estudantes responderam diretamente na plataforma foi utilizado os grupos de *WhatsApp* para enviar os links para que eles pudessem acessar pelos celulares. Já quando foi utilizado os computadores foi encurtado o *link*¹² e ficou a cargo do aplicador chegar com antecedência para deixar cada máquina já aberta na página para que os jovens pudessem responder. É importante ressaltar que esse trabalho de abrir a plataforma na sala de informática precisava ser feito apenas uma vez pelo aplicador, pois ao findar o questionário havia a opção de começar um novo, tornando menos trabalhoso e lenta na troca de turmas.

¹⁰ Serviço para elaboração de formulários. Com ele é possível gerar perguntas que possibilitem respostas abertas e fechadas e as respostas são lançadas em planilhas.

¹¹ Utilizamos os dados coletados pelos questionários porque, embora pudesse haver margem para os estudantes responderem buscando algum tipo de conveniência, ela se desfaz porque há a seguridade do anonimato e do voluntariado nas respostas.

¹² Palavra ou imagens que, quando clicado, abrem-se um novo hiperdocumento.

De forma geral, as aplicações duraram entre 1 e 2 horas/aula, equivalente de entre 45 a 90 minutos. É importante também ressaltar que ficou a critério dos educandos se responderiam ou não ao questionário. Essa escolha foi deixada clara sempre na apresentação da atividade para que os jovens não ficassem constrangidos e respondesse contra a vontade, o que prejudicaria a amostra.

Para a presente dissertação nos ateremos aos dados levantados entre os estudantes brasileiros (total de 3.923 questionários), exceto dos respondentes de Educação de Jovens e Adultos - EJA (total de 3.694, sem os estudantes do EJA). Isso porque, de forma geral, o perfil dos estudantes dessa modalidade excede a faixa etária que objetivamos estudar, jovens entre 15 e 16 anos¹³. Além dessa especificação, daremos foco às questões que se relacionem à discussão sobre a situação dos indígenas no Brasil.

Durante o amadurecimento do projeto de pesquisa e o andamento das leituras para a presente dissertação acabamos optando por um aprofundamento maior na bibliografia decolonial/pós-colonial, que tem como ponto comum discutir a continuidade da colonialidade que impõe um padrão do Norte Global às demais culturas. Foi a partir dessas leituras que surgiu o interesse pela temática indígena. Começou a incomodar-me a ignorância hegemônica acerca de outras culturas, como as indígenas, que mesmo estando tão perto estão tão longe.

A partir desse incômodo traçamos como objetivo perceber como que os entrevistados, que vivem dentro de uma lógica Moderna ao modelo do Norte Global, veem os indígenas e as questões referentes aos mesmos, além de, a partir desses resultados, discutir possibilidades para um ensino de história mais significativo tendo por horizonte construir uma educação voltada para uma interculturalidade crítica.

Como os dados coletados através do Projeto Residente não o foram em sociedades indígenas, então nossa intenção aqui não é compreender especificamente o que os indígenas pensam ou como eles veem a história e formam a sua opinião através dela. O objeto de nossa pesquisa é a compreensão e posicionamento de jovens brasileiros, estudantes do Ensino Médio, acerca de questões relativas aos indígenas.

A partir daí é possível que outros trabalhos acadêmicos se dediquem a investigar com metodologias qualitativas, por exemplo, o panorama que aqui

¹³ Escolhemos utilizar mesmos os dados de jovens um pouco acima e um pouco abaixo dessa faixa etária por entendermos ser a realidade das escolas brasileiras a disfunção idade/série.

pretendemos estabelecer. Ou ainda, que a sociedade possa perceber melhor como que os jovens brasileiros têm se colocado frente a temática indígena e, a partir daí, refletir sobre como temos nos colocado frente ao outro.

No momento que escrevo parte desse trabalho, 2020, o mundo passa por uma pandemia devido ao espalhamento do Coronavírus (Covid-19). Momentos onde vivenciamos quarentena e confinamentos em casa, onde a orientação é evitar aglomerações e tomar o máximo de prevenção possível nos demonstram a relevância das discussões sobre como temos nos portado com o nosso semelhante, com o *outro*.

A falta de amor-próprio e empatia no Brasil é tão triste de ser vista! Elas saltam aos olhos quando no meio de uma pandemia governos chegam a ter que autorizarem providências compulsórias para que as orientações de saúde sejam cumpridas; secretarias de educação terem que aplicar multas para escolas que não suspenderem suas atividades presenciais.

Nesse cenário que é o Brasil, um trabalho como o que aqui apresentamos torna-se relevante para pensarmos que sociedade queremos ser. Refletir sobre como a visão acerca do outro é formada e como ela interfere nos posicionamentos e ações políticas torna-se fundamental e urgente na realidade que vivemos atualmente.

2 O CONHECIMENTO DO PASSADO E A INFLUÊNCIA NO COTIDIANO

*Eu contarei isso enquanto expiro
Em algum lugar, em tempos e tempos:
Pois duas trilhas em um bosque divergiram, e eu,
Eu tomei aquela que menos percorreram,
E isso fez toda a diferença.*

O caminho não tomado – Robert Frost¹⁴

O presente capítulo tem como principal objetivo refletir sobre como o passado influencia no posicionamento dos jovens brasileiros que responderam ao instrumento construído dentro do projeto *Residente*. Além de ser o espaço para traçar um perfil desses estudantes acerca do acesso ao conhecimento sobre o passado.

As reflexões aqui expostas estão dentro do âmbito da Didática da História. De forma mais específica utilizaremos o conceito de cultura histórica, pois nos será caro para compreendermos quem são os estudantes respondentes e o meio em que vivem.

Nosso foco aqui será trabalhar principalmente pensando a influência da ciência da História nessa Cultura Histórica. Klaus Bergmann (1989/1990), em um dos primeiros textos dos didatas da História alemães a chegar ao Brasil, indica que estudar História a partir da Didática da História, que é o que propomos fazer aqui, está baseado em três tarefas: empírica, reflexiva e normativa.

A tarefa empírica refere-se a investigação da recepção e transmissão de conhecimentos históricos; já a tarefa reflexiva demanda uma atenção especial a, como o nome expressa, refletir acerca do papel da História para a vida cotidiana e para a cultura donde é produzida; a tarefa normativa inclina-se em discutir o que deve ser ensinado, em especial no ensino de história escolar.

São essas as tarefas que vislumbramos cumprir no presente capítulo. Dessa forma, nos dedicaremos no primeiro subtítulo a fazer um panorama sobre a área da Didática da História e conceitos essenciais para a compreensão das discussões que virão a seguir; o segundo subtítulo dedicaremos a investigar como os jovens têm tido contato com a História; além de no terceiro subtítulo debruçar-nos para pensar qual o papel que a História pode exercer na nossa realidade cotidiana; e, no quarto subtítulo, o que e como pode ser ensinado para que a História exerça esse papel.

¹⁴ Tradução livre da estrofe do poema *The road not taken: I shall be telling this with a sigh/ Somewhere ages and ages hence:/ Two roads diverged in a wood, and I, / I took the one less traveled by, / And that has made all the difference.*

Mesmo entendendo a necessidade de ampliar-se os diálogos para além das fronteiras acadêmicas, não entendemos que a ciência deva ser jogada fora, o que se ocorresse seria hipocrisia dada a natureza do presente texto. Como diria o ditado, não se deve jogar o bebê com a água do banho. Gostaríamos de traduzir nossa compreensão do papel da ciência nas palavras do intelectual indiano Sanjay Seth (2013, p. 187):

Se o que existe é não a Razão, e sim tradições de raciocínio; não é a História e suas representações na escrita da história, e sim muitos passados representados de muitas formas, então não podemos escrever com qualquer presunção de privilégio epistêmico.

Sanjay Seth faz a afirmação anterior num texto em que ele defende a possibilidade de diálogo entre ciência e outras formas de produzir conhecimento. Para o autor isso se daria a partir dos raciocínios e não da razão iluminista. Ou seja, é possível estabelecer diálogos e tecer críticas a formas de pensamentos das mais diversas, desde que se parta da sua dinâmica de raciocínio. A partir daí, os diálogos podem ser construídos. Em suma, nosso olhar aqui parte do pressuposto de que a ciência não detém nenhum privilégio epistêmico, mas, mesmo assim, pode ter relevância na sociedade.

O conceito de Transmodernidade proposto por Dussel (2016) também pode nos auxiliar no processo de compreensão dessa tensão existente entre uma abertura que rompa com a dinâmica fechada da ciência de modelo iluminista e uma desvalorização das particularidades do modelo científico. Dussel coloca que a Transmodernidade é o projeto que pode transcender a Modernidade, no sentido de ir além e a partir de lugares outros. Com isso o autor indica que esse movimento não deva ser de negar os avanços feitos pelas ferramentas modernas, mas estabelecer diálogos também com as soluções que estão para além dessa lógica, mantendo o cuidado de perceber a assimetria entre as formas de produzir conhecimento.

2.1 DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A primeira vez que me lembro de ter ouvido a expressão Didática da História foi em uma aula do professor Cerri, na UEPG, no segundo ano de Licenciatura em História. Eu já vinha de outra universidade, Universidade do Contestado – UnC, e da

prática em sala de aula, onde alimentava o meu interesse pelos estudos que aproximassem a História com a sala de aula. Nessa situação o professor estava comentando sobre o desejo de ter uma linha de pesquisa na pós-graduação voltada justamente a essa área. Fiquei bastante contente e empolgado, tanto que ao findar da aula fui conversar com o professor sobre a possibilidade de fazer iniciação científica e começar uma pesquisa. O problema é que estava entendendo a Didática da História como um campo responsável por pensar e discutir metodologias, ou seja, o como ensinar. Pelo texto de Rüsen (2006, p. 8) conseguimos perceber que essa confusão é antiga, tendo a Didática da História sido vista por muito tempo como “uma abordagem formalizada para ensinar histórias em escolas primárias e secundárias”.

Em conversas com pessoas no cotidiano que não são da área é possível perceber que esse equívoco ainda persiste, sempre que comento o que pesquiso preciso explicar que não se trata de metodologia de ensino, nem mesmo de um assunto relacionado diretamente à escola. Oldimar Cardoso¹⁵ indica que isso se deve, principalmente, a tradição que herdamos da França do *enseignement d'histoire* (ensino de história) que estava bastante voltado para essa dinâmica do como ensinar.

Desta forma, fica colocado que a Didática da História não se ocupa diretamente com a metodologia do ensino de História. Mas o que é então a Didática da História?

Em primeiro lugar, é preciso destacar que a tradição que mais influencia a ideia de Didática da História no Brasil é a alemã, mais especificamente a produção de Jörn Rüsen. Sendo assim, Rüsen (2006, p. 8) aponta que as questões básicas de uma Didática da História válida deveriam ser: “pensar a história, quais as origens da história na natureza humana, e quais são os seus usos para a vida humana”. Em linhas gerais, para Rüsen (2015, p. 34) Didática da História se refere ao campo do conhecimento que se ocupa da “cultura histórica, como contexto, e da consciência histórica, como médio de ensino e da aprendizagem histórica”.

O conceito de Consciência histórica, segundo Saddi (2014, p. 138), é o conceito-aglomerador da tendência da Didática da História alemã que chega ao Brasil. Desta forma, compreender esse conceito ajuda-nos a entender também as propostas didáticas que chegam ao Brasil e formam o campo da Didática da História em terras tupiniquins. Para Rüsen (2015, p. 37) a consciência histórica refere-se a atividade

¹⁵ A fala de Cardoso no vídeo *O que é Didática da História?* possibilita compreender a influência da tradição francesa na História e no que convencionou-se chamar Ensino de História.

mental responsável por interpretar o passado, compreender o presente e elaborar perspectivas de futuro”.

Em linhas gerais, a consciência histórica é a responsável por organizar o passado de forma que seja possível compreendê-lo a ponto de que o sujeito no seu presente consiga concebê-lo e orientar-se. A partir desta orientação estabelecer futuros possíveis. Koselleck (2006) é outro autor que, embora não esteja entre os didatas da História, nos ajuda a compreender esse processo com os conceitos de espaço de experiência e horizonte de expectativa. Sendo o primeiro o lastro de informações que o sujeito possui, por ter vivenciado determinadas experiências ou por ter apreendido por outros meios, e o segundo a composição dos possíveis futuros a partir de ações no presente¹⁶.

O produto da consciência histórica é a orientação temporal e a ela denomina-se sentido. Concordamos com Rüsen (2015, p. 42) quando ele afirma que sentido é “um produto do espírito humano, mediante o qual o mundo em que o homem vive adquire um significado viabilizador” e é esse sentido que permite a regulação “da relação para consigo mesmo e para com os outros”.

Para se construir sentido é preciso a organização do passado e esse processo é feito através da narrativa (RÜSEN, 2015, p. 50). Nessa discussão acerca do papel da narrativa, Rüsen (2015, p. 52) nos dá uma definição de História bastante interessante para o presente estudo: “história é a conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com projeção de futuro), que, por sua representação sob forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática”.

Para compreendermos melhor a dinâmica da organização narrativa¹⁷ de sentido um conceito importante e base para a discussão que será feita nesse trabalho é o de Cultura Histórica. Isso porque cultura histórica abrange os contextos vividos no cotidiano que possibilitam a geração de sentido.

A Cultura Histórica é relevante porque concordamos que ela pode gerar sentido, afinal ela é capaz de “orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas,

¹⁶ O filme brasileiro *Amores Possíveis*, dirigido por Sandra Werneck, brinca exatamente com essa ideia de horizontes de expectativas.

¹⁷ O texto de Rüsen (1986/87) *Explicação Narrativa e o problema dos construtos históricos* possibilita uma compreensão mais ampla do que é essa constituição da narrativa e a sua relevância para a organização da experiência.

entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro” (RÜSEN, 2015, p. 217).

A Cultura Histórica é o meio, carregado de passado, que influencia a compreensão que temos acerca do próprio passado, mas também do presente e possibilita as projeções de futuro. Essa mesma Cultura Histórica que influencia a nossa visão sobre a realidade, também é influenciada pelas leituras que fazemos do mundo ao nosso redor. Ou seja, somos modificados por ela e também a modificamos.

Aqui, no presente trabalho, nos interessa muito especificamente estudar e investigar esse conceito. Porque é através dele que conseguimos compreender a carga histórica que tem sido a responsável pela formação das opiniões dos jovens respondentes. Nosso objetivo central é investigar e elencar possibilidades, utilizando teorias e a literatura, sobre as influências nas opiniões desses estudantes de Ensino Médio.

Frente a isso, destacamos que a cultura histórica pode ser dividida em algumas dimensões. Importante destacar que essa divisão é unicamente didática, já que no cotidiano essas dimensões se interferem. Rüsen (2016, p. 167-168) destaca sete dimensões da Cultura Histórica: política, estética, cognitiva, retórica, moral, didática, ideológica e religiosa¹⁸.

A dimensão política refere-se à legitimidade dos discursos que envolvem o passado; já a estética a forma como esse discurso é apresentado, a roupagem dele; a cognitiva é a intenção de verdade inserida na elaboração e divulgação desse discurso; a retórica tem ligação direta com a convicção com que se pronuncia os construtos narrativos; a moral refere-se aos valores entranhados e expostos nos discursos; a didática tem relação com o desenvolvimento de competências históricas, como o narrar, que podem ser desenvolvidas pela Cultura Histórica; a ideológica está ligada à visão de mundo estabelecida; e a religiosa é a base para construção discursiva salvífica que visam uma determinada redenção. Voltaremos com mais atenção a essas dimensões no decorrer do trabalho na medida em que as utilizarmos para analisar os dados coletados.

De forma geral esses conceitos da Didática da História aproximam a ciência da vida cotidiana, porque a Didática da História é uma área do conhecimento histórico

¹⁸ Na última obra de maior fôlego de Rüsen (2015, p. 229-ss.) traduzida para o português o autor apresentou apenas cinco dimensões e as explorou mais do que no artigo supracitado. Sendo as dimensões: cognitiva, política, estética, moral e religiosa.

que se preocupa em investigar a forma como o passado influencia o presente e o que pode ser feito para se construir lastro de experiência que torne possível um avanço da sociedade através, principalmente, da cultura.

É importante destacar que a localização da Didática da História dentro do campo epistêmico da História não é um consenso. Dentre os autores que concordam com esse posicionamento da Didática da História dentro do campo da História estão Rüsen (2006), Saddi (2010) e Oldimar Cardoso (2008). Já Cerri (2014, p.379) propõe um meio termo, colocando a Didática da História como uma área fronteira entre o campo da História e da Educação¹⁹.

Concordamos aqui com o posicionamento de Cerri, por entendermos que pelo modo como a Didática da História tem sido construída, ela tem uma grande abertura a vários campos do conhecimento, não especificamente na História e não só na Educação também.

É importante ressaltar que esse posicionamento que Cerri tem se justifica através de um olhar que vê a Didática da História como “um campo do conhecimento que, como qualquer campo do conhecimento, surge da reflexão sobre uma prática específica. Essa prática social é o ensino de História” (CERRI, 2018, p.163). Nisso o autor brasileiro concorda com Rüsen (2006, p. 11), que coloca que essas reflexões da Didática da História florescem a partir do problema colocado aos historiadores acerca da legitimidade dessa ciência na educação e também no âmbito cultural.

2.2 A TAREFA EMPÍRICA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

O questionário que temos utilizado como fonte principal para este trabalho apresenta duas perguntas que utilizaremos como base para discutir a relação dos sujeitos com a Cultura Histórica. A primeira delas pergunta aos respondentes quais as formas que a História aparece que ele mais gosta. Já a segunda interroga sobre quais as formas que a História aparece que o estudante mais confia.

Essas perguntas têm como função no instrumento dar um panorama de que maneira os jovens têm se aproximado das informações acerca do passado. A análise que faremos aqui visa perceber, primeiramente, como são as formas mais atraentes, digamos assim, para esses jovens e para isso utilizaremos a média, com base na

¹⁹ Saddi (2010) faz um mapeamento interessante sobre como o conceito de Didática da História tem sido visto no Brasil

escala Likert, das respostas da questão de número 4 do instrumento: *quais formas que a história aparece que você mais gosta?*.

Em seguida daremos continuidade com a análise dos dados da questão número 5: *quais formas que a história aparece que você mais confia?*. A partir dessa questão é possível discutir quais os meios em que os jovens mais reconhecem verdade para que possam basear seus conhecimentos.

2.2.1 Como que os jovens gostam de aprender História?

A questão número 4 se relaciona com a dimensão estética da cultura histórica, porque essa dimensão é regida pelos gostos. Rüsen (2010a, p. 130) destaca que o apelo estético afeta a cultura histórica a partir da sensibilidade, não no âmbito político ou cognitivo. A seguir os dados das médias da questão número 4 organizados pelos seus valores, do maior para o menor.

TABELA 1 Como os jovens gostam de aprender História: média

4. Quais as formas em que a história aparece que você mais gosta	Médias
4.9. Museus e lugares históricos	1,03
4.4. Filmes	0,94
4.13. Opinião de historiadores profissionais	0,71
4.7. Falas dos professores	0,63
4.6. Documentários em vídeo	0,57
4.3. Youtubers e vídeos do Youtube	0,52
4.8. Falas de outros adultos (pais, avós)	0,46
4.5. Novelas e séries	0,45
4.2. Documentos e outros vestígios	0,39
4.17. Desenhos animados	0,27
4.12. Sites da Internet	0,26
4.15. Memes	0,26
4.10. Livros não escolares de história ou sobre história	0,25
4.18. Histórias em quadrinhos	0,21
4.16. Jogos eletrônicos (games)	0,13
4.11. Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)	-0,04
4.1. Livros escolares	-0,19
4.14. A opinião da maioria	-0,54

Fonte: Projeto *Residente*

Nota: organizado pelo autor

Gostaríamos de destacar primeiramente as médias negativas da questão número 4, sobre o gosto dos estudantes, para os seguintes itens: *4.1 livros escolares (-0,19)*; *4.11 redes sociais (-0,04)*; *4.14 opinião da maioria (-0,54)*. Com os dados destacados poderíamos dizer que esses são os três modos em que o passado se apresenta que os jovens mais rejeitam, em média.

Confesso que minha hipótese para essa questão seria de que a opção das redes sociais seria uma das mais positivas, entretanto não foi isso que ocorreu. É importante destacar que a opção das redes sociais tenha ficado por muito pouco na negativa, mas, mesmo assim, é relevante perceber essa pequena negação em média dos jovens entrevistados a esse ambiente para aprender sobre o passado. Essa negação média ocorre porque embora os jovens gostem das redes sociais, inclusive se somarmos as porcentagens²⁰ válidas das opções Gosto e Gosto muito em contraposição a Gosto muito pouco e Gosto pouco percebemos que a maior porcentagem é dos jovens que gostam, a intensidade daqueles que Gostam muito pouco acaba por puxar a média para baixo.

A hipótese que levanto para esses dados é de que, embora estar conectado às redes sociais na internet seja algo muito recorrente entre os jovens, elas não são o espaço para buscar informações sobre História. Na vivência cotidiana, percebo que as pessoas entram nesses espaços de mídias sociais para ver postagens, descansar a cabeça, ver bichinhos de estimação, às vezes para comprar e/ou vender produtos, mas dificilmente percebo as pessoas acessando esses ambientes como meio de buscar informação para construção do conhecimento histórico.

O trabalho de Bordignon e Bonamigo (2017) dá sustentação a essa impressão empírica quando demonstra, baseado na metodologia de grupo focal com jovens de São Lourenço do Oeste (SC), que o que esses sujeitos buscam nas redes sociais é o espaço para reforçar laços sociais. Ou seja, conversar com pessoas, conhecer outras, matar a saudade e saber as novidades de quem mora longe etc. Essa tendência já vinha sendo demonstrada no início do século XXI, quando ainda as redes sociais não estavam organizadas como hoje, mas existiam *blogs* e *chats* bastante ativos entre os jovens (GARBIN, 2003). Ou seja, os estudos demonstram que esses ambientes são tidos como espaços para sociabilidade e o aprendizado da História parece ser algo que fica deslocado do objetivo central deles.

²⁰ Segue as porcentagens válidas da questão referida: Gostam muito pouco: 21,3; Gostam pouco: 15,7; Mais ou menos: 24,6; Gosto: 22,1; Gosto muito: 16,3.

Os livros didáticos estão em segundo (média de -0,19) nos que menos os jovens se interessam em buscar informações acerca do passado. Esse dado é bastante interessante porque os livros didáticos estão presentes no cotidiano educacional brasileiro desde 1808 e é possível datar a primeira geração de escritores já em 1827 (BITTENCOURT, 2004, p.480).

Também é possível perceber que os livros didáticos já fazem parte da cultura escolar, podendo ser um grande aliado na busca por informações e, pelos dados, percebemos que não é uma forma muito atrativa de informação e aprendizado para os jovens respondentes.

O primeiro ponto que gostaria de destacar como possível motivo para que os estudantes não se vejam atraídos pelos livros didáticos é que estes não são escritos para os jovens (CASSIANO, 2005, p. 282-284). Por paradoxal que possa aparecer, os livros didáticos são pensados primeiramente para serem aprovados no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) para que possa ser comercializado. Após o PNLD, para que o livro chegue até o aluno, a escolha depende dos professores, secretarias de educação e escolas. Essa lógica afasta a dinâmica de construção dos livros dos interessados principais, que são os estudantes.

Além dos professores poderem indicar os livros que desejam trabalhar para que os alunos, caso de escolas privadas, e o Estado, no caso de escolas públicas, adquiram os materiais, cabe também ao docente a utilização desse material no cotidiano escolar. Objetivando perceber como os jovens têm percebido a utilização desse material em sala de aula utilizaremos uma questão do questionário que interroga aos estudantes acerca de como é utilizado o livro didático nas aulas de História. O detalhe é que, antes da questão no instrumento, está pedindo que apenas respondessem os estudantes que seus respectivos professores de História utilizassem livros didáticos. Segue abaixo os dados:

TABELA 2 Como o livro didático é utilizado nas aulas de história: média

8. Como é usado o livro didático em suas aulas e estudos de história?	Média
8.1. Lemos o livro juntos durante a aula	-0,36
8.2. O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades.	0,08
8.3. Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor	-0,26
8.4. O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro	0,32
8.5. O professor explica a matéria independente do livro	0,50
8.6. Usamos apenas alguns capítulos ou partes do livro durante o ano.	0,11
8.7. Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro.	0,37
8.8. Copiamos partes do livro no caderno.	- 0,20
8.9 Usamos vários livros diferentes.	- 1,26
8.10. Usamos fotocópias de partes de livros.	- 0,98

Fonte: Projeto *Residente*

Notas: organizado pelo autor;

Os dados acima fazem referência a média resultante da média aritmética da resposta dos alunos, sendo as respostas possíveis -2 igual a gosto muito pouco; -1 igual a gostou pouco; 0 igual a mais ou menos; 1 igual a gosto; 2 igual a gosto muito, dividida pelo número de casos.

Observando os dados expostos acima é possível perceber que a segunda e a terceira maior média no geral, respectivamente, são das opções 8.7 e 8.4. A partir dessa constatação indicamos como hipótese também para a distância do estudante para com o livro didático a metodologia trabalhada no cotidiano escolar.

A partir dessas médias percebemos que a utilização do livro didático em sala de aula oportuniza pouco protagonismo aos estudantes. Essa falta, podemos dizer, de intimidade com o manual didático pode ser um motivo bastante relevante para que o jovem não se identifique e por isso acabe por afirmar que não gosta dos livros.

Ainda outro ponto a ser destacado é que a utilização do livro pela indicação do professor para marcar algumas partes e a utilização das atividades propostas pelo livro não permitem ao estudante o contato com o texto efetivo do manual. Ou seja, essa prática faz com que os jovens tenham contatos com partes do livro e não aprendam a ver esse livro como uma obra completa.

Essa percepção é ampliada, além das médias dos itens 8.7 e 8.4, pelas médias negativas dos itens que seriam de leitura e estudo do manual, 8.1 *lemos o livro juntos durante a aula* (média - 0,36) e 8.3 *estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor* (média - 0,26). Com as médias indicadas nesse parágrafo é possível perceber que os jovens acabam por não lerem o livro e mesmo as partes que comumente, segundo a média do item 8.4, os estudantes grifam ou veem no livro acabam por não voltar depois para estudar, ou seja, marcam por marcar.

A utilização de livros didáticos em sala de aula no Brasil vem sendo tido como uma constante em gerações de professores e alunos. Gostaríamos então de chamar a atenção para a quantidade de jovens que deixaram de responder as questões, uma média de 792,5 por questão. Além das ausências é possível notar que a maior média foi a da opção 8.5 *O professor explica a matéria independente do livro* (média de 0,50). Assumimos com essas ausências e essa média da opção destaca anteriormente que os livros escolares não têm sido utilizados em todas as turmas, havendo muitos professores preferido pela não utilização desse material.

Iremos elencar algumas hipóteses que possam contribuir para a compreensão dessa quantidade de estudantes que não responderam à questão. A primeira é de que há muita discussão acerca dos livros didáticos, Marco Antônio Silva (2012, p. 805) destaca que “hoje a qualidade dos livros didáticos é criticada, dentro e fora do circuito acadêmico”. Esse olhar negativo acerca do livro didático pode pesar na hora da utilização do livro com os estudantes, o material passou a ser tido como um vilão.

Pessoalmente, durante a minha formação, percebi muito esse olhar negativo ao livro didático. A impressão que pairava era de que utilizar o livro didático era algo negativo por ser antiquado, antigo ou quem utiliza é pior professor que os demais.

Outro fator que pode prejudicar a utilização pelo professor do livro didático é a falta dele em número adequado na escola. Ainda sobre a minha experiência, no estágio na graduação não utilizei livro didático nas minhas regências, em uma escola pública para ensino médio com vestibular para entrar, porque não havia exemplares suficientes para todos os estudantes de todas as turmas, por isso os livros ficavam na escola. O problema era que o lugar onde os livros ficavam era um pouco longe, o que demandava muito tempo da aula para buscá-los e depois levá-los de volta.

Atualmente trabalho com ensino fundamental e médio na rede estadual de Santa Catarina e não utilizei em algumas turmas livros pela falta de exemplares para todos os estudantes, mas não só. Outro motivo, principal até, para que eu não usasse os livros didáticos foi por não estar de acordo com o livro que estava na escola para o fundamental, já que havia sido escolhido antes de eu chegar na unidade escolar. Na minha opinião o livro trazia erros historiográficos, tratava os assuntos com superficialidade e as atividades eram pouco reflexivas.

A minha experiência relatada nos últimos parágrafos pode ser a mesma de outros muitos professores, principalmente nas redes públicas já que na rede particular há uma pressão maior para a utilização do livro pelo alto investimento feito pelos pais.

Há a possibilidade de que as redes de educação, estados ou municípios, escolherem um livro didático único para todas as escolas²¹, o que poderia aumentar a insatisfação dos professores com o material e a consequência do não-uso dele.

Ainda um outro motivo para que o livro didático não seja utilizado em sala de aula é a falta de conhecimento dos professores em utilizá-los. Erinaldo Cavalcanti (2019, p. 50) aponta em seu estudo, tendo por base as ementas de alguns cursos de formação de professores de História, que “uma larga parcela dos professores desconhece as complexas relações que envolvem o processo de produção, circulação e apropriação das narrativas dos livros didáticos”.

A falta de reflexão sobre o livro didático na formação do docente, junto às críticas ferrenhas a essa ferramenta podem ter grande influência para que este possa ser deixado de lado nas práticas cotidianas em sala de aula.

Uma última possibilidade que destacamos é que os professores podem ter percebido que os estudantes têm determinada resistência aos manuais didáticos e por isso evitem de utilizá-lo. Essa opção talvez seja a que aponte para a medida mais paliativa do problema que é os jovens não gostarem dos livros didáticos. Isso porque a não utilização desses livros, a falta de uso desse material pelos jovens é o desperdício de muito investimento público, no caso das escolas públicas.

Ainda, sobre possibilidades da ausência e das dificuldades do uso do livro didático em sala de aula, vale constar a dificuldade de leitura que é um problema gravíssimo ainda hoje no Brasil. A taxa de analfabetismo funcional, que é quando a pessoa não consegue interpretar o que lê, é alta e isso prejudica o trabalho com os textos dos manuais didáticos²². A partir desse apontamento, voltamos a frisar a necessidade de se investir em metodologias que valorizem o livro como um texto completo, dotado de organização que lhe dê sentido no todo. Com esse tipo de prática exercitaremos a leitura com os estudantes.

O item que apresentou média ainda mais baixa que os livros didáticos no gosto dos estudantes foi o *4.14 opinião da maioria*. É interessante esse dado porque desde pequenos somos ensinados a não reconhecer a opinião da maioria como indicativo da verdade ou do caminho correto a seguir. Creio que a grande maioria já pediu para

²¹ Sobre ver notícia do O Globo, *Prefeituras e estados poderão optar por material didático único* (MARIZ, 2017).

²² Sobre analfabetismo no Brasil no século XXI ver notícia de Agência Brasil *Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo no século XXI* (COSTA, 2019).

sair, um exemplo, e confrontados com uma resposta negativa contra-argumentou dizendo que *todo mundo vai* e, em troca, ouviu: *você não é todo mundo*. Na verdade essa argumentação pode expandir-se ainda com uma fala muito conhecida: *se todo mundo pular de uma ponte, você pula?*. Há ainda quem, frente a máxima *a voz do povo é a voz de Deus*, defenda que esse dito popular é enganoso porque o povo escolheu libertar Barrabás.

Com a listagem desses exemplos é possível perceber que há no senso comum uma rejeição a ideia de certeza de que a maioria está correta. Indicamos aqui como possibilidade para isso a dinâmica moderna que valoriza a autonomia do indivíduo. Esse individualismo²³ levado ao extremo acaba, de certa forma, gerando indivíduos egoístas e fechados em si mesmo. As redes sociais acabam por reforçar essa lógica, pois entramos nelas e nos trancamos dentro de bolhas de opinião, onde a minha opinião *vale* mais que as demais.

Nos parágrafos anteriores destacamos e levantamos hipóteses para as respostas negativas dos estudantes acerca dos veículos onde a história aparece que eles mais gostam. Gostaríamos de destacar agora as formas em que a História aparece que os jovens demonstraram se agradar mais, segundo a **Tabela 1**: 4.9 *museus e lugares históricos* (média 1,03); 4.4 *filmes* (média 0,94); 4.13 *opinião de historiadores profissionais* (média 0,71); 4.7 *fala dos professores* (média 0,63).

O lugar onde os jovens mais demonstraram gostar de ter contato com a História são os museus e lugares históricos, o que Nora (1993) chama de lugares de memória. O autor francês denomina como lugares de memória consagrados a celebrar os restos do passado, sendo assim só existem dessa forma por entendermos que o passado passou (NORA, 1993, p. 8,12).

No processo de elaboração do instrumento não era uma hipótese que os estudantes escolheriam essa opção como a que eles mais gostam de ter contato com o passado. Mas, com esse dado afronta-nos a pergunta, por que esses jovens se identificam tanto com esses espaços? Para refletirmos acerca dessa questão gostaria de começar destacando uma crítica, já antiga, mas não ultrapassada, feita por Ulpiano Meneses (1984/1985, p. 198): “quaisquer missões específicas atribuídas a tais museus (museus de cidade), parece que a pré-missão básica é agradar e cativar” e

²³ Estamos entendendo por individualismo nesse trabalho como a tendência em que “o próprio homem e a sua vida – aqui e agora, e não o hipotético futuro após a morte – estão no centro de toda a problemática relativa da vida” (SOUZA, 2018, p. 25).

ele vai mais adiante afirmando que “o que deveria ser uma preocupação do projeto arquitetônico e da programação visual com questões de conforto ambiental e eficiência, passa a obsessão de privilegiar a fruição do prazer”.

A partir dessa crítica de Meneses observamos que o que está em choque é as dimensões estética e cognitiva dos espaços de memória, mais especificamente o museu. Isso porque na crítica está exposto o choque entre o prazer de um passeio, de se sentir bem em um determinado lugar e a aprendizagem acerca do passado, que pode ser muito dolorosa em alguns casos (como espaços dedicados a tratar de temas sensíveis, exemplos: holocausto, torturas em ditaduras e escravidão).

Espaços históricos e museus são tidos pelos jovens como lugares de passeio, onde é possível se divertir. Normalmente quando as escolas organizam idas a museus e lugares assim os estudantes se animam, mesmo que não gostem de história. Isso porque há, através da dimensão estética de como esses espaços são compostos, a satisfação, o prazer.

Indicamos a tensão entre dimensão cognitiva e estética como o aspecto central para que os jovens apontem os espaços de memória como os lugares que eles mais gostam e, também, mais confiam²⁴ para aprender história. Essa tensão ocorre porque, embora sejam lugares tidos como espaços de lazer também, ao se deparar com vestígios expostos no museu há a sensação de estar se vivendo a própria história. Isso ocorre porque os lugares de memória são revestidos de uma aura simbólica através da imaginação (NORA, 1993, p. 21) e esse fenômeno ocorre porque a cultura material como documento é um condutor de informações por si só (REDE, 2012, p. 148).

O segundo item onde a História aparece que os jovens mais demonstraram gostar foram dos filmes. O cinema, de forma mais evidente que os espaços de memória, tem um apelo estético por se tratar de arte. A maioria dos filmes, ao contrário do que havíamos discutido acerca dos manuais didáticos, são pensados para o seu público final, para agradar a quem vai assistir.

Luís Nogueira (2010, p. 5,6) indica que

[...] no que respeita ao cinema, temos então uma repartição quadripartida essencial, sendo que a estes quatro géneros fundamentais podemos fazer corresponder funções específicas:
a ficção, que tem como objetivo essencial o entretenimento e que assenta formalmente na narrativa;
o documentário, que tem como objetivo fundamental o testemunho

²⁴ Este dado será apresentado de forma completa na **Tabela 3**.

e a reflexão sobre a realidade, partindo desta;
 o experimental, cujo objetivo é sobretudo expandir e explorar as formas, as técnicas e os métodos da criação cinematográfica;
 a animação, cuja propensão para o maravilhoso assegura à imaginação um papel absolutamente fulcral no seu processo criativo e na sua pluralidade estética.

A partir dessa diferenciação assumimos que o jovem ao demonstrar que gosta de *filmes* esteja se referindo à ficção. Isso porque “a presença maciça de filmes norte-americanos no Brasil criou, ainda, uma ‘cultura’ cinematográfica que valoriza muito mais a técnica - na qual os Estados Unidos sempre se destacaram - do que o conteúdo ou a beleza artística” (MOCELLIN, 2009, p. 30), além de que há as opções desenhos animados (média 0,26) e documentários (média 0,55) na questão. Ressaltando que, filmes épicos ou que tratam de fatos históricos, como II Guerra Mundial são tratados como ficcionais também, mesmo que se baseiem em histórias reais.

Por ter essa característica ficcional, os filmes desse estilo não sofrem tanto o choque entre a dimensão estética e cognitiva da cultura histórica que evidenciamos anteriormente acerca dos lugares de memória. Essa liberdade permite que mesmo quando se trata de fatos históricos a narrativa possa ser organizada de uma forma que busque agradar a maior parte do público.

Mocellin (2009) demonstra esse aspecto da adaptação da narração fílmica dos eventos do passado dos seguintes filmes: *Cruzada*; *Troia*; *Gladiador*; *300*. Gostaria de destacar, como exemplo, a adaptação ocorrida em *Troia*:

A produção cinematográfica de 2005 não foi fiel sequer à *Ilíada*, principal fonte do mito, pois alterou substancialmente o pouco que se conhece sobre o conflito por meio de uma série de fontes do chamado ‘ciclo troiano’: Menelau não foi morto por Páris - o rei de Esparta sobreviveu ao conflito e recuperou Helena; Agamênon retornou vitorioso ao seu reino para, muito mais tarde, ser assassinado por sua esposa Clitmenestra - que não perdoava o fato de ele ter sacrificado a filha, Ifigênia, para obter ventos favoráveis para a sua esquadra rumo a Troia; a escravizada Briseida - razão da briga entre Agamênon e Aquiles - era natural de Tebas, e não troiana (grifos do autor) (MOCELLIN, 2009, p. 54).

Junto a liberdade de contar a história ainda há, o que Ismail Xavier (2005) chama de “discurso cinematográfico”. Esse discurso cinematográfico é como o filme é pensado para narrar uma determinada história, o modo como ele é gravado, para que o espectador possa se envolver com a narrativa que ali está sendo passada. Esse processo de construção discursiva, partindo do pressuposto que o filme tem um objetivo de entretenimento maior do que de passar um determinado saber, acaba por atrair mais o gosto dos jovens.

Os outros dois itens que destacamos como que os jovens mais gostam, 4.13 *opinião de historiadores profissionais* (média 0,71); 4.7 *fala dos professores* (média 0,63), apresentaremos juntos e buscaremos também identificar o aspecto em comum desses quatro modos de ter acesso à História.

Levantamos como hipótese para que os jovens tenham colocado a fala de historiadores profissionais e de professores como terceiro e quarto, respectivamente, das formas que a História se apresentam e eles mais gostam devido ao prazer de ouvir uma narrativa. O prazer e o hábito de ouvir histórias vem de longa data e das mais variadas culturas, podemos citar a tradição oral que deu origem a *Ilíada* e a *Odisseia*; ou ainda os contos dos camponeses estudados por Darton em *O grande massacre de gatos*; os griôs da cultura africana; e ainda a tradição oral indígena.

O narrar é uma ação que está no cotidiano, em todos os lugares. Utilizamos essa organização comunicativa quando queremos convencer uma pessoa de um posicionamento político, ou quando chegamos em casa e contamos sobre o nosso dia, ou ainda quando rememoramos de forma nostálgica o passado. Narrar é colocar uma série de fatos numa dada ordem cronológica a ponto de eles fazerem sentido e poderem orientar as nossas ações no cotidiano, das mais simples as mais complexas. Dito de outra forma, “narrar é um procedimento mental próprio à constituição humana de sentido” (RÜSEN, 2015, p. 53).

Diferentes de histórias de contos, peças de teatro, filmes, romances ou cordéis a fala de professores e historiadores profissionais têm um determinado compromisso com a verdade. Por isso essas falas se veem na mesma tensão que os lugares de memória: dimensão estética/dimensão cognitiva. Não é possível negar a relevância do apelo estético na constituição dessas estruturas narrativas em uma reflexão comunicativa, como é inerente a toda narrativa. Entretanto um profissional da ciência não deve, e não pode, se preocupar apenas em como contar a história mais interessante, como vimos que o diretor de cinema tem essa liberdade.

Rüsen (2015, p. 54) tensiona o caráter cognitivo do narrar do historiador quando indica que “é um narrar histórico quando se refira a acontecimentos reais do passado”. Essa intenção de verdade é o que estabelece a diferença entre a História e a literatura, ou o cinema. Entretanto também pode haver intenção de verdade quando contamos uma história da nossa infância e isso não é, necessariamente, ciência.

O que diferencia de forma crucial o narrar científico dos demais é a busca pela verdade através do método. Rüsen (2015, p. 62) indica que enquanto uma verdade

estética é regida pelos juízos dos gostos, a verdade científica é forjada no princípio de verificabilidade. Em outras palavras, “História como ciência se distingue por regular metodicamente o pensamento histórico” (RÜSEN, 2015, p. 60).

Entretanto há um ponto importante que une todos os modos narrativos. Através de ouvir os *narrates* de outros algo que passa a ser despertado em nós é a imaginação. Rüsen (2015, p. 236) afirma que a dimensão estética da cultura histórica, quando sobreposta à cognitiva, acaba por passar por “joguetes de imaginação” e dessa forma os saberes históricos acabam por serem usados “para criar imagens do passado, cuja consistência aparenta uma validade que não é sustentável empírica e teoricamente” (RÜSEN, 2015, p. 236).

Apontamos então a característica da imaginação como motivo para os quatro itens que os jovens mais demonstraram gostar. Isso porque mesmo em exposições há uma narrativa²⁵, a própria cultura material tem uma narrativa inerente aos objetos, pois ao estar de frente de um determinado objeto que está identificado de um dado período pomo-nos a imaginar como que ela utilizado e/ou como era a vida naquele período.

Percebamos que nos três itens destacados que os estudantes menos demonstraram gostar a imaginação e a narrativa estão, de certa forma, distantes. Já que, como vimos, o modo como de utilização o livro didático não lhes oportuniza o contato com a narrativa ali exposta, além de nas redes sociais há uma prática de textos curtos e a opinião da maioria haver um rechaço prévio.

Com os dados apresentados e a discussão feita até aqui é possível apontar que a forma como os jovens mais gosta de ter acesso à História é através das narrativas, pois possibilitam a imaginação, o transporte a uma outra realidade que não a presente. O apelo estético, que é o que define o gosto, acaba sendo relevante e decisivo para a proximidade dos jovens de determinadas fontes de informação. Refletir sobre isso é tarefa fundamental se objetivamos uma ciência que seja relevante para a sociedade, para que nossas produções possam ter algum valor para as pessoas nos seus cotidianos.

²⁵ A narrativa é, de alguma forma, sedutora a ponto de Gabriel Garcia Márquez (2018, p. 15) transparecer esse encanto em um de seus contos: “me sentia escrevendo pelo puro prazer de narrar, que é talvez o estado humano que mais se parece com a levitação”.

2.2.2 Quais os meios mais confiáveis para o jovem aprender História?

A questão número 5 do instrumento, 5. *Quais as formas como que a história aparece que você mais confia*, está relacionada com a dimensão cognitiva porque se refere a noção de verdade. Quando se pergunta onde o jovem confia buscar informação acerca do passado, estamos questionando quais os meios onde ele consegue basear-se em verdades para construir seus conhecimentos. Apresentamos os dados a seguir organizados da maior média para a menor.

TABELA 3 Como os jovens mais confiam aprender História: médias

5. Quais as formas em que a história aparece que você mais confia	Médias
5.9. Museus e lugares históricos	1,22
5.13. Opinião de historiadores profissionais	1,03
5.7. Falas dos professores	0,91
5.2. Documentos e outros vestígios	0,86
5.1. Livros escolares	0,60
5.8. Falas de outros adultos (pais, avós)	0,27
5.10. Livros não escolares de história ou sobre história	0,21
5.4. Filmes	0,17
5.6. Documentários em vídeo	0,63
5.3. Youtubers e vídeos do Youtube	-0,04
5.5. Novelas e séries	-0,23
5.12. Sites da Internet	-0,24
5.18. Histórias em quadrinhos	-0,44
5.17. Desenhos animados	-0,54
5.16. Jogos eletrônicos (games)	-0,60
5.15. Memes	-0,72
5.14. A opinião da maioria	-0,76
5.11. Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)	-0,81

Fonte: Projeto *Residente*

Notas: organizado pelo autor;

Os dados acima fazem referência a média resultante da média aritmética da resposta dos alunos, sendo as respostas possíveis -2 igual a gosto muito pouco; -1 igual a gostou pouco; 0 igual a mais ou menos; 1 igual a gosto; 2 igual a gosto muito, dividida pelo número de casos.

Como na seção anterior vamos começar ressaltando os dados mais negativos. Quando observamos a tabela acima conseguimos perceber que os três meios de se obter conhecimento histórico em que os jovens menos confiam são, respectivamente: 4.11 redes sociais (-0,81), 4.14 opinião da maioria (-0,76), 4.15 memes (-0,72).

À primeira vista é possível perceber que há uma desconfiança dos jovens quanto às informações coletadas nas redes sociais, uma vez que a opinião da maioria pode ser expressa nesse ambiente, além de podermos considerar essas redes a forma mais ampla de se ter contato com memes. Ou seja, além de ser um dos locais em que os jovens menos gostam de buscar conhecimento histórico é também a fonte com menos confiança, segundo às repostas dos estudantes participantes.

Um dos pontos que levantamos como hipóteses para essa desconfiança por parte dos jovens quanto às redes sociais é a atual tensão que se vive no mundo quanto às chamadas *fake news* (notícias falsas). Vivemos ultimamente no Brasil, principalmente desde a última eleição presidencial em 2018, uma polarização bastante sensível na população. Nesse processo houve um fechamento das pessoas em seus próprios grupos que defendem determinado projeto político ou mesmo um político por profissão.

Junto a esse fechamento, de forma geral, as pessoas escolheram determinadas páginas ou perfis para *confiarem* nas informações e rechaçarem de outros meios de comunicação. A polarização dessa forma acabou por auxiliar no processo de difusão de *Fake News*, onde há pouco a prática de averiguar as fontes e muito a confiança, ou desconfiança, frente a determinado veículo de comunicação ou pessoa.

A relação entre polarização política e *fake news* foi demonstrada por Recuero e Gruzd (2019, p.45) quando comprovaram que as “*fake news*, em nosso caso²⁶, não conseguem propagar-se além dos clusters ideológicos aos quais estão filiadas, influenciando, deste modo, apenas aqueles atores já presentes nessas câmaras de eco”.

As redes sociais se tornaram palco dessa disputa por ser onde é possível divulgar notícias e opiniões fora da grande mídia, é o lugar onde cada indivíduo ou grupo tem voz, podendo reverberar seus discursos com um crivo menor do que nos meios de comunicação tradicionais. Isso não quer dizer que nos meios de comunicação tradicionais não haja *fake News*, porém, como demonstra os dados de uma pesquisa da *Amazon* organizado por Silva e Oliveira (2019, p.120), a difusão de *fake News* é sensivelmente maior nas redes sociais do que nos veículos mais tradicionais.

²⁶ O estudo em questão foi feito com base no *Twitter*.

Pelo ambiente de muitas opiniões diferentes com pouco embasamento, além das *fake news*, é que levantamos como hipótese das redes sociais serem uma forma que exala pouca confiança às informações que estão ali sendo veiculadas. Por isso estudos indicam que ainda “a mídia tradicional se sustenta como a principal formadora de opinião, usando-se do que as *fake news* representam à democracia para frear a ascensão dessa nova era do jornalismo” (SILVA; OLIVEIRA, 2019, p.112).

Gostaríamos de ressaltar a terceira fonte considerada menos confiável pelos estudantes: 4.15 memes (-0,72). O meme é uma forma de compartilhar pensamento e opinião que ocorre pela resignificação de informações (HORTA, 2015, p. 63).

Uma das principais características do meme é que ele utiliza paródias para comentar, criticar, desabafar, escarnecer, etc. e por isso é preciso que a pessoa que lê tenha conhecimento do contexto - como ocorre na charge também (HORTA, p.77-73). A partir dessa característica levantamos como uma das hipóteses para o meme aparecer como um dos menos confiáveis o fato de expressar mais uma opinião, na maioria das vezes sem a assinatura do autor, sobre determinado assunto do que uma explanação acerca do mesmo. Isso porque o mito da objetividade científica ainda paira sobre o senso comum.

Ainda uma outra hipótese para essa desconfiança frente aos memes é o fato de ainda existir o peso da cultura escrita frente a outras formas de comunicação. Sarango Macas (2014, p. 37-ss.) demonstra essa realidade quando ressalta que quando os europeus começaram o processo de colonização pela catequese logo ensinaram a palavra escrita e colocaram ela como central na dinâmica de aprendizagem, costume avesso à tradição oral que mantinham os indígenas. Como herança desse processo, ainda hoje, a palavra escrita tem mais espaço de confiabilidade do que outras formas de socialização de ideias.

Essa centralidade da cultura escrita sobre as demais como forma de se chegar a verdade, que é a dimensão cognitiva da cultura histórica, também está expressa nas fontes em que os estudantes mais demonstraram confiar: 4.9 *Museus e lugares históricos* (1,22); 4.13 *Opinião de historiadores profissionais* (1,03); 4.7 *Fala dos professores* (0,91).

Com esses dados conseguimos indicar que há uma tendência entre os respondentes de confiar mais nas informações divulgadas/explanadas por pessoas ou instituições ligadas à ciência. E o modelo de ciência que precisa ser atestada pela passagem desses sujeitos por uma formação acadêmica baseada na cultura escrita

(vide os trabalhos de conclusão de cursos e a recorrência de leituras em contraposição a pouco espaço dado a materiais audiovisuais, por exemplo).

É possível questionar como que apontamos como hipóteses para a pouca confiabilidade dos memes entre os respondentes o fato desses serem baseados em opiniões e não explicações e aqui, entre as formas mais confiáveis, aparecer a opinião de historiadores profissionais. A chave para isso é que os memes corriqueiramente não são assinados, além da sua característica voltada para o humor, e já a opinião de um historiador profissional, teoricamente, está baseada em reflexões científicas, ressaltando a hipótese defendida no parágrafo anterior sobre a força da ideia de ciência.

Boaventura de Sousa Santos (2010a, p.11) propõe que com o advento da Modernidade e a centralidade europeia na dinâmica mundial criou-se uma linha imaginária que divide de um lado as influências europeias baseadas na ideia de ciência iluminista e como padrão de beleza; já do outro lado estariam todas as outras manifestações culturais. Apontamos essa linha, chamada de abissal/abismal, como base cultural para que ao responder os jovens indiquem a confiança na ciência.

Por mais que não assumamos uma postura aqui de que a ciência é a única voz que deve ser ouvida frente às tensões cotidianas é interessante observar que ainda há um espaço entre os respondentes que cabe a ciência preencher como formadora de opinião e orientação no cotidiano. Pelo momento que vivenciamos nos últimos anos, de um crescimento de posicionamento anticiência com defesa do terraplanismo, nazismo como modelo de esquerda, vacina como algo que passará a doença, etc., esses dados nos trazem um alento de que é possível, e diria necessário, construir ciência de forma mais relevante com uma estética que a torne compreensível para não-iniciados, principalmente os resultados das pesquisas, mas sem perder o rigor científico.

Finalizamos essa seção indicando que os jovens respondentes demonstraram gostar de ter acesso aos conhecimentos sobre História por narrativas e que a ciência tem um peso na credibilidade na busca pela verdade. Nos dedicaremos a seguir a refletir qual a função da História na sociedade, pensando que há um espaço demonstrado pela confiabilidade da produção científica entre os estudantes.

2.3 A TAREFA REFLEXIVA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Quando nos ocupamos de pensar a função que a História exerce e/ou pode exercer na sociedade estamos praticando a tarefa reflexiva da Didática da História. Para isso utilizaremos primeiramente as médias das respostas da questão número 3 do questionário: *3 O que significa a História para você?*. Nossa intenção é perceber a visão que os respondentes têm acerca da influência da História sobre o seu cotidiano.

TABELA 4 O que significa a História para você: média

3. O QUE SIGNIFICA A HISTÓRIA PARA VOCÊ?	Médias
3.1. Uma matéria da escola e nada mais.	-1,11
3.2. Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação.	0,70
3.3. Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros	0,56
3.4. Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.	-1,07
3.5. Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau.	0,03
3.6. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.	0,79
3.7. Um amontoado de crueldades e desgraças.	-0,71
3.8. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo	0,83

Fonte: Projeto *Residente*

Notas: organizado pelo autor;

Os dados acima fazem referência a média resultante da média aritmética da resposta dos alunos, sendo as respostas possíveis -2 igual a gosto muito pouco; -1 igual a gostou pouco; 0 igual a mais ou menos; 1 igual a gosto; 2 igual a gosto muito, dividida pelo número de casos.

Os dados acima acabam por demonstrar de forma mais contundente o que já havíamos indicado anteriormente: a História tem relevância para os estudantes respondentes, com os dados apresentados até aqui, pelo menos no campo discursivo. Essa conclusão fica evidenciada devido aos itens mais rejeitados pelos jovens terem sido *3.1 uma matéria na escola e nada mais* (- 1,11) e *3.4 algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida* (- 1,07).

Ainda podemos destacar também as opções com média maior para ressaltar o fato dos jovens respondentes terem a história como fator importante para a orientação na vida cotidiana: *3.8. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo* (0,83); *3.6. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais* (0,79).

Os dados da tabela acima apontam que a opinião dos jovens respondentes conflui para o posicionamento teórico de Rüsen (2015, p.47-48): a história serve como orientadora da vida prática. Para o autor alemão é preciso que os estudantes aprendam a pensar de historicamente de forma correta (RÜSEN, 2015, p.252). Ou seja, utilizando os recursos científicos para interpretar as modificações que ocorrem no cotidiano gerando, desta forma, sentido a ponto de orientá-los no dia-a-dia.

Esse processo de orientação se dá a partir da interpretação das experiências históricas, mudanças temporais vividas onde o sujeito se vê desafiado a orientar a sua vida prática (RÜSEN, 2015, p.44-45), feitas pela consciência histórica gerando sentido. Desta forma, a história enquanto conteúdo, fatos históricos, se torna o lastro de onde o pensamento histórico mobiliza material para a orientação temporal gerada pela consciência histórica²⁷.

Borries (2016, p.171) avança nessa ideia afirmando que a história deve ser pensada como “modelo de pensamento e não estritamente como uma narrativa cronológica ou cânone histórico”. Por mais que o foco/objetivo seja a história como orientadora é preciso destacar que

[...] história são dois mundos, um de conteúdo, temas e tópicos; o outro de ferramentas, habilidades, métodos, teorias. Ambos não são completamente independentes: há uma ligação entre eles no mundo das noções, conceitos, estruturas e categorias (BORRIES, 2016, p.179).

Essa correlação é necessária porque para que o pensamento histórico mobilize fatos no lastro de conhecimento acerca do passado é preciso que haja dados conhecimentos. Em outras palavras, não é possível mobilizar algo que não existe.

A partir dessa característica do pensamento histórico, de organização temporal, buscaremos perceber se há uma relação entre a competência para organizar determinados fatos em sua ordem cronológica, que é a base da competência narrativa, e o posicionamento político dos jovens. Já que os dados da **Tabela 4** apontam que os jovens entendem que a História tem relevância no seu cotidiano, nosso objetivo com o próximo cruzamentos de dados é perceber se essa influência está para além do campo discursivo, mas atua na prática.

Utilizaremos o percentual válido do cruzamento das questões 12. *Marque a alternativa que traz os acontecimentos da história da América do Sul na ordem correta*

²⁷ Citamos novamente aqui a definição de Rüsen (2015, p. 60) para facilitar a leitura e compreensão: “História como ciência se distingue por regular metodicamente o pensamento histórico”.

em que aconteceram com as que fazem referência ao posicionamento dos respondentes acerca da presente política quanto à temática indígena: 34.1. Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais; 34.5. Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia.

Para ficar mais eficiente a análise utilizaremos a somatória entre as opções de concordo e concordo totalmente para dar origem à categoria *tendem a concordar*; também somaremos as porcentagens de discordo e discordo totalmente para dar origem à *tendem a discordar*. A partir daí conseguiremos analisar a relação entre competência narrativa e posicionamento política.

TABELA 5 Acontecimentos referentes a América do Sul e posicionamento quanto à terra e cota para indígenas: percentual válido

12. Marque a alternativa que traz os acontecimentos da história da América do Sul na ordem correta em que aconteceram		34.1. Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais	34.5 Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia
Certo	Tendem a discordar	16,4	15,6
	Nem concordo nem discordo	23,3	26,7
	Tendem a concordar	60,2	57,7
Errado	Tendem a discordar	16,8	12,6
	Nem concordo nem discordo	26,7	31,3
	Tendem a concordar	56,4	56,1

Fonte: Projeto Residente

Notas: organizado pelo autor

Com os dados da tabela acima conseguimos perceber que há uma leve relação entre o posicionamento acerca de políticas voltadas às comunidades indígenas e a competência narrativa que pode nos ajudar a compreender a resposta dos estudantes sobre às políticas referentes aos indígenas. Isso porque a porcentagem acerca do posicionamento sobre tais políticas dentre os que acertaram é maior do que dentre os que erraram a questão de organização cronológica.

Com base nesses dados é possível afirmar que os estudantes que apresentam uma competência narrativa mais desenvolvidas tendem a apoiar as políticas compensatória para os indígenas. Entretanto os dados nos permitem afirmar apenas acerca das visões dos estudantes sobre o passado e não sobre o processo para se

obter informações sobre esse passado. Ou seja, até aqui não conseguimos afirmar sobre se a dinâmica científica para se construir conhecimento está relacionada com o posicionamento político dos jovens, pelo menos além do nível discursivo.

Com o intuito de preencher essa lacuna a próxima tabela é a média entre o cruzamento dos resultados da questão 33. *Quando você toma conhecimento de uma informação nova sobre a História, como você avalia se ela é verdade?* com as questões 34.1. *Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais* e 34.5. *Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que vivem seus ancestrais?*.

A questão que pergunta sobre verdade foi escolhida por essa ser um dos principais pilares da ideia de ciência, como já havíamos visto anteriormente. Com isso a opção de letra c é a que faz referência a uma atitude pautada na dinâmica do conhecimento científico, onde busca-se respostas procurando a informação correta, negando a relatividade da verdade ou a sua inexistência.

TABELA 6 Avaliar a verdade sobre uma informação com direito indígena às cotas e ao território em que viveram seus ancestrais: média

33. Quando você toma conhecimento de uma informação nova sobre a História, como você avalia se ela é verdade?	34.1. Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais	34.5. Reserva de vagas para indígenas nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia
a) Não é possível saber se é verdade, porque não existe verdade em História.	0,17	0,38
b) Cada um tem a sua verdade, então tudo pode ser verdade para uns e não ser verdade para outros.	0,50	0,58
c) Verifico se tem base em fontes confiáveis e na opinião dos historiadores e professores de História.	0,80	0,72

Fonte: Projeto *Residente*

Notas: organizado pelo autor;

Os dados acima fazem referência a média resultante da média aritmética da resposta dos alunos, sendo as respostas possíveis -2 igual a discordo totalmente; -1 igual a discordo; 0 igual a nem concordo, nem discordo; 1 igual a concordo; 2 igual a concordo totalmente, dividida pelo número de casos.

Com os dados da tabela acima é possível perceber que, assim como os jovens que demonstraram maior competência narrativa, os respondentes com maior apreço pela dinâmica científica para buscar informações tendem a concordar mais com as políticas compensatórias.

Em resumo, até aqui tornou-se possível perceber que os jovens admitem a História como orientadora da vida prática. Indo além do âmbito discursivo, também

conseguimos notar que quanto mais competência narrativa e quanto mais apreço pela dinâmica científica mais os jovens tendem a concordar com as políticas compensatórias voltadas para os indígenas. Em outras palavras, o passado, de forma geral, e a ciência, de forma específica, interferem na construção de opinião dos jovens tendendo para posicionamentos por uma sociedade com mais respeito à pluralidade.

Entretanto há um aspecto relevante que pode interferir na relação entre esses jovens e a ciência: a situação socioeconômica. Para discutirmos a influência da situação socioeconômica utilizamos os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que, por sua vez, gerou um indicador com base nos dados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2015. Esse Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) visa sintetizar de maneira unidimensional informações sobre escolaridade dos pais e renda familiar. O Inse classifica de 1 a 6 as escolas brasileiras, sendo 1 as com maior vulnerabilidade social e 6 as com estudantes mais abastados.

A tabela a seguir apresenta as porcentagens válidas do cruzamento dos tipos de escolas que participaram da coleta de dados do projeto *Residente* com sua respectiva classificação pela Inse.

TABELA 7 Nível socioeconômico por escola: percentual

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

Fonte: Projeto Residente e Inep

Nota: organizado pelo autor

Com a tabela acima conseguimos perceber que os estudantes que frequentam as escolas particulares estão numa situação socioeconômica mais abastadas, com destaque para a diferença entre a Particular Religiosa onde a totalidade dos estudantes estão nos dois níveis superiores e a Pública de Periferia onde a totalidade dos estudantes estão abaixo dos dois níveis mais altos. Outro aspecto interessante

de se ressaltar é que a escola Pública Central é a que tem maior diversidade socioeconômica entre os estudantes que a frequentam, embora a maioria dos estudantes se concentrem nos níveis 3 e 4.

A partir desse panorama segue a tabela que visa perceber se há relação do grupo social dos estudantes, tendo por referência as escolas, e seu posicionamento frente à ideia de ciência, tendo por base a ideia de verdade.

TABELA 8 Avaliar a verdade sobre uma informação por tipo de escola: percentual

Tipo de escola	33. Quando você toma conhecimento de uma informação nova sobre a História, como você avalia se ela é verdade?	Porcentual
Pública de Periferia	a) Não é possível saber se é verdade, porque não existe verdade em História.	7,6
	b) Cada um tem a sua verdade, então tudo pode ser verdade para uns e não ser verdade para outros.	45,2
	c) Verifico se tem base em fontes confiáveis e na opinião dos historiadores e professores de História.	47,2
Pública Central	a) Não é possível saber se é verdade, porque não existe verdade em História.	7,2
	b) Cada um tem a sua verdade, então tudo pode ser verdade para uns e não ser verdade para outros.	39,3
	c) Verifico se tem base em fontes confiáveis e na opinião dos historiadores e professores de História.	53,5
Particular Religiosa	a) Não é possível saber se é verdade, porque não existe verdade em História.	4,6
	b) Cada um tem a sua verdade, então tudo pode ser verdade para uns e não ser verdade para outros.	29,4
	c) Verifico se tem base em fontes confiáveis e na opinião dos historiadores e professores de História.	66,0
Particular Laica/Empresarial	a) Não é possível saber se é verdade, porque não existe verdade em História.	6,2
	b) Cada um tem a sua verdade, então tudo pode ser verdade para uns e não ser verdade para outros.	27,3
	c) Verifico se tem base em fontes confiáveis e na opinião dos historiadores e professores de História.	66,5

Fonte: Projeto Residente

Nota: organizado pelo autor

O primeiro dado a ser destacado da tabela acima é que os estudantes de todos os tipos de escola têm uma postura mais adequada à lógica científica quanto a ideia de verdade. Essa constatação reforça a necessidade de se discutir o ensino de História escolar, por entendermos ser o principal lugar onde a dinâmica crítica da ciência é ensinada e construída.

O segundo ponto a ser destacado é que há uma maioria maior de escolha da opção que se refere a ideia de verdade científica entre os estudantes das escolas particulares. Levantamos como hipótese para esse fenômeno o fato de que esses

tipos de escola têm estudantes com nível socioeconômico mais abastados, ressaltando que para o indicador socioeconômico foi levando em consideração a formação dos pais dos estudantes, sendo esse um influenciador no processo de busca por informações e construção de conhecimento.

Apontamos essa hipótese para esse fenômeno com base em estudos, como o de Sampaio e Oliveira (2015), que demonstram que a desigualdade social se reflete também no processo educativo formal. Em outras palavras, o estudo comprova que existe no Brasil uma desigualdade de acesso e que esta se agrava ainda mais a partir dos 15 anos de idade; que, além do acesso, há também desigualdade de tratamento e de conhecimento.

O estudo de Soares (2014) corrobora essas indicações quando aponta que as escolas que atendem a população mais pobre têm pior infraestrutura (p.61); frente a isso também é interessante ressaltar que entre os anos de 2005 e 2011 houve um crescimento, baseado na Prova Brasil do quinto ano, significativamente maior entre os grupos mais abastados. Ou seja, “os alunos de melhor situação socioeconômica tiveram melhorias mais rápidas no aprendizado e, portanto, a desigualdade educacional cresceu no período” (p.60).

Essa realidade na educação que contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo em que as legitima, como aponta (BOURDIEU, 2013, p.65), é gerada pelas diferenças sociais ainda fora da escola e que acabam por reproduzir-se dentro do ambiente escolar.

Sobre esse aspecto Bourdieu (2013, p.49-50) aponta que:

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdam também saberes (e um *'savoir-faire'*), gostos e um *'bom-gosto'*, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom.

Não queremos com isso sermos deterministas, entretanto a partir dos dados apresentados e das pesquisas é possível notar que há uma vantagem de adaptação à dinâmica escolar pelos estudantes de famílias com nível educacional formal mais elevado.

2.4 A TAREFA NORMATIVA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Até aqui conseguimos perceber que os jovens respondentes gostam da característica narrativa que a história tem e confiam mais em meios que seguem a dinâmica científica de construção de conhecimento. Também pudemos observar que existe relação entre o conhecimento sobre o passado e esse a mediação pelo método científico com o posicionamento político dos respondentes.

Nesta última seção nos debruçaremos sobre a tarefa normativa da didática da história, pensando o que deve ser ensinado. Para esse exercício tomaremos por base empírica para discutirmos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. É importante destacar que a tarefa normativa não se trata apenas do currículo escolar, mas ela serve para pensar também o que deve ser ensinado nos meios midiáticos, como filmes e séries, ou mesmo em museus e lugares de memória. De toda forma, optamos pela BNCC porque o nosso objetivo é discutir acerca da visão de mundo dos estudantes de Ensino Médio.

Trazer o currículo como objeto para discutir as narrativas mestras não quer dizer que defendamos o currículo escolar como absoluto e fiel retrato daquilo que é, e como é, ensinado nas escolas. Compreendemos aqui as tensões entre documento oficial e prática dos professores, assim bem como do ambiente escolar e da interpretação que o educando faz do que é vivenciado por ele. Mesmo assim, o entendemos como um “terreno de grande contestação, fragmentação e mudança” (GOODSON, 1997, p. 27), e que o seu estudo permite uma maior compreensão das influências e interesses no nível prático e dos valores e propósitos que uma determinada sociedade indica como essencial para as novas gerações (GOODSON, 1995, p. 99).

Nosso olhar sobre o documento da BNCC será pensando o que deveria ser ensinado em História objetivando a construção de uma sociedade menos desigual e com maior respeito a pluralidade. Essa reflexão ganha relevância quando, nas seções anteriores, constatamos a influência que o saber científico tem sobre a construção de posicionamento dos jovens.

2.4.1 Histórico da BNCC

A BNCC é um esforço para que haja conteúdos e habilidades em comum ensinados nas escolas de todos os lugares do país. Não é inovadora a ideia de

organizar tal base, ela vem desde 2004, mas apenas em 2015 que os esforços conseguiram fazer vingar o projeto (DIAS; FREITAS, 2018, p.53).

Depois de 11 anos não é sem motivos que se passou a investir esforço na composição de um documento comum para a educação brasileira. Jean Moreno (2016, p.12) aponta como principal motivo para tal afinho o interesse em se melhorar a posição do Brasil em avaliações externas (como PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos - e IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Foi no ano de 2015 que começaram os estudos para a construção do documento e para isso os MEC – Ministério da Educação – convidou pesquisadores e professores da educação básica para comporem a equipe responsável por elaborar a proposta de uma Base.

Essa escolha não foi feita sem críticas aos nomes e métodos utilizados. Há textos que fazem uma leitura marxista, como o de Rosa das Neves e Cláudia Piccinini (2018), desse processo e coloca o foco nos interesses dos grandes conglomerados educacionais, além de problematizar as próprias escolhas que são feitas pelo MEC e pelos gestores sem uma consulta ampla entre os interessados, professores, entidades de pesquisa, etc.

No final do ano de 2017 foi homologada a versão final do documento para o ensino fundamental e no final de 2018 a versão para o Ensino Médio. A Base homologada refere-se à terceira versão construída desde 2015. Nesse processo uma das disciplinas em que mais ocorreram conflitos em torno da produção curricular foi a História.

Um dos principais motivos para esse conflito em torno da História foi o fato de a primeira versão subverter a organização conteudista tradicional, sendo por isso chamado de *brasilecêntrica*. Esse termo, pejorativo, foi utilizado para indicar o movimento feito na narrativa-mestra do documento de colocar a história do Brasil como eixo central da organização.

Gostaríamos de destacar que entendemos por narrativa-mestra a organização dos fatos passados de forma a gerar sentido e identidade. É essa estrutura narrativa que possibilita que, mesmo sem perceber, vislumbremos um *nós* no passado. O trabalho de Carretero e Alphen (2014) com jovens argentinos demonstra esse processo de identificação e geração de sentido através de uma narrativa que se coloca como vertebral.

As críticas a esse modelo *brasileiro* vieram de vários lugares diferenciados, queremos destacar aqui a tônica da crítica feita pelas entidades acadêmicas à primeira versão do documento. O texto de Matheus da Silva (2018) indica que a maioria das críticas dessas entidades se ateve ao conteúdo, por exemplo, criticando uma suposta ausência de Grécia Antiga, ou ainda uma retirada de História Medieval. Ou seja, mesmo com os avanços nas discussões sobre currículo²⁸, educação²⁹ e ensino de História³⁰ ainda há um apego bastante significativo ao conteudismo.

Moreno (2016) explica esse processo da seguinte maneira:

As polêmicas geradas pelo texto preliminar de História na BNCC giraram em torno do que se entende por *conteúdo substantivo*, justamente por que estes, tomados como aprendizagem informativa, são o principal objetivo da abordagem tradicional e permanecem como meta de aprendizagem na prática da maioria das instituições de ensino. Por isso, pensa-se currículo em História como uma mera disputa entre temas (grifos do autor).

Existe uma preocupação entre os pesquisadores da área com o fato de alguns se colocarem na discussão acerca do ensino de História sem considerar as pesquisas que estão sendo feitas a partir desse objeto (CERRI, 2018). Há uma consonância entre aqueles que se dedicam à pesquisa sobre ensino de História de que é preciso se dedicar ao estudo além da disciplina em si, como evidencia Flávia Caimi (2015, p.112):

[...] o domínio unilateral de um ou de outro elemento não é suficiente para conduzir à docência, vamos focalizar nesses três aspectos para refletir sobre a natureza do nosso trabalho: 1) *os saberes a ensinar*: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) *os saberes para ensinar*: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) *os saberes do aprender*: aluno, cognição, pensamento histórico e outros (grifos da autora).

Uma outra modificação proposta na primeira versão do documento apontava para um currículo menos voltado ao conteúdo em si, como tradicionalmente é feito no Brasil, e com um foco maior em objetivos a serem alcançados, transformando o conteúdo em uma ferramenta para se alcançar uma meta e não um fim em si mesmo.

Embora essa proposta objetivasse romper com o currículo de história como uma lista linear de fatos do passado, na prática a primeira versão deixa a desejar

²⁸ Percebemos isso quando da discussão acerca do Currículo Oculto (SILVA, 2010, p. 77-ss.) e também da Transposição/Mediação Didática (CHEVELLARD, 2013; LOPES, 1999).

²⁹ Paulo Freire (1996, p. 29) nos ensina que "Faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo".

³⁰ O campo da Didática da História tem indicado que o objetivo principal do ensino de História dever ser a construção de um modelo de pensamento e não a memorização de fatos e datas (BORRIES, 2016).

porque “não se evidencia uma preocupação com um ordenamento dos conteúdos, dos conceitos, das habilidades e das competências” (MORENO, 2016, p.18).

Em linhas gerais, a primeira versão apresentou-se como um esboço onde era preciso se discutir para aprofundamento, entretanto a discussão principal voltou-se pra, novamente, a lista de conteúdo a ser ensinada. Esse apego é tão grave que percebemos que nas oportunidades de reformulação de currículo há um aumento significativo do que deve ser ensinado, mas pouca reorganização da abordagem.

Quando da apresentação da segunda versão ao público hoje sabemos que havia, dentro do próprio Ministério, tensões em torno da narrativa-mestra defendida na primeira versão. Os professores Giovani Silva e Marinelma Meireles (2017) denunciaram em seu artigo que a segunda versão preparada pela equipe original nunca veio a público, sendo a que foi apresentada sido elaborada em paralelo por uma outra equipe devido aos conflitos acerca da linha narrativa.

Essa segunda versão oficial, que seria na realidade uma terceira versão, não é sequência da primeira proposta. Enquanto a 1ª apontava para a história do Brasil como fio condutor, essa 2ª recoloca o passado da Europa como o centro do desenrolar da História. Esta ainda apresenta a repetição de conteúdos no Ensino Fundamental e Médio, além de trazer uma ordem cronológica rígida, com listagem de conteúdos, que coloca o Brasil como um apêndice dentro de uma tendência de História das Civilizações.

Essa versão traz o sexto ano, por exemplo, dedicado à antiguidade clássica e o surgimento e expansão do cristianismo. Outro ponto a ser destacado é que nesse documento não consta o estudo da história brasileira a partir da década de 1990, além de haver uma concentração da história brasileira no oitavo ano do ensino fundamental onde se estudaria desde a formação do Estado pós-independência até a constituição de 1988. Essa concentração vai em descontrao com a ideia de uma história integrada.

Já a terceira versão, que foi homologada e está em vigor, mantém a tradicional lista de conteúdos eurocêntrica, com cronologia linear e sem valorização da diacronia. Na parte do Ensino Médio há uma diferença entre essa última versão que é a ausência das disciplinas específicas, uma vez que o currículo está organizado por áreas do conhecimento

Na próxima seção buscaremos a relação entre os conhecimentos colocados na Base que está em vigência e o interesse dos estudantes pelo passado. Essa relação

se torna essencial para que o ensino de História escolar possa ser significativo para os jovens que frequentam as escolas do país. Para essa comparação enxergaremos o componente História do Ensino Fundamental e as suas implicações no Ensino Médio.

2.4.2 A história da BNCC é a que os estudantes querem estudar?

A versão final da BNCC aponta, na parte sobre História no Ensino Fundamental, que “as questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e dos jovens na escola são as originárias do tempo presente” (BRASIL, 2018, p. 397). Concordamos com essa afirmação e por isso buscaremos traçar aqui relação com o interesse dos jovens e o que consta no documento oficial.

Utilizaremos três questões do questionário do projeto *Residente* para investigarmos o interesse dos estudantes pelo passado. Essa opção é feita partindo do pressuposto que os jovens estudantes são os maiores interessados e afetados pela formação do currículo. Desta forma, o que esses jovens querem aprender da História é, no mínimo, um ponto de vista interessante para se fazer a leitura do documento que prevê o direcionamento do ensino no Brasil. Infelizmente no processo de construção do documento não houve uma sistematização para ouvir os estudantes.

Essa discussão sobre os interesses dos jovens é relevante porque, com maior interesse por determinados conteúdos ou temporalidades, pressupomos um maior engajamento nas aulas, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e possibilitando uma utilização mais efetiva na vida prática.

Em outras palavras, podemos identificar esses interesses como carências de orientação, sendo essas carências as propulsoras da dinâmica de geração de sentido, começando pela mobilização da experiência pelo pensamento histórico e chegando ao sentido organizado pela consciência histórica. Tendo em mente que o passado e a História influem sobre a tomada de posição política, valorizar os interesses dos jovens no Ensino de História é ter um compromisso com a construção de cidadãos com ferramentas para uma vivência democrática e plural.

Não queremos com isso afirmar que o interesse dos jovens há de ser o único e mais importante eixo de organização de um documento que se propõe abranger a totalidade das instituições de ensino do país. Frisamos aqui a totalidade de instituições

por entendermos que os reflexos desse documento já estão sendo sentidos, por exemplo, no ensino superior com a nova diretriz para formação de professores e acabará influenciando os processos vestibulares também.

A seguir apresentamos as médias de interesse dos respondentes pelos seguintes temas da História e a moda, opção de escolha que mais se repete, da mesma questão. Para a moda utilizaremos o número referente à opção, sendo – 2 para nenhum interesse; -1 para pouco interesse; 0 para interesse médio; 1 para interesse grande; e 2 para interesse total.

TABELA 9 Interesse pelos temas da História: média e moda

14. Qual o seu interesse pelos seguintes temas da História?	Média	Moda
14.1. A vida cotidiana das pessoas comuns	-0,43	-1
14.2. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	0,16	0
14.3. Aventureiros e grandes descobridores	0,39	1
14.4. Guerras e ditaduras	0,73	2
14.5. Culturas de países distantes	0,57	1
14.6. A formação das nações	0,28	0
14.7. A conquista do direito de votar e da liberdade de expressão	0,48	2
14.8. A interferência dos seres humanos no meio-ambiente	0,40	0
14.9. O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio	0,19	0
14.10. A história de assuntos específicos (por exemplo: a história dos carros, da Igreja, da música, da mulher, da infância, etc.)	0,37	0
14.11. A história da sua família	0,70	2

Fonte: Projeto Residente

Notas: organizado pelo autor

Os dados acima fazem referência a média resultante da média aritmética da resposta dos alunos, sendo as respostas possíveis – 2 para nenhum interesse; -1 para pouco interesse; 0 para interesse médio; 1 para interesse grande; e 2 para interesse total, dividida pelo número de casos

Os primeiros dados que gostaríamos de destacar da tabela acima é a média, entre as maiores, da *14.11. A história da sua família (0,70)* e, a menor média e a única negativa, da *14.1. A vida cotidiana das pessoas (-0,43)*. As modas dessas mesmas respostas também são importantes de serem ressaltadas: *14.11. A história da sua família (2)* e *14.1. A vida cotidiana das pessoas (-1)*.

Com esses dados conseguimos perceber uma tendência entre os jovens de haver pouco interesse pela história da vida cotidiana e, o que poderia ser um para-

doxo, um interesse acentuado na história da sua família. Lemos essa aparente contradição a partir do individualismo, que é tido como “valor mais alto no Ocidente” (SOUZA, 2018, p. 10). Ou seja, há uma tendência de que os jovens, devido a esse individualismo, se interessem mais pelo seu próprio passado do que com o de outras pessoas ou sociedades.

Além do individualismo outro fator que pode auxiliar-nos na compreensão dos dados, decorrente das revoluções protestantes, é o relevo que os relacionamentos afetivos ganharam, em especial a família (SOUZA, 2018, p.35). A família passa a ser tida também como um medidor de sucesso e como origem primeira da cultura do indivíduo e ainda hoje a discussão acerca do conceito de família tem tomado a arena política e cultural acerca, por exemplo, do casamento homoafetivo. Desta forma, reconhecer a origem familiar se coloca como *status* social, além da noção de pertencimento.

No componente História da BNCC a família aparece, num primeiro momento, no primeiro e segundo ano como forma de estabelecer a noção de temporalidade, percebendo o passado, presente e futuro como diversos e como conceito em si e não como *história de...* Por mais que não apareça de forma direta, o assunto pode também ser trabalhado no quarto ano quando o documento propõe a formação da sociedade brasileira a partir de movimentos migratórios internos e externos.

Na parte do Ensino Fundamental 2 (do 6º ano 9º ano) também não há nenhuma menção a se estudar a história das famílias. É possível trabalhar com esse tema dentro de outros, como as migrações. É importante ressaltar que o próprio texto da BNCC (2018, p.402) evidencia que “os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho do currículo”, ou seja, há algum espaço para flexibilização. Entretanto, o que o cotidiano na sala de aula nos apresenta é que o documento já tem uma lista de conteúdos e objetivos tão extensa que torna pouco provável haver tempo para colocar-se outros assuntos mais nos currículos municipais e estaduais, menos ainda nos planos anuais dos professores.

Poderíamos apontar que a abordagem do professor pode ser uma saída para essa lacuna, partindo do pressuposto de que no processo de mediação didática³¹ o professor é sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto a forma como a narrativa está desenhada no documento torna limitada a ação do professor, uma vez

³¹ O conceito de mediação didática a qual nos referimos é com base em Alice Lopes (1999).

que o movimento feito pela organização cronológica da Base parte do passado para o presente.

No Ensino Médio também não consta o assunto sobre família. Admitimos aqui que o interesse pela história da família está mais voltado para o individualismo, entretanto essa temática pode somar na construção da competência específica cinco das ciências humanas e sociais: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (2018, p.570). Isso porque o estudo sobre as origens familiares dos estudantes, dentro da dinâmica científica da História, poderia desmistificar, por exemplo, a ideias de superioridade dos europeus e os discursos de uma pretensa manutenção de *pureza* de sangue e cultura entre as comunidades, em especial as de origem europeias, formadas aqui no Brasil. Perceber o processo de migração, ocupação territorial e permanência possibilita um choque frente aos relatos romantizados nos quais estão baseados preconceitos e violências, como o racismo de julgar que o sul do Brasil é melhor porque “não houve” mistura de povos³².

A percepção da construção diversa da populacional do Brasil, de forma específica, e da América Latina, de forma geral, é uma base interessante para se compreender a nossa sociedade e aprender a respeitar essa alteridade. Principalmente por podermos perceber, como destacado anteriormente, que o conhecimento histórico científico influi na formação de visões de mundo mais plurais.

Frente essa relevância do conhecimento científico e a percepção de que o interesse do estudante sobre o conteúdo a ser estudado é influi sobre o processo de aprendizado, destacamos aqui que a maior média de interesse apresentada na Tabela 9 foi pelo assunto Guerras e Ditaduras (0,73).

Esse assunto está presente no Ensino Médio quando se objetiva compreender a formação de fronteiras e territórios, por exemplo; aparece também nos quatro anos do Ensino Fundamental 2, passando pelas guerras médicas, guerras de conquistas entre europeus e povos americanos, guerras de independência dos EUA, ou ainda as Guerras Mundiais. As ditaduras, aparecem mais claramente no nono ano quando trabalhado as experiências ditatoriais na América Latina e a ditadura civil-militar no Brasil. Já no Ensino Médio essa temática não aparece de forma clara, entretanto pode

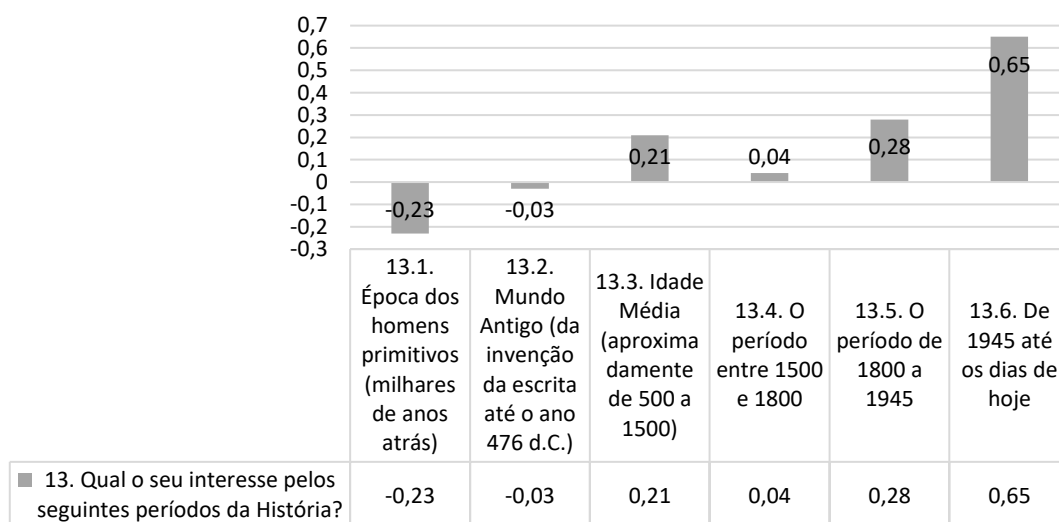
³² Na matéria do G1 sobre atentado em Oslo, intitulada *Mistura de raças do Brasil é catastrófica, escreveu atirador da Noruega*, podemos perceber que há difusão dessa ideia.

ser inserida em vários objetivos, como os que tratam dos Direitos Humanos ou ainda sobre os indicadores socioeconômicos.

Entretanto o tema Guerras e Ditaduras é bastante amplo, como pudemos perceber no parágrafo anterior, pois abrange desde a antiguidade até os dias atuais. Para podermos prosseguir apresentaremos o próximo gráfico que indica o interesse pelos períodos históricos através da média e da moda das respostas.

Gráfico 1 Interesse pelos períodos da História: média e moda

13. Qual o seu interesse pelos seguintes períodos da História?



Fonte: Projeto Residente

Nota: organizado pelo autor

Os dados acima fazem referência a média resultante da média aritmética da resposta dos alunos, sendo as respostas possíveis – 2 para nenhum interesse; -1 para pouco interesse; 0 para interesse médio; 1 para interesse grande; e 2 para interesse total, dividida pelo número de casos.

Pelo gráfico acima podemos perceber que o interesse com média maior entre os respondentes foi do período mais recente, de 1946 até os dias atuais, e também que esse é o único período em que a moda foi 2, ou seja, a maioria dos estudantes marcaram a opção interesse total para esse período.

Comparando os dados da Tabela 9 e do Gráfico 1 é possível perceber que além dos jovens se interessarem mais por guerras e ditaduras também se interessam pelo período mais recente.

Olhando para a BNCC a partir desses dados percebemos que, mesmo que o documento afirme que “as questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do

tempo presente” (2018, p.397), a estrutura narrativa não privilegia a reflexão sobre os eventos contemporâneos. Embora os estudantes demonstrem se interessarem mais sobre os eventos após a II Guerra Mundial, esses assuntos estão todos no nono ano do Ensino Fundamental, que é o ano dedicado a todo o século XX.

Em outras palavras, a BNCC fala sobre responder a problemas do presente, mas os assuntos mais contemporâneos são relegados a estar apenas no nono ano do Ensino Fundamental, onde, devido a quantia grande de eventos ocorridos nesse século, o tempo acaba por ser curto demais para aprofundamentos e discussões. Esse descompasso entre o que está enunciado e o que está posto no corpo do documento é central para que a História se ausente, covardemente, da responsabilidade de discutir assuntos mais atuais, prendendo-se ao passado.

Por mais que se fale de uma relevância da História para o presente o documento trabalha com uma movimentação do passado para o presente, não com um movimento presente-passado-presente, onde o estudante seria instigado a observar problemas e questões no seu cotidiano, olhar para o passado no exercício de construir uma narrativa que o possibilitasse compreender o seu presente como fruto de um processo e assim construir um posicionamento mais bem fundamentado.

Esse movimento de presente-passado-presente pode ocorrer no cotidiano escolar, entretanto dentro dessa estrutura narrativa sustenta a BNCC haverá de ter mais esforço por parte de professores e estudantes e, provavelmente, essa dinâmica será forçada muitas vezes por ir contra a narrativa-mestra proposta pelo currículo. Destacamos a ausência dessa dinâmica porque o próprio documento se propõe a trabalhar a História orientada pelo presente, além de haver interesse dos estudantes por questões que eles reconheçam que lhes afetem mais diretamente no seu cotidiano.

Quanto a parte do Ensino Médio não há claro uma estrutura narrativa, pois os objetivos não estão dispostos para a História de forma específica, ficando bastante vaga a leitura dos mesmos e dificultando a crítica ao documento. Entretanto, a proposta está voltada para temáticas mais atuais. A dificuldade é justamente vislumbrar o caminho a ser percorrido devido a amplitude de como estão apresentadas habilidades e competências.

Essa falta de uma indicação de um caminho narrativo é um ponto importante de ser destacado porque é o apagamento, em um documento que rege e estrutura o ensino, de uma particularidade do conhecimento histórico essencial para o desenvol-

vimento de competências históricas. Isso ocorre não só com a História, mas com outras particularidades de outros campos científicos também, uma vez que foi feita a opção por unificar as disciplinas em áreas do conhecimento mais amplas.

A falta de uma organização narrativa-temporal pode ocasionar, como já destacamos, a dificuldade de perceber as continuidades e rupturas, as relações com o presente. Sendo assim, a falta de relevância que o estudante enxerga pode ser um dos motivos para o seu desinteresse em alguns temas.

Por exemplo, quando observamos o **Gráfico 1** percebemos que há uma tendência de maior interesse médio com os assuntos mais próximos cronologicamente. Essa lógica só é rompida quando há uma queda da média do período medieval para os anos 1500-1800. Esse recorte temporal está contemplado no 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. Os conteúdos desse período não têm o apelo que o medieval com as princesas, castelos, lutas de espada, etc., pelo contrário, tem assuntos bastante abstratos como mercantilismo com aspectos econômicos complexos; absolutismo e as doutrinas filosóficas de Hobbes, Maquiavel e Bossuet; renascimento com artistas e obras tão distantes dos estudantes. Os assuntos menos abstratos são as revoluções inglesa, francesa, estadunidense, além do processo de colonização do Brasil e os movimentos contrários a esse processo. Entretanto são assuntos que, se não for feita uma construção narrativa contundente, fica muito difícil do estudante perceber as relações com o seu presente, principalmente quando são jovens que não moram em regiões do nordeste e sudeste onde ocorreram os eventos mais destacados pela narrativa histórica tradicional.

Ou seja, a construção narrativa é fundamental para que os estudantes consigam construir ferramentas para interpretar o seu presente e assim dar significância para os conteúdos estudados e discutidos. É preciso que o presente seja a base para a escolha dos assuntos a serem estudados, desta forma dando atenção às carências de orientação temporal.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a BNCC não atende às expectativas dos jovens frente à História. Esse fato é relevante porque o passado influencia o presente e pensar uma História que responda às necessidades de orientação dos jovens é importante para a construção de uma sociedade que se importe com o outro e respeite a pluralidade de modos de vida, culturas etc.

3 OS JOVENS E AS POLÍTICAS COMPENSATÓRIAS

“[...] e se você se sente parte dessa continuidade colonialista que chegou aqui você é um ladrão, seu avô foi, seu bisavô foi”

Ailton Krenak

*“Quem tem, muito tem porque roubou
Se não roubou de mim é porque seu tataravô
Roubou o meu tataravô”*

Último Dia – Pregador Luo

Esse capítulo visa caracterizar e discutir acerca de como os jovens respondentes têm percebido e avaliado a situação do indígena no Brasil. A partir dessa percepção é possível traçar algumas características dos estudantes e pensar acerca das consequências dessas atitudes, principalmente no que tange à empatia. Através desse ponto é possível discutir, inclusive, a situação pelo qual o Brasil passa, e que foi apresentado na introdução, de crise da ideia de que os direitos humanos são igualmente válidos para todos.

Embora os dados coletados com o *Projeto Residente* sejam centrais utilizamos as discussões teóricas e revisão bibliográfica para problematizar a situação dos indígenas na sociedade brasileira. Entendemos que a escolha feita pelos jovens por uma determinada opção só é possível por uma organização do passado a que chamamos, na Didática da História, de geração de sentido. O produto desse sentido é uma narrativa-mestra, espécie de coluna vertebral do pensamento histórico, que baseia o processo de busca ao passado por informações para guiar o agir presente e os horizontes de expectativas.

Na presente seção essa ideia de narrativa-mestra nos possibilitará refletir sobre as respostas dos estudantes, isso porque quando questionado o jovem mobiliza, através da sua narrativa-mestra, conhecimentos acerca do passado para interpretar a realidade e poder organizá-los a ponto de haver sentido nessa dinâmica temporal, a partir daí ele exprime a sua opinião através das respostas.

Como forma de organização, dividimos o capítulo em um subtítulo que apresenta um panorama geral da discussão acerca do conceito de Modernidade, para facilitar a análise dos dados posteriores, e em seguida três subtítulos que se dão em torno de tensões dos Direitos Humanos, tal qual propôs Boaventura de Sousa Santos (2013).

Dentro do segundo subtítulo objetivamos discutir acerca da tensão entre a razão de Estado e a razão dos direitos. Para isso teremos como centro da discussão os dados da questão que pergunta sobre quem deveria pagar se caso os indígenas e afrodescendentes reclamassem uma indenização pelos sofrimentos de seus povos durante o processo de construção do Brasil. A partir dessa questão elencamos uma discussão teórica que indica a continuidade do discurso das elites que lideraram os processos de independências latino-americanas, de forma específica a do Brasil.

O terceiro subtítulo tem como intuito refletir sobre a tensão entre direitos individuais e coletivos. Essa seção está organizada em torno da pergunta do questionário sobre a reserva de vagas para indígenas nas universidades, se ela seria, essencialmente, positiva. A tensão aqui se apresenta entre a organização do direito brasileiro com base no indivíduo, tanto que as cotas são políticas que levam em consideração o sujeito, e a tradição coletiva dos povos indígenas.

Por fim, o último subtítulo desse capítulo foca na tensão entre desenvolvimento neoliberal e a autodeterminação indígena. Essa seção está organizada a partir da questão sobre se os indígenas deveriam, ou não, ter direito a propriedade das terras em que viveram seus ancestrais, além da pergunta sobre o nível de concordância se a terra deveria ter valor comercial.

3.1 A MODERNIDADE

Pensamos o conceito de Modernidade nesse trabalho a partir do processo de colonialidade. Essa discussão acerca do conceito de Modernidade nos é muito cara para compreensão da cultura histórica³³ que forma a narrativa-mestra.

O conceito de Modernidade pode ser compreendido de forma diversa. A divisão Quadripartite do tempo, onde Modernidade corresponde ao espaço entre o ano de 1453 (queda de Constantinopla) e 1789 (Queda da Bastilha – Revolução Francesa), é a primeira das concepções de Modernidade que destacaremos.

Também há autores que colocam o conceito de Modernidade no Iluminismo e no Renascimento do século XVII. Giddens (1991) é um dos pensadores que enxerga a Modernidade dessa forma. Outro exemplo de renomado pensador que encara a

³³ Em linhas gerais, para Rüsen (2015, p. 34) Didática da História se refere ao campo do conhecimento que se ocupa da “cultura histórica, como contexto, e da consciência histórica, como médio de ensino e da aprendizagem histórica”.

Modernidade da mesma maneira é Hobsbawm (1996, p. 9) quando afirma que a Inglaterra forneceu o modelo a ser seguido no setor econômico a partir da Revolução Industrial, mas foi a França, a partir da Revolução Francesa, que lança o exemplo a ser seguido na área política. Ainda gostaríamos de citar Rüsen (1997, p. 81-82) nesse grupo que enxerga a Modernidade dessa forma, quando o autor alemão coloca como características da Modernidade a ideia de igualdade, de democracia e racionalidade. Nessa visão Modernidade está intimamente relacionada, além das ideias já citadas, a outras como direitos humanos, república, divisão em três poderes, liberalismo político, universalismo, dentre outras.

Optamos por elencar aqui ao menos três autores de correntes diferentes para dar uma noção ao leitor da amplitude nas ciências humanas da ideia de Modernidade ligada ao século XVIII e seus eventos. Apontamos aqui como possíveis motivos para esse fenômeno a centralidade que países como França e Inglaterra galgaram na Europa. O domínio que esses países exerceram sobre parte significativa da África e o seu poder econômico e político frente as demais nações europeias nos séculos XVIII e XIX possibilitou a imposição dos modelos adotadas por eles aos territórios dominados ou sob influência.

Importante ainda destacar que muitas das ideias advindas desse conceito de Modernidade não tem os europeus como pioneiros. Pesquisas mais recentes têm divulgado que as ideias propostas pelo movimento Iluminista já estavam sendo enunciadas anteriormente na África, entretanto mantemo-nos narrando o processo de construção dessa tradição a partir da Europa, principalmente através de pensadores franceses, ingleses e alemães.

Entretanto, trazemos como conceito base para as discussões elencadas no presente texto a proposta decolonial, em especial discutia por Dussel (1993, p. 50), onde Modernidade tem seu início em 1492 com a chegada de Colombo à Abya Yala³⁴. A essa ideia de Modernidade está vinculada a mudança de centro geopolítico e econômico do Mar Mediterrâneo para o Oceano Atlântico, desta forma, colocando a Europa e seu modelo de vida como padrão a ser seguido pelos demais sociedades do globo, em especial a Abya Yala que passou a ser colonizada.

³⁴ Procuraremos utilizar durante todo o decorrer do texto a nomenclatura Abya Yala para o território que os europeus denominaram América por entendermos que a atitude de denominar tem um caráter de exercício de poder. Tomamos essa postura porque o termo Abya Yala é o tomado pelas comunidades andinas e significa, na língua do povo Kuna, *Terra madura*, *Terra viva* ou *Terra em florescimento*. Para aprofundamento sobre essa discussão acerca da nomenclatura ver Porto-Gonçalves (2009).

Dussel (2016, p. 58-59) divide a Modernidade em três etapas distintas: primeira Modernidade é a construída a partir da Península Ibérica, com características mercantis, humanistas e pré-burguesas; o segundo período está centrado no desenvolvimento burguês da Holanda, por exemplo; por fim, o terceiro período refere-se ao desenvolvimento do Iluminismo e das revoluções francesa e inglesa.

Para que esta ideia de superioridade europeia, construída a partir da Península Ibérica e amplamente reforçada e expandida por França e Inglaterra, possa ter chegado à atualidade apontamos a própria visão de alguns pensadores que enxergam a Modernidade apenas a partir do século XVIII como um dos expoentes para essa dinâmica. Com base na divisão de Dussel, o primeiro período da Modernidade permite a dominação territorial e política; já o segundo a dominação financeira; por fim, o terceiro período (a partir do século XVIII), consagra de vez uma dominação cultural. Ou seja, a defesa de que supostamente vivemos a Modernidade é a auto-sujeição dos subalternos ao processo de subalternização cultural e, no caso dos europeus, a manutenção da subjeção cultural do mundo de forma etnocêntrica.

Todo esse processo de expansão do padrão europeu para o mundo foi feito de forma violenta, tanto física, quanto epistêmica. Em linhas gerais, o principal problema da Modernidade é a Colonialidade, que é impulsionada pela Imperialidade. Talvez ao ler as linhas acima você pode ter se perguntado: *e se a Europa tivesse levado a ciência e as maravilhas modernas sem as violências e os sofrimentos gerados pela Colonialidade?* É um questionamento válido e a resposta é que seria impossível, uma vez que não há Modernidade sem Colonialidade (MIGNOLO, 2005, p. 37).

Queremos destacar a leitura que Dussel (1993, p. 48-50) faz desse processo quando ele aponta que existe um mito sobre a Modernidade. Esse mito baseia-se na ideia de que a Modernidade é a responsável por uma visão libertadora do mundo, pela racionalidade e pelo desenvolvimento. Isso tudo é um mito porque a “Modernidade é a justificação para uma práxis irracional de violência”³⁵ (DUSSEL, 1993, p. 48).

Essa violência a qual o autor se refere está além do ato físico, mas perpassa a cultura em todas as suas dimensões. Quijano (1998, p. 229-ss.) discorre sobre esse processo afirmando que a dominação ocorre através da ideia de raça; do ato de dar um novo nome aos povos originários; de impor uma sociedade hierarquizada e a separação social entre europeus e não-europeus; através da redução ao campesinato

³⁵ Tradução livre do autor: “Modernidad es justificación de una práxis irracional de violencia”.

e a ausência de possibilidade de estudos para as sociedades originárias; a falta de liberdade em expressar suas próprias subjetividades; dentre outras características que demonstram a força cultural da colonização europeia.

Mignolo (2010, p. 12) deixa mais sintetizado e claro essa dinâmica colonial na sua amplitude ao afirmar que a Colonialidade do poder perpassa pelo domínio da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade e do controle da subjetividade e do conhecimento.

Dentro desse processo de colonização cultural houve a imposição do padrão europeu, como já destacamos anteriormente. A partir dessa imposição há uma hierarquização das sociedades³⁶. Essa postura da Modernidade faz com que a construção da identidade parta sempre do padrão europeu, sendo os povos mais ou menos europeizados.

Essa reflexão sobre o conceito e o fenômeno da Modernidade tem como objetivo, dentro do trabalho, fazer um panorama geral, pois entendemos que essa realidade cultural afeta o posicionamento dos estudantes e, portanto, partiremos desse olhar para a análise dos dados das seções a seguir.

3.2 TENSÃO ENTRE RAZÃO DE ESTADO E RAZÃO DOS DIREITOS

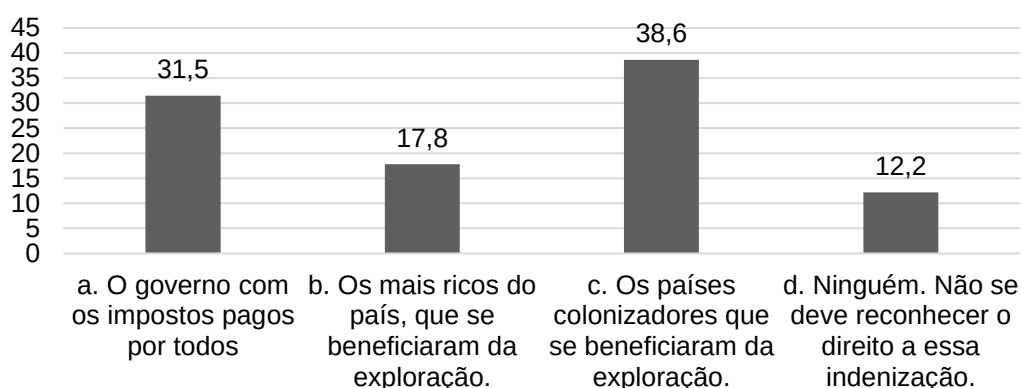
A presente seção apresentará uma reflexão acerca de como os jovens brasileiros respondentes têm visto as políticas compensatórias referentes aos indígenas. Para isso começaremos analisando os resultados da seguinte questão hipotética: se houvesse um pedido de indenização das populações indígenas e/ou descendentes de escravizados³⁷, o que deveria ocorrer? Para apresentar os dados utilizaremos gráfico onde consta a porcentagem válida de marcação das questões.

Essa questão transparece a tensão entre razão do Estado e razão dos direitos (SANTOS, 2013, p. 70-71). Essa tensão é a que existe “no domínio da justiça transicional, das reparações históricas, morais ou econômicas, do direito à verdade e à memória, do reconhecimento de injustiças odiosas [...]” (SANTOS, 2013, p. 71).

³⁶ Dussel (2016, p. 59) afirma que: “A cultura ocidental, com seu evidente ‘ocidentalismo’, alocava todas as demais culturas como mais primitivas, como pré-modernas, tradicionais e subdesenvolvidas”.

³⁷ Essa pergunta tem uma fragilidade, pois induz a percepção de que indígenas não foram escravizados.

Gráfico 2 Pedido de indenização: percentual



Fonte: Projeto Residente

Nota: organizado pelo autor

Através do gráfico acima é possível perceber, primeiramente, que ampla maioria dos jovens respondentes percebem coerência no pagamento de indenizações. Apontamos esse detalhe observando que apenas um pouco mais de dez por cento (12,2%) dos respondentes opinaram de forma negativa ao pedido de pagamento dessas indenizações.

Num primeiro momento esse dado é interessante porque possibilita-nos indicar que há alguma empatia entre os estudantes respondentes quantos indígenas e negros no Brasil. Se não uma empatia, é provável que estejam reconhecendo que houve um processo histórico de construção da sociedade tal qual vivemos atualmente em que negros e indígenas acabaram por sofrer o ônus da dinâmica imposta desde a chegada dos europeus no século XV.

Esses dados demonstram que posicionamentos como os que afirmam que políticas de reparação³⁸ não devam existir ou que não existe dívida histórica não têm alcançado uma reverberação grande com os jovens respondentes, uma vez que a maioria deles se colocou a favor de uma indenização pelo processo violento que foi a construção do modelo de sociedade hegemônica atual.

Indo mais adiante na análise, dentre os estudantes que aceitam a ideia da indenização a mais escolhida foi a opção que os países colonizadores deveriam pagar, pois foram eles que se aproveitaram da exploração (38,6%). Em contrapartida, a opção menos escolhida dentro desse grupo de quem julga justa a indenização foi de que quem deveria pagar essa indenização, caso ela fosse requerida, seriam os

³⁸ Na seção seguinte desta dissertação discutiremos com mais ênfase políticas afirmativas e de reparação, em especial a política de cotas.

mais ricos do próprio país que teriam se beneficiado do processo de exploração do outro (17,8%).

Um dos motivos que apontamos como possibilidade para que a maioria dos jovens brasileiros coloquem mais sobre os europeus os encargos da reparação histórica é a narrativa-mestra que vem sendo construída desde os processos de independências latino-americanas do *nós contra eles*.

Quijano (1998, p. 233-234) demonstra o processo do fortalecimento dessa concepção quando das independências latino-americanas os grupos *criollos* incorporaram alguns aspectos culturais aborígenes como se fossem seus para diferenciar-se um pouco dos modos europeus com o objetivo de justificar a independência política. Mas o próprio Quijano (1998, p. 231) destaca que essas elites que lideraram o processo de independência política preferiam continuar alinhando seus interesses ao dos antigos colonizadores. Cria-se então um *nós contra eles* para justificar a independência, mas há uma permanência no alinhamento ao modelo de vida do norte global.

No Brasil, mais especificamente, essa dinâmica é um pouco diferente. Isso porque o processo de independência política ocorreu sob a liderança de portugueses. Apenas olhando esse fato poderíamos pensar que então o discurso que procurar construir uma ruptura entre elite colonial e a metropolitana não se aplica ao Brasil, entretanto há outros pontos que demonstram essa construção também aqui.

Desde a independência havia uma construção de uma imagem do Brasil voltada ao indígena, o que seria uma espécie de rompimento com a metrópole portuguesa. Edson Silva (2020, p.12) coloca, quanto a eleição de uma representação simbólica, que “o branco por ser de origem portuguesa foi rejeitado [...] o negro, nunca fora prestigiado [...] restava o indígena, que embora combatido no passado e no presente, era o filho originário da terra”. Com a citação anterior fica claro o processo no Brasil de incorporação de aspectos nativos para gerar uma identidade diferente da metropolitana.

Além dessa tomada do indígena como símbolo nacional, queremos destacar aqui a tensão existente na política nacional entre as elites brasileiras e portuguesas, visto a existência de partidos formados por portugueses e outro por brasileiro. Também podemos destacar o fato que a República é justamente um movimento de

uma elite mais brasileira, a ponto de buscar colocar Tiradentes como herói da independência tirando de D. Pedro I a centralidade que detinha anteriormente³⁹.

Esse discurso de oposição ao português pode ser sentido ainda quando se afirma que o *ouro brasileiro foi roubado por Portugal*, ou coisas semelhantes que ouvimos no cotidiano. Afirmações como essas que circulam na cultura histórica nacional acabam por isentar de culpa a parcela da elite que cá no Brasil ficou e que se beneficiou dos privilégios de uma sociedade hierarquizada, racista e escravista. Como por exemplo, nesse caso, não se fala daqueles que também enriqueceram no Brasil contrabandeando o ouro⁴⁰.

Jessé de Souza nos auxilia na compreensão desse processo de construção de uma identificação com o padrão do norte global, mas não uma continuidade. Para o autor

[...] hoje em dia, o trabalhador precário não se considera pobre, mas de classe média. Os pobres são apenas os excluídos e marginalizados. A classe média real, por sua vez, se vê como “elite”, contribuindo para um autoengano fatal e de consequências terríveis para o destino da sociedade brasileira e da própria massa da classe média (SOUZA, 2018, p. 12).

Desta forma, a população se vendo como classe média e a classe média como elite, torna possível a identificação com o modelo de vida do norte global, mas também como vítima do processo de colonização. Lembrando que a narrativa do processo de independência é a de se libertar dos algozes europeus⁴¹, mas na prática mantendo sua dinâmica de vida. É o que Paulo Freire ensina sobre o oprimido não querendo acabar com a opressão, mas ocupar o lugar do opressor.

A tabela abaixo demonstra a porcentagem válida para a questão sobre a possível indenização, entretanto dividido por tipo de escolas. Nosso intuito é perceber se o lugar social desses estudantes interfere no seu modo de ver essa questão.

TABELA 10 Pedido de indenização por tipos de escolas: percentual por escola (continua)

Tipos de Escola	28. Imagine que um dia, no futuro, as populações indígenas e/ ou descendentes de escravos reclamassem uma indenização pelos males que sofreram na construção de nosso país. Quem deverá pagar?	Percentual Válido
Pública de Periferia	a. O governo com os impostos pagos por todos.	35,4
	b. Os mais ricos do país, que se beneficiaram da exploração.	17,9
	c. Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração.	35,6

³⁹ Sobre a construção da imagem de herói de Tiradentes ver Ballarotti (2019).

⁴⁰ O texto de Faria (2018) nos dá uma noção de como houve brasileiros enriquecidos.

⁴¹ Um dos exemplos desse discurso é o hino à Independência, composto por D. Pedro I, onde fala de liberdade através do rompimento dos grilhões forjados por Portugal ao Brasil.

TABELA 10 Pedido de indenização por tipos de escolas: percentual por escola (conclusão)

Tipos de Escola	28. Imagine que um dia, no futuro, as populações indígenas e/ ou descendentes de escravos reclamassem uma indenização pelos males que sofreram na construção de nosso país. Quem deverá pagar?	Percentual Válido
	d. Ninguém. Não se deve reconhecer o direito a essa indenização.	11,1
Pública Central	a. O governo com os impostos pagos por todos.	31,3
	b. Os mais ricos do país, que se beneficiaram da exploração.	20,1
	c. Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração.	37,2
	d. Ninguém. Não se deve reconhecer o direito a essa indenização.	11,4
Particular Religiosa	a. O governo com os impostos pagos por todos.	23,8
	b. Os mais ricos do país, que se beneficiaram da exploração.	8,8
	c. Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração.	51,7
	d. Ninguém. Não se deve reconhecer o direito a essa indenização.	15,8
Particular Laica/Empresarial	a. O governo com os impostos pagos por todos.	31,0
	b. Os mais ricos do país, que se beneficiaram da exploração.	12,7
	c. Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração.	41,4
	d. Ninguém. Não se deve reconhecer o direito a essa indenização.	14,9

Fonte: Projeto Residente

Nota: organizado pelo autor

Com os dados acima é possível perceber que os estudantes das escolas públicas de periferia acabam por escolher o Estado como o segundo meio mais razoável para o pagamento da indenização (35,4%), número muito próximo daqueles que apontaram pelo pagamento pelos países colonizadores (35,6%). Levantamos como hipótese para essa escolha o fato de que por, de forma geral, essas escolas atenderem mais pessoas em situação de vulnerabilidade social, muitas delas podendo inclusive se identificar com a população que receberia essa indenização⁴², acabam enxergando no Estado o responsável por cuidar prestar esses cuidados por corriqueiramente ver isso ocorrer com políticas assistencialistas, políticas de reparação, etc.

Os países colonizadores como responsáveis por pagarem a indenização (35,6%) foi a primeira opção mais escolhida entre os estudantes de escola pública de periferia com pouca diferença da segunda opção. Defendemos como hipótese para esse número, o que havíamos tratado anteriormente, a narrativa-mestra que está

⁴² A Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2017, p.61) indica que em 2016 10% das pessoas com os menores rendimentos, 78,5% eram pretas ou pardas. Observando que os dados dessa síntese não integram indígenas.

estruturada sobre um discurso de contrapor brasileiros (latino-americanos) a europeus.

O fato dos estudantes de escola pública serem o único grupo entre os demais que as opções mais escolhidas estão tão próximas pode ser considerado sintomático da situação de exclusão que as populações atendidas por essas escolas vivenciam. Isso porque, apesar de brasileiros, o fato de terem acesso a direitos básicos negados (como saúde, educação, saneamento básico, lazer, etc.) faz com que se sintam menores, necessitados da proteção estatal.

Já entre os estudantes da escola pública central a opção mais escolhida foi a de que os países colonizadores deveriam pagar a indenização (37,2%), seguida da opção de que o Estado deveria arcar com esses custos (31,3%). Esses números seguem os apresentados na **Gráfico 2**, onde os dados são gerais e não em razão de tipos de escolas, e, conseqüentemente, as indicações que havíamos feito de rompimento com a Europa, mas sem quebra do modo de vida europeu.

Entre os estudantes de escola particular religiosa a opção mais escolhida foi a de que os países colonizadores pagassem a indenização (51,7%) e a segunda opção foi a de que o Estado deveria arcar com esse ônus (23,8%). Já entre os estudantes de escola particular laica/empresarial a opção mais escolhida foi a de que os países colonizadores pagassem a indenização (41,4%) e a segunda opção foi a de que o Estado deveria arcar com esse ônus (31 %). É possível que esses dados ocorram desta forma devido a ideia individualista marcante da sociedade moderna, sendo assim, os estudantes das escolas particulares, por serem mais abastados que os demais, acabam por verem cair sobre si mais diretamente o ônus se quem devesse pagar fossem os mais ricos, no caso da escolha da opção de letra c.

Ainda é relevante destacar que escolher a opção do pagamento pelos países colonizadores reforça a manutenção da lógica de que houve um rompimento no processo de independência e favorece a negação de que as riquezas da elite atual têm relação com o período de colonização. Cerri (2019, p.9) indica também, sobre essa questão, mas com os dados de 2012/2013, que a escolha dessa opção implica que a solução do problema seja projetada de maneira onde o respondente não se envolva no pagamento e que o mesmo não cause prejuízos internos.

O fato de entre os estudantes de escola particular religiosa e de escola particular laica/empresarial a porcentagem dos que escolheram que os mais ricos do país pagassem a indenização (8,8% e 12,7%, respectivamente) ter sido *menor* até

dos que negaram o direito de pagamento da indenização (15,8% e 14,9%, respectivamente) demonstra o quanto a classe média se enxerga como uma elite monopolista e centralizadora de riquezas.

Assim bem como o fato de entre os estudantes de escola pública de periferia e pública central a porcentagem dos que escolheram que os mais ricos do país pagassem a indenização (18,2% e 20,1%, respectivamente) ter sido *maior* até dos que negaram o direito de pagamento da indenização (10,9% e 11,4%, respectivamente) demonstra o quanto a população mais pobre ainda busca se enxergar ou alcançar para si o padrão de classe média.

Ainda um outro fator que pode ser relevante para a compreensão desses dados é que possivelmente há mais estudantes negros nas escolas públicas do que nas particulares⁴³ e isso pode influenciar no posicionamento acerca do pagamento da indenização, uma vez que essas pessoas seriam diretamente interessadas.

Em linhas gerais, os parágrafos anteriores demonstram a manutenção da dinâmica apontada por Jessé de Souza na citação anterior em que os mais pobres se veem como classe média e a classe média se vê como classe alta. Desta forma, fica evidente que os posicionamentos indicados pelos respondentes têm relação com o grupo social a qual esses jovens integram, uma vez que os estudantes das escolas particulares acabam por escolherem em minoria a opção do pagamento pelos mais ricos do próprio país e os estudantes das escolas públicas. A consequência desse olhar sobre si mesmo é a falta de empatia com os que sofrem injustiças e a ideia de que fazendo por onde é possível chegar aos padrões modelados pelo norte global⁴⁴.

A partir desse individualismo é possível compreender o motivo pelo qual os jovens, partindo do pressuposto que a maioria ou são classe média/alta ou se veem como tal, colocam na sua maioria a responsabilidade do pagamento da dívida sob a responsabilidade de outro e não de si mesmo, ou do que almeja ser.

Através do individualismo e da narrativa-mestra que cria uma descontinuidade entre o passado exploratório e o presente podemos apontar possibilidades acerca da

⁴³ Afirmamos isso tendo em mente que os grupos mais populares são os que frequentam as escolas públicas e entre a população mais pobre do Brasil a maioria é negra. Notícia sobre maioria da população pobre ser negra (MADEIRO, 2019).

⁴⁴ Jessé de Souza (2018, p. 10) aponta que “a classe média está intimamente associada ao individualismo e à autonomia individual. E não existe valor no Ocidente mais alto que a autonomia individual”.

escolha dos jovens, no geral, que optaram por não haver pagamento caso houvesse pedido de indenização (12,2% - dado da **Gráfico 2**).

O gráfico a seguir mostra a média de concordância com a afirmação de que o período de colonização esteve relacionado ao desprezo e preconceito com outras culturas a partir das respostas apresentadas na **Gráfico 2**. A intenção é perceber se há uma correlação com o fato de concordar com o pagamento hipotético de uma indenização e o nível de concordância de que o processo colonial foi violento e de inferiorização de outras culturas que não a europeia.

TABELA 10 Período da colonização como desprezo e preconceito por outras culturas por pagamento de indenização: média

28. Imagine que um dia, no futuro, as populações indígenas e/ ou descendentes de escravos reclamassem uma indenização pelos males que sofreram na construção de nosso país. Quem deverá pagar? (marcar uma alternativa)	19.6. Desprezo e preconceito com outras culturas (indígenas, negros etc.) (Média)
a. O governo com os impostos pagos por todos.	0,72
b. Os mais ricos do país, que se beneficiaram da exploração.	0,76
c. Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração.	1,07
d. Ninguém. Não se deve reconhecer o direito a essa indenização.	0,91

Fonte: Projeto Residente

Notas: organizado pelo autor.

Os dados acima fazem referência a média resultante da média aritmética da resposta dos alunos, sendo as respostas possíveis -2 igual a discordo totalmente; -1 igual a discordo; 0 igual a nem concordo, nem discordo; 1 igual a concordo; 2 igual a concordo totalmente, dividida pelo número de casos.

A partir da tabela acima é possível perceber que os jovens que optaram por um não pagamento da indenização é o segundo grupo com maior índice de concordância de que o período de colonização foi de desprezo e preconceito com outras culturas.

À primeira vista poderíamos considerar contraditório um índice alto de compreensão do passado colonial como de sofrimento dos grupos étnicos indígenas e europeus com a negação do pagamento da hipotética indenização. Entretanto a partir do individualismo desvenda-se esse paradoxo aparente.

Embora, como destacamos anteriormente, a maioria dos jovens respondentes tenha se colocado a favor do pagamento de indenização, aceitando a existência de uma dívida histórica, o individualismo nos auxilia compreender o porquê dos que negam a existência dessa dívida.

É a partir de justificativas como *eu nunca escravizei ninguém* que, por mais que haja a compreensão de um passado onde houve escravização, percebe-se uma visão de descontinuidade e o núcleo do discurso sendo o próprio indivíduo.

Além dessa descontinuidade, é possível compreender que a divisão entre corpo e espírito é também a responsável pela organização social racista que ainda é mantida (SOUZA, 2017, p. 16-17). A partir dessa dualidade a elite (consequentemente a classe média também) se identifica com o grupo que busca conhecimento e alimenta o espírito (dentro do modelo iluminista-europeu), enquanto os grupos subalternizados, como indígenas e negros, estariam mais próximos da bestialidade por se dedicarem ao trabalho braçal ou viverem fora da lógica europeia de busca de conhecimento.

Frente a esse panorama concordamos que (...)

(...) os latino-americanos em geral e os brasileiros em particular tenham se deixado e ainda se deixem, até os dias de hoje, colonizar por uma concepção racista e arbitrária que os inferioriza e lhes retira a autoconfiança e a autoestima não é apenas lamentável. É uma catástrofe social de grandes proporções (SOUZA, 2017, p. 18).

Essa colonização do saber e do ser⁴⁵ é a responsável por manter a dinâmica da modernidade ativa, fazendo com que persista a padronização do modelo do norte global de sociedade como o único *desenvolvido*, e a continuidade de um olhar racista para as sociedades latinas, por exemplo, devido a sua pluralidade que comumente se resume de forma vergonhosa na dualidade *nós* e *o resto* tão típico da racionalidade moderna.

A partir do panorama exposto nos parágrafos anteriores, apontamos que com essa organização racista os sujeitos e comunidades indígenas e negras acabam sendo vistas como externas à sociedade brasileira. Essa exterioridade pode ser um dos motivos para o posicionamento que negaria uma indenização, afinal entende-se que negros (principalmente quilombolas) e indígenas estão fora da dinâmica capitalista, então por que pagar indenização a eles?

O problema desse tipo de raciocínio é esquecer que quando os povos indígenas utilizam tecnologias e saberes advindos da Europa, ou mesmo recursos financeiros, não quer dizer se tornaram menos índio, mas procurar melhorias na qualidade de vida (BANIWA, 2007, p. 130). Gersem Baniwa (2012, p.138), em entrevista, ainda explica que

Às vezes se desenha a vida na aldeia como uma vida ideal, quase paradisíaca, uma vida boa, uma vida tranquila, mas não é. Viver na aldeia, e isso há milhares de anos, sempre foi enfrentando muitas dificuldades. Muitas vezes com grandes problemas de alimentação, grandes sacrifícios de

⁴⁵ Conceito de colonização do saber e do ser refere-se ao modo como foi imposto às culturas colonizadas um modelo de ser e um modelo de pensar, sendo que estas ainda os mantêm com certa naturalidade. Para aprofundamento nos conceitos ver Maldonado-Torres (2007) e Mignolo (2010, p. 12-ss.).

trabalhos pesados e de altos riscos. Essas dificuldades econômicas de subsistência não existem somente por conta do processo acelerado de desenvolvimento econômico predatório e capitalista, elas sempre existiram muito antes. A vida sazonal dos índios é sempre intercalada de diferentes momentos de precariedade e abundância alimentar, razão pela qual há a prática do nomadismo como busca por melhores espaços de oferta de alimentos. Sempre houve muito esforço e sacrifícios por parte dos povos indígenas para a sobrevivência, do ponto de vista do investimento físico, do trabalho forçado, do trabalho pesado em suas aldeias e territórios. Os povos indígenas almejam melhorar isso, melhorar sua alimentação e as condições de trabalho.

Ainda sobre o **Gráfico 2** gostaríamos de destacar que a segunda opção mais escolhida foi que o Estado deveria arcar com os custos dessa indenização (31,5%). Um aspecto a ser destacado desse posicionamento é de que todos pagariam pelo processo que alguns foram beneficiados, inclusive os que historicamente foram desfavorecidos.

O que levantamos como hipótese para essa escolha é que, por um lado, com a identificação da maior parte da população brasileira como classe média, como vimos anteriormente, acaba não querendo que recaia sobre si o pagamento desse *ônus*. Outro ponto é que esse posicionamento demonstra a centralidade que é dada ao Estado como entidade que é capaz de fazer justiça social, auxiliar liderando o processo de diminuição das desigualdades social e o responsável por proteger os mais indefesos. Os pouco mais de trinta por cento de escolha dessa opção demonstra que entre os jovens respondentes há uma visão considerável do papel do Estado frente a luta contra as injustiças históricas.

Quanto a relevância do Estado como garantidor de direitos é preciso compreender que a ideia de Direitos Humanos passou por um processo de consolidação que esteve relacionado com a dignidade humana de maneira universal (RIBEIRO; SPAREMBERGER, 2004, p. 42-43). Com o surgimento e a crescente das ideias liberais, principalmente com base no iluminismo, permitiu-se que no Ocidente começasse a refletir-se acerca dos direitos como garantia do ser humano. Essa tradição é a que direciona a maior parte das políticas, se não todas, referentes aos Direitos Humanos. Afirmamos isso tendo por base as ideias iluministas que baseiam a Revolução Francesa, a Independência dos EUA, a Revolução Liberal do Porto, etc.

Um dos traços centrais dessa tradição é a forma com que o Estado assume a centralidade na construção da ideia de humano. Partindo do pressuposto de um Estado contratualista, é possível perceber que a proposta de civilidade e de organização social passa a ser centralizada nos direitos e deveres legais. Destacamos

as propostas contratualistas feitas por Hobbes e Rousseau como exemplos desse esforço de colocar a organização da sociedade regida pela legislação.

A famosa expressão de Hobbes de que o *homem é o lobo do próprio homem* não é sem sentido, afinal qualquer um que não se enquadre dentro do modelo social proposto e às vezes imposto pela legislação é menos ser humano. Sem precisar fazer muito esforço é possível identificar aí a raiz da justificativa para a defesa de penas de morte e torturas para quem está fora da lei, porque essa pessoa é um *lobo* que não pode ser domesticado.

Essa tradição de centralidade do Estado como o ente capaz de resolver os problemas sociais, principalmente a partir de legislações (SANTOS, 2013, p. 51), lança base à opção de ser o Estado o responsável por pagar a possível indenização. Também levantamos como hipótese o fato do Estado e do governo serem, de forma geral, tidos como distantes da população como razão para que os estudantes acabem por escolher essa opção para o pagamento da indenização. Desta forma, a responsabilidade não cairia sobre nenhum brasileiro de maneira específica. Lembrando aqui que culturalmente não enxergamos o dinheiro público como nosso, a ponto de entendermos aquilo que é público como gratuito.

A centralidade do Estado na construção do que é ser humano traz consigo o modelo eurocêntrico moderno, desta forma excluindo tudo aquilo que não cabe dentro de si. Para compreender a situação da nossa sociedade atualmente é preciso compreender que, num país como o Brasil, a dinâmica centralizada no Estado invés de gerar igualdade acaba por alimentar o racismo que está impregnado na genética social brasileira, mas também é alimentada por esse mesmo racismo.

É o que se chama de racismo institucional. Nós temos no Brasil atualmente a maior parte dos negros e pardos marginalizados do e pelo Estado, além dos indígenas que também o são⁴⁶. Temos também os grupos mais pobres, que não por acaso são formados majoritariamente por pardos e negros, que também estão excluídos da proteção e da vivência do Estado. Uma afirmação de Pedro Serrano (2016, p.27) que explica essa realidade é: “nos países de capitalismo tardio e periférico, como na maior parte da América Latina, há um Estado e exceção permanente (de fato), que convive com um Estado de direito permanente (formal)”.

⁴⁶ Ver *Síntese de Indicadores Sociais* (IBGE, 2017).

Rubens Casara (2017, p. 25) nos ajuda a compreender esse processo através do conceito de Estado Pós-Democrático, onde para atender a interesses das elites econômicas o Estado se transforma ainda mais num ente com fim penal para regular e controlar a dinâmica social, padronizando. O padrão social que o Estado impõe através do direito é o advindo da Modernidade que privilegia a ciência como único meio de se obter conhecimento válido⁴⁷ (por isso o curso superior) e o poderio econômico como régua para medir o caráter (que vem do capitalismo, só possível graças a expansão ocorrida a partir do século XV).

O autor português Boaventura de Sousa Santos (2010a, p. 13) destaca que o conhecimento moderno e o direito moderno são as mais acabadas das manifestações do pensamento abismal. Justamente por ser ele o responsável, através da legislação e dos julgamentos baseados nela, por dividir a sociedade entre mais e menos humanos, não só pela questão da criminalização, mas também do seu aparato que é quase impossível de ser acessado pelos grupos mais populares.

Esse aparato do Estado está tão longe da maior parte da população por alguns motivos. O primeiro é que qualquer questão que precise ser decidida pelos órgãos de governo demanda muita burocracia, o que inviabiliza a participação da população. De forma geral, isso ocorre devido ao fato de no horário comercial a maior parte da população, como é assalariada, está trabalhando. Uma saída para esse problema do tempo seria a contratação de advogados para resolver pendências, entretanto o alto valor dos encargos torna inviável essa opção para parte considerável da população.

Mesmo que com toda essa estrutura elitista o Estado se compromettesse a pagar uma indenização às sociedades exploradas e subalternizadas, ainda haveria um outro problema: o Estado funciona sob uma lógica individualista e os grupos quilombolas e indígenas, de forma mais específica, funcionam a partir da lógica coletiva.

3.3 TENSÃO ENTRE DIREITOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Essa tensão entre direitos individuais e coletivos é uma das ressaltadas por Boaventura de Sousa Santos e refere-se a “luta histórica dos grupos sociais que, por serem excluídos ou discriminados enquanto grupos, não podiam ser adequadamente

⁴⁷ Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 14) resalta essa dinâmica que contrapõem a ciência a todas as outras formas de conhecimento.

protegidos por direitos individuais” (SANTOS, 2013, p. 63). Para trabalharmos essa tensão utilizaremos a questão que pergunta sobre se a reserva de vagas para indígenas na universidade é, em geral, uma boa ideia.

Dividiremos essa seção do trabalho em três. Na primeira faremos uma breve discussão sobre o que as cotas representam historicamente para a sociedade brasileira, na segunda parte nos dedicaremos a discutir os dados das respostas dos estudantes, já na última nos dedicaremos aos conceitos de interculturalidades.

3.3.1 Um panorama sobre o sistema de cotas

As cotas no ensino superior vêm sendo construída como prática pelas instituições de Ensino Superior desde o início do milênio, sendo a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) a pioneira nesse processo já no ano de 2003. A política de cotas se torna política de Estado em 2012 com a aprovação da lei 12.711. Como a nossa sociedade está organizada dentro da dinâmica iluministas nossos direitos acabam estando nas mãos do Estado, como pregava os contratualistas, e por isso cabe ao Estado garanti-los.

A Lei de Cotas indica que toda instituição federal de Ensino Superior é obrigada a separar cinquenta por cento - 50% - das vagas por curso e turno para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas. Dentro desse cinquenta por cento é obrigatório que a instituição reserve uma quantidade de vagas para pretos, pardos e indígenas, autodeclarados, mantendo a proporção do estado, segundo o último censo do IBGE, onde está instalada a instituição.

A discussão sobre a reserva de vagas é algo que passa pela tensão entre igualdade substantiva e igualdade formal (CERRI, 2008, p.74). Isso significa que existe uma igualdade formal, que consta na lei, mas na prática ela não existe. Para a diminuição dessa desigualdade real seria preciso políticas públicas que possibilitassem mais espaço para aqueles que tem menos espaço. Em linhas gerais, a tensão se encontra porque para se falar em igualdade substantiva é preciso enxergar os sujeitos, sendo eles individuais ou coletivos, como diferentes e em condições diferentes.

Esse debate no Brasil ganha, podemos dizer, nuances históricas e tem sua raiz na formação da identidade da ideia de povo brasileiro. Isso porque há muito tempo temos, como uma das características da brasilidade, a ideia de *democracia racial*. Ou

seja, a existência de três matrizes – europeia (portuguesa), africana e indígena – do povo brasileiro e que elas convivem em paz e harmonia. Quando se coloca em debate a necessidade da garantia de vagas para determinadas parcelas da sociedade entra-se, automaticamente, com a versão de *democracia racial*, uma vez que demonstra a inexistência de harmonia e comprova a tensão entre as diferentes populações existentes no Brasil⁴⁸.

É baseando-se na ideia de *democracia racial* e de igualdade formal que há opositores da política de cotas que a acusam de ser discriminatória, inclusive afirmando que o conceito de raça não existe e por isso não deveria haver essa separação entre negros, indígenas, europeus etc. Para esses opositores o problema social do Brasil recai apenas sobre a pobreza e não tem relações com etnia e cor da pele⁴⁹.

Cerri (2008, p.81), contrapondo essa visão, aponta que

[...] se a raça não existe como conceito biológico ou antropológico, a raça existe nas relações sociais [...] a raça não reúne as pessoas pelo mapa genético, mas pela experiência social compartilhada, pelos relacionamentos, pressupostos, preconceitos.

Ou seja, na prática, no cotidiano, o racismo existe no Brasil e ele pode ser evidenciado quando percebemos que a maior parte da população carcerária é negra (BRASIL, 2015, p.29), quando a maior parte dos analfabetos no Brasil é negra⁵⁰, quando a maior parte dos que concluem o curso superior no Brasil é branca⁵¹. Inclusive, e é essencial destacar aqui, que até a pobreza no Brasil vê cor de pele, pois negros, indígenas e mulheres são os mais afetados pela pobreza em nosso país⁵².

A discussão que coloca em xeque a versão de *democracia racial* traz consigo, a reboque, a questão discutida no início da seção anterior sobre a existência de uma dívida histórica. Afinal, defender que seja necessário sistema de cotas é admitir que historicamente populações negras e indígenas sofreram um processo de exclusão social e violência cultural.

⁴⁸ O livro *Quando me descobri negra*, de Bianca Santana (2018), através de relatos de histórias dela e de outras pessoas negras demonstram o racismo cotidiano do Brasil.

⁴⁹ Essa defesa consta, segundo Cerri (2008, p.77-ss), no livro de Ali Kamel *Não somos racistas*.

⁵⁰ Notícia, baseada em dados do IBGE, que demonstra que analfabetismo entre negros é maior do que entre brancos (RAUPP, 2019).

⁵¹ As cotas possibilitaram um acesso mais amplo de negros e indígenas à Universidade, mas brancos ainda são a maioria dos diplomados e pós-graduados (BRITO, 2018).

⁵² Notícia *Indígenas, negros e mulheres são mais afetados por desemprego no Brasil, diz Cepal*.

Junto com a discussão sobre dívida histórica e mito da democracia racial, o debate acerca das cotas também toca em outro ponto sensível que lança base a cosmovisão individualista: meritocracia.

Jessé de Souza (2018, p.10) afirma que a classe média está ligada ao individualismo e que “a meritocracia é um ponto nodal do mecanismo de identificação com as elites nacionais e estrangeiras, pois tende a santificar e legitimar o arranjo excludente dominante como sendo decorrente de uma competição social ‘justa’” (SOUZA, 2018, p.120). Em linhas gerais, a meritocracia sendo uma característica das elites, acaba por ser da classe média que vislumbra ser elite, e das classes mais baixas que almejam ser classe média dentro desse modelo piramidal hegemônico na nossa sociedade.

O sistema de cotas confronta a justificativa de que os privilégios devam ser mantidos porque, de alguma forma, eles foram conquistados e merecidos. Na prática as cotas acabam por apontar como os privilégios são privilégios e não há merecimento neles.

Com base no discurso meritocrático, há opositores do sistema de cotas que defendem que a expansão da oferta de vagas acabaria por fazer decair o nível universitário do Brasil. Entretanto existem trabalhos que demonstram que a implementação de cotas não acarreta ingresso de estudantes com notas significativamente mais baixas (VILELA, *et al.*, 2017)⁵³. Ou seja, mesmo através do vestibular não seriam as cotas que diminuiriam a qualidade dos acadêmicos ingressantes.

A qualidade do Ensino Superior não pode ser resumida apenas ao processo seletivo para ingresso, sendo relevante o cotidiano acadêmico e o desempenho desses estudantes no decorrer dos cursos que adentraram. O trabalho de Santos e Queiroz (2007) demonstra, na Universidade Federal da Bahia - UFBA, que houve bom desempenho dos estudantes cotistas, inclusive melhor do que os de não-cotistas em alguns cursos.

Até aqui foi-nos possível perceber, através de outros trabalhos, que a implementação de cotas é um avanço que visa uma igualdade substantiva, não só

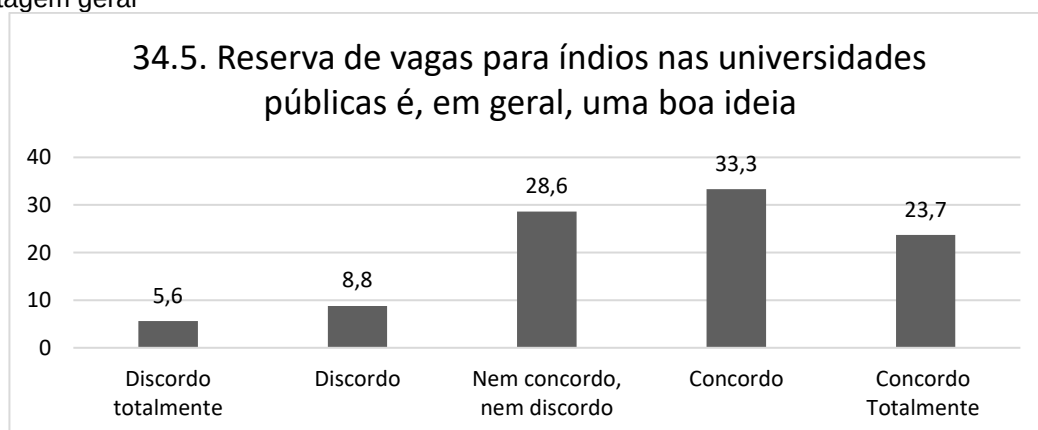
⁵³ O trabalho de Cerri e Sabrina Plá demonstra que, no caso da UEPG em 2007, houve uma inserção de negros e de escola pública, mas que esta poderia ser cerca de 15% menor se não houvesse cotas. Em linhas gerais, é possível perceber que muitos estudantes que entraram por cotas também teriam entrado se não existisse o sistema.

formal, e que a inserção de estudantes por esse meio não afeta a qualidade educacional e de formação da universidade. A seguir daremos focos à discussão sobre as cotas indígenas e discutiremos como os estudantes respondentes têm visto essa discussão.

3.3.2 Jovens e as cotas indígenas

Nessa seção daremos um foco maior a discussão acerca das cotas para indígenas na Universidade. A seguir constam os dados da questão que pergunta aos jovens acerca de seu posicionamento frente às cotas indígenas a partir da porcentagem válida das respostas.

Gráfico 3 Reserva de indígenas nas universidades é, em geral, boa ideia: porcentagem geral



Fonte: Projeto Residente
Nota: organizado pelo autor

A partir dos dados acima é possível perceber o apoio dos respondentes a ideia de cotas para os indígenas e assim, à primeira vista os dados são positivos, pois indicam a compreensão pela maioria dos jovens respondentes de alguma inserção do indígena na dinâmica social baseada no modelo colonial. Entretanto é preciso complexificar o que são as cotas e o que são elas para os indígenas no Brasil.

Gersem Baniwa (2013, p. 19) apresenta críticas ao modelo empregado para as cotas. A primeira é quando afirma que “os direitos indígenas no Brasil são coletivos, por isso o direito coletivo à terra. [Entretanto] as Universidades Públicas consideram o direito de ingresso ao ensino superior de forma individualizado”. Como consequência acaba a luta da comunidade indígena por acesso a vagas no ensino

superior beneficiando, por vezes, indivíduos que não tem compromissos com essas comunidades. Gersem Baniwa (2013, p. 19) ainda ressalta que essa dinâmica é agravada “pelo fato de que, pela complexidade do acesso aos vestibulares realizados em centros urbanos, são os candidatos indígenas residentes nestes centros urbanos que em geral se beneficiam dos programas de acesso”.

O antropólogo ainda destaca, além do individualismo do processo, que “não existe algo tão individualista quanto o princípio da autodeclaração, pois ele nega totalmente a autonomia coletiva dos povos indígenas” (BANIWA, 2013, p. 19). Para ele a autodeclaração deveria estar associada a outras ferramentas, como pertencimento etnoterritorial, aspectos linguísticas e o reconhecimento de seu povo de pertencimento (BANIWA, 2013, p. 19).

Ainda outra crítica apresentada por Gersem Baniwa (2013, p. 20) é que “uma das formas de excluir e negar os direitos das minorias é considerá-las como coeficientes numéricos e econômicos”, sendo isso exatamente o que a legislação das cotas faz. Isso porque quando se quantifica dessa forma conta-se o indivíduo e não a coletividade.

Frente a essas críticas é possível apontar como base para essas questões a tensão entre os direitos individuais e coletivos. Isso porque a importância do indígena estar no curso superior, para a sua tribo, é que ele consiga adquirir ferramentas para melhorar a vida na aldeia (BANIWA, 2012, p.137), entretanto o sistema de cotas e a própria universidade não foram pensados para a coletividade e sim para o indivíduo.

Esse é justamente o problema para se pensar os direitos indígenas de forma específica, e os Direitos Humanos de forma mais geral, dentro da legislação brasileira: as leis no Brasil e os Direitos Humanos seguem uma lógica individualista. Essa lógica é oriunda de uma fundamentação antropológico-filosófica que está relacionada ao sistema mental da Modernidade que foi construído sobre a ideia de direitos naturais dos seres humanos e que, por isso, a essência humana é individualizada (BRAGATO, 2014, p. 207).

A política de cotas representa um avanço na discussão acerca das desigualdades do Brasil, entretanto a partir dessas críticas é possível perceber a necessidade de avanços na inserção dos povos indígenas na dinâmica social brasileira. Isso porque, além das críticas já elencadas, é preciso destacar que quando o indígena chega na Universidade para buscar mais ferramentas para auxiliar o seu

cotidiano não há, de forma geral, uma abertura da própria Universidade para também aprender com esse sujeito que chega.

A quebra da barreira na universidade, destacada no parágrafo anterior, pode ser insuflada pelas médias⁵⁴ das respostas dos jovens quando discordam com a opinião de que praticamente não há mais indígenas atualmente por eles utilizarem roupas e celulares.

TABELA 11 Reserva de vagas para indígena na universidade por praticamente não há mais indígenas de verdade: média.

34.5. Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia	34.2. Praticamente não há mais índios de verdade, porque a maioria está integrada à sociedade e usa roupas, carros, celulares (média)
Discordo Totalmente	-0,04
Discordo	-0,25
Nem concordo, nem discordo	-0,09
Concordo	-0,12
Concordo totalmente	-0,29

Fonte: Projeto Residente

Nota: organizado pelo autor

Gostaríamos de destacar, com base nos dados acima, que em todos os casos houve uma tendência entre os estudantes de discordar que o indígena que vista roupas e tenha acesso a tecnologias recentes, como o celular, deixa de ser indígena. Isso demonstra que entre os jovens respondentes, independente do posicionamento acerca da política de cotas, o rompimento leve com o estereótipo do indígena nu e com arco e flecha, tal qual descrito por Pero Vaz de Caminha.

Podemos supor que esse rompimento com estereótipos sejam fruto, entre outros, de políticas públicas como as próprias cotas e a lei que torna obrigatório na educação básica o trabalho com as temáticas afro e indígenas (lei 11.645/08). Essas ações surgem justamente para combater o racismo existente no Brasil e valorizar a pluralidade cultural existente que vai além da cultura hegemônica. Embora ainda sejam recentes, todos os estudantes com 18 anos ou menos fizeram o Ensino Fundamental com a lei 11.645/08 em vigência. Por isso levantamos como hipótese a influência dessas políticas para uma rejeição de uma visão simplista do indígena nu e com arco e flecha.

⁵⁴ Os dados acima fazem referência a média resultante da média aritmética da resposta dos alunos, sendo as respostas possíveis -2 igual a gosto muito pouco; -1 igual a gostou pouco; 0 igual a mais ou menos; 1 igual a gosto; 2 igual a gosto muito, dividida pelo número de casos.

Frente a esse pequeno rompimento com um estereótipo tradicional demonstrado pelos dados, torna-se necessário valorizar a construção de uma imagem mais livre de preconceitos acerca dos indígenas para que a ruptura com estereótipos racistas seja ainda maior. Desta forma, apontamos o desenvolvimento de intercâmbios entre a cultura hegemônica e as indígenas⁵⁵ como promissores nesse sentido. O processo de luta pela construção⁵⁶ desses laços se dá, também, porque um “único tipo de saber não é capaz de explicar a totalidade de coisas e experiências possíveis” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 19).

Há experiências que caminham na direção da construção desses intercâmbios de conhecimentos e tem discutido a necessidade de se pensar uma Pluriversidades e não Universidades, como o exemplo da *Universidad Pluricultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi* no Equador. Esta experiência está baseada na seguinte filosofia:

A relacionalidade implica ver o mundo como um todo em que as partes possuem íntima relação de autorregulação e co-construção; por isso, não cabe construir conhecimento separado do contexto. O sentido de complementaridade significa a existência da dualidade complementar da vida e do mundo, onde a presença de um polo oposto implica, necessariamente, a presença do outro, pois os opostos são complementários e não contraditórios (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 15).

No Brasil, em específico, não temos nenhum projeto que aponte para esse caminho de forma tão ampla. As duas experiências de universidades federais (Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila; Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab) que temos no Brasil com um projeto diferenciado visando integração não toca diretamente a temática indígena, pelo contrário, busca uma integração dentro da mesma lógica de ciência moderna e do pensamento abismal.

⁵⁵ Catherine Walsh (2012) trabalha demonstrando algumas dessas diferenças e a necessidade de se construir uma sociedade verdadeiramente plural.

⁵⁶ Boaventura Santos (2010, p. 37-39) indica que essa falta de espaço para outras culturas não é natural, ela é construída e a esse processo chama de Sociologia das Ausências. O autor português indica cinco pilares para a ausência de culturas outras nos espaços hegemônicos. O primeiro é derivado diretamente da monocultura do saber e do rigor do saber. A partir dessa dinâmica constrói-se a partir da ciência moderna eurocentrada como padrão de verdade, excluindo-se todo modo de conhecimento que foge desse padrão. A segunda forma de produzir ausência é a ideia de tempo linear e com direcionamento único e conhecido. A terceira forma de produzir ausências é a classificação social, assentada na monocultura que gera a naturalização da diferença. A quarta forma de produção de ausências é a existência de uma escala dominante que exclui qualquer outra. A quinta lógica de produção de ausência é o produtivismo dentro da dinâmica capitalista. Essas cinco lógicas de exclusão formam cinco estigmas que geram não-existência (o ignorante, o residual, o inferior, o local/particular e o improdutivo) nos auxiliam na compreensão da dinâmica que dificulta tanto o intercâmbio entre outros saberes e cosmovisões que não sejam eurocentrada.

No Rio Grande do Sul há uma experiência que visa desconstruir o universo da academia. Maria Bergamaschi (2014, p. 13) fala sobre os intelectuais indígenas, que são aqueles que além da trajetória acadêmica tem como formação primeira a dinâmica da oralidade e que mantém nessa cultura oral a sua base de produção. Essa afirmação da autora vem da sua experiência de trabalho com a educação indígena e formação de professores indígena. A partir daí ela destaca as possibilidades de se fazer ciência de uma forma diferente, de forma mais *desocidentalizada* (BERGAMASCHI, 2014, p. 19-ss).

Ainda Bergamaschi destaca uma experiência no esforço de tornar a universidade um espaço mais plural no processo de produção de conhecimento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A autora afirma que tem se tornado prática comum no programa de pós-graduação em educação da UFRGS

[...] o convite a intelectuais indígenas, sábios da tradição, para integrarem bancas de mestrado e doutorado, também de pesquisadores não indígenas que adentram por esse tema em suas investigações e têm, nessa situação, um aval de quem realmente conhece o assunto pesquisado (BERGAMASCHI, 2014, p. 23).

Com a discussão feita até aqui conseguimos compreender que a inserção dos indígenas na universidade por si só não significa uma oxigenação dos saberes. Percebemos que isso ocorre porque há dinâmicas que acabam excluindo os conhecimentos indígenas da construção de conhecimento dentro das universidades. Ou seja, o indígena entra na universidade como se fosse uma tábula rasa, pois toda a cosmovisão parece que é barrada na porta de entrada, talvez já no vestibular.

Esses apontamentos nos permitem perceber que a ciência não é o único caminho para a construção de um mundo mais igualitário, de respeito à diferença. Rüsen é um dos autores que aponta o diálogo⁵⁷ como meio de construir uma sociedade mais pluricultural, sendo a ciência o *idioma* para esse diálogo, em especial a História. O problema dessa proposta fica visível quando Rüsen afirma que:

Seria aceitável um conceito de história que superasse o próprio etnocentrismo e contribuísse para uma nova cultura do reconhecimento mútuo das diferenças [... para isso ele propõe que] tratemos de transformar a tradição ocidental do pensamento histórico-universal numa concepção de relações culturais (RÜSEN, 2014, p. 21).

⁵⁷ A construção de diálogos como caminho para avanços está evidenciada também na teoria do agir comunicativo de Habermas (2003). Este autor também coloca a ciência como central.

Embora concordemos que o diálogo seja o caminho, essa proposta visa construir uma sociedade que até reconhece que existe a diferença, mas que não a respeita quando tenta impor aos demais povos, comunidades e sociedades o dito modelo histórico-cultural *ocidental*. Entendemos aqui então que a ciência, e a História de forma específica, tem participação sim na construção de mundos outros mais igualitários, mas não de forma centralizada e sim como mais uma forma de conhecimento que pode somar a outras mais.

A partir dessa compreensão torna possível começar a sonhar e a construir opção a esse modelo de ciência eurocentrada. Boaventura de Sousa Santos (2010b, p. 41) propõe, em contraposição à sociologia das ausências, a sociologia das emergências. A sociologia das emergências se ocupa de planejar o futuro, buscando modos viáveis para extinguir a falsa simetria que existe entre as culturas e propor formas de construir saberes de forma mais plural.

A seguir apresentamos uma tabela com o cruzamento das respostas acerca do posicionamento dos respondentes quanto a política de cotas e a sobre se os indígenas foram e continuam sendo desfavorecidos no Brasil. Nosso objetivo é tensionar os indicativos de uma abertura para a construção de opções outras ao modelo. Para tal buscamos perceber se há relação entre o posicionamento sobre a reserva de vagas para indígenas e a visão desses jovens sobre a história do Brasil.

TABELA 12 Posicionamento sobre cotas indígenas em universidades e percepção da desigualdade histórica: média

34.5 Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia	34.4 Indígenas foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação (média)
Discordo totalmente	-0,14
Discordo	0,28
Nem concordo nem discordo	0,38
Concordo	0,96
Concordo totalmente	1,38

Fonte: Projeto Residente

Nota: organizado pelo autor

Os dados acima fazem referência a média resultante da média aritmética da resposta dos alunos, sendo as respostas possíveis -2 igual a gosto muito pouco; -1 igual a gostou pouco; 0 igual a mais ou menos; 1 igual a gosto; 2 igual a gosto muito, dividida pelo número de casos. alunos, sendo as respostas possíveis -2 igual a gosto muito pouco; -1 igual a gostou pouco; 0 igual a mais ou menos; 1 igual a gosto; 2 igual a gosto muito, dividida pelo número de casos.

Os dados da tabela anterior indicam que conforme aumenta o grau de apoio à ideia de cotas para indígenas nas universidades pública, aumenta também a

concordância de que os indígenas foram historicamente e ainda são hoje vítimas de discriminação e preconceitos. Desta forma, é possível perceber que há uma correlação entre a compreensão de que os indígenas sofreram e ainda sofrem um processo de exploração e a necessidade de cotas no Ensino Superior.

A partir desses dados é possível perceber a movimentação da consciência histórica, pois é a partir do conhecimento de que no passado houve exploração dos povos indígenas que é gerado sentido que indica que as cotas são, essencialmente, boas.

Esse movimento decorre a partir da cultura histórica. Havendo dimensões da Cultura Histórica, gostaria de destacar, para compreendermos melhor esse processo, a dimensão moral. Para Rüsen (2015, p. 233) “a dimensão moral da Cultura Histórica trata da valorização do acontecimento passado de acordo com as normas éticas e morais válidas na cultura atual”.

Há um avanço nas discussões acerca da temática indígena, não só no Brasil. Ressaltamos aqui como exemplos desse avanço o espaço que essa temática teve no processo da constituinte e na própria constituição brasileira em 1988; mais recentemente tivemos também a lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino de história indígena e afro-brasileira nas escolas de educação básica; além da já discutida, lei 12.711/12 conhecida como lei de cotas.

Há, de forma geral, a compreensão de que o processo de dominação dos portugueses foi violento e que até hoje nossa sociedade é preconceituosa, conseguimos perceber isso pela sensibilidade da vivência e nos dados de frequência da **Tabela 9**. Com base nessa percepção e no conceito de dimensão moral da Cultura Histórica, podemos apontar que existe uma valorização desse processo como moralmente errado devido aos avanços na defesa do outro.

Habermas (2003, p. 67-68), discutindo Strawson, explica que a indignação e o ressentimento vêm frente

[...] à infração de uma expectativa normativa subjacente, que tem validade não apenas para o Ego e o Alter, mas para todos os membros de um grupo social, e até mesmo no caso de normas morais estritas, para todos os atores imputáveis em geral. É só assim que se explica o fenômeno do sentimento de culpa, que acompanha a autocensura do autor da infração.

Traduzindo essas afirmações teóricas para os dados apresentados aqui, indicamos que é possível que o motivo para esses jovens responderem de forma positiva à ideia da política de cotas é a dimensão moral da Cultura Histórica. Isso

porque há hoje uma negação⁵⁸ do modelo escravagista e uma hegemonia do discurso antiexploratório e antirracista. Ou seja, o jovem mobiliza essa moral que se aplica hoje e a maneja para o passado, a partir daí gera-se um sentimento de culpa onde apoia-se a concordância com políticas compensatórias.

Ainda um outro fator que torna possível apontar uma hegemonia dessa postura de culpa é a própria nomenclatura dada a políticas como as de cotas: políticas compensatórias. Construímos essa relação partindo do pressuposto de que tais iniciativas não objetivam mudar a estrutura da sociedade, até porque o conceito de políticas compensatórias

[...] denota, de modo amplo e geral, todo tipo de ação de governos que tem por objetivo minimizar carências nas condições de vida de estratos sociais específicos, vistos como prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social (SILVA, 2010).

Em linhas gerais, até aqui conseguimos perceber que os jovens respondentes, de forma geral, concordam com o pagamento de uma possível indenização, mas que lançam essa responsabilidade para os países colonizadores ou para o Estado, o que embora seja sustentado por todos é visto como um ente distante do cotidiano da população. Também conseguimos perceber através dos dados um apoio à política de cotas, o que poderia abrir espaço para a construção de opções ao modelo de universidade centralizado no padrão europeu-moderno. Entretanto a discussão da **Tabela 9** nos possibilita refletir sobre até que ponto esse apoio a políticas compensatórias seja apenas uma dimensão moral que implica culpa sobre os sujeitos, ou ainda que essa culpa acaba possibilitando uma reflexão que gere mudança.

Para avançarmos nessas reflexões e objetivando alcançar uma resposta para essa tensão entre indicativos de transformações e avanços ou apenas culpa utilizamos o conceito de interculturalidade, na verdade podemos falar de *interculturalidades*. No próximo tópico nos ateremos mais a tensionar as respostas com os conceitos de interculturalidade e perceber nos dados a indicação de mudanças ou permanência do *status quo* da organização social hegemônica a partir dos jovens respondentes.

⁵⁸ Essa negação está colocada de forma hegemônica, a ponto de setores da sociedade, não só no Brasil, afirmarem que há uma *ditadura do politicamente correto*.

3.3.3 Interculturalidades

A partir das discussões elencada até aqui é possível perceber que há um apoio dos jovens respondentes acerca do sistema de cotas para os indígenas, mas mesmo com as cotas há pouco espaço nas Universidades brasileiras para os conhecimentos de outras matrizes que não a da ciência eurocentrada. A partir desse pressuposto é que se coloca a discussão sobre a interculturalidade⁵⁹. Esse conceito nos auxilia a compreender melhor a tensão entre as cosmovisões diferentes que acabam convivendo nos *campis* universitários.

Os dados a seguir são oriundos do cruzamento das respostas dos estudantes sobre cotas indígenas e sobre o grau de concordância se há culturas superiores a outras. A nossa intenção é perceber se há relação entre o apoio à política de cotas e a ideia de igualdade entre culturas diferenciadas.

TABELA 13 Reserva de vagas para indígena na universidade por se existem hierarquia entre populações: média

34.5 Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia	30.7. Não existem pessoas selvagens e pessoas civilizadas; existem apenas culturas diferentes
Discordo totalmente	0,14
Discordo	0,14
Nem concordo nem discordo	0,48
Concordo	0,67
Concordo totalmente	0,83

Fonte: Projeto Residente

Nota: organizado pelo autor

Os dados acima fazem referência a média resultante da média aritmética da resposta dos alunos, sendo as respostas possíveis -2 igual a discordo totalmente; -1 igual a discordo; 0 igual a nem concordo, nem discordo; 1 igual a concordo; 2 igual a concordo totalmente, dividida pelo número de casos.

A tabela anterior demonstra que conforme aumenta-se o grau de concordância com a política de cotas para indígenas também aumenta a média de apoio a ideia de que não existe uma hierarquização entre culturas e sim culturas diversas entre si. Com isso é possível afirmar que existe uma relação entre o posicionamento acerca das cotas e a visão que os estudantes têm sobre a hierarquização de povos, no caso se há sociedade civilizadas e outras não civilizadas.

⁵⁹ Maria Bergamaschi (2014, p. 13) chama de intelectual da interculturalidade aquele que atua na fronteira entre, por exemplo, culturas indígenas e a de matriz eurocêntrica.

Olhando para esses dados podemos indicar que existe, no mínimo, uma tendência entre os jovens respondentes a uma interculturalidade funcional. Essa postura visa reconhecer a diferença cultural e a diversidade, além de inclui-las a estrutura social vigente. Walsh denomina de funcional porque esse modelo acaba por servir com funcionalidade ao sistema existente, o bem-estar individualista, o sentido de pertença dentro da lógica competitiva da globalização e da modernização justamente por não tocar nos motivos das assimetrias. A autora ainda destaca que esse modelo tem servido à dominação dos povos historicamente subalternizados porque procura incluir tais povos para um apaziguamento social em troca de uma intenção de desenvolvimento dentro do modelo neoliberal (WALSH, 2012, p. 63-65).

Walsh (2012) ainda indica dois outros modelos de interculturalidade: relacional e a crítica. A relacional refere-se às trocas entre culturas, podendo ocorrer em igualdade ou desigualdade (WALSH, 2012, p. 63). A partir dessa perspectiva poderíamos conceituar como contatos interculturais aqueles ocorridos com a chegada dos europeus à Abya Yala. O problema dessa postura é que minimiza ou até mesmo omite as dinâmicas de poder e dominação tão caras para a compreensão da construção da sociedade atual.

Já a interculturalidade crítica, faz referência a uma tendência que não só reconhece a alteridade, mas busca transformar a partir dos movimentos de luta e descolonização outros mundos possíveis. Para essa tendência o problema central a ser encarado não é a alteridade em si, mas o padrão colonial que gera assimetrias entre pessoas praticamente em todas as esferas da vida cotidiana. A interculturalidade crítica visa questionar a causa do problema e não apenas a sua consequência (WALSH, 2012, p. 65-66).

Comparando os conceitos de interculturalidade acima com o apoio demonstrado pelos respondentes às políticas de cotas, a compreensão de uma diferença e não hierarquização entre as culturas e ainda para o apoio ao pagamento de uma possível indenização é possível afirmar que existe uma tendência entre os estudantes por um modelo funcional de interculturalidade.

Isso porque apesar de haver uma preocupação com as desigualdades mantém-se a estrutura de sociedade e poder que continuam por subalternizar os historicamente subalternizados. Isso fica claro quando o sujeito indígena chega na universidade apenas para *aprender* e sem espaço para *ensinar* nada que advenha da sua matriz cultural e de saberes.

Aqui concordamos com Walsh (2012, p. 66) acerca da necessidade de se fazer um esforço para a construção de novas possibilidades, adotando assim a interculturalidade crítica como tendência que pode estabelecer horizontes mais igualitários a serem construídos. Pensando essa discussão das cotas dentro da necessidade de se pensar uma saída às limitações expostas acima indicamos o Pluralismo Jurídico.

O pluralismo jurídico “pretende responder ao problema do monismo jurídico: a noção de um só sistema de direito para todos, princípio regedor do Estado moderno uninacional e monocultural, e seu poder normativo que suprime e inferioriza a diferença”⁶⁰ (WALSH, 2010, p. 9). Pensar o pluralismo jurídico é repensar a organização de Estado que está posta, é admitir o conflito e o choque entre culturas. Afinal a base filosófica do pluralismo jurídico é não admitir a ilusória homogeneidade da humanidade (SARANGO, 2016, p. 640).

O pluralismo jurídico pode ser uma opção para a construção de um interculturalismo crítico onde se construa um arcabouço legal que reconheça a pluralidade de organizações. Um dos pontos essenciais para que seja possível construir essa opção é compreender que o formato do Estado moderno, como foi imposto, violenta a pluralidade e apaga, ou ignora, as diferentes culturas existentes dentro de territórios também construídos num processo histórico.

Sarango (2016, p. 645) aponta que a plurinacionalidade é um princípio que estava posto em Abya Yala antes da chegada dos europeus e que compreende as organizações de grupos que vão dos menores para os maiores – como uma pirâmide invertida – onde esses grupos se complementariam. Ou seja, essas comunidades estariam abertas para o convívio com outras e, através dessas trocas, aprenderiam e ensinariam⁶¹. Essa dinâmica é o que estamos chamando de plurinacionalidade que é a base para o interculturalismo crítico.

Para que possamos tensionar se os jovens têm um posicionamento de interculturalismo funcional, como vimos até aqui, ou se avançam para um

⁶⁰ Tradução livre do autor: “[...] pretende responder al problema del monismo jurídico: la noción de un solo sistema de derecho para todos, principio regidor del Estado moderno uninacional y monocultural, y su poder normativo que suprime e inferiorice la diferencia” (WALSH, 2010, p. 9).

⁶¹ Ailton Krenak, no documentário *Guerras do Brasil.doc* no episódio intitulado *As Guerras de Conquista*, também afirma o mesmo, apontando que quando os europeus chegaram “foram admitidos como mais um na diferença e se os brancos tivessem educação poderiam ter continuado vivendo no meio daqueles povos e produzido outro tipo de experiência. Mas eles chegaram aqui com a má intenção de assaltar essa terra e escravizar o povo que vivia aqui”.

interculturalismo crítico utilizaremos a questão que reflete sobre a base da sociedade burguesa: a propriedade.

3.4 TENSÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO NEOLIBERAL E A AUTODETERMINAÇÃO INDÍGENA

A terra como fonte de sustento e de modo de vida dos indígenas e a territorialidade estiveram desde os primeiros anos da colonização como fatores centrais das tensões entre invasores e nativos. Um exemplo são as ações católicas de catequização dos indígenas através das chamadas reduções ou missões jesuíticas.

Ainda hoje podemos perceber a terra como algo relevante para as discussões e tensões políticas que envolvem indígenas. Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 102-ss) propõe que há uma tensão entre autodeterminação indígena e a lógica de desenvolvimento neoliberal que tem sido hegemônica em Abya Yala. Isso decorre porque o dinamismo econômico empregado pelas elites governantes, do Brasil de forma mais específica, tem sido voltado a produção de grandes monoculturas para a exportação, por isso a existe a tensão entorno da terra (SANTOS, 2013, p. 102).

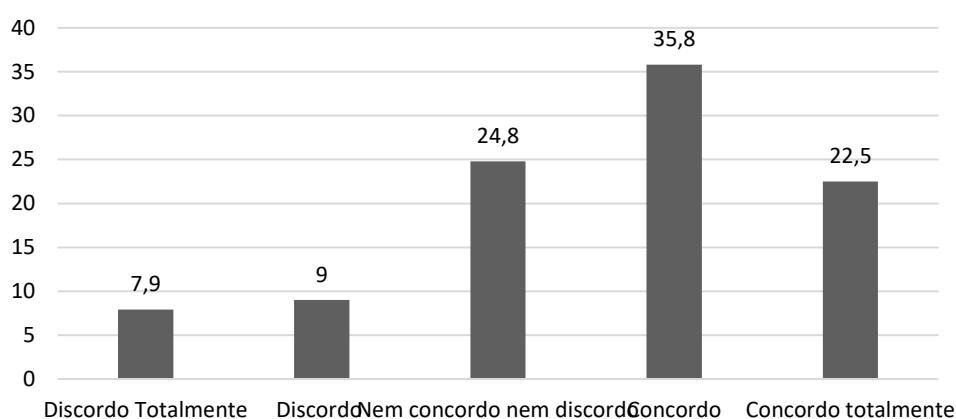
É devido a esse avanço das formas capitalistas de exploração do campo que “indígenas, lavradores, quilombolas vivem constantes ameaças de expropriação e reprodução das formas de rompimento com seu principal meio de reprodução da vida: a terra” (SILVA, 2018, p. 484). Essa tensão é, inclusive, central para compreender o rompimento que vem ocorrendo entre povos indígenas e governos progressistas (SANTOS, 2013, p. 103). A luta por terras e por condições de manter um modo de vida próprio tem se avolumado e Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 103) chega a destacar a existência de países que tem aprovado as chamadas leis antiterroristas e estão utilizando-as para criminalizar os movimentos indígenas. Na época da publicação do referido texto o autor português destacou a existência desse modelo de lei no Chile, Honduras e Paraguai. Hoje, desde 2016 na realidade, o Brasil passou a integrar essa lista também.

O fato de no início do ano de 2019 ter havido discussão devido ao novo governo ter passado a demarcação de terras para o Ministério da Agricultura é outro fator que demonstra a tensão crescente entre demarcação de terras e desenvolvimento neoliberal. Essa tensão se apresentou porque o Ministério de Agricultura está mais

voltado a atender justamente os menos interessados na proteção de terras indígenas: os latifundiários.

Frente a esse ambiente nacional de discussão acerca das terras indígenas apresentamos os dados da questão que pergunta para os jovens se os indígenas deveriam ter direito a viver nas terras de seus ancestrais. Apresentamos esses dados para refletirmos sobre como que os respondentes têm visto a disputa por terras no Brasil.

Gráfico 4 Povos indígenas tem direito à propriedade dos ancestrais: percentual



Fonte: Projeto Residente

Nota: organizado pelo autor

Com gráfico acima podemos observar que há uma tendência predominante entre os entrevistados de concordar com a ideia de que deve pertencer aos povos indígenas as terras de seus ancestrais. Essa questão nos permite perceber, novamente, que há algum tipo de preocupação desses jovens com as questões indígenas. Entretanto a questão por si só não nos permite perceber se há um avanço no sentido de uma interculturalidade crítica ou apenas a manutenção de uma interculturalidade funcional.

Essa limitação se dá porque na própria pergunta consta o termo *propriedade*, sendo que esta noção é decorrente do modelo capitalista ocidentalizado e não corresponde aos modelos de vida dos indígenas. Isso ocorre porque o questionário foi pensado com foco nos jovens que, a princípio, estão distantes dessas discussões e, por consequência, com pouca familiaridade com outras expressões. Na realidade, como a estrutura estatal tem a sua base no modelo de sociedade baseada na propriedade, uma afirmativa de que é necessário que haja a propriedade de

determinada terras pelos indígenas é uma postura funcional ao sistema socioeconômico hegemônico.

Para as tradições indígenas o espaço é territorializado, pois é onde ocorrem os contatos. Desta forma, o contato entre essa lógica com a dinâmica capitalista é um choque entre dois pressupostos diferentes e a demarcação de terras surge como tentativa de resolução desse choque (BINDA, 2013, p. 9). A questão é que a demarcação

[...] de Áreas Indígenas, supõe a transformação de território em terra, isto é, passa-se das relações de apropriação (que prescindem de dimensão material) à propriedade, que tem dimensão simbólica colada à materialidade e pode ser convertida em mercadoria. Portanto, apenas em relação à terra pode-se falar em posse e propriedade. Espaço e território só podem ser apropriados (BINDA, 2013, p. 10).

A partir dessas observações é possível realmente fazer a pergunta acerca da concordância da propriedade de terras para indígenas, entretanto essa postura violenta a própria lógica de território e de territorialidade, já que esses povos não partem da noção de limites fixos, tal qual se baseia os Estados-nacionais modernos.

Nadja Binda (2013, p. 14) aponta a seguinte reflexão, a partir de seus estudos sobre os Zo'é: “como então falar de uma terra zo'é, se posse e propriedade também não fazem parte do universo de relações do grupo com o espaço e os recursos ambientais, nem de suas relações de produção?”. Frente a esse questionamento a autora chega à conclusão muito semelhante da indicada no parágrafo anterior, afirmando que “os Zo'é nos colocam diante da inadequação de elementos como Estado, identidade étnica e contato como premissas obrigatórias para abordar as diferentes formas de organização territorial indígenas” (BINDA, 2013, p. 14).

Apontamos como um dos motivos para essa prática funcional do Estado brasileiro o processo histórico de tutela que foi empregado nas políticas acerca dos indígenas no Brasil. Esse modelo coloca os indígenas numa posição inferior, onde o Estado assume o papel de tutela desses povos. Estado este que, como vimos anteriormente, se mantém muito distante de respeitar de fato os modos de vida e cosmovisões indígenas.

Gersem Baniwa (2007) divide a história do movimento indigenista no Brasil da seguinte maneira: Indigenismo governamental tutelar, datado do início do século XX e tendo como base a ideia de que o indígena é inferior e por isso precisava estar sob tutela do Estado – dessa lógica que vem o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a

Fundação Nacional do Índio (FUNAI); Indigenismo não-governamental, com seu início na década de 1970 tendo como seus principais atores a Igreja Católica renovada e setores progressistas da academia; Indigenismo governamental contemporâneo, se inicia após 1988 e tem como sua principal característica a quebra da hegemonia da FUNAI como única representante dos indígenas frente ao Estado.

Baniwa (2007, p. 137) ainda ressalta que por mais que tenha havido mudanças na legislação, “até hoje [...] a FUNAI, por exemplo, continua atuando sob a orientação da tutela e do não reconhecimento das organizações indígenas como interlocutoras diretas e legítimas dos povos indígenas”. Ou seja, é a partir dessas constatações que torna possível afirmar que os órgãos que acabam tendo mais força para negociar com o Estado não são os mais representativos dos povos indígenas, pelo contrário, acabam mantendo a assimetria e a lógica de fabricação de uma inferioridade desses povos a ponto de terem que ser tutelados⁶².

Já que a questão sobre a concordância da propriedade indígena de terras ocupadas pelos seus ancestrais não dá conta de subsidiar uma discussão se os estudantes têm tido uma postura mais funcional ou mais crítica quanto a interculturalidade, apresentaremos a seguir a média do cruzamento entre as questões sobre a concordância quanto a propriedade indígena da terra e se a terra deveria ou não ter valor mercadológico. As médias são resultado de como os respondentes da questão sobre a propriedade da terra pelos indígenas se colocam frente à questão sobre a terra ter valor econômico.

⁶² Isso fica muito evidente quando olhamos para o gabinete da presidência da FUNAI e notamos que o órgão não está nas mãos dos indígenas.

TABELA 14 Média do posicionamento sobre a propriedade de terra para indígenas e a terra como mercadoria: média

34.1. Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais	29.6. A terra não deveria ser uma mercadoria para ser comprada e vendida (média)
Discordo totalmente	-0,15
Discordo	0,00
Nem concordo nem discordo	0,19
Concordo	0,30
Concordo totalmente	0,67
Não responderam	0,14

Fonte: Projeto Residente

Nota: organizado pelo autor

Os dados acima fazem referência a média resultante da média aritmética da resposta dos alunos, sendo as respostas possíveis -2 igual a discordo totalmente; -1 igual a discordo; 0 igual a nem concordo, nem discordo; 1 igual a concordo; 2 igual a concordo totalmente, dividida pelo número de casos.

Os dados demonstram que há uma relação entre as duas questões, isso porque os que demonstraram concordar mais com a posse de terras para os indígenas são os mesmo que discordam da tendência capitalista de ter a terra como mercadoria. Já os que mais se colocaram contra a posse de terras pelos indígenas são os que mais concordam com a lógica da terra ser tida a partir do seu valor econômico.

A partir desses dados é possível indicar que quanto mais os jovens se colocam a favor das propriedades de terras para os indígenas, também se colocam contra o modelo de exploração capitalista da terra. Ou seja, desta maneira é possível levantar como hipótese que há uma tendência entre esses jovens de apoiar uma transformação intercultural crítica.

É importante destacar que apontamos que existe uma tendência, uma sensibilidade, à interculturalidade crítica por parte dos respondentes. Como conseguimos observar pelas discussões feitas até aqui, a cultura política brasileira e, principalmente, as políticas públicas têm apontado no caminho de uma interculturalidade funcional e devido a influência desse ambiente torna muito difícil averiguar mais precisamente o posicionamento dos respondentes.

Fica aqui a hipótese levantada, através da discussão das tensões dos subtítulos desse capítulo, de que há possibilidade que, a partir do posicionamento dos jovens participantes, seja viável sonhar e construir políticas de respeito à alteridade sem tutela. Com os dados percebemos que há um avanço entre os respondentes na percepção da assimetria existente dentro da própria sociedade brasileira e que, principalmente a partir da tendência de não concordar com a terra como mercadoria,

há possibilidade de um avanço ainda maior para se tocar na raiz da assimetria e não apenas nas consequências superficiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se insere num esforço dentro de um projeto maior, *Residente*, de procurar compreender a função do passado, de forma geral, e da História, de forma mais específica, no cotidiano dos jovens latino-americanos. A contribuição que damos aqui é de auxiliar no processo de construir futuros possíveis para o ensino de História voltado aos problemas reais encarados no dia-a-dia dos estudantes e no Brasil, como a discussão da temática indígena.

O nosso trabalho visou averiguar se há uma relação entre o conhecimento histórico e o posicionamento político dos jovens, em especial acerca das questões indígenas. O que conseguimos observar no decorrer das análises dos dados é que essa relação existe e que os estudantes que demonstraram maior apreço pela dinâmica científica da construção do conhecimento são aqueles que tendem a manter posicionamentos mais a favor das políticas compensatórias quanto aos indígenas no Brasil.

Perceber essa relação entre conhecimento histórico e posicionamento político torna visível a relevância que existe sobre discussões que reflitam acerca da produção e divulgação do conhecimento histórico na sociedade, passando por escola e indústria cultural. Também, mais uma vez, demonstra porque a história está constantemente em disputa e como que nossos esforços de pensar o ensino de história são relevantes. Os dados aqui analisados servem também para que, enquanto professoras e professores, tenhamos a clareza de que a nossa prática tem relevância social, por mais que às vezes sintamos que não. É preciso ter esperança e força para continuar firme ocupando um espaço importante no processo de formação da sociedade.

Junto a influência da História na vida cotidiana dos estudantes, também percebemos a partir das análises de dados que há uma tendência entre os jovens respondentes de apoiar ideias que apontem para um horizonte mais plural dentro de uma lógica de uma interculturalidade crítica. Não podemos afirmar que essa tendência seja muito forte, mas ela existe e abri-nos caminho para pensar formas de produzir conhecimento que alcancem o máximo de sujeitos possível.

Essa ideia de forma, que está na dimensão estética da cultura histórica, é um dos pontos que indicamos como mais relevantes para que o conhecimento histórico possa ser socializado. Relembrando aqui os dados que demonstram como os jovens preferem a narrativa como forma de ter acesso ao passado. Esse fato indica que é

preciso que também nos dediquemos, enquanto historiadores, não só ao conteúdo, mas ao modo como apresentamos nossas pesquisas para que elas possam alcançar um maior impacto na sociedade.

Olhando para as discussões feitas aqui ressaltamos a relevância de se pensar um ensino de História comprometido com a construção de ferramentas que possibilitem aos estudantes compreenderem o mundo no qual estão inseridos, além de terem a opção de transformá-lo. Frente a esse horizonte colocamos como imperativo a construção de narrativas históricas que valorizem culturas outras que estão próximas de nós, geograficamente, mas afastadas pela nossa ignorância. De forma geral, sabemos mais dos povos europeus, inclusive aqueles tidos como bárbaros pelos romanos, do que das comunidades indígenas que ocupam territórios dentro dos municípios e estados que moramos.

O rompimento com essa organização narrativa que privilegia o *status quo* pode ser feito a partir dos espaços em que, pensando no ensino de História escolar, os professores têm uma mobilidade frente às obrigаторiedades, como o cumprimento da BNCC. Em outras palavras, é necessária uma atitude de um ensino de História que a partir e com os gritos das rachaduras na América Latina⁶³ trabalhe com discussões relevantes ao presente dos estudantes e sua formação enquanto sujeitos que percebam a pluralidade cultural que compõe o seu entorno e o seu cotidiano.

Apontamos a necessidade de haver um movimento mental-temporal na produção do conhecimento histórico com base no modelo científico em que seja valorizada a dinâmica de presente-passado-presente-futuro. Ou seja, parte-se de um problema do presente, olhando para o passado afim de construir uma narrativa que torne possível compreender o cotidiano, desta forma retornando ao presente com uma solução-compreensão que possibilita elaborar futuros possíveis com base no conhecimento acerca do passado.

Um ensino de História que valorize a construção dessa competência por parte do estudante é uma possibilidade para a reafirmação da tendência a uma interculturalidade crítica, apontada a partir dos dados. Pensar a História como possibilidade para a construção de uma interculturalidade crítica é uma atitude em prol de uma sociedade mais plural, que respeite a diversidade cultural e reconheça tal

⁶³ Aqui parafraseamos Catherine Walsh 2019.

pluralidade não apenas a partir de estereótipos e visões folclóricas, em especial, de povos indígenas e afro-brasileiros.

Por fim, entendemos que no aspecto teórico, o presente texto dá uma contribuição por fazer um esforço de aproximação entre o campo da Didática da História, como a área que se ocupa sobre a produção, circulação e aprendizagem do conhecimento histórico, e a perspectiva decolonial, como atitude a partir do incômodo com o eurocentrismo que gera a falsa simetria. Entendemos que o esforço que fizemos aqui está sob o conceito de Transmodernidade, uma vez que buscamos, não negar as teorias europeias, mas avançar e olhá-la de outro lugar, o nosso lugar.

Frente a isso, indicamos que o movimento de olhar o nosso mundo a partir de nós mesmos, utilizando as teorias do norte-global, mas sem violentar a nossa própria realidade é essencial para a construção de saberes que contribuam para uma sociedade que primeiramente enxergue as assimetrias e, a partir daí, se reinvente de forma menos assimétrica, onde a construção do respeito começa pelos aspectos culturais e chega até a dimensão política e do direito.

REFERÊNCIAS

- BALLAROTTI, C. R. A Construção do mito de Tiradentes: de mártir republicano a herói cívico na atualidade. **Antíteses**, v. 2, n. 3, p. 201-225, jan./jun. 2019.
- BALLESTRIN, L. M. D. A. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.
- BANIWA, G. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Os Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano**, Janeiro 2013. 18-21.
- BANIWA, G. L. Movimentos e políticas indígenas no Brasil Contemporâneo. **Tellus**, Campo Grande - MS, v. 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007.
- BAROM, W. C. O Projeto Jovens e a História e suas Publicações (2007-2016). **Revista Latino-Americana de História**, v. 6, n. 17, jul. 2017.
- BERGAMASCHI, M. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, Campo Grande, MS, v. 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014.
- BERGMANN, K. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989/1990.
- BINDA, N. H. Processos e produtos territoriais: Território indígena é terra indígena? **Interethnic@ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 3, n. 1, p. 8-14, dez. 2013.
- BITTENCOURT, C. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- BORDIGNON, C.; BONAMIGO, I. S. Os jovens e as redes sociais virtuais. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del Rei, v. 12, n. 2, p. 310-326, mai./ago. 2017.
- BORRIES, B. Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?. **Educar em Revista**, Curitiba, v.60, p.171-196, 2016.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani (orgs). Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRAGATO, F. F. Para além do discurso eurocêntrico dos Direitos Humanos: contribuições da descolonialidade. **Revista Novos Estudos Jurídicos - Eletrônica**, v. 19, n. 1, p. 201-230, jan./abr. 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Ministério da Educação. Brasília - DF. 2018.
- BRITO, Débora. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista. **Agência Brasil**, 27 de mai. de 2018. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista> Acesso em: 31 de mar. de 2020.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história?. **História & Ensino**, 2016, v. 21, no 2, p. 105-124.

CARDOSO, O. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CARRETERO, M.; ALPHEN, F. V. Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. **Cognition and Instruction**, v. 32, n. 3, 2014.

CASARA, R. **Estado Pós-Democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASSIANO, C. C. D. F. Reconfiguração do mercado editorial brasileira de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana Editorial/Editor, 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf>>.

CAVALCANTI, E. Ensino de História, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. **Enseñanza de las ciencias sociales**, v. 18, p. 49-61, 2019.

CARDOSO, O. et al. O que é Didática da História? **Canal Didática da História**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h9tMPXWUr9s&t=1505s>. Acessado em: 24 de julho de 2020.

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

CERRI, Luis Fernando. O ensino de História frente às demandas sociais do século XXI. **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá-MT, v.5, n. 2. p. 159-170, jul./dez. 2018. Entrevista concedida a Ana Paula Rodrigues Carvalho.

CERRI, L. F.; Notas críticas aos argumentos contra cotas pra negros nas universidades públicas. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (org.). **Política, Educação e Cultura**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 73-90.

CERRI, L. F.; Estudantes e cotas para o acesso ao Ensino Superior numa cultura histórica de “democracia racial”. **Momentum**. v.1 n. 1, 2019.

CERRI, L. F. Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História. **História Hoje**, v. 5, n. 10, p. 138-158, 2016.

CERRI, L. F.; PLÁ, S. Política de cotas na UEPG. **Atos de pesquisa em educação**, v. 3, n. 1, p.3-19, jan./abr. 2008

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de educação, ciências e Matemática**, 2013, v. 3, no 2.

COSTA, Gilberto. Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século XXI. **Agência Brasil**, Brasília, 08 de set. de 2019. Disponível em: Acesso em: 05 de fev. de 2021.

DIAS, M.; FREITAS, I. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: (ORG.) CAVALCANTI, E., et al. **História: demandas e desafios do tempo presente: Produção acadêmica, ensino de História e formação docente**. São Luís: EDUFMA, 2018. p. 49-63.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. **Revista de Cultura Teológica**, v. 4, p. 69-81, jul./set. 1993.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016.

FARIA, S. D. C. Ouro, porcos, escravos e café: as origens das fortunas oitocentistas em São Pedro de Cantagalo, Rio de Janeiro (últimas décadas do século XVIII e primeiras do XIX). **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 26, p. 1-23, 2018.

GARBIN, E. M. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 119-135, mai./jun./ago. 2003.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOODSON, I. **Historia del Currículum**: La constucción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Tradução de Maria João. CARVALHO. Lisboa: Educa, 1997.

GUERRAS do Brasil. doc - As guerras de conquista. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzky. Intérpretes: Carlos Fausto, João Pacheco de Oliveira, Pedro Luis Puntoni, Sônia Guajajara Ailton Krenak. [S.l.]: Buriti Filmes. 2019.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. **Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, Brasília - DF, v. 01, 2003.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: está é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HELLER, A.; FEHÉR, F. O Pêndulo da Modernidade. **Tempo Social**, São Paulo, v. 6, n. 1-2, p. 47-82, 1994 (editado em jun. de 1995).

HOBSBAWM, E. **A Revolução Francesa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

Indígenas, negros e mulheres são mais afetados por pobreza e desemprego no Brasil, diz Cepal. **Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**, 03 de nov. de 2016. Disponível em: <https://cutt.ly/SkUrZYL> Acesso em: 10 de fev. de 2021.

INEP. Indicadores Educacionais. Disponível em: Acesso em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> 05 de fev. de 2021.

KEMPF, W. A luta pelos Direitos Humanos na América Latina: alguns problemas sobre sua percepção na Europa. In: RIQUELME, H. **Era de Névoas: direitos humanos, terrorismo de estado e saúde psicossocial na América Latina**. São Paulo: PUC, 1993. p. 195-199.

KOSELLECK, R. Espaço de experiência e Horizonte de Expectativa: duas categorias históricas. In: KOSELLECK, R. **Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos Históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto : Ed. PUC-Rio, 2006. p. 305-327.

KRENAK, A. Pensando com a cabeça na Terra. In: VI REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2017, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo, p. 1-11, 16-19 mai. 2017. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react> Acesso em: 04 de fev. de 2021.

LEITÃO, Leslie. Como a juíza Patrícia Acioli se tornou inimiga número um da quadrilha do coronel Cláudio. 2 de out. de 2011. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/como-a-juiza-patricia-acioli-se-tornou-a-inimiga-numero-um-da-quadrilha-do-coronel-claudio/> Acesso em: 04 de fev. de 2021.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. 1999. p. 236-236.

MADEIRO, Carlos. Negros são 75% entre os mais pobres; brancos, 70% entre os mais ricos. **Uol**, 13 de nov. de 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/11/13/percentual-de-negros-entre-10-mais-pobre-e-triplo-do-que-entre-mais-ricos.htm> Acessado em: 27 de jul. de 2020.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MARIZ, Renata. Prefeituras e estados poderão optar por material didático único. **O Globo**, 19 de set. de 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/prefeituras-estados-poderao-optar-por-material-didatico-unico-21605244> Acesso em: 05 de fev. 2021.

MARQUEZ, G. G. **Doze contos peregrinos**. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 2018.

MELO, A. D.; RIBEIRO, D. Construção do conhecimento e eurocentrismo nas universidades: apontamentos para uma Pluriversidade. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 51, p. 1-24, jan./mar. 2019.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: (ORG) LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 35-54.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MINAYO, M. C. D. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MISTURA DE RAÇAS DO BRASIL É CATASTRÓFICA, ESCREVEU ATIRADOR DA NORUEGA. **G1**, 25 de jul. de 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/07/mistura-de-racas-do-brasil-e-catastrofica-diz-texto-de-atirador-da-noruega.html> Acesso em: 04 de mai. De 2020.

MORENO, J. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, 2016, v. 22, no 1, p. 07-27.

NEVES, R; PICCININI, C. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do estado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 2018, v. 10, no 1, p. 184-206.

O QUE É DIDÁTICA DA HISTÓRIA?. Canal Didática da História. 1 Vídeo (30 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h9tMPXWUr9s&t=1505s> Acesso em: 05 de fev. de 2021.

PORTAL G1. Marielle engravidou aos 16? Foi casada com o traficante Marcinho VP? Ignorava as mortes de policiais? Não é verdade! Disponível em: <https://g1.globo.com/e-ou-nao-e/noticia/marielle-engravidou-aos-16-foi-casada-com-o-traficante-marcinho-vp-ignorava-as-mortes-de-policiais-nao-e-verdade.ghtml> Acesso em: 08 de mar. de 2020.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

PROJETO RESIDENTE: observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina. GEDHITube. 1 vídeo (86 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v0NwkE1-9FA> Acesso em: 05 de fev. de 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina. **Ecuador Debate**, Quito, v. 44, p. 227-238, Agosto 1998.

RAUPP, Eric. Analfabetismo entre negros no Brasil é duas vezes maior do que entre brancos, diz IBGE. **Correio do Povo**, 19 de jun. de 2019. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/analfabetismo-entre-negros-no-brasil-%C3%A9-duas-vezes-maior-do-que-entre-brancos-diz-ibge-1.346369> Acessado em: 31 de março de 2020.

RECUERDO, R.; GRUZD, A. Cascatas de Fake News Políticas: um estudo de caso no Twitter. **Galaxia**, São Paulo, v.41, p.31-47, mai./ago. 2019.

RIBEIRO, B. C.; SPAREMBERGER, R. F. L. Os Direitos Humanos e as perspectivas decoloniais: a condição do sujeito subalterno no Brasil. **Amicus Curiae**, Criciúma - SC, v. 1, n. 1, 2004.

RÜSEN, J. Explicação Narrativa e o problema dos Construtos Teóricos de Narração. **Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica**, São Paulo, v. 3, p. 97-104, 1986/87.

RÜSEN, J. A História entre a Modernidade e a Pós-Modernidade. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, 1997.

RÜSEN, J. Perda de Sentido e Construção de Sentido no Pensamento Histórico na Virada do Milênio. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 9-22, 2001a.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, J. **História Viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010a.

RÜSEN, J. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

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

SADDI, R. Didática da História como sub-disciplina da Ciência Histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SADDI, R. Didática da História na Alemanha e no Brasil: Considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da Nova Didática da História no Brasil. **Opsis**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. P. D. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez. 2015.

SANI, G. Cultura política. In: BOBBIO, N.; AL., E. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UnB, v. 1. 13, 2008.

SANTANA, B. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI-SP editora, 2018.

SANTOS, B. D. S. **Para descolonizar Occidente**: más alla del pensamiento abismal. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO; Prometeo Libros, 2010a.

SANTOS, B. D. S. **Refundación del Estado en América Latina**: Perspectivas desde una epistemología del Sur. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad / Programa Democracia y Transformacion Global, 2010b.

SANTOS, B. D. S. Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. In: SANTOS, B. D. S.; CHAUÍ, M. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 41-133.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Sistemas de cotas: um multiculturalismo brasileiro?. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 41-45, jun. 2007.

SARANGO, L. F. El estado plurinacional y la sociedad intercultural: una visión desde el Ecuador. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 07, n. 13, p. 636-658, 2016.

SERRANO, P. E. A. P. **Autoritarismo e golpes na América Latina**: breve ensaio sobre jurisdição e exceção. São Paulo: Alameda, 2016.

SETH, S. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? **História da historiografia**, Ouro Preto - MG, v. 11, p. 173-189, abr. 2013.

SIKKINK, K. Protagonismo da América Latina em Direitos Humanos. **SUR 22**, v. 12, n. 22, p. 215-227, 2015.

SILVA, E. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na história do Brasil. In: SILVA, E.; SILVA, M. D. P. D. **A temática indígena na sala de aula [recurso eletrônico]**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, E. C. D. A. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, v. 133, p. 480-500, set./dez. 2018.

SILVA, M. BNCC e o componente curricular História: como pensaram os seus críticos?. **BOLETIM HISTORIAR**, 2018, no 23.

SILVA, G. D.; MEIRELES, M. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. **Crítica Histórica**, v. VIII, n. 15, p. 07-30, jul. 2017.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, T. D.; OLIVEIRA, L. D. O monopólio da verdade na era das Fake News. **Revista Ratio Juris**, Medellín, v. 14, n.28, p.109-126, 2019.

SILVA, V. A. C. Políticas Compensatórias. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SOARES, J. F. Educação, Desigualdade e Pobreza. In: EITLER, K; BRANDÃO, A. P. (organizadoras); LAZARO, A. (coordenador). **Por que pobreza?:** educação e desigualdade. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014. p. 57-65.

SOUZA, J. D. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017. ePub.

SOUZA, J. D. **A Classe Média no Espelho.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

TADEU, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Autêntica, 2016.

VILELA, L.; TACHIBANA, T. Y.; MENEZES-FILHO, N.; KOMATSU, B. As cotas na universidade pública diminuem a qualidade dos ingressantes?. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 652-684, set./dez., 2017.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico. In: SEMINARIO PLURALISMO JURÍDICO. **Anais [...]** Brasília: Procuradoria do Estado/Ministério da Justiça. 2010. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/eventos/2005/esmpu-curso-pluralismo-juridico-e-interculturalidade/interculturalidad-critica-y-pluralismo-juridico/view> Acesso: 04 de fev. de 2021.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, C. Pensar-Sentir-Actuar desde y con los gritos y las grietas en America Latina. **Revista de Estudos Culturais**, São Paulo, ed.4, 2019. p.92-110. Entrevista concedida a Lennon Oliveira Matos e Iván David Sanabria González.

WOLKMER, A. C.; BRAVO, E. E. M. Horizontes para se repensar os Direitos Humanos numa perspectiva libertadora. In: LEAL, J. D. S.; FAGUNDES, L. M. **Direitos Humanos na América Latina.** Curitiba: Multideia, 2016. p. 39-6

**ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO PROJETO *RESIDENTE* RESPONDIDO PELOS
ESTUDANTES**

ID: _____

Pesquisa – Brasil

1. Sua turma foi escolhida para participar de uma pesquisa envolvendo alunos de vários países da América do Sul.
2. Caso não queira responder o questionário, siga as orientações do seu professor(a).
3. Através deste questionário desejamos saber como os jovens veem a história e conhecer algumas de suas opiniões sobre o presente e o futuro.
4. Durante o preenchimento do questionário, não se preocupe com as respostas dos seus colegas. Concentre-se nas SUAS opiniões e não na maneira como os outros acham que você deveria responder.
5. Algumas perguntas serão mais fáceis para você e mais difíceis para os outros. **Não há resposta certa ou errada**, por isso responda sinceramente. É importante responder a todas as questões, mas se você não souber ou não quiser responder a alguma, deixe em branco e passe às seguintes.
6. Após marcar sua resposta, se notar que se enganou, peça orientação ao coordenador.
7. Se alguma pergunta não estiver clara para você, peça ajuda ao coordenador da atividade, mas de maneira que não atrapalhe seus colegas.
8. O professor não terá conhecimento das suas respostas e suas informações serão tratadas confidencialmente em todas as etapas.

Muito obrigado por sua valiosa participação nesse projeto!

Prof. Dr. L. F. Cerri – UEPG - Coordenador do projeto no Brasil.

1. IDADE

- ☐ a) menos de 15 anos ☐ b) 15 anos ☐ c) 16 anos
☐ d) 17 anos ☐ e) 18 anos ou mais

2. SEXO

- ☐ a) masculino ☐ b) feminino

4.11. Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.12. Sites da Internet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.13. Opinião de historiadores profissionais

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.14. A opinião da maioria

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.15. Memes

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.16. Jogos eletrônicos (games)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.17. Desenhos animados

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.18. Histórias em quadrinhos

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. O QUE SIGNIFICA A HISTÓRIA PARA VOCÊ?

discordo totalmente discordo nem concordo nem discordo concordo concordo totalmente

3.1. Uma matéria da escola e nada mais.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.2. Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.3. Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.4. Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.5. Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.6. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.7. Um amontoado de crueldades e desgraças.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.8. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. QUAIS AS FORMAS EM QUE A HISTÓRIA APARECE QUE VOCÊ MAIS GOSTA?

Gosto muito pouco Gosto pouco Mais ou menos Gosto Gosto muito

4.1. Livros escolares

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.2. Documentos e outros vestígios

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.3. Youtubers e vídeos do Youtube

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.4. Filmes

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.5. Novelas e séries.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.6. Documentários em vídeo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.7. Falas dos professores.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.8. Falas de outros adultos (pais, avós)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.9. Museus e lugares históricos

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.10. Livros não escolares de história ou sobre história

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5. QUAIS AS FORMAS EM QUE A HISTÓRIA APARECE QUE VOCÊ MAIS CONFIA?

Confio muito pouco Confio pouco Mais ou menos Confio Confio muito

5.1. Livros escolares.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.2. Documentos e outros vestígios

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.3. Youtubers e vídeos do Youtube

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.5. Filmes

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.5. Novelas e séries.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.6. Documentários em vídeo

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.7. Falas dos professores.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.8. Falas de outros adultos (pais, avós)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.9. Museus e lugares históricos

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.10. Livros não escolares de história ou sobre história

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.11. Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.12. Sites da Internet

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.13. Opinião de historiadores profissionais

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.15. A opinião da maioria

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.15. Memes

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.16. Jogos eletrônicos (games)

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.17. desenhos animados

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.18. Histórias em quadrinhos

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6. O QUE NORMALMENTE ACONTECE NAS SUAS AULAS DE HISTÓRIA?

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
6.1. Ouvimos as exposições dos professores sobre o passado	☐	☐	☐	☐	☐
6.2. Somos informados do que foi bom ou mau, certo ou errado na História	☐	☐	☐	☐	☐
6.3. Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado	☐	☐	☐	☐	☐
6.4. Pesquisamos diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas	☐	☐	☐	☐	☐
6.5. Nós mesmos recordamos e reinterpretamos a História	☐	☐	☐	☐	☐
6.6. Ouvimos áudios ou vemos filmes e vídeos sobre História	☐	☐	☐	☐	☐
6.7. Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox).	☐	☐	☐	☐	☐
6.8. Fazemos trabalhos de grupo	☐	☐	☐	☐	☐
6.9. Fazemos teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade	☐	☐	☐	☐	☐
6.10. Fazemos buscas e análises de material na internet	☐	☐	☐	☐	☐
6.11. Produzimos textos, material audiovisual ou digital	☐	☐	☐	☐	☐

7. EM QUE SUAS AULAS DE HISTÓRIA MAIS SE CONCENTRAM?

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
7.1. Procuramos conhecer os principais fatos da história	☐	☐	☐	☐	☐
7.2. Julgamos os principais acontecimentos da história a partir do ponto de vista dos direitos humanos	☐	☐	☐	☐	☐
7.3. Tentamos entender como era a vida no passado levando em conta todos os pontos de vista	☐	☐	☐	☐	☐
7.4. Tentamos compreender o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensamento deles na época em que viveram	☐	☐	☐	☐	☐
7.5. Usamos a História para entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança	☐	☐	☐	☐	☐
7.6. Estudamos de forma que seja interessante e incentive nossa imaginação	☐	☐	☐	☐	☐
7.7. Aprendemos as tradições, características, valores e a missão da nossa nação e de nossa sociedade	☐	☐	☐	☐	☐
7.8. Aprendemos a valorizar os vestígios históricos e as construções antigas	☐	☐	☐	☐	☐

Caso seu professor de História use livro, responda as questões abaixo. Caso contrário, deixe em branco.

8. COMO É USADO O LIVRO DIDÁTICO EM SUAS AULAS E ESTUDOS DE HISTÓRIA?

	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
8.1. Lemos o livro juntos durante a aula	☐	☐	☐	☐	☐
8.2. O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades.	☐	☐	☐	☐	☐
8.3. Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor	☐	☐	☐	☐	☐
8.4. O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro	☐	☐	☐	☐	☐
8.5. O professor explica a matéria independente do livro	☐	☐	☐	☐	☐
8.6. Usamos apenas alguns capítulos ou partes do livro durante o ano.	☐	☐	☐	☐	☐
8.7. Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro.	☐	☐	☐	☐	☐
8.8. Copiamos partes do livro no caderno.	☐	☐	☐	☐	☐
8.9. Usamos vários livros diferentes.	☐	☐	☐	☐	☐
8.10. Usamos fotocópias de partes de livros.	☐	☐	☐	☐	☐

9. Qual a importância da religião para você?

- ☐ a) Não é importante
☐ b) É um pouco importante
☐ c) Mais ou menos importante
☐ d) É importante
☐ e) É muito importante

10. Qual seu interesse pela política?

- ☐ a) Nenhum
☐ b) Pequeno
☐ c) Médio
☐ d) Grande
☐ e) Muito grande

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

- ☐ a) Movimento estudantil
☐ b) Militância político-partidária
☐ c) Movimentos de reivindicação social (moradia, transporte etc.)
☐ d) Discuto e compartilho temas políticos nas redes sociais
☐ e) Grupos de jovens na igreja
☐ f) Grupos ambientalistas
☐ g) Movimentos étnicorraciais
☐ h) Movimentos de identidade de gênero
☐ i) Movimentos políticos não vinculados a partidos
☐ j) Não participo de nenhum movimento social ou político

12. Marque a alternativa que traz os acontecimentos da história da América do Sul na ordem correta em que aconteceram:

- ☐ a) Época da colonização portuguesa, Tempo em que só havia sociedades indígenas, Período de ditaduras militares, Independências, Impactos da 1a. Guerra Mundial.
☐ b) Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa, Independências, Impactos da 1a. Guerra Mundial, Período de ditaduras militares.
☐ c) Independências, Período de ditaduras militares, Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa, Impactos da 1a. Guerra Mundial.

O d) Época da colonização portuguesa, Independências, Tempo em que só havia sociedades indígenas, Período de ditaduras militares, Impactos da 1a. Guerra Mundial.

O e) Tempo em que só havia sociedades indígenas, Época da colonização portuguesa, Independências, Período de ditaduras militares, Impactos da 1a. Guerra Mundial.

13. QUAL SEU INTERESSE PELO SEGUINTE PERÍODO DA HISTÓRIA:

	Nenhum interesse	Pouco interesse	Interesse médio	Interesse grande	Interesse total
13.1. Época dos homens primitivos (milhares de anos atrás)	O	O	O	O	O
13.2. Mundo Antigo (da invenção da escrita até o ano 476 d.C.)	O	O	O	O	O
13.3. Idade Média (aproximadamente de 500 a 1500)	O	O	O	O	O
13.4. O período entre 1500 e 1800	O	O	O	O	O
13.5. O período de 1800 a 1945	O	O	O	O	O
13.6. De 1945 até os dias de hoje	O	O	O	O	O

14. QUAL SEU INTERESSE PELOS SEGUINTE TEMAS DA HISTÓRIA:

	Nenhum interesse	Pouco interesse	Interesse médio	Interesse grande	Interesse total
14.1. A vida cotidiana das pessoas comuns	O	O	O	O	O
14.2. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	O	O	O	O	O
14.3. Aventureiros e grandes descobridores	O	O	O	O	O
14.4. Guerras e ditaduras	O	O	O	O	O
14.5. Culturas de países distantes	O	O	O	O	O
14.6. A formação das nações	O	O	O	O	O
14.7. A conquista do direito de votar e da liberdade de expressão	O	O	O	O	O
14.8. A interferência dos seres humanos no meio-ambiente	O	O	O	O	O
14.9. O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio	O	O	O	O	O
14.10. A história de assuntos específicos (por exemplo: a história dos carros, da Igreja, da música, da mulher, da infância, etc.)	O	O	O	O	O
14.11. A história da sua família	O	O	O	O	O

15. QUAL O SEU INTERESSE SOBRE A HISTÓRIA DOS SEGUINTE LUGARES:

	Nenhum interesse	Pouco interesse	Interesse médio	Interesse grande	Interesse total
15.1. A história da localidade onde vivo	O	O	O	O	O
15.2. A história da minha região	O	O	O	O	O
15.3. A história do Brasil	O	O	O	O	O
15.4. A história de outros países da América Latina	O	O	O	O	O

15.5. A história da Europa e dos Estados Unidos	O	O	O	O	O
15.6. A história da África	O	O	O	O	O
15.7. A história do Oriente (China, Índia etc.)	O	O	O	O	O

16. Que influência você acha que tiveram os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas desde 1980 até hoje?

	Nenhuma importância	Pouca importância	Importância média	Muita importância	Importância total
16.1. Invenções técnicas e mecanização	O	O	O	O	O
16.2. Movimentos e conflitos sociais	O	O	O	O	O
16.3. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	O	O	O	O	O
16.4. Reformas políticas	O	O	O	O	O
16.5. Fundadores de religiões e chefes religiosos	O	O	O	O	O
16.6. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento	O	O	O	O	O
16.7. Guerras e conflitos	O	O	O	O	O
16.8. Interesses econômicos e concorrência econômica	O	O	O	O	O
16.9. Filósofos, pensadores e pessoas instruídas	O	O	O	O	O
16.10. Revoluções políticas	O	O	O	O	O
16.11. Problemas ambientais	O	O	O	O	O
16.12. Migrações	O	O	O	O	O
16.13. Organização dos trabalhadores	O	O	O	O	O
16.14. Esforço pessoal	O	O	O	O	O
16.15. Cientistas e engenheiros	O	O	O	O	O

17. Que influência você acha que terão os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas de agora até 2.060?

	Nenhuma importância	Pouca importância	Importância média	Muita importância	Importância total
17.1. Invenções técnicas e mecanização	O	O	O	O	O
17.2. Movimentos e conflitos sociais	O	O	O	O	O
17.3. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	O	O	O	O	O
17.4. Reformas políticas	O	O	O	O	O
17.5. Fundadores de religiões e chefes religiosos	O	O	O	O	O
17.6. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento	O	O	O	O	O
17.7. Guerras e conflitos	O	O	O	O	O
17.8. Interesses econômicos e concorrência econômica	O	O	O	O	O
17.9. Filósofos, pensadores e pessoas instruídas	O	O	O	O	O
17.10. Revoluções políticas	O	O	O	O	O
17.11. Problemas ambientais	O	O	O	O	O
17.12. Migrações	O	O	O	O	O
17.13. Organização dos trabalhadores	O	O	O	O	O
17.14. Esforço pessoal	O	O	O	O	O
17.15. Cientistas e engenheiros	O	O	O	O	O

18. A QUE VOCÊ ASSOCIA A IDADE MÉDIA?

	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
18.1. Uma época obscura e supersticiosa	☐	☐	☐	☐	☐
18.2. Um tempo de grande influência da Igreja	☐	☐	☐	☐	☐
18.3. Um período em que os camponeses eram dominados pela nobreza, pela Igreja e pelo Rei	☐	☐	☐	☐	☐
18.4. Um período romântico de aventura com cavaleiros e donzelas	☐	☐	☐	☐	☐
18.5. Um tempo de confronto em muitos países europeus entre a Igreja e o Rei	☐	☐	☐	☐	☐

19. A QUE VOCÊ ASSOCIA O PERÍODO DE COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA LATINA?

	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
19.1. Um período de grandes aventureiros (Colombo, Cabral, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
19.2. Uma missão cristã fora da Europa	☐	☐	☐	☐	☐
19.3. Grandes impérios de algumas nações europeias	☐	☐	☐	☐	☐
19.4. O começo de um período de exploração	☐	☐	☐	☐	☐
19.5. Um esforço europeu para o progresso em outros continentes	☐	☐	☐	☐	☐
19.6. Desprezo e preconceito com outras culturas (indígenas, negros etc.)	☐	☐	☐	☐	☐

20. A QUE VOCÊ ASSOCIA A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL?

	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
20.1. O começo da poluição ambiental	☐	☐	☐	☐	☐
20.2. A origem de melhores condições de vida	☐	☐	☐	☐	☐
20.3. A invenção de melhores máquinas	☐	☐	☐	☐	☐
20.4. A acumulação de grandes reservas de capital	☐	☐	☐	☐	☐
20.5. Cidades superpovoadas e precárias	☐	☐	☐	☐	☐
20.6. Conflitos entre patrões e empregados	☐	☐	☐	☐	☐

21. QUE IMPORTÂNCIA TEM PARA VOCÊ O SEGUINTE:

	Nenhuma importância	Pouca importância	Importância média	Muita importância	Importância total
21.1. Família	☐	☐	☐	☐	☐
21.2. Amigos	☐	☐	☐	☐	☐
21.3. Lazer / meus interesses pessoais	☐	☐	☐	☐	☐
21.4. O meu país	☐	☐	☐	☐	☐
21.5. A minha origem étnica (africana, europeia, indígena ou outra)	☐	☐	☐	☐	☐

21.6. Dinheiro e riqueza que possa adquirir	☐	☐	☐	☐	☐
21.7. A minha fé religiosa	☐	☐	☐	☐	☐
21.8. Democracia	☐	☐	☐	☐	☐
21.9. Liberdade de opinião para todos	☐	☐	☐	☐	☐
21.10. Paz a qualquer custo	☐	☐	☐	☐	☐
21.11. Solidariedade com os pobres do meu país	☐	☐	☐	☐	☐
21.12. Solidariedade com os pobres de outros países	☐	☐	☐	☐	☐
21.13. Bem-estar e segurança social	☐	☐	☐	☐	☐
21.14. Proteção do meio ambiente	☐	☐	☐	☐	☐
21.15. O número de seguidores na minha rede social digital.	☐	☐	☐	☐	☐

22. Muitas vezes se olha a história como uma linha do tempo. Qual das seguintes linhas você pensa que descreve melhor o desenvolvimento da história. Assinale uma opção.

- ☐ a. As coisas geralmente mudam para melhor 
- ☐ b. As coisas geralmente não mudam. 
- ☐ c. As coisas geralmente mudam para pior 
- ☐ d. As coisas geralmente tendem a se repetir. 
- ☐ e. As coisas geralmente vão de um extremo ao outro. 
- ☐ f. As coisas acontecem sem nenhum sentido. 

23. COMO VOCÊ PENSA QUE ERA A VIDA NO SEU PAÍS HÁ 40 ANOS?

	Muito dificilmente	dificilmente	talvez	provavelmente	Muito provavelmente
23.1. Pacífica	☐	☐	☐	☐	☐
23.2. Explorada por um país estrangeiro	☐	☐	☐	☐	☐
23.3. Próspera e rica	☐	☐	☐	☐	☐
23.4. Democrática	☐	☐	☐	☐	☐
23.5. Poluída	☐	☐	☐	☐	☐
23.6. Agitada por problemas entre ricos e pobres	☐	☐	☐	☐	☐
23.7. Agitada por conflitos políticos	☐	☐	☐	☐	☐

24. COMO VOCÊ ACHA QUE SERÁ A VIDA NO SEU PAÍS DAQUI A 40 ANOS?

	Muito dificilmente	dificilmente	talvez	provavelmente	Muito provavelmente
24.1. Pacífica	☐	☐	☐	☐	☐
24.2. Explorada por um país estrangeiro	☐	☐	☐	☐	☐
24.3. Próspera e rica	☐	☐	☐	☐	☐
24.4. Democrática	☐	☐	☐	☐	☐
24.5. Poluída	☐	☐	☐	☐	☐
24.6. Agitada por problemas entre ricos e pobres	☐	☐	☐	☐	☐

24.7. Agitada por conflitos políticos	☐	☐	☐	☐	☐
24.8. As tecnologias controlarão a raça humana	☐	☐	☐	☐	☐
24.9. Facilitada por robôs	☐	☐	☐	☐	☐

28. Imagine que um dia, no futuro, as populações indígenas e/ ou descendentes de escravos reclamassem uma indenização pelos males que sofreram na construção de nosso país. Quem deverá pagar? (marcar uma alternativa)

- ☐ a. O governo com os impostos pagos por todos.
- ☐ b. Os mais ricos do país, que se beneficiaram da exploração.
- ☐ c. Os países colonizadores que se beneficiaram da exploração.
- ☐ d. Ninguém. Não se deve reconhecer o direito a essa indenização.

25. COMO VOCÊ ACHA QUE SERÁ A SUA VIDA DAQUI A 40 ANOS?

	Muito difícilmente	difficilmente	talvez	provavelmente	Muito provavelmente
25.1. Terei um trabalho prazeroso	☐	☐	☐	☐	☐
25.2. Terei uma família feliz e harmoniosa	☐	☐	☐	☐	☐
25.3. Terei bons amigos	☐	☐	☐	☐	☐
25.4. Terei rendimentos elevados	☐	☐	☐	☐	☐
25.5. Terei liberdade política e individual	☐	☐	☐	☐	☐
25.6. Participarei da vida política	☐	☐	☐	☐	☐
25.7. Terei tempo livre para participar de atividades interessantes de lazer	☐	☐	☐	☐	☐

26. Imagine que você é um homem / mulher do século XVII. Seu pai manda que você se case com a filha / filho de um agricultor mais rico da cidade vizinha. Imagine que você não ama e nem conhece seu futuro esposo / esposa. O que você faria SE ESTIVESSE NESSA ÉPOCA? (Marcar apenas uma alternativa)

- ☐ a. Recusaria porque é desumano, imoral e ilegítimo forçar alguém a se casar com quem não se ama de verdade.
- ☐ b. Obedeceria, porque o interesse econômico é mais importante do que o amor apaixonado entre mulher e marido.
- ☐ c. Iria para um convento ou mosteiro porque a vida religiosa é mais digna do que a vida na sociedade comum.
- ☐ d. Aceitaria, porque quase todos os jovens se casam de acordo com a vontade dos pais.
- ☐ e. Não aceitaria, porque é um direito natural do indivíduo se casar por amor.
- ☐ f. Obedeceria, porque desobedecer aos pais é o mesmo que desobedecer a lei de Deus.

27. ESCREVA O NOME DE 5 PESSOAS DE DESTAQUE PARA A HISTÓRIA DO SEU PAÍS, EM ORDEM DO MAIS IMPORTANTE PARA O MENOS IMPORTANTE

1.
2.
3.
4.
5.

29. OS TEMAS A SEGUIR SÃO SOBRE ECONOMIA. MARQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO

	discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
29.1. Se a globalização econômica é inevitável, ela deve servir em primeiro lugar à humanidade, em vez de servir às empresas e bancos.	☐	☐	☐	☐
29.2. Quanto mais livre é o mercado, mais livres são as pessoas.	☐	☐	☐	☐
29.3. Controlar a inflação é mais importante do que controlar o desemprego.	☐	☐	☐	☐
29.4. Já que as corporações não podem proteger o meio ambiente por iniciativa própria, é necessária uma regulação	☐	☐	☐	☐
29.5. Tirar de cada qual segundo sua capacidade, e dar a cada qual segundo suas necessidades é, fundamentalmente, uma boa ideia.	☐	☐	☐	☐
29.6. A terra não deveria ser uma mercadoria para ser comprada e vendida.	☐	☐	☐	☐
29.7. É lamentável que tantas fortunas pessoais sejam acumuladas por pessoas que simplesmente manipulam dinheiro e não contribuem em nada para a sociedade	☐	☐	☐	☐
29.8. O protecionismo às vezes é necessário no comércio.	☐	☐	☐	☐
29.9. A única responsabilidade social de uma empresa deveria ser oferecer lucro para seus acionistas.	☐	☐	☐	☐
29.10. Os ricos pagam muitos impostos.	☐	☐	☐	☐
29.11. Aqueles que podem pagar mais devem ter o direito de receber tratamento médico melhor.	☐	☐	☐	☐
29.12. O governo deveria penalizar as empresas que enganam os consumidores.	☐	☐	☐	☐
29.13. O verdadeiro livre mercado requer restrições à habilidade das multinacionais predadoras em criar monopólios.	☐	☐	☐	☐
29.14. O que é bom para a maior parte das corporações bem-sucedidas é sempre, em última instância, bom para todos nós.	☐	☐	☐	☐
29.15. Aqueles que são capazes de trabalhar, mas recusam a oportunidade, não devem esperar o apoio da sociedade	☐	☐	☐	☐
29.16. Os contribuintes não devem sustentar teatros ou museus que não conseguiriam se manter em uma base comercial.	☐	☐	☐	☐
29.17. Nenhum meio de comunicação deve receber financiamento público.	☐	☐	☐	☐

30. OS TEMAS A SEGUIR SÃO SOBRE A VIDA SOCIAL. MARQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO

	discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
30.1. Eu sempre apoiaria o meu país, não importa se estivesse certo ou errado	☐	☐	☐	☐
30.2. Ninguém escolheu nascer em seu país, portanto, é tolice ter orgulho disso	☐	☐	☐	☐
30.3. Toda a autoridade deve ser questionada	☐	☐	☐	☐
30.4. Olho por olho e dente por dente	☐	☐	☐	☐
30.5. Nas escolas, a frequência às aulas não deveria ser obrigatória	☐	☐	☐	☐
30.6. A primeira função da educação escolar deve ser preparar a próxima geração para conseguir empregos.	☐	☐	☐	☐
30.7. Não existem pessoas selvagens e pessoas civilizadas; existem apenas culturas diferentes	☐	☐	☐	☐
30.8. A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes hediondos	☐	☐	☐	☐
30.9. É perda de tempo tentar reabilitar certos criminosos.	☐	☐	☐	☐

31. OS TEMAS A SEGUIR SÃO SOBRE A VIDA INDIVIDUAL. MARQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO

	discordo totalmente	discordo	concordo	concordo totalmente
31.1. Embora a era eletrônica tenha tornado a vigilância mais fácil, apenas malfeitores precisam ficar preocupados	☐	☐	☐	☐
31.2. As mães podem ter carreiras profissionais, mas seu principal dever é o de ser donas de casa	☐	☐	☐	☐
31.3. É impossível ser moral sem ser religioso.	☐	☐	☐	☐
31.4. É importante que a escola de meu filho transmita valores religiosos.	☐	☐	☐	☐
31.5. Um casal do mesmo sexo em uma relação amorosa estável não deveria ser excluído da possibilidade de adotar uma criança.	☐	☐	☐	☐
31.6. Ninguém pode se sentir naturalmente homossexual.	☐	☐	☐	☐
31.7. O aborto, nos casos em que a vida da mulher não está ameaçada, deve ser sempre ilegal.	☐	☐	☐	☐
31.8. A posse de maconha para uso pessoal não deve ser considerada um crime.	☐	☐	☐	☐

32. OS GOVERNOS MILITARES EM NOSSO PAÍS PODEM SER LIGADOS A:

	discordo totalmente	discordo	nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
32.1. Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	☐	☐	☐	☐	☐
32.2. Intenso desenvolvimento econômico	☐	☐	☐	☐	☐
32.3. Tortura e assassinato de opositores	☐	☐	☐	☐	☐
32.4. Não levar em conta a opinião do povo para governar	☐	☐	☐	☐	☐

32.5. Crises econômicas e aumento da dívida externa	☐	☐	☐	☐	☐
32.6. Um período de maior segurança pública	☐	☐	☐	☐	☐
32.7. Um período sem corrupção na política e no governo	☐	☐	☐	☐	☐

33. Quando você toma conhecimento de uma informação nova sobre a História, como você avalia se ela é verdadeira?

- ☐ a) Não é possível saber se é verdade, porque não existe verdade em História.
- ☐ b) Cada um tem a sua verdade, então tudo pode ser verdade para uns e não ser verdade para outros.
- ☐ c) Verifico se tem base em fontes confiáveis e na opinião dos historiadores e professores de História.

34. SOBRE OS POVOS INDÍGENAS EM NOSSO PAÍS

	discordo totalmente	discordo	Nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
34.1. Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais	☐	☐	☐	☐	☐
34.2. Praticamente não há mais índios de verdade, porque a maioria está integrada à sociedade e usa roupas, carros, celulares	☐	☐	☐	☐	☐
34.3. A contribuição das culturas indígenas é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país.	☐	☐	☐	☐	☐
34.4. Indígenas foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação	☐	☐	☐	☐	☐
34.5. Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia	☐	☐	☐	☐	☐

35. SOBRE OS POVOS NEGROS EM NOSSO PAÍS

	discordo totalmente	discordo	Nem concordo nem discordo	concordo	concordo totalmente
35.1. Comunidades de negros que escaparam da escravidão (quilombos) têm direito à propriedade da terra que tradicionalmente ocupam	☐	☐	☐	☐	☐
35.2. A contribuição das culturas negras é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país	☐	☐	☐	☐	☐
35.3. Reserva de vagas para negros nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia	☐	☐	☐	☐	☐
35.4. Negros foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação	☐	☐	☐	☐	☐
35.5. O período da escravidão em nosso país foi relativamente menos violento que em outros países	☐	☐	☐	☐	☐