

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH**

RUBIA CAROLINE JANZ

**CULTURA HISTÓRICA E CULTURA POLÍTICA: IMPACTOS NA COMPREENSÃO
E POSICIONAMENTO DE JOVENS BRASILEIROS ACERCA DA DITADURA
MILITAR (2019)**

FLORIANÓPOLIS

2023

RUBIA CAROLINE JANZ

**CULTURA HISTÓRICA E CULTURA POLÍTICA: IMPACTOS NA
COMPREENSÃO E POSICIONAMENTO DE JOVENS BRASILEIROS
ACERCA DA DITADURA MILITAR (2019)**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Luciana Rossato

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Janz, Rubia Caroline

Cultura histórica e cultura política: : impactos na
compreensão e posicionamento de jovens brasileiros acerca
da Ditadura Militar (2019) / Rubia Caroline Janz. -- 2023.
208 p.

Orientadora: Luciana Rossato

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis,
2023.

1. Ditadura Militar. 2. Brasil. 3. cultura histórica. 4. cultura
política. 5. projeto Residente: Observatório das Relações
entre Jovens, História e Política. I. Rossato, Luciana . II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em História. III. Título.

RUBIA CAROLINE JANZ

**CULTURA HISTÓRICA E CULTURA POLÍTICA: IMPACTOS NA
COMPREENSÃO E POSICIONAMENTO DE JOVENS BRASILEIROS
ACERCA DA DITADURA MILITAR (2019)**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Luciana Rossato

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Luciana Rossato

Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Prof. Dr. Luís Fernando Cerri

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Wilian Carlos Cipriani Barom

Universidade Federal do Paraná

Prof^a Dr^a Cristiani Bereta da Silva

Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof^a Dr^a Núcia Alexandra de Oliveira

Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 15 de dezembro de 2023.


ATA DE DEFESA

No décimo quinto dia do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas, em evento realizado a distância por meio de recurso audiovisual, compareceu **Rúbia Caroline Janz**, do Programa de Pós-Graduação em História/Doutorado da Universidade do Estado de Santa Catarina, para a defesa de sua tese intitulada **“CULTURA HISTÓRICA E CULTURA POLÍTICA: IMPACTOS NA COMPREENSÃO E POSICIONAMENTO DE JOVENS BRASILEIROS ACERCA DA DITADURA MILITAR (2019)”**, perante a Banca aprovada pelo Colegiado do Curso, constituída pelos Professores doutores Luciana Rossato, da Universidade do Estado de Santa Catarina, Luis Fernando Cerri, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Wilian Carlos Cipriani Barom, da Universidade Federal do Paraná, Cristiani Bereta da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina e Núcia Alexandra Silva de Oliveira, da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob a presidência do primeiro membro citado. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, a Professora doutora Luciana Rossato anunciou o parecer da Banca, considerando a tese aprovada.


Observações:

A banca ressalta a relevância do tema, a qualidade do texto e das reflexões desenvolvidas. Indica-se a divulgação dos resultados através de artigos.


Florianópolis, 15 de dezembro de 2023.

Documento assinado digitalmente
 **LUCIANA ROSSATO**
Data: 19/12/2023 16:18:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof.ª Dra. Luciana Rossato
Universidade do Estado de Santa Catarina
(orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **WILIAN CARLOS CIPRIANI BAROM**
Data: 17/12/2023 15:56:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Wilian Carlos Cipriani Barom
Universidade Federal do Paraná
(membro)

Documento assinado digitalmente
 **NUCIA ALEXANDRA SILVA DE OLIVEIRA**
Data: 19/12/2023 09:37:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof.ª Dra. Núcia Alexandra de Oliveira
Universidade do Estado de Santa Catarina
(membro)

Documento assinado digitalmente
 **LUIS FERNANDO CERRI**
Data: 16/12/2023 14:25:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri
Universidade Estadual de Ponta Grossa
(membro)

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANI BERETA DA SILVA**
Data: 16/12/2023 09:58:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dra. Cristiani Bereta da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina
(membro)

Documento assinado digitalmente
 **RUBIA CAROLINE JANZ**
Data: 19/12/2023 14:07:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rúbia Caroline Janz
(doutoranda)

Aos meus filhos, Heitor e Ícaro! Minha luta por um país mais justo, democrático e para todos, é primeiro por e para vocês.

AGRADECIMENTOS

É muito comum, durante um processo de gestar e escrever um trabalho acadêmico sentirmo-nos sozinhos. E a solidão vem acompanhada da angústia, do sentimento de incapacidade e da vontade de largar tudo pelo caminho. Comigo não foi diferente. Porém, tive o privilégio de poder contar com muitas pessoas que guardo no mais íntimo do coração e que estiveram ao meu lado, me dando a mão e me encorajando a continuar. A elas, o meu mais sincero agradecimento.

Ao meu marido, Dones, amor dessa e de outras vidas, companheiro de jornada e de luta. Obrigada por encarar cada desafio comigo, por segurar as pontas nos momentos mais difíceis e por ser mais para os nossos filhos nos momentos em que precisei me ausentar. Te amo para sempre!

Aos meus filhos, Heitor e Ícaro. Agradeço por darem sentido a minha vida e por entenderem, cada um a seu modo, as minhas ausências. Amo vocês mais que tudo na vida, com amor maior do mundo!

À minha irmã Amanda pelos melhores conselhos sobre como terminar a tese, de forma prática e objetiva - que eu não consegui seguir - e, sobretudo, por acreditar em mim, quando nem eu mesma acreditava mais. Te amo!

Aos colegas de Doutorado: esses anos todos foram infinitamente mais leves porque eu tinha vocês. O nosso grupo de WhatsApp salvou a pátria em muitos momentos. Agradeço nominalmente à Regiane, minha marida, pela companhia nas horas de espera na rodoviária e nas noites intermináveis de viagem, e à Joelma, por nos receber sempre com tanta amorosidade e gentileza na sua casa. Ao Jorge agradeço pela disponibilidade nas inúmeras leituras que fez dos meus textos, pelo cuidado e generosidade em cada comentário e correção. Tem muito de você na escrita dessa tese.

Às amigas Izabelle e Carina, por estarem comigo, especialmente nessa reta final. Por me ouvirem e por me ajudarem a me olhar com mais afeto. Por trazerem leveza para os momentos de caos. Vocês são muito importantes na minha vida!

Aos amigos e colegas do GEDHI por partilharem angústias e aprendizados comigo. Agradeço nominalmente ao professor e amigo Cerri e ao Matheus, por estarem sempre disponíveis para me ajudar em tudo que foi necessário para que essa tese se materializasse.

À minha orientadora, professora Luciana, por topar dividir comigo essa tarefa e, principalmente, por toda a paciência e compreensão que dispensou a mim nesses anos.

Às professoras e professores que aceitaram compor as bancas de qualificação e defesa dessa tese pelas valiosas contribuições.

Nenhuma palavra é suficiente para expressar a minha gratidão a todas e todos. Esse trabalho só foi possível porque vocês estiveram comigo.

“Ao futuro ou ao passado, a um tempo em que o pensamento seja livre, em que os homens sejam diferentes uns dos outros, em que não vivam sós – a um tempo em que a verdade exista [...]” (George Orwell)

RESUMO

Essa tese foi construída a partir dos dados obtidos pelo projeto *Residente: Observatório das Relações entre Jovens, História e Política*, sucessor do *Os jovens e a História*, com questionários de múltipla escolha, construídos majoritariamente com base na escala Likert, aplicados a 3923 jovens brasileiros entre 14 e 16 anos, em coleta realizada entre maio e agosto de 2019. Tal projeto tem por objetivo realizar um levantamento nacional e transnacional acerca do ensino de história e de outros elementos que envolvem a cultura histórica e a consciência histórica no Brasil e em outros países da América Latina. Os dados revelaram que os jovens brasileiros tenderam a associar mais a ditadura militar a aspectos positivos. O objetivo foi identificar como elementos da cultura histórica e da cultura política brasileira se relacionam com as opiniões apresentadas como respostas ao instrumento de coleta de dados. A tese desse trabalho é que além da história aprendida nos bancos escolares – dimensão cognitiva da cultura histórica – outros espaços de circulação do conhecimento incidem sobre a consciência histórica dos jovens que participaram da pesquisa, muitas vezes, de forma mais significativa. Nesse sentido, narrações sobre o passado que nem sempre têm compromisso com o saber acadêmico, somadas a uma cultura política pouco comprometida com a preservação da democracia, contribuem para que eles imprimam uma opinião positiva ao passado recente autoritário do Brasil. A tabulação de dados, bem como a construção de gráficos e tabelas se fez por meio do software SPSS. Foram priorizadas as três principais dimensões da cultura histórica, a partir da perspectiva de Jörn Rüsen, a saber: cognitiva, estética e política. A última em diálogo com o conceito de cultura política, a partir, principalmente, dos referenciais estabelecidos por Serge Berstein ressignificados para a realidade brasileira com o auxílio das reflexões de Rodrigo Patto Sá Motta. Esse texto está dividido em três capítulos, sendo que o primeiro se dedica a apresentar os projetos *Os jovens e a História* e *Residente*, as possibilidades de pesquisa que eles permitem bem como suas limitações, os contextos em que os dados foram coletados e a caracterização da amostra brasileira do projeto *Residente*. O segundo capítulo tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, como os respondentes do *Residente* se relacionam com os conhecimentos sobre o passado adquiridos por meio das dimensões cognitiva e estética da cultura histórica e como essas relações impactam os seus posicionamentos frente aos governos militares. Por

fim, no último capítulo há uma preocupação em caracterizar a cultura política brasileira e situar os jovens participantes da pesquisa dentro desse espectro político, mapeando distanciamentos e aproximações. Em seguida, buscou-se identificar em que medida os seus posicionamentos políticos norteiam as representações construídas e/ou aceitas acerca da ditadura militar brasileira. De modo geral, foi possível concluir que a forma como os jovens se relacionam com o passado recente está intimamente relacionada com a cultura política autoritária brasileira, que por ser construída na longa duração, demanda tempo para se modificada a partir de outras referências, como a escola, por exemplo.

Palavras-chave: Ditadura Militar; Brasil; cultura histórica; cultura política; projeto *Residente: Observatório das Relações entre Jovens, História e Política*.

ABSTRACT

This thesis was constructed from data obtained by the project *Residente: Observatório das Relações entre Jovens, História e Política*, successor to *Os Jovens e a História*, with multiple-choice questionnaires, constructed mainly based on the Likert scale, applied to 3923 young Brazilians between 14 and 16 years old, in a collection carried out between May and August 2019. This project aims to carry out a national and transnational survey on the teaching of History and other elements that involve historical culture and historical consciousness in Brazil and others Latin American countries. The data revealed that young Brazilians tended to associate the military dictatorship more with positive aspects. The objective was to identify how elements of Brazilian historical culture and political culture relate to the opinions presented as responses to the data collection instrument. The thesis of this work is that in addition to the History learned on school benches – the cognitive dimension of historical culture – other spaces for the circulation of knowledge affect the historical consciousness of the young people who participated in the research, often in a more significant. In this sense, narratives about the past that are not always committed to academic knowledge, combined with a political culture that is not very committed to the preservation of democracy, contribute to giving a positive opinion to Brazil's recent authoritarian past. Data tabulation, as well as the construction of graphs and tables, was done using SPSS software. The three main dimensions of historical culture were prioritized, from the perspective of Jörn Rüsen, namely: cognitive, aesthetic and political. The latter in dialogue with the concept of political culture, mainly based on the references established by Serge Berstein redefined for the Brazilian reality with the help of the reflections of Rodrigo Patto Sá Motta. This text is divided into three chapters, the first of which is dedicated to presenting the projects *Os Jovens e a História* e *Residente*, the research possibilities they allow as well as their limitations, the contexts in which the data were collected and the characterization of the Brazilian sample from the *Residente* project. The second chapter aims to present, in general terms, how the *Residente*'s respondents relate to the knowledge about the past acquired through the cognitive and aesthetic dimensions of historical culture and how these relationships impact their positions towards military governments. Finally, in the last chapter there is a concern with characterizing Brazilian political culture and placing the young research participants within this political spectrum, mapping distances and

similarities. Next, we sought to identify the extent to which their political positions guide the representations constructed and/or accepted about the Brazilian military dictatorship. In general, it was possible to conclude that the way young people relate to the recent past is closely related to the Brazilian authoritarian political culture, which, as it is built over a long period of time, takes time to modify based on other references, such as school, for example.

Keywords: military dictatorship; Brazil, historical culture. political culture. projeto *Residente*: Observatório das Relações entre Jovens, História e Política.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Esquema da matriz disciplinar da ciência histórica.	96
Figura 2: Gráfico de dispersão da posição política dos estudantes respondentes do projeto <i>Residente</i> (2019).	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tipos de publicações utilizando os dados obtidos pelo projeto <i>Os Jovens e a História</i> (2007-2018).	42
Gráfico 2: Publicações utilizando os dados obtidos pela amostra-piloto do projeto <i>Os Jovens e a História</i> , distribuídas por ano e por formato (2007-2014).	43
Gráfico 3: Produções publicadas no Brasil e em âmbito internacional utilizando dados obtidos pela amostra-piloto do projeto <i>Os Jovens e a História</i> (2007-2014).	44
Gráfico 4: Publicações utilizando os dados obtidos pelo projeto <i>Residente</i> , distribuídas por formato (2019-2023).	48
Gráfico 5: Porcentagem de questionários respondidos em cada país participante do projeto <i>Residente</i>	52
Gráfico 6: Porcentagem de questionários respondidos em cada estado brasileiro participante do projeto <i>Residente</i>	53
Gráfico 7: Porcentagem de estudantes que participaram do projeto <i>Residente</i> divididos por turno que frequentam a escola.	54
Gráfico 8: Dados referentes à questão 43 do instrumento de coleta de dados dos projetos <i>Os Jovens e a História</i> , com médias do Brasil, Argentina, Uruguai e Chile.	61
Gráfico 9: Dados referentes à questão 32 do instrumento de coleta de dados do projeto <i>Residente</i> , com médias do Brasil, Argentina, Uruguai e Chile.	68
Gráfico 10: Média das respostas para a questão 13 do instrumento de coleta de dados.	78
Gráfico 11: Média das respostas para a questão 14 do instrumento de coleta de dados.	79
Gráfico 12: Média das respostas para a questão 4 do instrumento de coleta de dados	94
Gráfico 13: Média das respostas para a questão 4 do instrumento de coleta de dados.	100
Gráfico 14: Média das respostas para a questão 6 do instrumento de coleta de dados.	108
Gráfico 15: Respostas para a questão 10 do instrumento de coleta de dados.	143

Gráfico 16: Respostas para a questão 11 do instrumento de coleta de dados, em porcentagem.....	145
Gráfico 17: Média das respostas para a questão 21 do instrumento de coleta de dados.	147
Gráfico 18: Respostas para os itens 21.8, 21.9 e 21.13 da questão 21 do instrumento de coleta de dados, em porcentagem.....	149
Gráfico 19: Média das respostas para a questão 25 do instrumento de coleta de dados.	152
Gráfico 20: Média das respostas para a questão 24 do instrumento de coleta de dados.	153
Gráfico 21: Dados referentes à questão 32 do instrumento de coleta de dados do projeto <i>Residente</i> , com médias separadas por estados brasileiros.....	207
Gráfico 22: Dados referentes à questão 32 do instrumento de coleta de dados do projeto <i>Residente</i> , com médias separadas por tipo de escolas.....	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Questionários do projeto <i>Residente</i> distribuídos por países.	38
Quadro 2: Questionários do projeto <i>Residente</i> distribuídos por países e cidades. ...	39
Quadro 3: Dados do Projeto <i>Os Jovens e a História</i> no Mercosul, 2012/13.....	58
Quadro 4: Questão 1 do instrumento de coleta de dados.	120
Quadro 5: Questão 11 do instrumento de coleta de dados.	144
Quadro 6: Posição política dos estudantes respondentes do projeto <i>Residente</i> (2019).	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Correlações estabelecidas entre as respostas para a questão 32 do instrumento de coleta de dados.....	73
Tabela 2: Correlações estabelecidas entre as respostas para a questão 32 e 6 do instrumento de coleta de dados.....	86
Tabela 3: Correlações estabelecidas entre as respostas para as questões 4 e 5 do instrumento de coleta de dados, sendo que a questão 5 referia-se à confiança e a 4 à preferência.....	111
Tabela 4: Correlações estabelecidas entre as respostas para a questão 32, 5 e 4 do instrumento de coleta de dados, sendo que a questão 5 referia-se à confiança e a 4 à preferência.....	114
Tabela 5: Correlações estabelecidas entre as respostas para as questões 32 e 1 do instrumento de coleta de dados.....	122
Tabela 6: Correlações entre a questão 21 (Qual importância tem para você o seguinte?), a questão 10 e as afirmativas dispostas nas questões 24.8 e 24.9 e o posicionamento dos jovens acerca dos governos militares (Questão 32).....	159
Tabela 7: Correlações entre as afirmativas dispostas nas questões 24.8 e 24.9 e o posicionamento dos jovens acerca dos governos militares (Questão 32).	162
Tabela 8: Correlações entre as afirmativas dispostas nas questões 30.8 e 30.9 e o posicionamento dos jovens acerca dos governos militares (Questão 32).	163
Tabela 9: Correlações entre a questão 10 e o posicionamento dos jovens acerca dos governos militares (Questão 32).....	165
Tabela 10: Correlações entre as afirmativas dispostas na questão 25.6 e o posicionamento dos jovens acerca dos governos militares (Questão 32).	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEDHI	Grupo de Estudos em Didática da História
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
UNGS	Universidad Nacional de General Sarmiento
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNV	Comissão Nacional da Verdade
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro.
PT	Partido dos Trabalhadores
OAB-RJ	Ordem dos Advogados do Brasil – Rio de Janeiro
VAR-Palmares	Vanguarda Armada Revolucionária Palmares
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
MESP	Movimento Escola Sem Partido
ESP	Escola Sem Partido
AI-5	Ato Institucional nº5
CEPESP	Centro de Política e Economia do Setor Público

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	SOBRE OS PROJETOS OS JOVENS E A HISTÓRIA E RESIDENTE: OBSERVATÓRIO DAS RELAÇÕES ENTRE JOVENS, POLÍTICA E HISTÓRIA NA AMÉRICA LATINA	31
2.1	SOBRE OS PROJETOS: APRESENTAÇÃO, POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DO SEU USO COMO FONTE	31
2.1.1	Breves considerações sobre o projeto <i>Residente: observatório das relações entre jovens, política e História na América Latina</i>	36
2.1.2	Possibilidades e limitações do uso dos dados dos projetos <i>Jovens e a História e Residente</i> como fonte.....	41
2.2	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA BRASILEIRA DOS DADOS RECOLHIDOS PELO PROJETO <i>RESIDENTE</i>	51
2.3	CONTEXTO DE APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NO BRASIL, EM 2012/2013 E EM 2019.....	55
2.3.1	O Brasil na virada para o século XXI	56
2.3.2	O fim da “onda rosa”?	61
3	RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM HISTÓRICA E POSICIONAMENTOS FRENTE AOS GOVERNOS MILITARES BRASILEIROS.....	70
3.1	A DIMENSÃO COGNITIVA DA CULTURA HISTÓRICA – CONHECIMENTO HISTÓRICO X POSICIONAMENTO ACERCA DOS GOVERNOS MILITARES.....	74
3.2	DIMENSÃO ESTÉTICA DA CULTURA HISTÓRICA: PARA ALÉM DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR ONDE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PROCURAM INFORMAÇÕES SOBRE ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS?	90
3.2.1	Quais as formas em que a História aparece que os jovens mais gostam? E quais as que eles mais confiam?.....	92
3.2.2	Relações entre preferência e confiança entre as formas que a História aparece e o posicionamento frente à ditadura militar.....	109

3.3	RELAÇÕES ENTRE AS PERCEPÇÕES SOBRE A UTILIDADE DA DISCIPLINA HISTÓRIA E POSICIONAMENTOS ACERCA DA DITADURA MILITAR	119
4	RELAÇÕES ENTRE CULTURA POLÍTICA, POSICIONAMENTO POLÍTICO E POSICIONAMENTOS FRENTE AOS GOVERNOS MILITARES BRASILEIROS.....	126
4.1	CULTURA POLÍTICA: REFERENCIAL TEÓRICO, REFLEXÕES E CARACTERIZAÇÃO.	127
4.1.1	Breves considerações acerca da articulação entre as dimensões da cultura histórica na concepção de Jörn Rüsen.	133
4.1.2	Cultura política no Brasil: autoritarismo, democracia, direitos humanos.....	136
4.2	POSICIONAMENTO POLÍTICO DOS JOVENS PARTICIPANTES DO PROJETO <i>RESIDENTE</i> : RESULTADOS DA BÚSSOLA POLÍTICA.....	142
4.2.1	Resultados da bússola política	153
4.2.2	Importância da democracia como ponto de inflexão.	158
4.3	RELAÇÕES ENTRE CULTURA POLÍTICA NO BRASIL, POSICIONAMENTO POLÍTICO E POSICIONAMENTOS FRENTE AOS GOVERNOS MILITARES BRASILEIRO.	161
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS.....	179
	ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DO PROJETO <i>RESIDENTE</i>.....	200
	ANEXO B – POSICIONAMENTOS DOS JOVENS FRENTE A DITADURA MILITAR, DIVIDIDOS POR ESTADOS.....	207
	ANEXO C – POSICIONAMENTOS DOS JOVENS FRENTE A DITADURA MILITAR, DIVIDIDOS POR MANTENEDORA (PÚBLICA OU PRIVADA)	208

1 INTRODUÇÃO

Uns dizem que essa história aconteceu há muitos e muitos anos, num país muito longe daqui. Outros garantem que não, que aconteceu há poucos e poucos dias, bem pertinho. Tem também quem jure que está acontecendo ainda, em algum lugar. E há quem ache que ainda vai acontecer. [...] Numa história como a nossa [...] fica muito difícil saber. [...] A história só passou da boca de um para o ouvido do outro, daí ficou na memória, daí saiu pela boca para outra cabeça. [...] Se um dia vocês ouvirem esse caso de outro jeito, já podem ir sabendo que a culpa não é minha. É do tal Tirano. Desde que ele proibiu tudo, não se podia mais ter papel escrito, nem desenho, nem cantiga, nem música, nem dança que contasse nada. Por isso, uns se esqueceram de tudo. Outros confundiram tudo. (Machado, 1982, p.5-7)

A epígrafe que abre esse trabalho foi retirada do início do livro infantil “Era uma vez um Tirano”, de Ana Maria Machado. Publicada pela primeira vez em 1982, no contexto de abertura política do Brasil, a obra, embora escrita para crianças, traz uma crítica à ausência de democracia que marcava a história do nosso país até então. A escolha por começar a escrita dessa tese com esse trecho revela as preocupações dessa cidadã-professora-historiadora com um passado que, mesmo entre tantas tentativas de ser enterrado, insiste em não passar. Persiste, não só como algo que “aconteceu há poucos dias, bem pertinho”, mas dá mostras de que “ainda vai acontecer”. De novo.

Na condição de professora da Educação Básica há quase vinte anos, lecionando a disciplina de História para adolescentes e jovens, tenho percebido que temas referentes à ditadura militar¹ vem se tornando cada vez mais delicados de serem trabalhados, na medida em que esses estudantes passaram a questionar de forma mais contundente, com base em revisionismos e negacionismos expressos nos mais variados meios de circulação do conhecimento histórico – nem sempre

¹ A despeito das discussões historiográficas envolvendo os termos “ditadura militar”, e “ditadura civil-militar”, nessa tese farei uso das primeiras expressões posto que concordo com Carlos Fico (2017, p. 52) quando ele afirma que “dizer que recebeu o apoio de outrem não retira a essencialidade de algo, sua configuração imanente”. Ou, seja, ao optar por caracterizar a ditadura como militar, compreendo que houve apoio e legitimação de civis tanto na implantação do governo, a partir do golpe de 1964, quanto na manutenção dos 21 anos de Estado de exceção. Porém, ao mesmo tempo, reforço a intenção de demarcar o espaço de destaque que os militares tiveram na condução da máquina pública e, especialmente, na instauração de políticas de desrespeito às liberdades individuais e ataques aos direitos humanos. Essa escolha não é ao acaso. O contexto histórico em que boa parte dessa tese foi escrita me explicitou frequentemente ações das Forças Armadas no sentido de reforçar memórias saudosistas do tempo em que os militares estiveram no poder. Não obstante, comemoraram o Golpe e disseminaram versões de que eles teriam sido responsáveis pela verdadeira democratização do Brasil frente a uma (já sabida inexistente) ameaça comunista. Sobre as discordâncias envolvendo as duas expressões, ver Fico (2017) e Melo (2012).

comprometidos com a dimensão científica da área - vários aspectos desse momento da nossa história.

Somado a isso, observa-se o crescimento de uma onda conservadora e nostálgica de 1964 – ano de início da ditadura militar no Brasil, que responsabiliza o golpe de Estado e o regime de exceção instaurado desde então por restaurar a “verdadeira ordem democrática” e por conter a ameaça comunista que, segundo eles pairava sobre o Brasil naquele momento. Esse processo culminou na eleição de um presidente da República, em 2018, que representou um imenso retrocesso² ao Estado de direito no país, comprovando a afirmação de Ana Maria Machado de que “uns esqueceram tudo” e “outros confundiram tudo”. Sorte a nossa termos conseguido evitar a continuidade desse caminho nas eleições de 2022, quando o referido (des)governante não conseguiu se reeleger.

A democracia no Brasil é jovem e frágil... De 1985 – ano que marca o fim da ditadura militar no país – para cá temos tentado amadurecer e fortalecer as instituições democráticas, a observância dos direitos humanos e a valorização das liberdades individuais. Mas, no momento em que escrevo esse texto, que é uma introdução, mas também um lamento, sinto concluir que a sociedade brasileira está falhando desesperadamente. Como cidadã, me entristece perceber a ausência de políticas de memórias eficazes, capazes de gerar um desejo de “nunca mais”. Certamente, essa falta tem influência direta no fato de termos vivenciado tão recentemente, de novo, uma gestão do Executivo que se caracterizou pelo uso excessivo da força, pelo retorno da censura, pela disseminação de mentiras e relativização da ciência.

Em relação ao último ponto, nunca é demais reforçar que num contexto de desvalorização dos meios acadêmicos e de produção científica, presenciamos uma pandemia, que diante do negacionismo e da necropolítica de Jair Bolsonaro, matou quase 700.000 brasileiros e brasileiras. Muitas dessas pessoas, morreram após a

² Inúmeros exemplos de retrocessos democráticos podem ser citados sobre o período em que vigorou o governo de Jair Bolsonaro (2018-2022). Muitos deles aparecerão no desenrolar dessa tese. Por ora, a título de ilustração, cabe aqui citar os campos da participação política e da educação. No primeiro, houve uma redução da participação política, falta de respeito com a imprensa, limitação da liberdade de expressão, criminalização dos movimentos sociais e desrespeito aos direitos humanos. Essa discussão pode ser encontrada, de forma mais aprofundada no artigo “Democracia e participação em xeque no governo Bolsonaro”, de Koupak *et.al.* (2021). Já no tocante à educação, desde o início do seu mandato, Bolsonaro colocou como bandeira do seu governo uma “revisão” na forma de ensinar sobre a ditadura militar. Voltarei a essa questão no primeiro capítulo, ao apresentar o contexto de coleta de dados do projeto *Residente*, em 2019.

existência de uma vacina, que teve sua compra atrasada e dificultada por um governo anti-ciência, que mesmo após a disponibilidade dos imunizantes no Brasil, fez campanha contra a vacinação e colocou em dúvida a sua segurança. O desconhecimento acerca da própria história permite que líderes autoritários cheguem ao poder usando as ferramentas democráticas, exatamente como observamos e vivenciamos durante a campanha eleitoral e as eleições de 2018 e os quatro anos desse governo.³

Minha preocupação torna-se ainda maior, quando me coloco no papel de professora de História e percebo que o ensino e a aprendizagem históricos pouco ou nada têm contribuído para combater o fantasma da ditadura entre os adolescentes e jovens que se sentam em nossas salas de aula diariamente. Não estou responsabilizando os professores e professoras. Nós já carregamos muitas culpas nas costas. No entanto, mesmo diante do trabalho incansável de muitos em prol da democracia, tenho a impressão de que nossas narrativas⁴ se perdem em meio a tantas outras que se constroem acerca do nosso passado.

A percepção de que muitos estudantes que frequentavam as escolas onde eu trabalhava não tinham uma atitude de repúdio ao período em que os militares se encontravam no poder no Brasil, me inquietava. O processo que levou ao golpe parlamentar que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em

³ Nas eleições de 2022, Luís Inácio Lula da Silva sagrou-se presidente da República no Brasil pela terceira vez, conquistando 50,83% dos votos válidos. Desde a campanha eleitoral, o petista procurou deixar clara a sua intenção de romper com o modelo militarista, autoritário e fascista de extrema-direita representada por Jair Bolsonaro. Todavia, o retorno à normalidade democrática não vem se dando de forma tranquila. No dia seguinte ao resultado do segundo turno, centenas de pessoas, espalhadas por todo o Brasil, acamparam em frente a quartéis, contestando o resultado das eleições e pedindo auxílio das Forças Armadas para anular o pleito eleitoral. Esse movimento antidemocrático chegou ao extremo, quando, em 08/01/2023 parte desses manifestantes seguiu para Brasília, invadiu e vandalizou as sedes dos Três Poderes na capital federal. Felizmente, a tentativa de golpe de Estado foi frustrada, porém, esse é mais um exemplo de que a semente do autoritarismo no Brasil só precisa ser regada para subir à superfície. Estejamos atentos e atentas!

⁴ Nessa tese, sempre que for usada a expressão “narrativas” estou remetendo ao conceito de narratividade de Jörn Rüsen. Segundo o historiador alemão a “história”, como passado tornado presente assume por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica narrativa (Rüsen, 2001, p.149)”. Rüsen destaca ainda que nem toda narrativa sobre o passado é, por si só, História acadêmica, e defende o método histórico como a linha que separa a narrativa histórica da narrativa literária. Todavia, ele também admite que é possível adquirir conhecimento histórico por meio de narrativas literárias ou que não passaram pelo crivo do método. Quando falo de disputa ou conflito de narrativas, de forma recorrente nesse trabalho, refiro-me às diferentes formas de trazer o passado ao presente, de forma acadêmica ou não. Outros autores, que não são o foco desse texto, também entendem que a História é expressa de forma inteligível por meio de narrativas, a saber Paul Ricoeur (1994), Roger Chartier (1988; 1994), Agnes Heller (1993).

2016, fez emergir, sem nenhum pudor, a defesa de uma intervenção militar por parte de muitos setores da sociedade e nossos jovens não passaram ilesos por isso. Porém, eu acreditava que se tratava de um reflexo do meio, já que a cidade em que moro e trabalho é uma cidade do interior do Paraná, historicamente marcada por posicionamentos conservadores e de direita. Pensava também que era uma característica de um recorte específico de classe, levando em conta que o público que eu atendo faz parte de uma elite privilegiada social e economicamente, que certamente pouco sentiu os efeitos diretos dos governos militares ou, em muitos casos, foi favorecida por eles.

Descobri que estava enganada quando, no Seminário Nacional de Didática da História⁵, no mesmo ano de 2016, conheci o professor argentino Gonzálo de Amézola que, na sua apresentação no evento, trouxe informações sobre como jovens estudantes dos países do Cone Sul se posicionavam frente a essa temática.

Os dados apresentados foram recolhidos entre 2012 e 2013, pelo projeto *Os jovens e a História*. Esse projeto (que será apresentado de forma mais detalhada no primeiro capítulo dessa tese) foi inspirado na iniciativa europeia denominada *Youth and History* e tinha por objetivo produzir um levantamento atual acerca do ensino de História no Brasil, bem como criar condições de elaborar estudos comparativos nacionais e internacionais nesse campo, mapeando temas e problemas que merecessem atenção dos pesquisadores da Didática da História. Mais recentemente, em 2018, o professor Luís Fernando Cerri, coordenador do projeto, com o auxílio de vários professores e professoras do Brasil e de outros países da América Latina reestruturaram o instrumento de coleta de dados. Essa nova iniciativa foi batizada de *Residente: observatório das relações entre jovens, política e História na América Latina* e a aplicação do questionário foi planejada e executada entre fevereiro e agosto de 2019.

Eu já conhecia o professor Cerri, pois fora sua aluna na graduação e orientanda no Mestrado. Também conhecia o *Jovens e a História* e até havia auxiliado na tabulação de dados do Paraguai, que foram recolhidos posteriormente aos dos demais países, já que fazia parte do Grupo de Estudos em Didática da História - coordenado também pelo mesmo professor – havia algum tempo. Apesar disso, como minhas

⁵ O VII Seminário Nacional de Didática da História aconteceu entre os dias 30 de novembro e 02 de dezembro de 2016, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Sob a temática “História, identidade e ensino de História”, reuniu pesquisadores brasileiros e argentinos.

pesquisas de conclusão de curso na Licenciatura em História e no Mestrado não se aproximavam muito daquilo que estava posto no questionário, eu não estava atenta aos resultados obtidos. Talvez por isso a fala e os dados trazidos pelo professor Gonzalo, a partir da Argentina, tenham me impactado tanto.

Eles revelavam que o Brasil estava na contramão de todos os países apresentados no que diz respeito às suas representações acerca das ditaduras militares por que passaram na sua história recente. Enquanto estudantes da Argentina, do Chile e do Uruguai concordavam mais com afirmativas que traziam características negativas desses governos, como “tortura e assassinato de opositores”, “não levar em conta a opinião do povo para governar” e “crises econômicas e aumento da dívida externa”, os brasileiros tenderam mais a discordar de tais afirmações. O contrário também pôde ser verificado. Na medida em que os jovens do Brasil concordaram mais com frases que traziam aspectos [considerados] positivos a respeito dos governos autoritários – “manutenção da ordem e combate ao terrorismo”, “um período de maior segurança pública”, “combate ao terrorismo para manutenção da ordem” – mas não fazem parte do consenso historiográfico acadêmico, estudantes argentinos, chilenos e uruguaios tendiam a discordar delas⁶.

Ou seja, os dados apresentados por Amézola me traziam importantes reflexões:

- a) os discursos e narrativas positivos a respeito da ditadura militar nas minhas salas de aula não eram uma característica local e de classe, eles se repetiam por escolas de todo o Brasil;
- b) estudantes de outros países que passaram por experiência semelhante, guardadas as devidas proporções, na sua história recente, respondiam de forma bastante diferente dos brasileiros às mesmas questões.

Como professora no “chão da escola”, conseguia perceber de forma evidente as mudanças de narrativas dos estudantes em relação a temas sensíveis, em muito influenciadas pela polarização política que vinha se tornando cada vez mais intensa no país. De outro lado, os elementos que os dados do projeto *Os Jovens e a História* me mostravam, dentro de uma perspectiva de pesquisadora da Didática da História, corroboravam a percepção limitada que eu tinha na escola. Dentro desse contexto,

⁶ Conforme veremos no decorrer dessa tese, os dados recolhidos em 2019, ainda que com algumas pequenas diferenças, mantêm esse padrão.

juntei as informações e comecei a dar forma a essa pesquisa, a partir das seguintes questões de partida:

- a) Com base nos dados obtidos pelos projetos *Os jovens e a História e Residente: observatório das relações entre jovens, política e História na América Latina*,
 - Como se posicionam os jovens brasileiros frente a temáticas relacionadas às ditaduras e às democracias?
 - A que ideias eles relacionam os regimes militares que fizeram parte da sua história recente?
- b) O que poderia explicar as diferenças observadas entre os posicionamentos dos jovens do Brasil e de outros países do Cone Sul, frente à mesma questão?
- c) Que elementos da cultura histórica e da cultura política, dentro e fora dos espaços acadêmico e escolar poderiam explicar esses posicionamentos?

Na medida em que o projeto de pesquisa foi ganhando forma, fui obrigada a fazer alguns recortes, já conhecidos e esperados por aqueles que se dedicam à ciência. Fosse pelo tempo disponível para o doutorado, fosse pelos recursos materiais e financeiros a serem dispensados para a realização de uma pesquisa internacional, foi necessário reduzir o espaço apenas para o Brasil. A princípio havia a intenção de estender esse estudo também para a Argentina. Todavia, o corte empreendido pelo governo Bolsonaro às bolsas de pesquisa, impossibilitaram um doutorado sanduíche no país vizinho, o que acabou limitando o escopo dessa pesquisa, além de frustrar profundamente essa pesquisadora.

De qualquer forma, ao formular hipóteses que justificariam as disparidades encontradas entre os dados dos dois países, ficou evidente que na Argentina conteúdos referentes aos governos militares, a História recente e outros temas sensíveis ocupavam um espaço de maior relevância tanto dentro do ensino de História quanto dentro da educação básica como um todo.

Assim, num primeiro momento, o objetivo desse trabalho seria analisar documentos oficiais que norteiam a matriz curricular História no Brasil de modo a estabelecer como essa dimensão – entendida aqui como cognitiva, com base nos referenciais de Jörn Rüsen (1992, 1994, 2001, 2007, 2015) - impactava nas representações construídas pelos jovens que participaram do projeto *Os jovens e a História e Residente*. Porém, no processo de amadurecimento da pesquisa, outras

questões relevantes foram aparecendo e outras dimensões da cultura histórica⁷, em especial a política e a estética, ou seja, outros espaços de circulação do conhecimento histórico fora dos muros da escola, foram também acrescentados.

O principal objetivo desse trabalho tornou-se, então, estabelecer relações entre elementos da cultura histórica, em especial dentro das dimensões cognitiva, política e estética, e da cultura política brasileira, e as respostas dadas pelos estudantes brasileiros em questões relacionadas à ditadura e à democracia nos questionários dos projetos *Jovens e a História* e *Residente* e, a partir disso, contribuir para a reflexão acerca da forma como se pensa a sociedade e o Estado democrático no Brasil.

A minha tese é a de que a cultura histórica brasileira, entrelaçada à cultura política, se constrói numa perspectiva de entender o passado como algo que já passou e, portanto, está encerrado, sendo essa concepção fundamental no processo de manutenção de uma memória coletiva positiva em relação à ditadura militar, mesmo entre os mais jovens. Nesse contexto, é importante identificar quais elementos da dimensão cognitiva se chocam com as dimensões política e estética e quais são reforçadores entre si.

De 2016 – momento em que encerrava a escrita do projeto - para cá, essa temática tem se mostrado a cada dia mais relevante em meio a esses tempos de obscurantismo e ataques diários à democracia e ao Estado de direito. Por isso, é importante dizer que essa pesquisa e essa pesquisadora tem um lado: o da democracia, do respeito às liberdades individuais e da preservação e valorização dos direitos humanos. É a isso que esse trabalho se presta. E esse posicionamento está explícito em cada página desse texto.

Cabe aqui o conhecido trecho da obra do historiador Marc Bloch, na qual ele afirma que “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (Bloch, 2001, p. 65). Nessas afirmações o autor explicita a importância do conhecimento do passado para a compreensão do presente, não apenas para os pares, na academia, para aqueles que se debruçam sobre os campos de ensino e aprendizagem da História, mas também e especialmente, para a

⁷ Cultura histórica é o conceito fundante dessa tese. Na perspectiva do historiador alemão Jörn Rüsen (1994) ele se refere aos diferentes espaços de circulação de narrativas históricas, as quais os seres humanos utilizam para orientar-se no tempo. Nesse sentido, a cultura histórica pode ser dividida em, pelo menos, cinco dimensões: a cognitiva, a política, a estética, a religiosa e a moral, sendo as três primeiras as mais importantes.

sociedade como um todo, tendo em vista que entendemos que o historiador tem uma função social.

Os estudos envolvendo ensino e aprendizagem históricos foram possíveis a partir da abertura a novas fontes e novos problemas que a História vem assistindo desde o início do século XX. Nesse contexto, ganharam espaço temáticas que se inserem no campo da Didática, caso dessa pesquisa. Nossa concepção de Didática de História está ancorada em autores como Klaus Bergmann (1989), de modo que compreendemos o campo numa perspectiva ampla, que se estabelece como disciplina que estuda as formas e os fluxos da consciência histórica na sociedade e busca entender a consciência histórica e a cultura histórica a partir de suas permanências e transformações.

Assim, entendemos que a aprendizagem histórica tem como um dos seus potencializadores a aprendizagem histórica escolar. Mas não apenas ela. Numa zona de cultura histórica que compreende outros fatores sociais, como religião, mídia, discursos políticos, etc. outras narrativas se somam à aprendizagem histórica escolar, ora de forma complementar, ora de forma conflituosa. A construção dessa tese passa, então, pelo entendimento de que aquilo que os estudantes sabem ou respondem, resulta dessa soma de fatores (Cerri, 2013).

Esse trabalho insere-se também dentro da perspectiva da História do Tempo Presente que, segundo Marieta de Moraes Ferreira (2000, p. 9), “encontrou dificuldades para se legitimar por não ter uma definição mais precisa de seu objeto, de suas metodologias e dos limites de sua investigação”. Apesar disso, vem encontrando cada vez mais espaço nos meios acadêmicos. O cuidado no trato das fontes e o rigor do método histórico nos permite construir uma narrativa tão adequada academicamente quanto se estivéssemos a tratar de espaços temporais distantes da contemporaneidade.

Nesse sentido, Henry Rousso (2016) explica que a sua particularidade é o interesse pelo presente, compartilhado e vivenciado pelo pesquisador, em um contexto no qual o passado não acabou e o sujeito é um “ainda-aí”. O tempo presente, dessa forma, respira o hálito do passado ainda quente, cujas consequências ainda não se conhecem por completo. Todavia, o autor adverte que fazer história do tempo presente não é apenas reduzir um fato aos seus contornos atuais ou a sua imediaticidade. O historiador deve saber, com segurança, que tal temporalidade possui uma espessura, uma profundidade. Assim, ele faz “como se”

pudesse agarrar na sua marcha o tempo que passa, dar uma pausa na imagem para observar a passagem entre o presente e o passado, desacelerar o afastamento e o esquecimento que espreitam toda experiência humana. A ficção consiste em não considerar esse tempo presente um simples momento inapreensível [...], mas em lhe conferir espessura, uma perspectiva, uma duração, como fazem todos os historiadores empenhados em uma operação de periodização” (Rouso, 2016, p. 17).

O esforço para dar densidade ao tempo presente é também uma das preocupações de Reinhart Koselleck (2004, p. 304), para quem “os eventos e as estruturas estão interligados na realidade histórica. É o historiador que precisa separá-los, e devemos pressupor que ele não possa tratá-los ao mesmo tempo”. Desse modo, a densidade do presente se dá no entrecruzamento da estrutura - a longa duração, aquilo que se repete – com o evento – o imediato, a ruptura, a mudança.

Essa reflexão nos leva a questionar quais são as referências temporais e históricas que os estudantes partícipes dos projetos trazem consigo e quais os seus impactos no posicionamento frente ao que teriam sido os governos militares. Em que medida as narrativas das pessoas mais velhas da sua família, da história aprendida na escola, das políticas públicas de memória entre outros meios de circulação de conhecimento histórico interferem na construção de narrativas acerca de determinado tema? Quais narrativas são mais acessadas pelos jovens para se posicionar no tempo presente? Entende-se que os estudantes não são tábulas rasas uma vez que é a bagagem cultural acumulada por esses jovens o que dá sentido e densidade para as respostas que eles nos dão no instrumento de coleta de dados.

Longe de tornar as coisas mais fáceis para o historiador, posto que irá tratar de temas contemporâneos a ele, escrever uma história do tempo presente é um trabalho desafiador. Márcia Motta (2012, p.35) nos alerta que nessa modalidade de História, o distanciamento não se dá pelo tempo, “mas, sobretudo, pela ética, que é quase sempre algo que todo mundo acha que tem na medida certa”.

Para responder às questões propostas nessa tese e articulá-las com a discussão teórica apresentada até aqui, como já dito, lancei mão dos resultados obtidos pelo projeto *Residente*. Trata-se, portanto, do uso de dados quantitativos para uma pesquisa no campo das Ciências Humanas⁸. Há quem critique a pesquisa

⁸ As polêmicas envolvendo o uso de metodologias quantitativas nas Ciências Humanas, que são apresentadas de forma breve na Introdução, serão retomadas de forma mais aprofundada no Capítulo 2, quando começa a análise de dados propriamente dita.

quantitativa nessa seara, alegando que um questionário fechado não abre espaço para que os participantes da pesquisa possam expressar suas opiniões e reflexões de forma mais densa e completa. Outro ponto que muitas vezes se coloca é que, de alguma forma, questões fechadas poderiam “induzir” os respondentes àquilo que seria “esperado” pelo pesquisador. Cabem aqui algumas reflexões sobre isso: seria a pesquisa qualitativa, a entrevista no lugar do questionário, o estudo de caso ou a observação *in loco* capazes de impedir que o sujeito pesquisado fugisse das respostas ou reações “esperadas”, sendo genuinamente sincero e espontâneo nas suas palavras e ações? A pesquisa qualitativa coloca em evidência o detalhe, que em História é de fato muito importante. Mas, é possível a partir dela compreender elementos que caracterizam o macro? Não cairíamos na armadilha de julgar o todo a partir da experiência de poucos?

Levantadas essas questões, concordamos com Hartmut Günther (2003, 2006) e Luís Fernando Cerri (2016a), que essa discussão sobre que tipo de pesquisa – qualitativa ou quantitativa – é melhor, já está (pelo menos, deveria estar) superada. Tendo bem explícitos os objetivos da tese e as questões que se pretendem responder, torna-se fácil definir qual tipo de pesquisa deve ser utilizado. No nosso caso, em que procuramos captar generalizações, a melhor opção, é sem dúvidas, a pesquisa quantitativa. Obviamente, cuidados devem ser observados: a elaboração de cada pergunta deve ser feita de forma atenta e perguntas diretas sobre determinado tema devem ser evitadas. Para se chegar a um resultado confiável, mais de uma pergunta a respeito do tema que se deseja pesquisar deve ser elaborada, de modo que esses dados possam ser cruzados e apontem para uma reflexão consistente e pertinente. Nessa realidade, podem ser alcançados dados científicos que nos trazem elementos como proporções, profundidade, frequências, entre outros (Cruz, 2020).

Conforme explicado de forma mais detalhada no capítulo 1, a construção do instrumento de coleta de dados, tanto do projeto *Os jovens e a História* quanto do *Residente*, foi feita a partir de um modelo europeu, pensado, repensado e ressignificado, a várias mãos, a partir das necessidades e especificidades de cada país participante da coleta. Os resultados formaram, então, uma base de dados de uso comum, que pode ser utilizada de diversas formas por qualquer pesquisador que se interesse por esses temas.

Para organizar, tabular, cruzar e analisar os dados obtidos, assim como para estabelecer correlações, médias e frequências entre eles, farei uso do *software* SPSS.

Trata-se de um software de análises estatísticas que permite gerar relatórios tabulados e inferências a respeito de correlações entre variáveis (Barom, 2017).

A organização dessa tese ficou assim definida: no primeiro capítulo me dediquei a apresentar os projetos *Os Jovens e a História* e *Residente: observatório das relações entre jovens, política e História na América Latina*, bem como o seu histórico até aqui. Tive uma preocupação legítima de mapear as publicações já escritas utilizando os dados obtidos, tanto em 2012 / 2013, quanto em 2019, de modo a construir um denso estado da arte, com o objetivo de demonstrar as potencialidades e possibilidades de pesquisas com esses dados. Procurei ainda caracterizar a amostra de 2019 – que é onde se concentra o meu interesse maior, traçando um perfil dos dados brasileiros em comparativos com o total de participantes.

No segundo capítulo, minha pretensão foi responder às seguintes questões: em que medida a construção de currículo para o ensino de História leva em conta os interesses de aprendizagem dos estudantes da amostra pesquisada? Que relações podem ser estabelecidas entre o interesse desses jovens pelo tema ditadura militar, o espaço ocupado por esse tema no currículo da educação básica e o posicionamento que eles demonstraram em relação a esses governos? Nesse capítulo busco ainda encontrar correlações entre quais as metodologias que mais agradam os estudantes para aprender História, quais as que eles mais confiam e o que acontece nas suas aulas, com base no que foi respondido no instrumento de coleta de dados, nas questões que tratam desses temas. O objetivo aqui é perceber se a cultura histórica mobilizada fora da escola⁹ é aproveitada nas salas de aula e como isso pode ser fator explicativo dos posicionamentos dos respondentes acerca da ditadura militar no Brasil. Por fim, preocupo-me também em identificar se a percepção de utilidade (ou não) que os participantes têm acerca da aprendizagem histórica impacta de alguma forma nos seus posicionamentos.

⁹ Conforme destacado no decorrer dessa tese, cultura histórica é um conceito abrangente, utilizado por Jörn Rüsen para se referir às diferentes formas de expressões em que o passado se manifesta no presente. De modo geral, não é possível separar as dimensões da cultura histórica de maneira hermética. Toda narrativa acerca do passado trará consigo elementos de todas as dimensões, em maior ou menor proporção. Partindo desse pressuposto, considerei que produções acadêmicas ou referenciadas na ciência e no método são majoritariamente marcadas pela dimensão cognitiva. Da mesma forma, o passado enquanto entretenimento – literatura, games, redes sociais etc. – embora possam trazer dados pautados na ciência histórica, não têm esse compromisso, por isso, se enquadram melhor na dimensão estética. Dessa forma, embora na vida prática as dimensões estejam entrelaçadas, nessa tese, para facilitar o estudo, elas serão separadas conforme a característica mais marcante de cada grupo de narrativas pesquisado.

Por fim, no terceiro e último capítulo, busco fazer uma discussão sobre a cultura política brasileira e o posicionamento político dos jovens participantes da pesquisa. Busco responder aos seguintes questionamentos: Como se caracteriza a cultura política brasileira? Os jovens partícipes da pesquisa apresentam posicionamentos políticos condizentes com as ideologias políticas dominantes? O posicionamento político dos jovens demonstrado na bússola política influencia, de alguma forma, no posicionamento frente aos governos militares no Brasil? Para dar conta das problemáticas que se colocam nesse capítulo, usarei o conceito de cultura política a partir, principalmente, dos referenciais estabelecidos por Serge Berstein (2009) ressignificados para a realidade brasileira com o auxílio das reflexões de Rodrigo Patto Sá Motta (2018).

Nesse trabalho, as relações entre elementos da cultura histórica e da cultura política junto às representações sobre a ditadura militar no Brasil revelaram a complexidade das disputas de narrativas construídas acerca desse tema, bem como a força das memórias coletivas forjadas no período, que insistem em permanecer até hoje.

A construção da cultura histórica em relação aos governos militares no Brasil, alimentada pelas características fundantes da cultura política nacional, é permeada por “versões” divergentes, que refletem as divisões políticas e sociais do país, bem como a fragilidade da defesa dos ideais democráticos em nossa sociedade. A que se reforçar, conforme o que se delineia no decorrer dessa tese, a dificuldade de fazer com que a historiografia acadêmica seja capaz de suplantar “versões” do passado, construídas com base na narrativa imposta pelos militares ou em “achismos” e opiniões pessoais.

A intenção de entender, de forma mais aprofundada, como essas representações políticas são construídas, passa não apenas por identificar a maneira como a ditadura é vista no presente, pelos jovens participantes da pesquisa, mas também possibilita uma discussão mais ampla sobre agenda política, justiça de transição, direitos humanos e governança democrática. Permite ainda uma reflexão sobre o papel do ensino de História, dentro e fora da escola, na defesa das liberdades individuais e dos direitos humanos e na compreensão da necessidade da manutenção da democracia – política e social – para que isso se efetive, de forma plena, para todos os cidadãos.

2 SOBRE OS PROJETOS OS JOVENS E A HISTÓRIA E *RESIDENTE: OBSERVATÓRIO DAS RELAÇÕES ENTRE JOVENS POLÍTICA E HISTÓRIA NA AMÉRICA LATINA*

O primeiro capítulo dessa tese se dedica a apresentar o caminho percorrido, desde o início dos anos 2000, no processo de gestar, produzir o instrumento de coleta de dados e coletar as amostras piloto e oficial do projeto *Os jovens e a História*. Em seguida, há também um esforço para demonstrar as possibilidades e produções acadêmicas que se constituíram a partir desses dados e, como a análise das suas limitações levou à reestruturação e reconfiguração do projeto, mais tarde batizado de *Residente: observatório das relações entre jovens, política e história na América Latina*, cujos dados serão a nossa principal fonte de pesquisa.

Finalizando o capítulo, temos a caracterização da amostra da segunda coleta de dados e uma breve apresentação dos contextos históricos em que ambas as amostras foram coletadas. A conclusão do capítulo se dá com a provocação a respeito de que elementos, em especial o saber histórico escolar e a cultura política, que serão temas dos próximos capítulos, contribuem para a construção de memórias e representações acerca da ditadura militar no Brasil.

2.1 SOBRE OS PROJETOS: APRESENTAÇÃO, POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DO SEU USO COMO FONTE

O projeto *Os Jovens e a História*, que em 2018 foi rebatizado de *Residente: observatório das relações entre jovens, política e História*, foi criado em 2007 com o objetivo de produzir um levantamento atual acerca do ensino de História no Brasil e em outros países da América Latina, bem como criar condições de elaborar estudos comparativos nacionais e internacionais nesse campo, mapeando temas e problemas que mereçam atenção dos pesquisadores da Didática da História¹⁰.

¹⁰ Esses objetivos estão disponibilizados na página eletrônica do Grupo de Estudos em Didática da História, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, cujo endereço eletrônico é <<https://www2.uepg.br/gedhi/>>. Além das pesquisas desenvolvidas a partir dos dados dos projetos *Os Jovens e a História* e *Residente*, o grupo é um espaço acadêmico de pesquisa, reflexão e discussão de temas voltados ao ensino e aprendizagem históricos, nas suas mais variadas instâncias, que vão desde a educação formal, nos três níveis da Educação Básica e no Ensino Superior, como também em outros espaços de circulação do conhecimento histórico que correspondem à educação não formal.

No texto de apresentação, Cerri e Amézola (2007), precursores e coordenadores da iniciativa no Brasil e na Argentina, respectivamente, defenderam a necessidade de criar um projeto como esse porque, até aquele momento, perguntas referentes ao ensino e à aprendizagem históricos em seus países¹¹ haviam sido respondidas apenas com base em impressões e informações parciais e incompletas.

A inspiração do projeto foi a iniciativa europeia denominada *Youth and History*¹² desenvolvida a partir de 1994 em 25 países europeus, contando também com a participação de Israel, da Autoridade Palestina e da Turquia. Liderada por Magne Angvik e Bodo von Borries, a coleta de dados se estruturou em torno de um questionário que foi respondido por jovens de 15 anos e por seus professores e teve um alcance de aproximadamente 30 mil participantes. O objetivo era buscar respostas sobre a qualidade, as características e os resultados do ensino de História, dados sobre a configuração geral da consciência histórica dos jovens participantes, além de elementos como conteúdos, métodos e concepções de História e cidadania.

Cerri e Amézola debruçaram-se sobre a análise e discussão dos questionários europeus e empenharam-se no estudo de outras investigações que também se preocuparam em construir instrumentos capazes de captar dados que tivessem validade intercultural e transnacional. Em seguida, os professores dedicaram-se a construir um questionário piloto que pudesse ser aplicado, a princípio, apenas em seus próprios países. De modo geral, a proposta seguiu a mesma configuração do instrumento europeu. Isso porque,

[...] as perguntas elaboradas para o estudo europeu [mantinham] sua validade e interesse para a investigação que se busca[va] para a nossa região, mesmo depois de dez anos da obtenção dos seus resultados. Isso se deve à falta de conhecimentos sistemáticos sobre os resultados do ensino de História, as características da consciência histórica e a cultura política dos jovens que se

¹¹ As perguntas a que os autores se referem são: O que pensam jovens brasileiros e argentinos sobre História, identidade nacional e política? Como se posicionam e atuam politicamente? Como se apresenta para eles o ensino de História, tendo em vista conteúdos, metodologias, concepções teóricas? Como o ensino de História pode contribuir para responder melhor às demandas por uma educação de qualidade? (Cerri, Amézola, 2007)

¹² Segundo Cerri (2001, p.105 - 106) "O projeto Youth and History foi uma extensa pesquisa no formato de *survey*, organizada inicialmente por pesquisadores do cruzamento entre história e educação da Alemanha e Noruega, tendo por base o conceito de consciência histórica [...]. A pesquisa constituiu-se da elaboração, aplicação e tabulação de um questionário para alunos e outro para professores, definido após várias reuniões entre as dezenas de pesquisadores de toda a Europa, lideradas por Magne Angvik e Bodo von Borries". Mais informações acerca desse projeto podem ser encontradas em Cerri (2001).

mantêm para nós como um problema (Cerri, Amézola, 2007, p. 39 - tradução nossa).¹³

Sendo assim, boa parte das questões usadas no estudo *Youth and History* foi mantida na proposta sul-americana. Em contrapartida, foram retirados itens que tinham significado para a história europeia, mas que fariam pouco sentido para os jovens latinos, como aqueles relacionados a conflitos étnicos e imigração (dentro do contexto de 1994), ao fim do socialismo no leste europeu, à necessidade ou não de pagamento de reparação às nações africanas pelo colonizador e à preservação de patrimônios materiais como casas, castelos e igrejas medievais. Por outro lado, foram acrescentados temas que pareceram aos idealizadores fundamentais para pensar a História dos países envolvidos na nova iniciativa, como os heróis nacionais - canônicos e alternativos, as ditaduras militares, a integração sul-americana e o papel das mulheres na História.

Outra semelhança com a proposta europeia foi a manutenção dos questionários voltados aos professores, com perguntas específicas sobre o ensino de História, sua formação, metodologias e concepções historiográficas que norteiam a sua prática de sala de aula, somadas a outras idênticas às que seriam respondidas pelos estudantes.

Encerrado o processo de readequação e construção do questionário, ele ficou assim configurado: o instrumento de coleta de dados seria aplicado a estudantes de faixa etária entre 14 e 16 anos que, no Brasil, estivessem cursando os 1º ou 2º anos do Ensino Médio – correspondentes ao 1º ou 2º anos do Ensino Secundário na Argentina - e foi composto por 43 questões, pensadas para serem respondidas no decorrer de uma a duas horas/aulas – entre 50 e 100 minutos - mesmo tempo destinado aos respectivos professores para responderem às 21 questões que compunham o seu questionário específico.

As questões voltadas aos estudantes investigavam as suas posições acerca dos mais diferentes temas, tais como as

¹³ Citação original: “En general, las preguntas elaboradas para el estudio europeo mantienen su validez e interés para la investigación que se plantea para nuestra región, aún después de diez años de obtenidos sus resultados. Esto se debe a que la falta de conocimientos sistemáticos sobre los resultados de la enseñanza de la Historia, las características de la conciencia histórica y la cultura política de los jóvenes se mantiene para nosotros como un problema”.

ditaduras militares, o papel das mulheres na sociedade, as representações culturais de heróis nacionais [...] o significado e objetivo da história; formas da história no cotidiano; confiabilidade nos dados da cultura histórica; metodologia do ensino da história; interesse e participação na política; relação e influência do passado sobre o presente e do presente sobre o futuro; interesse por temáticas da história e relação com a vida prática [...] teleologia da história; projeção de futuro para a coletividade e para a individualidade; desigualdade social; formas de utilização do passado como referência ao presente; a construção da história; conceituação de nação e democracia; temas polêmicos da atualidade [...] integração cultural, política e comercial da América Latina; funções e utilização da internet em casa e em ambiente escolar; dados socioculturais do aluno [...] (Barom, 2016, p. 77 e 78).

Já o questionário voltado aos professores era formado majoritariamente por questões semelhantes às respondidas pelos discentes, mas também por outras que possibilitaram a análise de aspectos relacionados “à identificação do perfil, contexto e comunidade escolar, relação ensino-aprendizagem, objetivos que atribuem ao ensino da História e a relação que estabelecem entre passado, presente e futuro” (Barom, 2016, p. 77).

A organização das questões, seguindo o modelo europeu, se deu, em sua maioria, pela apresentação de uma afirmação e, após a sua leitura, os respondentes deveriam apontar seu grau de concordância com ela, usando uma escala Likert¹⁴ de cinco níveis, que variava “de péssimo a ótimo, discordo totalmente a concordo totalmente e assim por diante”. Para realizar a análise, a cada um dos itens possíveis de resposta foi atribuído um valor numérico, que se iniciava com -2 para a resposta mais negativa, 2 para a resposta mais positiva e 0 para a resposta neutra. O tratamento dado aos dados consistiria na “produção de médias que permit[issem] ver a concordância média com cada afirmação, e a definição de desvio padrão, que permit[iria] conhecer a média da variação das respostas” (Cerri; Aguirre, 2011, p. 127).

Inicialmente batizado de “Jovens brasileiros e argentinos diante da História”, quando da aplicação dos questionários¹⁵, o projeto foi ampliado, de modo que, além de Brasil e Argentina, passaram a fazer parte também Uruguai e Chile e, posteriormente, o Paraguai. Assim, ele precisou ser renomeado, recebendo, primeiramente o nome de “Jovens diante da História” e, a partir de 2010, quando foi

¹⁴ “Método desenvolvido por Rensis Likert (1903 – 1981), professor de sociologia, psicologia e diretor do Instituto de Pesquisas Sociais de Michigan. A escala Likert foi apresentada à comunidade científica na publicação “A Technique for the Measurement of Attitudes” (Dalmoro; Vieira, 2008). Ver também: <https://www.netquest.com/blog/br/escala-likert>

¹⁵ O projeto “Jovens argentinos e brasileiros diante da História” foi financiado pela Fundação Araucária em 2007.

solicitado ao CNPq recursos para o seu financiamento, finalmente passou a ser chamado, em âmbito externo – e na solicitação ao CNPq – de *Os Jovens e a História no MERCOSUL* e dentro do Brasil, simplesmente de *Os Jovens e a História* (Barom, 2017).

Na primeira coleta de dados, depois do piloto, o projeto contou com a participação de 3.794 estudantes e 279 professores brasileiros, argentinos, uruguaios e chilenos, distribuídos em sete tipos de escola: públicas de periferia, rurais, centrais e de excelência; e particulares alternativas, confessionais e laicas. Esses questionários foram respondidos entre agosto de 2012 e maio de 2013¹⁶. Posteriormente, em 2014, foram acrescentados a esses números os resultados referentes ao Paraguai, sendo 119 questionários respondidos por estudantes e 9 por professores.

Atualmente, uma parte dos dados coletados na primeira amostra pode ser encontrada na página do projeto Zorzal¹⁷, uma iniciativa argentina que se propõe a “enriquecer o ensino e a investigação dos passados e presentes compartilhados por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, assim como do restante do Cone Sul”. Desenvolvido sob a coordenação dos professores María Paula González e Ernesto Bohoslavski, “tem a intenção de incidir na formação inicial e continuada de professores de História assim como na prática docente” (Bohoslavski; González, 2016, p. 223).

As linhas teóricas de construção do instrumento de coleta de dados assim como das produções acadêmicas que se construíram até aqui, com base nos resultados da primeira amostra, se concentraram majoritariamente no uso de dois¹⁸ conceitos: o de consciência histórica e o de cultura histórica que serão também utilizados nessa tese.

A partir do conceito de cultura histórica, o que se buscou ao construir o questionário e depois, ao estabelecer critérios de análise, foi identificar operações mentais e processos humanos, fossem eles individuais ou coletivos, por meio dos

¹⁶ Em junho de 2013 a coleta de dados foi suspensa no Brasil devido às jornadas de junho. Cerri (2015, s/p) explica que isso foi necessário “diante da avaliação de que o novo contexto, para a juventude, mudava de forma significativa as opiniões e impressões em circulação, e a continuidade da coleta reuniria em uma mesma base dados que não são comparáveis, pois teriam sido produzidos em contextos históricos / cronológicos muito diferentes entre si”. Mais à frente, esse texto tratará desse contexto de forma mais aprofundada.

¹⁷ O endereço da página do Proyecto Zorzal na internet é <proyectozorzal.org>.

¹⁸ Muitos trabalhos também utilizam o conceito de cultura(s) política(s) – que pode ser entendido como uma das ramificações do conceito de cultura histórica e será utilizado nessa tese. Porém, como não há uma linha teórica comum a todos os autores que se apoiam nessa categoria, diferentemente do que acontece com os conceitos de consciência histórica e cultura histórica que são pensados a partir da significação de Jörn Rüsen, optei por não incluí-lo aqui, neste momento.

quais os respondentes conseguiriam dar um sentido ao tempo. Barom (2016, p.81) complementa que o que se esperava “captar através do questionário [eram] os indícios dessa estrutura [operações mentais + processos humanos], o funcionamento destes processos em cada jovem, como recuperam o passado no entendimento do presente”.

Dentro da perspectiva da cultura histórica, que abrange o conhecimento obtido tanto dentro do espaço da ciência especializada, quanto no campo da vida prática, a proposta de análise do projeto *Os Jovens e a História* compreende que a formação histórica e, por consequência o desenvolvimento¹⁹ da consciência histórica, se dá também a partir da influência de outros meios, como as mídias sociais, o cinema, a literatura, as políticas de memória, entre outros, que atuam ora de forma complementar ora de forma conflitiva ao ensino e aprendizagem históricos escolares.

É possível perceber que o instrumento de coleta de dados trata de uma enorme variedade de temas capazes de nos fazer refletir sobre o ensino de História e a circulação do conhecimento histórico para além da educação formal. Permite também uma ampla gama de comparações e cruzamentos de suas variáveis. Nesse sentido, o projeto *Os Jovens e a História* nos possibilitou uma análise, até então, inovadora dos jovens estudantes latino-americanos e de sua relação com a História.

A partir de 2018, o projeto foi rebatizado e reestruturado de acordo com as demandas do novo contexto. Nesse sentido, é importante apresentar o que se mantém e as especificidades dessa nova proposta, de modo a identificar as características da amostra que será analisada nessa tese.

2.1.1 Breves considerações sobre o projeto Residente: observatório das relações entre jovens, política e História na América Latina

O projeto *Residente*²⁰ é uma continuação do *Jovens e a História*. Ambos apresentam objetivos em comum, a base do instrumento de coleta de dados é a mesma e a coordenação geral também. Nas palavras de Cerri (2022, p.8),

¹⁹ Consideramos que a consciência histórica é inerente ao ser humano, ancorando-se tanto no pensamento de Jörn Rüsen, quanto no de Agnes Heller. Nesse sentido a palavra desenvolvimento usada no corpo do texto se refere à capacidade de, a partir de um maior acesso ao conhecimento histórico, conseguir transitar entre os diferentes estágios de consciência histórica e não à capacidade de “adquirir” consciência Histórica.

²⁰ O projeto Residente obteve financiamento pelo CNPq, em 2018.

O Residente descende de 2 projetos anteriores: o Projeto Jovens diante da História e o Projeto Jovens e a História no Mercosul. É primo, ainda, do Proyecto Zorzal, desenvolvido sob a liderança da Universidad Nacional de General Sarmiento – UNGS, da Argentina. Porém, antes de tudo, é neto bastardo do projeto europeu Youth and History.

Apesar das aproximações com os projetos já descritos até aqui, algumas considerações a respeito dessa nova iniciativa precisam ser colocadas em pauta.

De início, faz-se necessário explicar o novo nome do projeto. A escolha por *Residente* se associa a uma canção do grupo musical porto-riquenho “Calle 13”, cujo líder, René Pérez Joglar, é conhecido por esse pseudônimo. A música em questão chama-se “Latinoamerica”²¹ e traz reflexões sobre elementos que aproximam o(s) povo(s) latino(s), suas lutas e suas histórias. A sensibilidade com que os compositores trataram essas pautas na letra encantou os participantes da construção da nova versão da pesquisa. Inicialmente, cogitou-se batizar o projeto de “Trece”, em homenagem à banda. Como as três referências: banda, liderança e canção, traziam vários elementos que amarravam as problemáticas que dão norte aos projetos, coletivamente, com a participação de pessoas de diferentes regiões do Brasil e de outros países que aceitaram fazer parte do novo projeto²², considerou-se mais apropriado chamá-lo de *Residente*. Destaca-se ainda que o nome do projeto traz consigo uma relação de identidade e pertencimento à América Latina. Nós, os pesquisadores que fazemos parte do projeto consideramo-nos latinos e fazemos da América nossa residência. Independentemente das adversidades e mazelas que façam parte da(s) nossa(s) história(s), buscamos juntos e juntas transformá-la, passo por passo, num lugar melhor para se viver.

A nova coleta de dados foi realizada entre março e setembro de 2019 e contou com o envolvimento de 6.650 estudantes de sete países, distribuídos conforme a tabela abaixo. Além de Brasil, Argentina, Chile e Uruguai, presentes desde o *Jovens e a História*, foram incluídos na amostra Peru, Colômbia e México. Nessa versão, o número de questionários coletados respondidos por professores foi muito pequeno para organizarmos um banco de dados significativo.

²¹ A canção “Latinoamerica” e o seu videoclipe encontram-se disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>>

²² Durante o processo de reorganização do projeto, foram realizadas reuniões por web- conferência e constantes trocas de mensagens por e-mail e aplicativos, numa tentativa de fazer com que as decisões e a reestruturação do instrumento de coleta de dados fossem realizadas de forma democrática e contassem com a participação do maior número de envolvidos possível.

Quadro 1: Questionários do projeto *Residente* distribuídos por países.

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

Fonte: Cerri, 2020, p. 6.

No quadro abaixo pode-se observar também as cidades em que foram recolhidos questionários em cada um dos países participantes. Uma observação a ser feita na hora da análise é que, embora estejamos lidando com um banco de dados com um bom número de questionários, como a coleta foi realizada por professores e professoras voluntários, ela não contempla toda a diversidade encontrada em cada país. No Brasil, por exemplo, não foram coletados dados em nenhuma cidade da Região Norte. Apenas uma cidade da Colômbia e do Peru participaram da pesquisa. O México, embora seja uma país de grandes proporções territoriais, participou com apenas quatro cidades e assim por diante.

Quadro 2: Questionários do projeto *Residente* distribuídos por países e cidades.

Projeto Residente – Equipes e cidade em que houve a coleta de dados	
País	Cidades (Dados enviados até 31/11/2019)
Brasil	São Paulo, Rio de Janeiro, Vitória da Conquista, Ponta Grossa, Londrina, Curitiba, Guarapuava, Jacarezinho, Prudentópolis, Araongas, Inajá, Foz do Iguaçu, Feira de Santana, Cachoeira, Muritiba, Governador Mangabeira, Piraí do Sul, Papanduva, Eunápolis, Queimados, Uberlândia, Diamantina.
Argentina	Buenos Aires, José Clemente Paz, General Rodríguez, San Miguel, Luján, Quilmes.
México	México DF, Texcoco, Tuxpan, Querétaro.
Chile	San Carlos, Chillán, Pemuco, Valparaíso, Vila Alemana, Valdivia.
Colômbia	Cali.
Peru	Lima
Uruguai	Montevideo, Colonia

Fonte: Cerri, 2020, p. 6-7.

Importante ressaltar uma inovação no que tange à forma de coleta das informações: enquanto no *Jovens e a História* a coleta foi integralmente realizada por meio de questionários impressos, respondidos à mão pelos estudantes, no *Residente* foi possível coletar virtualmente – nas escolas em que havia estrutura tecnológica para isso – por meio da plataforma *Google Forms*²³.

Houve mudanças também no que tange ao questionário. Nas coletas de 2012 / 2013 verificou-se que ele era muito extenso e os estudantes acabavam ficando cansados e entediados na medida em que iam chegando ao final. Nesse sentido, procurou-se desenvolver um instrumento que fosse um pouco menor para que pudesse ser respondido em menos tempo, de modo que ele foi reduzido de 43 para 35 questões.

Os critérios utilizados para decidir quais questões sairiam e quais permaneceriam foram dois:

- a) excluíram-se questões que não foram aproveitadas nas análises de dados referentes à coleta de 2012 / 2013
- b) foram retiradas também questões que envolvessem conceitos e/ou habilidades que pudessem ser avaliados por meio de outras perguntas já presentes no questionário e /ou que seriam acrescentadas na nova versão.

²³ Segundo Hetito Bijora (2018, s/p), “o Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções”.

Além da exclusão de 17 questões do instrumento original, foram acrescentadas nove perguntas que atenderiam a novas demandas percebidas pelos professores e pesquisadores partícipes do projeto por meio da sua própria experiência em sala de aula. Essa inovação incluiu temas referentes ao uso de livros didáticos durante as aulas de História, à participação social e política dos jovens em coletivos, movimentos, voluntariados, etc., a questões necessárias à elaboração e análise da bússola política²⁴ e aos povos indígenas e negros do país. Além disso, em seis das 26 questões mantidas do instrumento original, foram acrescentados elementos que hoje estão mais presentes na cultura histórica e nas culturas juvenis²⁵ - como as redes sociais, os jogos eletrônicos, os desenhos animados, as histórias em quadrinhos, etc. - e expressões que caíram em desuso, como “fitas”, foram substituídas por outras mais atuais, como “áudios”.

Outra mudança diz respeito aos critérios de escolha de escolas para efetivar a coleta de dados. Diferentemente da primeira amostra, que procurou encontrar em cada cidade sete tipos diferentes de instituições escolares, tipificando estabelecimentos para além da questão mantenedora, as exigências agora foram simplificadas: ficou acordado que seria necessário escolher pelo menos uma escola pública (que não fosse de excelência e / ou realizasse teste de admissão para aceitar alunos) e uma privada em cada cidade participante. Essa decisão foi tomada porque nas análises de 2012 / 2013 não foram percebidas diferenças significativas nos gráficos de resultados entre as tipificações de escolas privadas. O mesmo aconteceu com as escolas públicas – à exceção das escolas de excelência. Todavia, quando

²⁴ A bússola política é um sistema que permite “localizar” ideológica e politicamente uma pessoa por meio da análise do grau de concordância ou discordância que ela atribui a afirmações relacionadas à economia, vida social e vida individual. O mapa é composto por um quadrado que é dividido por dois eixos perpendiculares entre si, em quatro quadrantes. O vertical mede as opiniões que aproximam a pessoa do autoritarismo (mais acima) ou de um libertarianismo, uma espécie de liberdade plena. Já o eixo horizontal se refere ao posicionamento quanto a políticas econômicas. Quanto mais à esquerda, mais próximo do comunismo e quanto mais à direita, mais próximo do ultraliberalismo.

²⁵ Nessa tese, o conceito de juventude se ancora no pensamento dos sociólogos argentinos Mario Margulis e Marcelo Urresti (1998, p. 19), que defendem que o conceito de juventude “es una condición constituida por la cultura pero que tiene una base material vinculada con la edad”. Dessa forma os jovens devem ser compreendidos a partir de dois vieses, definidos pelos autores como moratória vital e moratória social. No primeiro campo, estão os aspectos biológicos, relacionados à idade, comuns a todos os jovens, independentemente do seu capital econômico e cultural. Já por moratória social, os autores entendem as características que fazem o jovem parecer (ou não) juvenil, dentro de uma representação de juventude construída no seu espaço de vivência, que pode ser variável, dependendo do tempo e do espaço em que os jovens estão inseridos. Assim, a juventude é também um signo determinado por uma certa estética de consumo. Dentro dela situamos as culturas juvenis. Esses conceitos serão melhor elaborados mais adiante.

comparados os resultados usando como critério diferencial a mantenedora (Estado ou iniciativa privada), as diferenças apareceram com mais clareza.

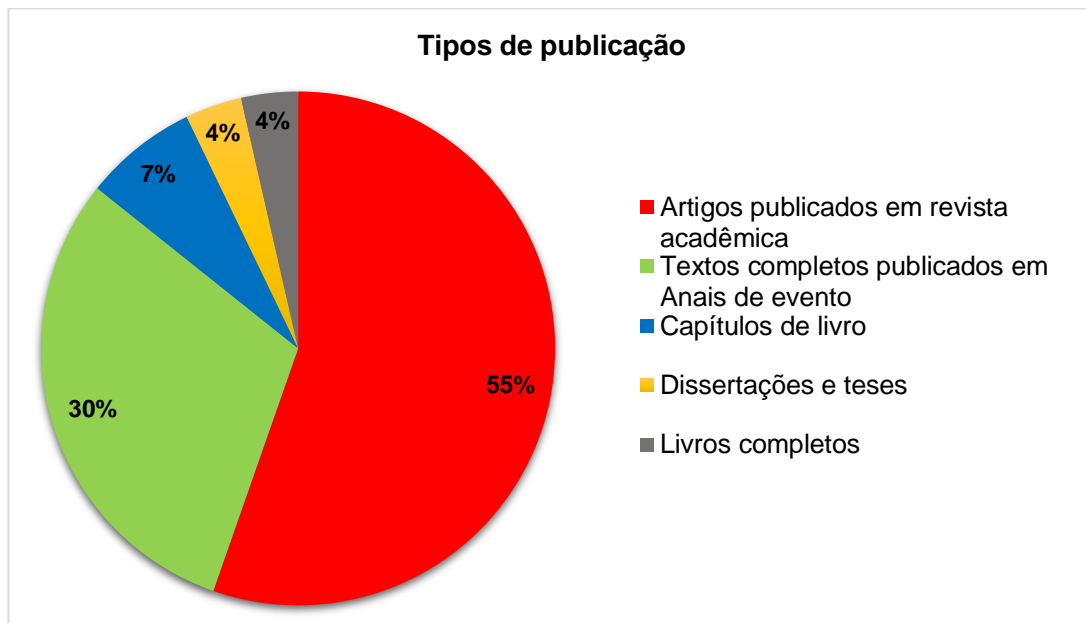
De modo geral, essas são as principais mudanças que podem ser percebidas ao compararmos o projeto *Os Jovens e a História* com o projeto *Residente*. Mesmo com essas inovações, a iniciativa não perdeu a sua essência e continua tendo potencial para inúmeras propostas e possibilidades de análise e pesquisas envolvendo consciência histórica e cultura histórica, aprendizagem histórica e culturas políticas.

2.1.2 Possibilidades e limitações do uso dos dados dos projetos *Os Jovens e a História* e *Residente* como fonte

No momento da escrita dessa tese, pesquisadores de ensino e didática da História encontram-se ainda fazendo análises, pesquisas e produções com base no material recolhido pelo projeto *Residente*. O atraso deveu-se, em grande medida, à pandemia de coronavírus.²⁶ Por conta disso, focamos a nossa análise, principalmente, nos resultados científicos e acadêmicos que já foram produzidos a partir do projeto *Os Jovens e a História*. Até agora, são ao todo 53 publicações, divididas conforme nos mostra o gráfico da página a seguir:

²⁶ A coleta de dados do projeto *Residente* bem como a sua posterior análise ficaram bastante comprometidas durante praticamente todo o ano de 2020, quando a pandemia do novo coronavírus assolou o mundo. Com vários países decretando fechamento de universidades e suspensão das aulas presenciais e adotando o modelo remoto de ensino houve um aumento exponencial na carga de trabalho dos professores / pesquisadores além da dificuldade de acesso às fontes e bibliografias. Somado a isso, a questão da saúde mental diante da tragédia sanitária que a epidemia mundial significou, levou a um atraso inevitável na produção acadêmica relacionada aos dados coletados em 2019. A situação só voltou à relativa normalidade no Brasil, a partir de julho de 2021.

Gráfico 1: Tipos de publicações utilizando os dados obtidos pelo projeto *Os Jovens e a História* (2007-2018).



Fonte: dados organizados pela autora.

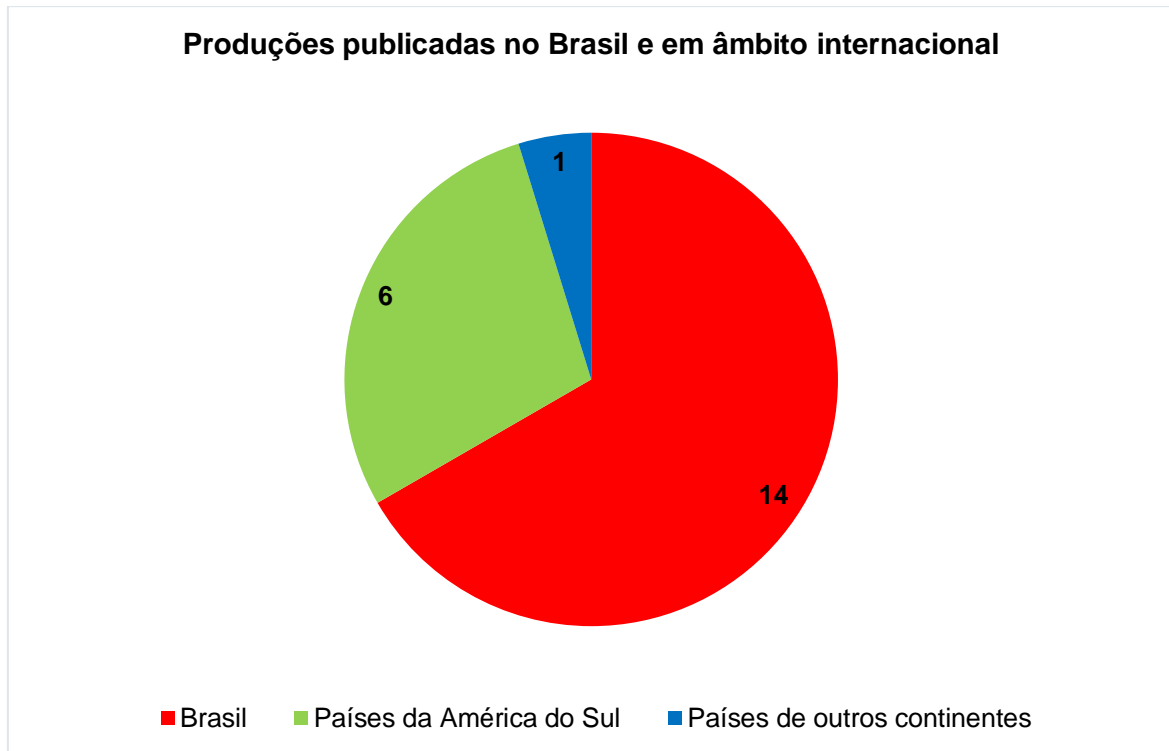
O detalhamento das publicações já realizadas até aqui pode ser feito a partir da divisão em dois grupos: as que se dedicaram aos dados da amostra-piloto, realizada em 2008 mais os dois textos de apresentação do projeto, ainda em 2007, e as que usaram os dados da amostra maior, coletada entre 2012 e 2013.

Em linhas gerais, o que se pode perceber nos trabalhos do primeiro grupo é que eles tiveram algumas preocupações necessárias à continuidade do projeto, que podem ser assim sintetizadas:

- a) as publicações demonstram, claramente, um objetivo de apresentar a proposta, a sua concepção, as suas linhas teóricas e as suas expectativas para o futuro, bem como dão mostras da infinidade de possibilidades de pesquisa que o cruzamento de variáveis permite;
- b) existe um movimento para publicar os resultados dos projetos em revistas acadêmicas dos países interessados, envolvendo pesquisadores, especialmente do Brasil e da Argentina, porém, incluindo também, publicações fora desses domínios, na Europa, por exemplo.
- c) de modo geral, há também uma prevalência teórica dos conceitos de consciência história, cultura histórica e culturas políticas, que permanecerão como marcas teóricas do projeto, mesmo quando da amostra de 2012 e 2013.

Nesse primeiro grupo temos a publicação de 20 trabalhos.²⁷ Os gráficos abaixo apresentam, de forma resumida, como ficaram distribuídas essas publicações, por ano e por tipo e, em seguida, entre publicações nacionais e internacionais.

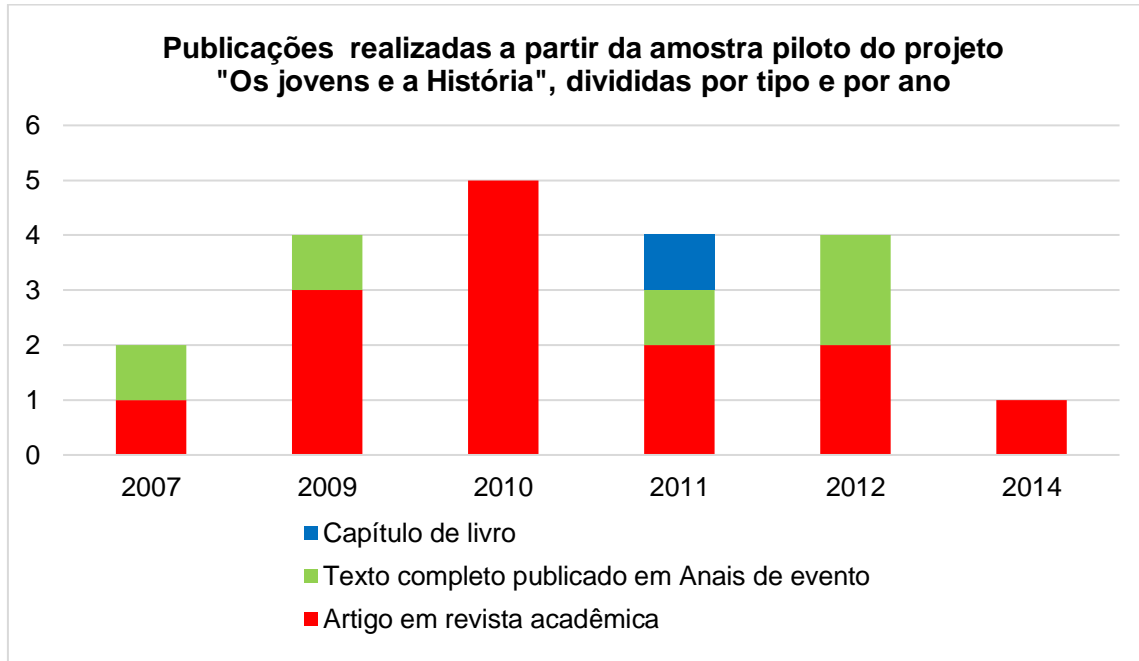
Gráfico 2: Publicações utilizando os dados obtidos pela amostra-piloto do projeto *Jovens e a História*, distribuídas por ano e por formato (2007-2014).



Fonte: dados organizados pela autora.

²⁷ Exemplos desses trabalhos são os textos: *Jovens diante da história: ensino, aprendizagem e consciência histórica de jovens no Brasil e na Argentina* (Cerri; Amézola, 2007), *Consciência histórica dos jovens brasileiros, argentinos e uruguaios* (Ferreira, 2009), *Jovens e a história, um survey intercultural latino-americano: alguns resultados* (Cerri, 2009), *Jovens brasileiros, argentinos e uruguaios na constituição de identidades e na tomada de decisões políticas* (Ferreira; Pacievitch; Cerri, 2009), *Los jóvenes entre la historia y la política: Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria* (Garriga; Pappier; Morrás, 2010), *El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay* (Cerri; Amézola, 2010), *Política e consciência histórica entre jovens brasileiros, argentinos e uruguaios* (Duarte; Cerri, 2012) e *Eu, tu, eles: passado, política e projeto nas representações de jovens sul-americanos* (Molar, Cerri, 2014).

Gráfico 3: Produções publicadas no Brasil e em âmbito internacional utilizando dados obtidos pela amostra-piloto do projeto *Os Jovens e a História* (2007-2014).



Fonte: dados tabulados e organizados pela autora.

No segundo grupo, as publicações se construíram por meio da investigação da amostra real (pós-piloto), cujos questionários foram aplicados em mais países, envolvendo um número maior de estudantes e professores. O maior alcance dos dados se refletiu em vários aspectos: número e variedade de publicações, número de países em que houve publicações, número de pesquisadores que se debruçaram sobre os dados bem como as temáticas que foram desenvolvidas.

Enquanto no primeiro grupo os pesquisadores se limitaram basicamente ao Brasil e à Argentina, especialmente porque os dados coletados se referiam especificamente a esses dois países, a partir de 2013 pôde-se observar um envolvimento maior de pesquisadores chilenos, uruguaios e paraguaios. Quanto às temáticas que passaram a fazer parte do escopo das pesquisas, podemos observar uma grande diversidade:

- a) questões metodológicas e possibilidades de aplicação da metodologia quantitativa em estudos da Didática da História (Trancoso; Cerri, 2011, Cerri, 2016a);

- b) relação entre os dados obtidos, níveis de consciência histórica e articulação com as culturas políticas nacionais (Cerri, 2014, Molar; Cerri; Cuesta, 2014);
- c) estudos envolvendo heróis nacionais, canônicos e alternativos (Mistura; Caimi, 2013, Cerri, 2015, Calderón; Cerri; Rosso, 2016, Mistura; Caimi, 2018, Cavanna; Quirici, 2018, Aguirre; Ruiz, 2018);
- d) ensino e aprendizagem históricos: metodologias de ensino, preferências dos estudantes por temáticas e procedimentos, fontes que eles consideram confiáveis para a aprendizagem histórica, entre outros (Cuesta; Linare, 2014, Garriga; Pappier; Morrás, 2014, Waiga, 2015, Calderón; Guerrero, 2017, Oliveira, 2018, Lucini, 2018, Cerri, 2018, Cerri; Amézola, 2018, González, 2018)
- e) história local e consciência histórica (Waiga; Cerri, 2014)
- f) relações entre ensino de História e identidade latino-americana (Barom, 2017, Barom, 2018, Cuesta e Linare, 2018, Santiago, 2018, Ribeiro; Mendes; Rodrigues Júnior, 2018)
- g) relações entre aprendizagem histórica e questões de gênero (Oliveira, 2017)
- h) professores de História: consciência histórica, posicionamento político e utopias (Pacievitch, 2014)
- i) articulações envolvendo os conceitos de consciência histórica, cultura política, cultura histórica e sentido histórico (Garriga; Morrás; Pappier, 2018, García; Gregoire; Sánchez, 2018, Silva; Rossato, 2018, Siman; Timóteo; Andrade; Diniz Filho, 2018, Pacievitch, 2018).

Há ainda uma produção específica sobre a temática em que essa pesquisa pretende se aprofundar: a forma como os estudantes que responderam ao questionário do *Jovens e a História* se relacionam com conceitos de ditadura e democracia bem como a sua compreensão acerca dos governos militares em seus países. Cinco textos se encaixam neste recorte: *Los jóvenes entre la historia y la política. Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria*, de María Cristina Garriga, Viviana Pappier e Valeria Morrás, *Un bosque encima de la fosa común: dictaduras en la memoria de los jóvenes*, de Luis Fernando Cerri, *Allende, el golpe de estado y Pinochet: perspectivas de estudiantes secundarios chilenos en torno al aprendizaje histórico del Gobierno de la Unidad Popular y la Dictadura* e *Los jóvenes y la historia: Perspectivas de estudiantes secundarios chilenos en torno al*

aprendizaje histórico del gobierno de la Unidad Popular y la dictadura militar, ambos de Fabián Enrique González Calderón e Enrique Juan Gatica Vilarroel e *Veinte años de dictadura la enseñanza de la última dictadura militar (1976 – 1983) en las escuelas secundarias de Argentina*, de Gonzálo de Amézola.

Finalizando as publicações que foram realizadas a partir dos dados do projeto *Os Jovens e a História* houve ainda a publicação de dois livros, um no Brasil: *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul* (Cerri, 2018) e outro na Argentina: *Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (Amézola, Cerri, 2018), ambos publicados a partir da coletânea de artigos produzidos, por diversos pesquisadores, citados anteriormente na descrição dos temas de interesse relacionados ao projeto.

No que tange às publicações do projeto *Residente*, a primeira leva de análises e publicações pôde ser apresentada, conhecida e discutida no XII Seminário Nacional de Didática da História, que aconteceu entre os dias 17 e 19 de fevereiro de 2021, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, embora algumas publicações esporádicas tivessem sido apresentadas em 2019 e 2020.

Sob o tema *Cultura histórica e cultura política em Nuestra América* o evento reuniu, ao longo de três dias, pesquisadores de todo o Brasil, além de México, Chile, Argentina e Peru, que estiveram envolvidos na coleta de dados para o projeto e que já haviam dado início ao trabalho de análise. Foram apresentados ao todo 30 resumos expandidos nos quais puderam ser observados resultados iniciais de análise que se concentraram nas seguintes áreas: Identidade, raça e classes no pensamento de alunos e professores; cultura histórica, ideias e representações; cultura política e História; e alunos, professores e significações nas aulas. No ano seguinte, parte das propostas apresentadas no seminário, foram publicadas, em formato de capítulos num livro eletrônico, organizado pelo professor Luís Fernando Cerri (2022), sob o título *Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em Nuestra América*²⁸.

A partir daí, nos anos seguintes, o número de publicações, sobre variadas temáticas, nos mais diversos suportes, só cresceu. Um grupo importante de produções usou a novidade trazida pelas questões envolvendo a bússola política. A partir dos resultados obtidos, foi possível estabelecer relações entre a forma como esses jovens se colocam no mundo, a partir de suas opiniões sobre temas polêmicos

²⁸ O livro na íntegra pode ser acessado em: <<https://www.editora.uepg.br/ebooks/cultura-historica-cultura-politica-e-ensino-em-nuestra-america>>.

dentro da economia, da política e da sociedade. Nesse grupo podem ser inseridos os trabalhos de Klüppel (2021), Barom (2021), Klüppel, Cruz e Cerri (2021) e Cerri e Cervi (2022).

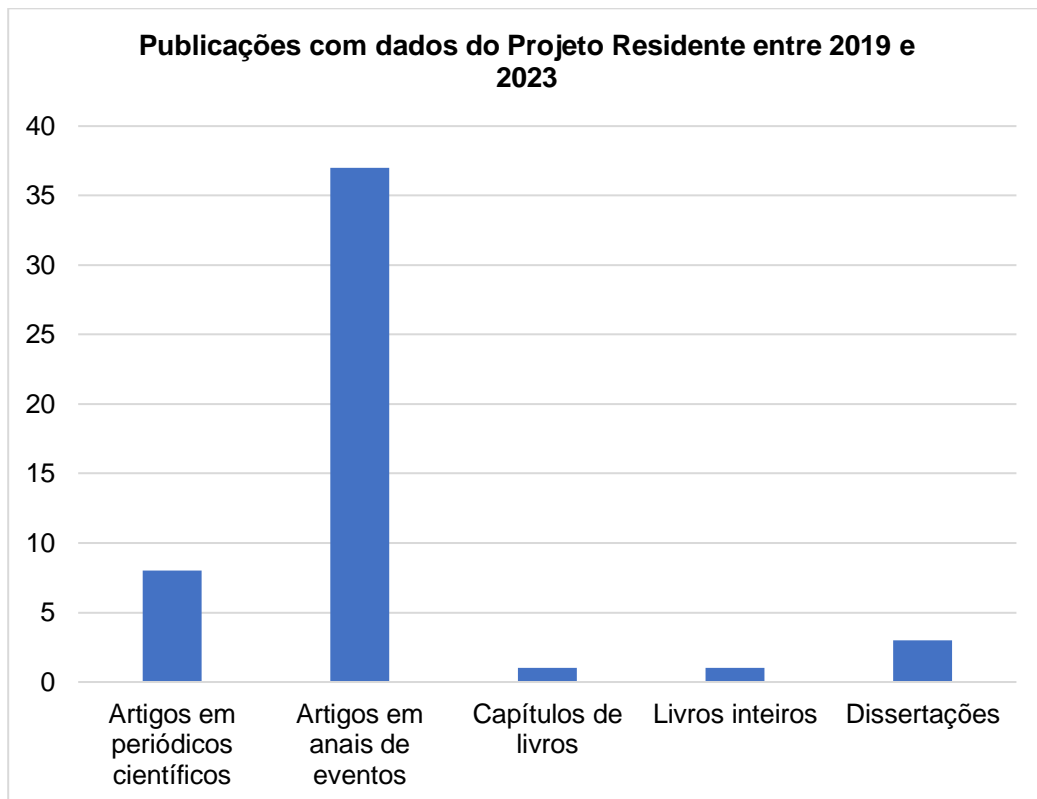
Da mesma forma que aconteceu com as publicações envolvendo os dados do projeto *Os Jovens e a História*, houve novamente uma preocupação em elaborar publicações que retomassem aspectos tanto relacionados às possibilidades metodológicas para uso e análise dos dados obtidos, quanto reforçando como o uso de dados quantitativos pode ser bastante promissor dentro do campo das Humanidades, em especial nos estudos envolvendo ensino e aprendizagem históricos e a Didática da História. Nesse grupo, destacam-se os trabalhos de Cerri (2021) e Cerri e Cervi (2021).

Outras temáticas que também apareceram nas publicações foram:

- a) temática étnico-racial relacionada ao posicionamento dos jovens quanto a políticas compensatórias (Cruz, 2020, Cruz, 2021; Cruz; Cerri, 2021a e Klüppel; Cruz, 2022);
- b) Currículos de História (BNCC) e adequação às temáticas histórias pelas quais os jovens mais demonstram interesse (Cruz, Cerri, 2021b);
- c) Metodologias para o ensino de História na Educação Básica e uso de livros didáticos e de diferentes meios de circulação e divulgação do conhecimento histórico / cultura histórica, bem como o interesse e a confiabilidade que os jovens demonstram por esses diferentes suportes (Cruz; Batista, 2020, Martins, 2020, Ribas, 2020, Gaspar, 2022);
- d) Percepção da História como ciência (Ramos, 2021);
- e) Representações dos jovens acerca da ditadura militar no Brasil (Janz, Cruz, 2020; Janz, 2021).

Até março de 2023, foram levantadas 55 publicações distribuídas conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 4: Publicações utilizando os dados obtidos pelo projeto *Residente*, distribuídas por formato (2019-2023).



Fonte: Dados organizados pela autora.

O breve levantamento do que foi produzido até aqui, dentro e fora do Brasil, nos mais diversos níveis de ensino e nas mais variadas formas de popularização do ensino e da pesquisa serve não só à função de expor o estado da arte e de levantar referencial teórico e bibliográfico para o restante do texto que se segue, mas também de demonstrar o potencial de pesquisa que o projeto possibilita, dentro do amplo espectro da Didática da História. Todavia, mesmo frente a tantas possibilidades, abre brechas para questionamento sobre as suas limitações. Na sua tese de doutorado, Wiliam Barom (2017) dedica um espaço a essas discussões.

A primeira limitação apontada pelo autor no que diz respeito ao uso dos dados dos projetos como fonte é uma lacuna em relação às condições socioeconômicas dos respondentes. Segundo o autor, “ao adaptar o projeto ao contexto latino-americano, há uma opção pela abordagem sociocultural, o que deixou pendente o detalhamento das condições socioeconômicas dos entrevistados”. Isso porque, em todo o questionário não há nenhuma “solicitação explícita da renda familiar, dos bens materiais, condições de moradia, número de pessoas por residência e infraestrutura

básica”. Esses fatores fazem falta na medida em que consideramos que certamente eles têm alguma interferência na produção de narrativas e representações que esses jovens estudantes e professores constroem e deixam ser transparecidas em suas respostas (Barom, 2017, p. 132).

Barom aponta ainda que “uma quantificação numérica da renda familiar, quando convertida, levando-se em conta o custo de vida, poderia permitir uma melhor comparação entre as nacionalidades envolvidas, além de trazer novos dados que interessariam a comunidade acadêmica de um modo geral” (Barom, 2017, p. 132).

No questionário do *Jovens e a História* havia algumas questões que possibilitavam, ainda que de forma indireta, refletir sobre as condições socioeconômicas dos jovens participantes²⁹. Porém, como faziam parte daquele grupo de informações que foram pouco ou não utilizadas por pesquisadores nos seus cruzamentos de dados, elas foram retiradas do instrumento de coleta de dados readaptado para o projeto *Residente*. Dessa forma, há uma via de duas mãos nesse ponto: ao mesmo tempo que poderíamos afirmar que a lacuna socioeconômica tende a se tornar maior na nova proposta, há que se reforçar que enquanto havia a possibilidade de inserir dados relacionados a isso nas análises, houve pouco ou nenhum interesse da comunidade acadêmica em utilizá-los.

Uma segunda limitação trata da ausência de questões que permitissem uma relação direta entre o pensamento histórico que os estudantes refletem nas suas respostas e o consumo de uma estética da juventude ou ainda, de cultura(s) juvenil(is).

No artigo denominado *La juventud es más que una palabra*³⁰, os sociólogos argentinos Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996) afirmam que pensar a juventude somente a partir de uma classificação etária seria uma compreensão pobre e incompleta do conceito. Numa tentativa de ampliar essa visão, os autores trazem então outras variáveis que também interferem na forma como cada um experiencia essa fase da sua vida, como a condição social, o gênero e mesmo o contexto espacial e histórico que permeiam a vida desse indivíduo.

²⁹ Por exemplo: Questão 11 – Qual é a ocupação do membro da família que recebe o maior pagamento?; Questão 12 – Quantos livros existem na sua casa, fora os livros didáticos e revistas?; Questões 13a e 13b – Qual o grau de escolaridade do seu pai? Qual o grau de escolaridade da sua mãe? (Questionário *Os Jovens e a História*, 2012/2013)

³⁰ Esse texto foi em escrito em resposta ao artigo “A juventude é apenas uma palavra”, de Pierre Bourdieu (1983), no qual o autor defende que o conceito de juventude não pode ser restrito a uma questão biológica – de idade por exemplo – e defende que a condição social também seja levada em consideração.

Nesse sentido, a juventude deve ser entendida a partir do que os autores chamam de moratória vital e moratória social. No primeiro campo, apresentam-se características comuns a todos os jovens, independentemente do seu capital econômico e cultural: “os jovens são todos aqueles que desfrutam de um plus de tempo, um excedente temporário, consideravelmente maior do que o das gerações mais velhas que coexistem” (Margulis; Urresti, 1998, p. 9 – tradução nossa)³¹.

Já a moratória social – que envolve a estética e as culturas juvenis – corresponde às características que fazem o jovem parecer (ou não) juvenil, dentro de uma representação de juventude construída no seu espaço de vivência – ou seja, que pode ser variável, dependendo do tempo e do espaço em que os jovens estão inseridos. Essa perspectiva é bastante interessante porque considera a juventude como um signo determinado por uma estética. Assim, a categoria está, também, relacionada a um aspecto mercadológico. Os signos que fazem parte daquilo que se reconhece socialmente como juventude, tendem

[...] a se estetizar, a constituir um conjunto de características vinculadas com o corpo, com a vestimenta, com o acordo, e geralmente são apresentados à sociedade como um paradigma de tudo o que é desejável [...]. A juventude – signo - se transforma em mercadoria, se compra e se vende, intervém no mercado do desejo como veículo de distinção e legitimidade” (Margulis, Urresti, 1996, p. 17 – tradução nossa)³².

A segunda crítica de Barom observa justamente a ausência dessa perspectiva dentro das possibilidades do instrumento de coleta de dados e do projeto *Os Jovens e a História* como um todo. Sendo assim, tendo em vista

que o pensamento histórico se faz no contato com a cultura histórica e que parte desta cultura, em cujo passado se manifesta, são os produtos da indústria cultural, seria pertinente um melhor detalhamento do consumo que esse jovem apresenta na sua cotidianidade (Barom, 2017, p. 132).

Por fim, a última inconsistência citada é que “ao relocar o projeto do contexto europeu, década de 1990, para o contexto latino-americano, década de 2010, o questionário não avançou na consideração da tecnologia virtual como possibilidade

³¹ Citação original: Jóvenes son todos aquellos que gozan de un plus de tiempo, un excedente temporal, que es considerablemente más extenso que el de las generaciones mayores coexistentes.

³² Citação original: “[...] a estetizarse, a constituir un conjunto de características vinculadas con el cuerpo, con la vestimenta, con el arreglo, y suelen ser presentados ante la sociedad como paradigma de todo lo que es deseable”. La juventud - signo se transforma en mercancía, se compra y se vende, interviene en el mercado del deseo como vehículo de distinción y de legitimidad.

real de influência identitária” (Barom, 2017, p. 132). Dentro do escopo desta pesquisa, esse é um item bastante relevante, pois entendemos que a tecnologia virtual como um todo, em especial as mídias sociais, se colocam como uma importante interferência, tendo influência direta nas narrativas que os jovens constroem sobre o mundo ao seu redor, seu passado e sua história. Nesse sentido, concordamos com o autor, quando ele afirma que

O mundo da informação, pós advento da socialização da internet – com as devidas ressalvas [...] vem resignificando as relações sociais, as influências sobre o consumo, ampliando e fazendo interagir os contextos múltiplos de culturas históricas, atribuindo novos significados à relação dentro x fora, nacional x internacional, centro x periferia, num processo novo de reconceitualização de espaço e tempo (Barom, 2017, p. 132).

No entanto, no questionário adaptado para a nova coleta de dados, para o projeto *Residente*, essas duas últimas demandas foram incorporadas. Questões que envolvem a circulação dos conhecimentos históricos em meios comumente utilizados por essa nova geração de jovens, não apenas para aprender História, mas também como parte marcante das suas culturas juvenis foram incluídas tanto em questões que já estavam presentes, como nas novas inseridas especialmente nesse novo instrumento.³³

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA BRASILEIRA DOS DADOS RECOLHIDOS PELO PROJETO *RESIDENTE*

Até aqui realizamos um trabalho de historização do processo de criação e coleta de dados dos projetos *Os Jovens e a História* e *Residente*. Agora, continuaremos falando de ambos, do contexto de aplicação de cada um e de que forma esses contextos podem (ou não) ter influenciado nas decisões dos jovens respondentes em relação à ditadura militar. Eventualmente, no decorrer dessa tese,

³³ Por exemplo: nas questões 4 – Quais as formas em que a História aparece que você mais gosta? e 5 - Quais as formas em que a História aparece que você mais confia? Foram acrescentadas, além daquelas que já apareciam no questionário anterior, Youtubers e vídeos do Youtube, Livros não escolares de história ou sobre história, Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.), Sites da internet, Jogos eletrônicos (games), Memes, Desenhos animados e Histórias em quadrinhos. Na questão 6 – O que normalmente acontece nas suas aulas de História, incluíram-se as opções: Fazemos buscas e análises de material na internet e Produzimos textos, material audiovisual ou digital. Por fim, na questão 21 – Que importância tem para você o seguinte, a opção O número de seguidores na minha rede social digital também passou a figurar (Questionário projeto *Residente*, 2019).

compararemos dados de ambos os projetos a título de enriquecimento das análises. Todavia, a fonte privilegiada desse trabalho, sobre a qual estará a ênfase das discussões, são os dados do projeto *Residente*, obtidos no Brasil.

A amostra brasileira corresponde a 60,4% do total de questionários respondidos em todos os sete países, compondo um total de 3.923 participantes. Desse total, 88 casos foram coletados em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Por considerarmos que esse grupo destoa do restante, seja pela faixa etária, seja pela organização do currículo ou ainda pelo interesse aos diferentes meios de circulação do conhecimento histórico, optamos por excluir essa parcela de estudantes das nossas análises. Dessa forma, o número total de casos analisados aqui é de 3.825 questionários respondidos.

Gráfico 5: Porcentagem de questionários respondidos em cada país participante do projeto *Residente*.



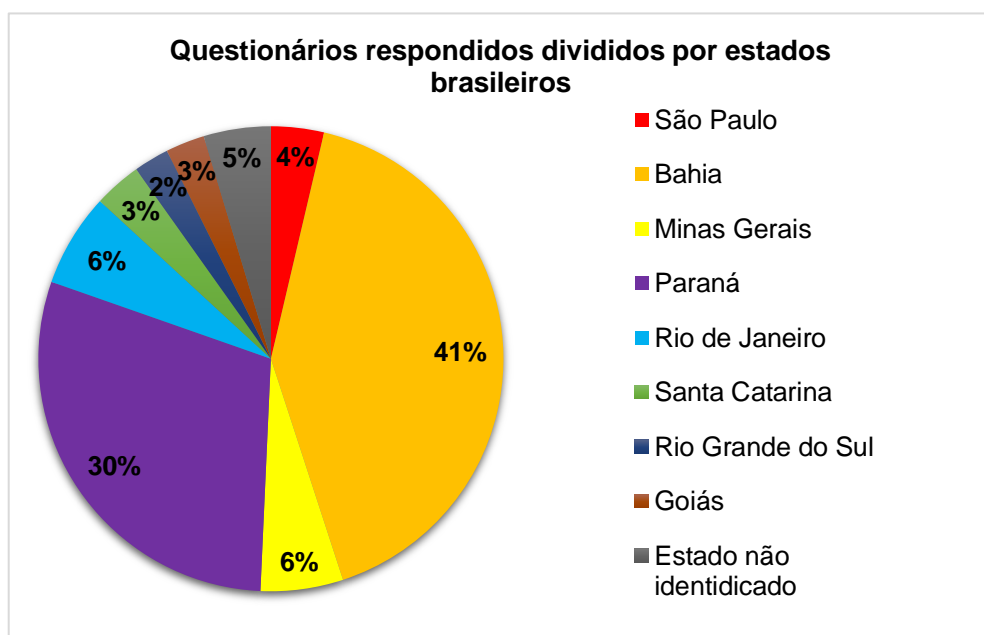
Fonte: Dados organizados pela autora.

Em nosso país foram recolhidos dados em oito estados, de quatro regiões, de modo que apenas a região Norte não foi contemplada na coleta. Os estados participantes da pesquisa foram: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, na região Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, na região Sudeste, Goiás, na região Centro-Oeste e Bahia, na região Nordeste.

Bahia e Paraná, respectivamente, foram os estados em que mais estudantes tiveram acesso ao instrumento de coleta de dados, sendo 1.585 baianos e 1.139 paranaenses. Também foi nesses estados que tivemos um número maior de cidades, com características diversificadas envolvidas na pesquisa: foram dez cidades paranaenses - Prudentópolis, Londrina, Jacarezinho, Inajá, Arapongas, Ponta Grossa, Piraí do Sul, Curitiba, Guarapuava e Foz do Iguaçu e seis baianas – Eunápolis, Cachoeira, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Governador Mangabeira e Muritiba.

Por conta da diversidade de dados obtidos nesses estados, eles nos proporcionam uma análise um pouco mais completa dos aspectos a serem discutidos nesse texto. Ainda assim, os outros estados não serão desconsiderados, porém, será importante sempre nos lembrarmos das especificidades das coletas em cada um. Em São Paulo, por exemplo, foram recolhidos dados apenas na capital, assim como no Rio Grande do Sul cuja cidade que participou foi Porto Alegre. No Rio de Janeiro, os questionários vieram da capital e da cidade de Nova Iguaçu. Em Minas também tivemos dois municípios participantes – Uberlândia e Diamantina. Em Goiás e Santa Catarina os dados vieram de apenas uma cidade – Morrinhos e Papanduva respectivamente.

Gráfico 6: Porcentagem de questionários respondidos em cada estado brasileiro participante do projeto *Residente*.

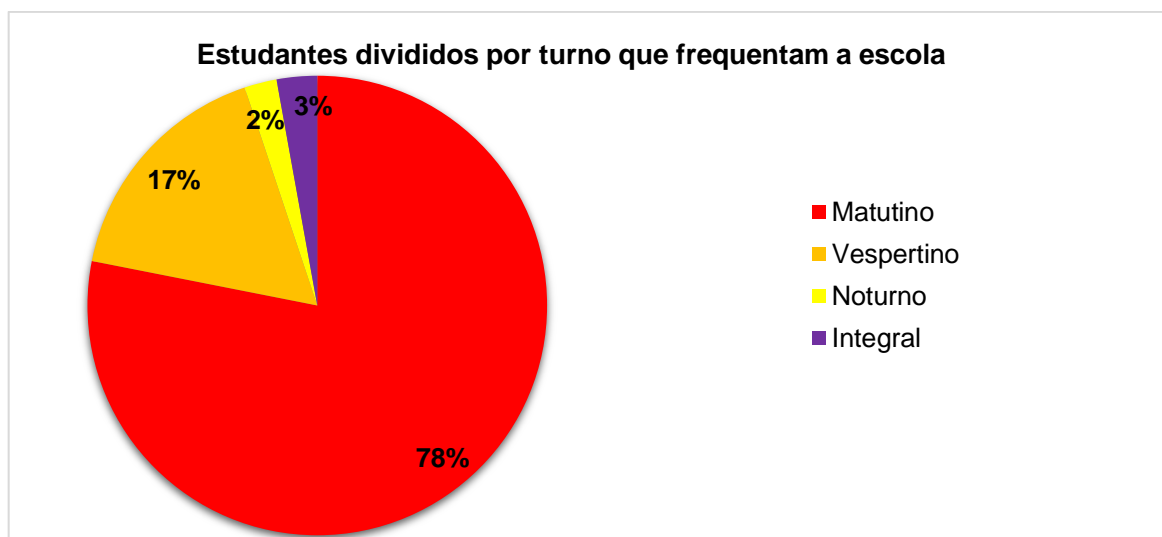


Fonte: dados organizados pela autora.

No que diz respeito ao tipo de escola em que a coleta foi realizada, a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa frequentava escolas públicas (78,1%), enquanto apenas 21,9% estudavam em escolas particulares. Aqui é possível perceber uma das limitações da coleta. A princípio, tinha sido estabelecido que deveriam ser aplicados aproximadamente 120 questionários em cada tipo de escola em cada cidade para que, ao final, tivéssemos dados equivalentes e, portanto, comparáveis, dentro dessa variável. O que ocorre, porém, é que as possibilidades de coleta, na prática, nem sempre atendem àquilo que foi pensado da teoria. Em primeiro lugar, é importante lembrar que a coleta de dados foi realizada por voluntários e voluntárias, que em sua quase totalidade são professores atuantes na Educação Básica e, por sua vez, aplicaram os questionários, em primeira escolha, nas escolas em que trabalham. Outro ponto importante é que a permissão de acesso às escolas privadas, bem como a autorização das mantenedoras para a participação delas nesse tipo de pesquisa são bastante limitadas para quem está fora dessas instituições. Sendo assim, nesse tipo de escola, quase sempre, apenas pesquisadores que já faziam parte do seu corpo docente conseguiram coletar dados, o que acabou se refletindo nas amostras.

A distribuição de estudantes por turno pode ser observada no gráfico a seguir, o qual ilustra que a maioria frequenta a escola pela manhã. Os respondentes que estudam no período noturno ou em turno integral são todos de escolas públicas.

Gráfico 7: Porcentagem de estudantes que participaram do projeto *Residente* divididos por turno que frequentam a escola.



Fonte: dados organizados pela autora.

Para finalizar, quanto ao perfil dos estudantes, a maior parte deles é composta por um público feminino – 51,5% - enquanto 46% se auto identificaram como pertencentes ao sexo masculino e 2,5% preferiram não responder.³⁴ Entre as opções correspondentes à idade que cada um tinha no momento da coleta, as opções variavam de “menos de 15 anos” a “18 anos ou mais”. Como os questionários deveriam ser aplicados em turmas do 1º e do 2º ano do Ensino Médio, a maior parte dos estudantes estava dentro da faixa etária adequada³⁵ para esse segmento, ou seja, entre 15 e 16 anos (68,8%). Apenas 5,4% responderam ter menos de 15 anos, 17,7% declararam ter 17 anos e 8,2% afirmaram ter 18 anos ou mais.³⁶

Estabelecidas algumas características gerais da amostra que servirá como principal fonte dessa tese, podemos seguir para uma análise do contexto histórico em que as coletas de dados de ambos os projetos aconteceram e como esses cenários podem ter contribuído na construção de narrativas e representações dos jovens participantes sobre a ditadura militar.

2.3 CONTEXTO DE APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NO BRASIL, EM 2012/2013 E EM 2019

Até aqui foram apresentados aspectos históricos e técnicos desde a gênese do projeto *Os Jovens e a História* e o caminho percorrido pelos coordenadores, professores e pesquisadores que fizeram parte dessa empreitada, até chegarmos à caracterização da amostra referente ao projeto *Residente*, em cujos dados privilegiarei a análise. Entretanto, considero que só isso não é suficiente no esforço de analisar e compreender os resultados obtidos, em especial aqueles que se referem especificamente a questões ligadas à democracia e à ditadura. Faz-se necessário

³⁴ No decorrer da reestruturação coletiva do instrumento de coleta de dados uma das pautas de discussão envolveu a questão em que os estudantes deveriam marcar qual o seu sexo. Tendo em vista as demandas do atual contexto, buscou-se encontrar uma alternativa mais inclusiva, que levasse em conta a identidade de gênero. No entanto, não foi possível entrar em um consenso sobre quais seriam as opções mais adequadas para inserir nessa categoria, uma vez que ela é bastante diversa. Dessa forma, o coletivo decidiu por manter a categoria sexo biológico, de modo que os estudantes que não se considerassem contemplados nas opções “masculino” ou “feminino” poderiam deixar a questão em branco.

³⁵ Espera-se que os estudantes em idade adequada iniciem o Ensino Médio com idade entre 14 e 15 anos e concluam com idade entre 17 e 18 anos.

³⁶ Os dados apresentados referentes à tipo de escola, turno e idade dos estudantes participantes do projeto desconsideraram aqueles que não escolheram nenhuma opção entre as oferecidas no instrumento de coleta de dados.

também conhecer o contexto histórico, pano de fundo das coletas de dados nos dois períodos: 2012/2013 e 2019.

Dessa forma, o que se segue é uma tentativa de esboçar o que acontecia no Brasil, especialmente dos pontos de vista político e econômico, aspectos esses que podem ter influenciado nas respostas dadas pelos estudantes em cada contexto histórico.

2.3.1 O Brasil na virada para o século XXI

Do final dos anos de 1990 até mais ou menos a primeira metade da década de 2010 o que se observou foi uma reviravolta em vários governos da América Latina. Países tradicionalmente alinhados às exigências políticas e econômicas ditadas pelos Estados Unidos, se viram atingidos pelo chamado “giro à esquerda”³⁷, que caracterizou a maior parte dos representantes eleitos nesse período. É importante ressaltar, todavia, que cada um desses governos possuía suas especificidades, sendo caracterizados em alguns casos, como no Brasil e na Argentina, por exemplo, de “neodesenvolvimentistas”, ou em outros, como na Venezuela e na Bolívia, de “nacionalistas”, mas mantendo em comum o discurso crítico ao neoliberalismo.

O sucesso dessa nova política pode ser explicado a partir das narrativas produzidas, que envolviam discursos progressistas, “anti-imperialistas e em defesa do desenvolvimento nacional e da autonomia dos estados nacionais, após décadas de injunção dos organismos financeiros internacionais em favor das políticas de ajuste estrutural” (Mota, 2012, p. 5). Nessa nova perspectiva, a preocupação do crescimento econômico deveria vir acompanhada das demandas de redistribuição de renda e de

³⁷ Giro ou guinada à esquerda ou onda rosa são expressões usadas para caracterizar a chegada ao poder de diversos partidos, movimentos e/ou lideranças de esquerda na América Latina. Silva (2015, p. 67) explica que esse é um fenômeno novo que se contrapõem a história política desses países, majoritariamente marcada “por regimes oligárquicos ou patrimonialistas, por ditaduras ou (no máximo) por governos conservadores formados democraticamente”. Nesse período, os movimentos de esquerda e centro-esquerda conseguiram eleger parlamentares e levar ao poder chefes políticos em vários países da região: Hugo Chávez elegeu-se presidente na Venezuela em 1999; no Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito em 2002, seguido por Dilma Rousseff em 2010. Na Argentina, Nestor Kirchner assumiu a presidência em 2003, sendo sucedido por sua esposa, Cristina Kirchner, em 2008. Em 2005, no Uruguai houve a eleição de Tabaré Vázquez e, em seguida, de José Mujica, em 2010. Na Bolívia, Evo Morales se elegeu presidente da República em 2006, mesmo ano em que Michele Bachelet sagrou-se presidente no Chile. No Equador, ocorreu a eleição de Rafael Correa em 2007, mesmo ano em que na Nicarágua elegeu-se Daniel Ortega. No Paraguai, Fernando Lugo em 2008; em El Salvador, Mauricio Funes em 2009 e no Peru, Ollanta Humala em 2011 (Bresser-Pereira; Theuer, 2012).

recursos e de combate à pobreza, visando diminuir os níveis de desigualdade social. Os impactos positivos de tais mudanças políticas foram perceptíveis de forma muito clara no Brasil.

Luís Carlos Bresser-Pereira e Daniela Theuer (2012, p. 826) afirmam que “a grande realização de Lula, além do aumento do salário-mínimo [aumento real de 54%], foi a redução da pobreza por meio de programas de transferência de renda”. Os autores explicam que “a taxa de pobreza absoluta que, entre 1992 e 2002, variava entre 28 e 31% da população, caiu para 24,8% em 2005 e para 14,2% em 2009”. Houve ainda um crescimento econômico satisfatório, que praticamente dobrou nos anos dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT)³⁸, aliado a frequentes fechamentos de ano com superávits em conta corrente.

Após os dois mandatos de Lula, o PT conseguiu eleger, em 2010, Dilma Rousseff, que deu continuidade à política neodesenvolvimentista do governo anterior. João Ricardo Dornelles se refere ao período entre 2003 e 2014 como um momento de mudanças que, embora limitadas, foram profundas no sentido de que foram responsáveis por

incorporar cerca de 40 milhões de brasileiros à uma existência de reconhecimento e melhoria das condições de vida (bolsa família; políticas de ação afirmativa; ampliação do direito à educação; direitos trabalhistas para as empregadas domésticas, ampliação do acesso à universidade para população mais pobre etc.) (Dornelles, 2018, p. 20)

Outras mudanças citadas pelo mesmo autor foram

o avanço nas políticas sociais, expansão dos direitos e políticas públicas distributivistas e da relativa inclusão de segmentos historicamente explorados, oprimidos, marginalizados e excluídos (população pobre; trabalhadores da cidade e do campo; população negra; mulheres; juventude, homossexuais etc.) (Dornelles, 2018, p. 20)

Esse contexto gerava um clima de otimismo e esperança nos brasileiros, em especial na parcela menos privilegiada da população. Não por acaso, a questão 33 do questionário do projeto *Os Jovens e a História*, no Brasil, que solicitava aos

³⁸ Luís Inácio Lula da Silva inaugurou em 2003 os governos do Partido dos Trabalhadores no Executivo Federal brasileiro. Foi reeleito em 2006, permanecendo à frente da presidência da República até 2010, ano em que Dilma Rousseff, do mesmo partido, foi eleita presidenta. Dilma governou o Brasil até 2016, após ser reeleita em 2014, quando sofreu um golpe parlamentar que a afastou do poder.

estudantes que escrevessem, em ordem de importância, o nome de três heróis nacionais, obteve como resposta com maior frequência e, oscilando a ordem de importância entre o primeiro e o segundo lugar, justamente o nome do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, que havia deixado o cargo pouco antes, em 2010, com 83% de aprovação, de acordo com pesquisa do IBOPE³⁹. A imagem abaixo ilustra os nomes mais citados pelos estudantes⁴⁰.

Quadro 3: Dados do Projeto *Os Jovens e a História* no Mercosul, 2012/13.

abaixo o nome de 3 heróis, por ordem de importância para o seu país

Frequência ≥ 134 e OME $<1,9$			Frequência ≥ 134 e OME $\geq 1,9$		
Tiradentes	471	1,841	Lula	610	*1,957
Vargas	440	1,884	Nomes do esporte	389	2,100
J. Kubitschek	413	1,814	Ressignificação	303	1,993
Cabral	396	*1,528	Irreverência	216	1,977
D. Pedro I	269	1,695	Princesa Isabel	186	2,016
Religiosos	165	1,784	Nomes da música	145	2,269
			Dilma	137	2,328
Frequência < 134 e OME $<1,9$			Frequência < 134 e OME $\geq 1,9$		
D. Pedro II	120	1,883	Colombo	197	1,938
Carlos Chagas	19	1,684	Santos Dumont	126	*1,921
Chico Mendes	19	1,789	Zumbi	94	1,979
Zilda Arns	12	*1,667	FHC	56	2,071
Ant. Conselheiro	12	1,833	Deodoro da Fonseca	38	2,158
Caxias	12	1,833	Collor	25	2,120
			Machado de Assis	25	2,200
			Niemeyer	25	2,240
			Joaquim Barbosa	18	2,056
			Bento Gonçalves	16	2,125
			Rondon	14	2,143
			Prestes	13	2,077
			Drummond	11	2,091
			Hitler	11	2,182
			Maria da Penha	10	2,300
			Barão de Mauá	10	2,400
			Jose de Alencar	10	2,400

Fonte: CERRI, 2015, s/p.

Não é objetivo desse texto se aprofundar nessas questões. A construção de heróis nacionais sequer faz parte do escopo dessa pesquisa. No entanto, como já pontuado anteriormente, esses dados ajudam a ilustrar como as referências e

³⁹ Dados mais detalhados disponíveis em: <<https://veja.abril.com.br/politica/lula-encerra-mandato-com-aprovacao-de-83-afirma-ibope/>>

⁴⁰ Segundo Luis Fernando Cerri (2015, p.3), para fazer a análise do quadro em questão é preciso levar em consideração duas variáveis: a frequência, medida em números absolutos, e a ordem média de evocação, que corresponde à “posição média em que ele aparece quando os nomes são citados, por exemplo, um nome que aparecesse em primeiro lugar em todas as evocações teria uma ordem média de evocação igual a um (OME = 1), e outro que sempre aparecesse em terceiro lugar, teria OME igual a três. Assim, quanto menor a OME, mais prontamente e mais prioritariamente o nome foi lembrado/ evocado”.

representações que os jovens constroem estão intimamente relacionadas com as características do contexto em que eles estão inseridos. Nesse sentido, é importante reforçar mais uma vez que, embora esse processo de construção passe pelos bancos da escola, ele se relaciona a inúmeros outros espaços de circulação de narrativas históricas que devem ser levados em conta nessa análise.

Para além das questões envolvendo o crescimento econômico e a inclusão das minorias em diferentes espaços, que foram possibilitadas nesse período, outro ponto que nos interessa aqui se relaciona com a forma com que esses governos, especialmente o de Dilma Rousseff, lidaram com temáticas delicadas da nossa História, referentes a temas sensíveis como a ditadura militar, os crimes cometidos pelo Estado nesse período e o desrespeito aos Direitos Humanos.

A presidenta tinha especial interesse e deslocou o esforço necessário para que, no seu governo, fosse criada a Comissão Nacional da Verdade (CNV). Isso porque, ela própria, tendo sido parte de movimentos de luta armada contra os governos militares instaurados no Brasil entre 1964 e 1985, foi vítima de violência e tortura⁴¹. Nesse sentido, como esperado, em 18 de novembro de 2011, com quase 30 anos de atraso, foi sancionada pela Presidência da República a Lei que criou a CNV no Brasil, com o objetivo de “examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas no período [entre 18 de setembro de 1964 e 5 de outubro de 1988], a fim de efetivar o direito à memória e à Verdade histórica e promover a reconciliação nacional” (Brasil, 2011).

A criação da CNV foi, naquele momento, um marco de mudança na forma como a política brasileira vinha se relacionando com essa “catástrofe” – para usar as palavras de Henry Rousso (2016) - da nossa História. Se, até então, havia uma tendência a empurrar esse assunto para debaixo do tapete ou deixar o que passou no passado, mesmo com a pressão de movimentos sociais pelo direito à verdade e à justiça, Dilma se mostrou disposta a trazer à luz tais temáticas, reconhecendo que, como nos lembra Amelinha Telles⁴² (2014), “não se consolida uma democracia com cadáveres insepultos”.

⁴¹ Dilma Rousseff fez parte do Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares), grupo de resistência armada à ditadura militar. Em 1970 foi presa e submetida a torturas (palmatória, choques e socos) em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Foi condenada a seis anos e um mês de prisão, além de ter seus direitos político cassados. Saiu da prisão em 1972.

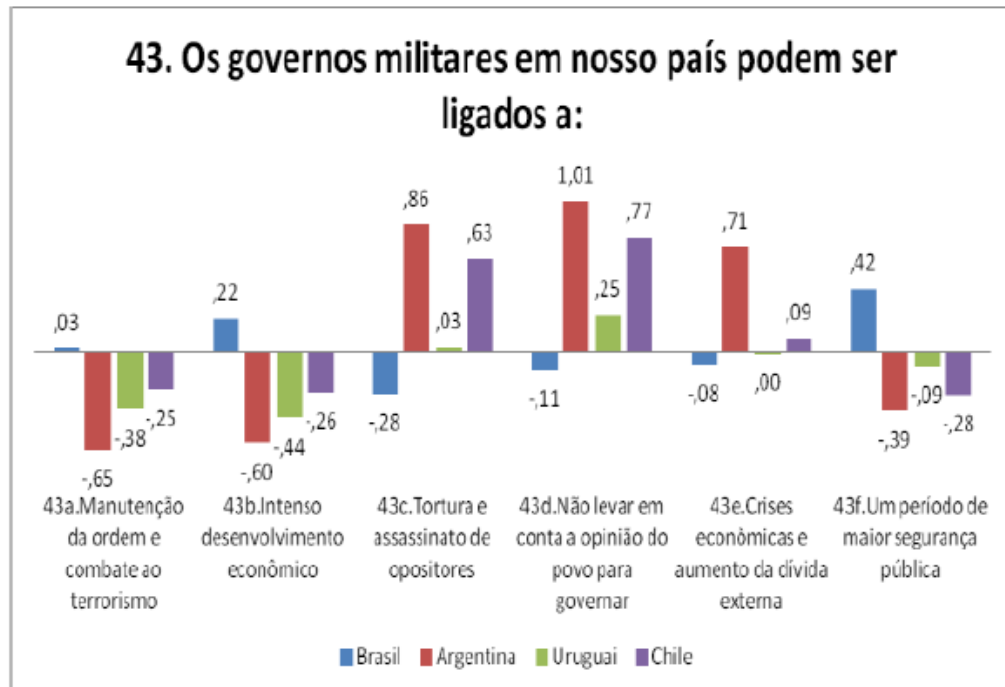
⁴² Maria Amélia de Almeida Teles é, atualmente integrante da Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos, além de ser ativista pelos Direitos Humanos. Por sua militância no Partido

Os trabalhos da comissão se iniciaram em maio de 2012. Todavia, as investigações resvalaram em muitos desafios, entre eles a indisposição das Forças Armadas de fornecer documentos, o número reduzido de membros, que seria insuficiente para analisar um período e um território tão extenso, a duração de apenas dois anos e meio, entre outros. A divulgação das ações da comissão para a sociedade organizada, embora tenham acontecido, seja pelas mídias tradicionais, seja pelas redes sociais, ao que parece, também foi limitada e causou pouco impacto fora do círculo dos “interessados” pelas questões tratadas. Ademais, a apresentação do relatório final seguiu a tradição conciliatória da história política brasileira, sem revisão da Lei da Anistia, focando em casos emblemáticos já conhecidos – sem mencionar vítimas que estavam fora da luta armada e/ou não faziam parte das esquerdas – e fazendo considerável esforço para não desagradar os militares (Silva, 2018; Weichert, 2014).

De qualquer forma, mesmo diante de um contexto favorável ao desenvolvimento de representações e ideias democráticas, de valorização aos direitos humanos e de fortalecimento das lutas pela construção de políticas de memória e de justiça de transição, os resultados obtidos pelo *Os Jovens e a História* não apontam que os respondentes da pesquisa estavam, naquele momento, olhando para essa mesma direção, conforme podemos verificar na figura da página a seguir.

Comunista do Brasil, foi presa e torturada, no DOI-CODI (Destacamentos de Operações Internas / Centros de Operações e Defesa Interna), em 1972.

Gráfico 8: Dados referentes à questão 43 do instrumento de coleta de dados dos projetos *Os Jovens e a História*, com médias do Brasil, Argentina, Uruguai e Chile.



Fonte: Amézola, 2015, s/p.

Esses dados nos mostram que, na contramão do que pensavam os jovens de outros países que participaram da pesquisa, no Brasil, há uma diferença na medida em que os estudantes associaram mais os regimes militares a aspectos positivos como “manutenção da ordem e ao combate ao terrorismo”, “intenso desenvolvimento econômico” e “um período de maior segurança pública”.

Diferentes narrativas acerca de um momento histórico, que por vezes se complementam e em outras, se enfrentam e entram em conflito, se sobrepõem umas às outras e disputam a hegemonia nos meios de circulação do conhecimento – seja ele formal ou informal. Além disso, o contexto histórico pode favorecer determinadas narrativas em detrimento de outras. Nesse sentido, a mudança político-econômica no Brasil e na América Latina, no momento em que se executou a nova coleta de dados para o projeto *Residente*, no primeiro semestre de 2019, é exatamente oposto ao da primeira edição.

2.3.2 O fim da “onda rosa”?

Ao contrário do momento anterior, no qual houve uma emergência de políticas de esquerda e centro-esquerda, o que se via no final da década de 2010 – acompanhando um movimento mundial – era a ascensão de uma “nova direita” ao poder, com seus discursos ultraliberais na economia e conservadores, preconceituosos e excludentes nos costumes. “A democracia está[va] em crise e ninguém parece[ia] contestar esse fato” (Costa, 2017, p. 264).

Dornelles (2018, p. 20) explica que houve transformações profundas durante o período em que durou o “giro à esquerda”. No Brasil, elas foram evidenciadas, entre outras coisas, pela “presença de população negra nas universidades, de população pobre em espaços antes vedados à sua presença, como ao mercado de bens de consumo e serviços, nos shoppings centers, usando o transporte aéreo”. Essa nova realidade trouxe à tona, especialmente entre os setores mais elitizados da população, “o *‘fascismo potencial’*⁴³. Segundo o autor, ele está presente em cada indivíduo e que expande de forma exponencial em uma sociedade historicamente injusta, desigual, autoritária e oligárquica”, que infelizmente é caso no nosso país.

A chave de análise descrita até aqui é uma possibilidade para compreender os eventos que se sucedem após a reeleição de Dilma Rousseff em 2014. Mesmo tendo vencido o pleito eleitoral em uma acirrada disputa em segundo turno, o Brasil vivia um momento de forte polarização política e a imagem da presidenta estava desgastada desde as “Jornadas de Junho” de 2013.

Segundo Breno Bringel e Geoffrey Pleyers (2015, s/p, grifos dos autores), embora os protestos de 2013 tivessem como participantes “indivíduos e grupos sociais diversos e com amplo espectro ideológico” além de terem deixado transparecer “a indignação difusa, a ambivalência dos discursos, a heterogeneidade das demandas e a ausência de mediação de terceiros e de atores tradicionais”, eles já traziam em si a coexistência de “críticas, repertórios e atores, à esquerda e à direita, sempre com *posturas polarizadas*”. Ainda sobre os protestos e manifestações que ocorreram naquele ano, os autores destacam que, justamente por ter capilaridade em todo o território nacional, devem ser entendidos “não somente como um evento de protesto,

⁴³ Na perspectiva conceitual de Theodor Adorno, o fascismo potencial está “presente no psiquismo de cada indivíduo” e “se expressa em uma personalidade autoritária. Uma sociedade, como a brasileira, historicamente autoritária, excludente, elitista, baseada em uma cultura oligárquica onde o privilégio das classes dominantes se torna normal e se confunde com um direito natural, o *‘fascismo potencial’* [...] articula a dimensão do individual e do social (Dornelles, 2018, p. 18)”

mas como um processo aberto e inacabado, que inclui uma ampla recuperação do ativismo social”.

De fato, os efeitos das “Jornadas de Junho” não pararam por ali. Nas eleições de 2014, frequentemente as pautas dos manifestantes vieram à tona, sendo utilizados pelos mais diversos candidatos, independentemente do espectro político do qual faziam parte, com o objetivo de enfraquecer a imagem do governo vigente e associar os protestos a um descontentamento popular com as políticas adotadas até então. Embora a presidenta Dilma Rousseff tenha sido reeleita, pode-se dizer que a estratégia narrativa surtiu efeito. O cenário político que se construiria dali para frente caracterizou-se por uma polarização política ainda mais evidente e acirrada, o que possibilitou à oposição, derrotada no pleito eleitoral, desenvolver um discurso de deslegitimação do processo.

As reivindicações, que eram originalmente populares,

associada[s] à carestia e qualidade dos transportes públicos urbanos, rapidamente se [desvirtuaram], ganhando uma roupagem de classe média que passou a orientar a mobilização pelo jargão “não é por vinte centavos” e guiá-la pelos gritos de “sem partido político”. Destas manifestações que desapareceram das ruas com o mesmo grau de espontaneidade e intensidade de seu surgimento, emergiu no cenário político brasileiro uma nova direita. Caracterizado pelo discurso violento, assentado no ódio partidário, esse novo espectro político refugiou-se nas redes sociais, propagando o sentimento descrito como antipetismo. (Abreu, Allegretti, 2016, p. 89)

Dornelles destaca ainda que, aproveitando-se do clima que se criou no país, as mídias de modo geral, assumiram um papel de acirrar ainda mais a polarização política. Segundo o autor,

os meios de comunicação social busca[ra]m desprestigiar todas as políticas públicas distributivistas, de inclusão social e de ampliação de direitos, como também estimula[ra]m nos segmentos mais conservadores das tradicionais classes médias um clima de medo e de oposição irracional a toda e qualquer conquista de direitos e bem-estar social (Dornelles, 2018, p. 20).

Jonas Modesto Abreu e Giovanni Allegretti (2016, p.89-90) acrescentam também a espetacularização da “Operação Lava-Jato”, organizada em torno do jargão “Nunca se roubou tanto nesse país”, proferida pela primeira vez pelo ex-presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. A operação tinha como agenda “a seletiva de informações sobre corrupção que passou a ser diariamente difundida pelos principais meios de comunicação do país desde que tiveram início”. Com isso, tinha o

intuito de provocar “no imaginário coletivo a crença de que a corrupção política no Brasil é algo intrínseco, peculiar ao PT e às suas principais referências”⁴⁴.

Nesse cenário é que foi gestado o golpe institucional que interrompeu o mandato da presidenta Dilma Rousseff, eleita por vias democráticas e dentro dos princípios constitucionais brasileiros. Dornelles explica que

o golpe foi a condição necessária para implantar, sem limites e contestações, a receita da austeridade neoliberal e as restrições aos direitos sociais, trabalhistas, previdenciários, além de redefinir o papel do país no cenário internacional, com seu retorno a uma submissão colonial, e a abertura ilimitada do mercado para o capital financeiro, a destruição de setores estratégicos da economia nacional, a debilitação da Petrobrás e a venda para o capital privado global das reservas petrolíferas do pré-sal, a privatização de setores estratégicos da economia para a garantia da soberania nacional, atingindo a área energética e a maior reserva de água do mundo, o Aquífero Guarani. (Dornelles, 2018, p. 14)

Ainda no que toca ao processo que levou à deposição da presidenta, por meio de um impeachment, em agosto de 2016, um fato merece destaque porque ilustra de forma bastante contundente que o cenário havia mudado e que o futuro se mostrava preocupante. Quando da ocasião da votação para a abertura ou não do processo de impeachment na Câmara, o então deputado federal Jair Messias Bolsonaro, que dois anos depois viria a ser eleito presidente do Brasil, ao justificar o seu voto favorável à abertura do processo rendeu homenagens à memória do reconhecido torturador

⁴⁴ Em junho de 2019, o premiado jornalista norte-americano Glenn Greenwald, por meio do veículo de comunicação The Intercept Brasil, começou a publicar vazamentos de aplicativos de mensagens entre Sérgio Moro, ex-juiz da Lava Jato e outros envolvidos na operação. Essa série de reportagens ficou conhecida como Vaza Jato e trouxe à tona dúvidas em relação à imparcialidade dos processos que passaram pelo julgamento de Moro, em especial, o caso do ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, que foi condenado por corrupção passiva e lavagem de dinheiro e preso, em abril de 2018. As mensagens demonstravam como as ações da operação foram manipuladas de acordo com os interesses de Moro, com o intuito de influenciar o pleito eleitoral, que, sem a presença de Lula – apontado como favorito em todas as pesquisas - colocou na presidência Jair Messias Bolsonaro. As denúncias ganharam maior relevância quando Sérgio Moro foi escolhido por Jair Bolsonaro para atuar como Ministro da Justiça em sua gestão. As reportagens acerca da Vaza Jato podem ser conferidas na íntegra em <https://theintercept.com/2019/06/09/editorial-chats-telegram-lava-jato-moro/>. Em abril de 2021, o Supremo Tribunal Federal anulou as condenações do ex-presidente sob a justificativa da incompetência da 13ª Vara de Curitiba para julgar Lula e da suspeição de Sérgio Moro.

Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra⁴⁵, acrescentando ainda que ele era o “pavor de Dilma Rousseff”.⁴⁶

Apesar da clara apologia à tortura, o que configura crime no Brasil, a forma como essa situação foi conduzida pelas autoridades demonstrava o quanto a democracia e a valorização dos direitos humanos vinham perdendo força no país, na mesma proporção em que a ultradireita ganhava espaço. Naquela ocasião, o Partido Verde chegou a apresentar uma Representação no Conselho de Ética e Decoro da Câmara dos Deputados, com a finalidade da obtenção de sanção de perda de mandato do parlamentar, por quebra de decoro, sem sucesso, porém. Várias instituições se pronunciaram condenando o discurso do deputado federal (ativistas dos Direitos Humanos, OAB-RJ, Anistia, parlamentares, entre outros)⁴⁷, mas nenhuma ação punitiva foi levada às vias de fato. Os discursos de ódio e a apologia à violência não apenas estavam se fortalecendo num cenário de radicalização política, como também, a partir de então pareciam permitidos, sob a égide da impunidade frente à fala do referido deputado.

Dois anos mais tarde, a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República, em 2018, trouxe junto com ela um reforço da lógica punitiva e meritocrática, característica da retórica do próprio presidente. O que se observou no Brasil, desde os primeiros meses de governo, foi o aumento do desemprego que chegou à marca de 14,9% em março de 2021. Além disso, o desmonte do estado de bem-estar social trouxe como consequência o aumento da pobreza, que no final de 2021, já atingia 23,7% da população e da extrema pobreza, que chegou a 6,3%⁴⁸. Junto com a

⁴⁵ Carlos Alberto Brilhante Ustra comandou o DOI-CODI de São Paulo, entre 1970 e 1974, e foi o primeiro brasileiro a ser reconhecido como torturador pela “Comissão da Verdade”. As sessões de tortura por ele comandadas incluíam levar presos políticos para “passear” em salas onde se encontravam corpos de militantes assassinados, para forçá-los a darem informações caso não quisessem ter o mesmo “fim”. Além disso, o coronel espancava pessoalmente alguns dos presos, incluindo mulheres grávidas e chegou a levar crianças para verem os pais sendo torturados. Ao invocar a presidenta, afirmando que o coronel era seu pavor, o desejo de Bolsonaro era remeter aos anos de 1970, quando a ainda jovem Dilma Rousseff fora presa e torturada pelo próprio Brilhante Ustra, ocasião na qual teve um dente arrancado tamanha força e violência do soco que levou.

⁴⁶ Registro do voto de Jair Bolsonaro disponível em: <<https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=091.2.55.O&nuQuarto=3&nuOrador=1&nuInsercao=359&dtHorarioQuarto=14:04&sgFaseSessao=OD&Data=17/04/2016&txApelido=JAIR%20BOLSONARO,%20PSC-RJ>> Acesso em 19 out. 2019.

⁴⁷ Ver mais sobre isso em <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_bolsonaro_ongs_oab_mdb> Acesso em: 19 out. 2019.

⁴⁸ Dados disponíveis em: <<https://www.dw.com/pt-br/como-o-governo-bolsonaro-se-saiu-na-economia/a-64237081>> Acesso em: 19 fev. 2023

ampliação das desigualdades sociais, um discurso fortemente apoiado na flexibilização do porte de armas e que pode ser sintetizado nos jargões “bandido bom é bandido morto” e “direitos humanos são para humanos direitos” legitimou e deu mais força ao genocídio da juventude brasileira, sobretudo daquela que vive na periferia, que é pobre, parda e preta.⁴⁹

Costurando essa tecitura de ascensão das direitas na América, antes do processo eleitoral que levou Jair Bolsonaro à presidência da República, tivemos a [polêmica] vitória de Donald Trump. Com seus discursos nostálgicos de “Make american great again” somados a pensamentos expressos de machismo, misoginia, xenofobia, supremacia branca / ódio racial e lgbtfobia⁵⁰ e mais uma pitada de disseminação de fake news durante a campanha, Trump venceu as eleições presidenciais dos Estados Unidos, em 2016.

Tendo os Estados Unidos uma importância vital nas relações geopolíticas que orientam o mundo, mas de forma ainda mais contundente na América Latina, a eleição de Trump, com quem Bolsonaro possuía um discurso econômico alinhado, criou condições para que essa política baseada no conservadorismo e no neoliberalismo de fato se efetivasse também no Brasil.

Comparando os cenários de recolha de dados, pode-se perceber que no momento da primeira coleta tínhamos um ambiente favorável a um olhar crítico para o passado recente da nossa história, tendo sido a Comissão da Verdade o ponto alto

⁴⁹ É importante reconhecer aqui que a violência do Estado e das forças institucionais de segurança contra as populações periféricas, sobretudo de pardos e negros, não é um problema recente no Brasil. Do contrário, segue como herança do racismo institucional que nos assola desde os tempos da escravidão e, mais recentemente, da nossa inconclusa ditadura militar. Porém, em minha compreensão, o discurso de Jair Bolsonaro que inclui apologia à violência, despreço pelos direitos humanos e racismo, em vez de coibir e tentar reduzir e resolver esse problema, preserva e legitima tais práticas. Exemplo recente disso foi o seu posicionamento diante da notícia de que o Exército brasileiro havia fuzilado por engano, com 80 tiros, o carro de uma família inocente, em Guadalupe, Zona Norte do Rio de Janeiro. Na ocasião, na qual um homem foi morto, Bolsonaro se pronunciou dizendo que “O Exército não matou ninguém não. O Exército é do povo. A gente não pode acusar o povo de ser assassino. Houve um incidente. Houve uma morte. Lamentamos ser um cidadão trabalhador, honesto”. Em nenhum momento o presidente rechaçou a postura dos militares ou se colocou em uma posição de crítica. Em vez disso, preferiu classificar o acontecido como um ‘incidente’, adotando uma postura de defesa do Exército. Declaração completa disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/entry/bolsonaro-80-tiros-exercito_br_5cb0ced1e4b098b9a2d3610e> Acesso em: 19 out. 2019

⁵⁰ Ver exemplos em: https://www.clarin.com/entremujeres/genero/machismo-donald-trump-frases_0_HyLsAjgZg.html ; <https://istoe.com.br/o-novo-nazismo-so-as-bencao-de-trump/> ; <https://veja.abril.com.br/mundo/relembre-as-declaracoes-mais-ofensivas-de-donald-trump/> ; <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-ellen-page-desabafa-sobre-homofobia-do-governo-trump-isto-tem-de-parar/> Acesso em : 19 out. 2019.

desse processo. Já na coleta do *Residente*, observamos um cenário em que os avanços conquistados nos anos anteriores foram rapidamente esquecidos, desacreditados e até mesmo desautorizados pelo novo governo, cada vez mais incrementado de militares, dispostos a defender uma versão positiva do período da ditadura. O próprio presidente da República, militar da reserva⁵¹, colocou como bandeira do seu governo uma “revisão” na forma de ensinar essa temática. Segundo ele, a “versão” que se conta nas escolas e nos livros didáticos é mentirosa e atende aos interesses ideológicos da esquerda⁵². Muito dessa percepção deve-se ao fato de ele ser, assumidamente, um entusiasta não só do regime de exceção que se instaurou no Brasil em 1964, mas também defensor frequente de torturas e outros crimes contra a dignidade e os direitos humanos.

Como se pode perceber, o cenário em que aconteceu a coleta de dados do projeto *Residente* é completamente diferente daquele em que os partícipes do projeto *Os Jovens e a História* responderam ao questionário. Ainda assim, os resultados obtidos no Brasil para a questão “Os governos militares em nosso país podem ser ligados a?” não apresentaram diferenças tão significativas, conforme podemos observar no gráfico a seguir.

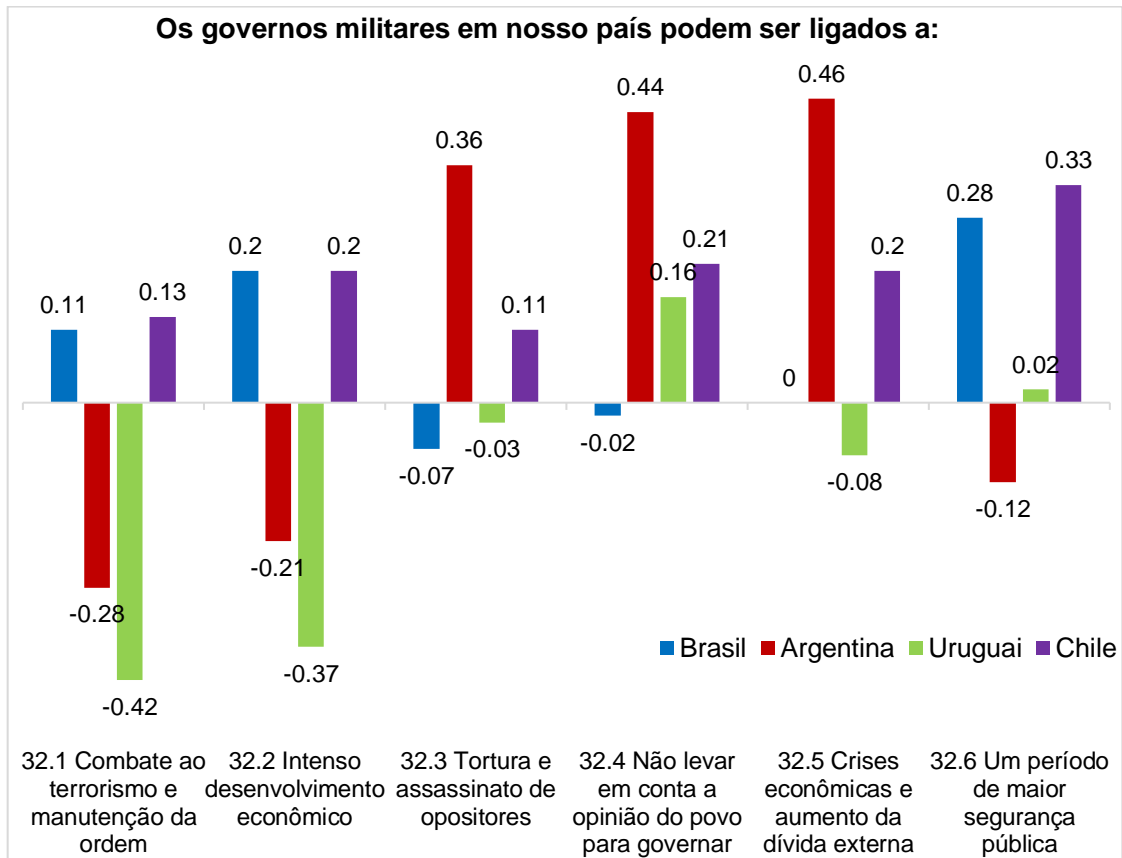
Antes de qualquer análise, é preciso reforçar que a comparação pura e simples do gráfico 8 com a figura 4, sem maiores critérios, não é possível. Trata-se de dados que não podem ser comparados na sua essência, justamente porque os critérios de coleta são muito diferentes. Para além do distanciamento temporal entre um e outro, há outros elementos que impossibilitam essa comparação: número de participantes, estados, cidades e escolas em que houve a aplicação do instrumento de coleta de dados, perfil dos estudantes participantes, entre outros.

⁵¹ Não faltaram polêmicas durante a carreira militar de Jair Bolsonaro: o capitão ficou preso por quinze dias em um quartel, em 1986, após dar uma entrevista à Revista Veja, reclamando dos baixos soldos, sem autorização dos seus superiores. Quase um ano depois respondeu processo de sindicância interna no Exército, que decidiu pela sua expulsão, após a descoberta de um suposto plano que explodiria bombas em quartéis no Rio de Janeiro. Nessa ocasião, Bolsonaro recorreu ao Supremo Tribunal Militar e foi absolvido por falta de provas. A indisciplina e o desrespeito à hierarquia renderam-lhe notoriedade nacional. Aproveitando-se disso, Bolsonaro lançou-se à carreira política, sendo eleito em 1988 para vereador na capital fluminense. Dois anos depois, foi eleito deputado federal, cargo que ocupou por 28 anos, até ser eleito presidente da República. Nesse contexto, por força de Lei, passou para a reserva.

⁵² A academia, por sua vez reagiu, afirmando que essa postura de defesa do governo militar se aproxima de um negacionismo histórico, onde se tenta “negar o que aconteceu”. Uma mudança na narrativa, nesse caso, acabaria trazendo mais legitimidade para as ideias do grupo – majoritariamente composto por militares – que ocupava o poder no país. Mais informações sobre esse assunto podem ser lidas em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295_939718.html Acesso em 06 set. 2019.

Gráfico 9: Dados referentes à questão 32 do instrumento de coleta de dados do projeto *Residente*, com médias do Brasil, Argentina, Uruguai e Chile.



Fonte: dados organizados pela autora.

Então, qual o objetivo do gráfico aqui? Não se trata de comparar os dados, mas sim de perceber as representações que permanecem, mesmo com a passagem do tempo e mesmo com a mudança de contexto. Embora o público participante e o contexto tenham se modificado, os jovens brasileiros permanecem associando a ditadura militar mais a aspectos positivos do que a aspectos negativos. Por que isso acontece? Como a educação formal escolar e a cultura política do Brasil – não como parte de políticas de governo, mas enquanto construção histórico-social a longo prazo – tem contribuído para a manutenção dessas representações? É sobre essas questões que me debruçarei nos próximos capítulos.

3 RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM HISTÓRICA E POSICIONAMENTOS FRENTE AOS GOVERNOS MILITARES BRASILEIROS.

A questão fundamental que permeia a discussão desse capítulo versa sobre em que medida o conhecimento histórico aprendido nos bancos escolares contribui para os posicionamentos dos jovens participantes do projeto *Residente* acerca dos governos militares que estiveram à frente do Executivo Federal no Brasil, entre 1964 e 1985. Todavia, há que reforçar que o conhecimento sobre o passado não é adquirido apenas dentro da escola. Outro aspecto que merece destaque, como venho repetindo no decorrer dessa tese, é que, em se tratando especialmente da História recente, diferentes narrativas e memórias entram em contradição e procuram se estabelecer como dominantes. Nesse sentido, busco identificar, também, que outros elementos da cultura histórica, com ênfase na dimensão estética, podem estar contribuindo para a formação de opiniões e representações sobre o período em questão.

As problemáticas que fundamentam a escrita desse capítulo podem ser sintetizadas em algumas questões: em que medida a construção de currículo para o ensino de História leva em conta os interesses de aprendizagem dos estudantes da amostra pesquisada? Que relações podem ser estabelecidas entre o interesse dos estudantes pelo tema ditadura militar, o espaço ocupado por esse tema no currículo da educação básica e o posicionamento que eles demonstraram em relação a esses governos? As formas em que a História aparece que os estudantes mais gostam, mais confiam e mais aparecem em suas aulas impactam de alguma forma os seus posicionamentos frente à ditadura ou à democracia? A percepção de utilidade (ou não) que os participantes da amostra têm acerca da aprendizagem histórica é fator importante para determinar posicionamentos políticos?

Em condições ideais de pesquisa, seria importante que, para além dos dados quantitativos obtidos por meio do instrumento de coleta de dados, pudéssemos também, ter assistido a aulas referentes a história recente do nosso país em, pelo menos, algumas, senão todas, as turmas que responderam ao questionário. Todavia, seria essa uma tarefa hercúlea e impossível diante do tempo e dos recursos de que eu – e a maioria dos estudantes de pós-graduação – possuímos no decorrer do desenvolvimento da nossa pesquisa e formação.

Não obstante, o fato de perder os detalhes do que acontece nas salas de aulas ou a opção por não escolher assistir uma ou outra prática dentro das escolas, justifica-

se exatamente porque meu objetivo não é observar o micro, mas sim, identificar aquilo que aparece no macro. Trata-se de perceber generalizações que podem ajudar a traçar um perfil ou um panorama que me permitam relacionar conhecimento histórico adquirido em sala de aula ou em outros espaços de circulação do conhecimento e representações sobre a ditadura militar. Tais generalizações só são possíveis dentro de uma perspectiva metodológica quantitativa.

Quando observo o gráfico com as médias obtidas pelos respondentes às alternativas da questão 32 e tento pensar em hipóteses que expliquem tais dados, um estudo de caso poderia até me ajudar a encontrar caminhos. Porém, eu me veria restrita às características específicas daquela comunidade, de modo que muito provavelmente incorreria no erro de tentar explicar um fenômeno coletivo a partir de uma percepção particular⁵³. Fugindo dessa perspectiva e contrariando o que mais comumente se faz no campo das Ciências Humanas, meu propósito é analisar os dados e as suas correlações, como quem dá um passo a mais para trás, para olhar uma obra de arte um pouco mais de longe, apreendendo a sua amplitude e totalidade, ao custo de perder os detalhes e especificidades. Por óbvio, ainda que eu trabalhe com os dados em uma perspectiva de totalidade nacional, algumas especificações vão precisar aparecer, para que eu possa analisar os resultados com mais critério e

⁵³ Nesse sentido, importante apontar algumas especificidades que não aparecem no posicionamento dos jovens, quando observamos os dados na sua totalidade. Na alternativa 32.1, por exemplo, os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Goiás apresentaram um posicionamento divergente de todos os outros estados contrariando a média geral. Assim, pode-se dizer que nesses estados, a maior parte dos respondentes se posicionou de forma contrária à afirmação de que “Os governos militares em nosso país podem ser ligados ao combate ao terrorismo para a manutenção da ordem”. São Paulo e Rio de Janeiro também se posicionaram de forma diferente ao restante dos estados na alternativa 32.3, que associava tais governos “à tortura e assassinato de opositores”. Enquanto a maior parte dos respondentes discordou dessa afirmação, os estudantes desses estados majoritariamente concordaram. Novamente houve uma discrepância na alternativa 32.4, que associava os governos militares a “não levar em conta a opinião do povo para governar”, quando os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Goiás se posicionaram em concordância e os outros estados se colocaram numa posição discordante. Por fim, na alternativa 32.7., Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul discordaram da afirmação de que durante os governos militares não houve corrupção na política e no governo, enquanto todos os outros estados partícipes concordaram com tal afirmação. Nesse sentido, vale ainda a observação da alternativa 32.5, na qual apenas os estados de Paraná e Bahia discordaram de que os governos militares foram períodos de “Crises econômicas e aumento da dívida externa”. Nesse caso, como ambos têm o maior número de participantes da pesquisa, eles acabaram puxando a média geral para 0, o que nos dá uma falsa impressão de que os respondentes não têm um posicionamento bem definido sobre essa afirmação. Todavia, vale destacar que essas divergências se diluem nos números totais, justamente porque se trata de especificidades. Elas são importantes na medida em que nos dão subsídios para questionar os dados gerais, mas por se tratar de amostragens pequenas, não podem ser consideradas para estabelecer hipóteses mais amplas. O gráfico com as médias para a questão 32, divididas por estado, encontra-se nos anexos dessa tese.

noção de realidade, evitando incorrer em generalizações maquiadas e percepções distorcidas.

Não raro, tanto historiadores ditos “puros” quanto historioeducadores⁵⁴ se prestam a lançar críticas ao trabalho com dados quantitativos. Pautam-se no argumento de que em um questionário semiestruturado as respostas são limitadas, de modo que o respondente não tem autonomia e nem liberdade para falar tudo aquilo que desejaria. Advertem ainda que as respostas dadas seriam aquelas “esperadas” pelo pesquisador e não o que de fato pensam. Cerri (2016a, p. 140) sugere, no entanto, que “as diferenças ou dicotomias entre métodos quantitativos e qualitativos na academia e na escola hoje encontram-se superadas”. Nessa perspectiva, o autor argumenta que mesmo em uma entrevista ou na observação *in loco*, o pesquisador estaria sujeito àquilo que o entrevistado / observado estivesse disposto, consciente ou inconscientemente, a mostrar ou esconder.

Escapar de tais armadilhas, tanto na pesquisa qualitativa quanto na quantitativa, depende do rigor que o historiador confere à análise das suas fontes e da sua disposição para “a vigilância epistemológica e abertura à autocrítica e à crítica intersubjetiva” (Cerri, 2016a, p. 141). É necessário ler para além daquilo que os números puros e simples nos mostram.

Seguindo por essa trilha, julgo importante começar esse capítulo afirmando que o posicionamento demonstrado pelos estudantes frente à ditadura militar não é resultado de respostas aleatórias, dadas pelos estudantes sem reflexão, como quem marca qualquer alternativa para encerrar logo um trabalho e se livrar dele. Isso fica explícito quando observamos as correlações que se estabelecem na tabela da página a seguir. Para chegar aos resultados aqui demonstrados, foi utilizado, a partir do software SPSS, o coeficiente de correlação⁵⁵ de Spearman. Com base nela, quanto mais forte for a correlação, mais próximo de 1 ela está. Na tabela, as correlações mais marcantes aparecem em destaque.

⁵⁴ A expressão historioeducadores foi pega de empréstimo do Prof. Jean Carlos Moreno (2019), que a utiliza para se referir “àqueles historiadores que se dedicam a investigar e construir propostas em torno da aprendizagem histórica, especialmente para a Educação Básica”.

⁵⁵ Coeficientes de correlação são métodos estatísticos utilizados para estabelecer relações entre duas ou mais variáveis. Com eles é possível perceber e identificar como uma variável se comporta num cenário de variação de outra, sendo possível estabelecer se há ou não relação entre elas. No caso do coeficiente da correlação de Spearman, avalia-se quando o valor de uma variável aumenta ou diminui, o mesmo acontece com outra variável analisada. Mais informações sobre coeficientes de correlação podem ser encontradas em: < <https://operdata.com.br/blog/coeficientes-de-correlacao/>>

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

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

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

Por meio das correlações estabelecidas entre as respostas dos estudantes nas alternativas da questão 32, é possível perceber relações fortes entre as marcações que reconhecem de forma mais intensa características positivas dos governos

militares. O mesmo acontece com aqueles que concordaram mais com as afirmações negativas referentes à ditadura.

Dito de outra forma, respondentes que concordaram mais que os governos militares se caracterizaram pelo “combate ao terrorismo para a manutenção à ordem”, foram também aqueles que tiveram maior índice de concordância com as afirmações que diziam que tal período foi marcado pelo “intenso desenvolvimento econômico”, por “maior segurança pública” e não teve “corrupção na política e no governo”. Em paralelo, aqueles que concordaram mais que a ditadura militar no Brasil pode ser associada a “tortura e assassinato de opositores”, foram também os que mais concordaram que esses governos não levavam “em conta a opinião do povo para governar” além de se caracterizarem por “crises econômicas e aumento da dívida externa”. Tais correlações deixam claro, portanto, que há coerência nas respostas dos jovens participantes da pesquisa, aferindo confiabilidade e credibilidade ao instrumento de coleta de dados e à fonte.

3.1 A DIMENSÃO COGNITIVA DA CULTURA HISTÓRICA – CONHECIMENTO HISTÓRICO X POSICIONAMENTO ACERCA DOS GOVERNOS MILITARES.

A escola não é o único espaço em que se aprende História ou onde se conhecem narrativas históricas. No atual contexto de sociedade da informação, o “saber” se apresenta nas mais diversas estéticas, nem sempre assumindo um compromisso com a ciência e com a verdade. Porém, a escola ainda permanece, se não como campo privilegiado de acesso ao conhecimento, sendo o local para onde os estudantes são encaminhados com o intuito de aprender o conhecimento acadêmico. Essa é a principal função da escola: local de ensinar e aprender.

Em se tratando especificamente do conhecimento histórico, Rüsen (1994, 2001, 2007) explica que ele tem sentido quando serve para ajudar as pessoas a minimizarem e/ou suprirem carências de orientações temporais. À capacidade de usar o conhecimento do passado para se situar no presente e orientar as suas decisões, bem como fazer projeções para o futuro, ele dá o nome de consciência histórica.

Cultura histórica é o suprassumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. A cultura histórica situa os homens nas mudanças temporais nas quais têm de sofrer e agir, mudanças que — por sua vez — são (co)determinadas e efetivadas pelo próprio agir e sofrer humanos. A

cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro. (Rüsen, 2015, p. 217)

Nessa dinâmica, é preciso compreender que as carências de orientações temporais são sempre reflexos dos dilemas encontrados na vida prática, no tempo presente. Barom (2017, p. 163) explica que

a teoria de Rüsen busca integrar as duas dimensões existentes no ofício do historiador: a da “ciência especializada” e a da “vida prática”. Como inseparáveis e não estáticas, essas dimensões não se estancariam em ambientes díspares, compondo um único sistema dinâmico no qual o conhecimento produzido retorna ao meio social onde foi produzido, como orientação para a vida prática. Ou seja, a Teoria da História parte da reflexão do trabalho prático do historiador, baseia-se nele e possui para ele significado.

A cultura histórica é, então, um grande guarda-chuva que abarca as mais diversas formas de apresentação e circulação do conhecimento histórico na sociedade. Partindo dessa concepção, entende-se que o conhecimento histórico adquirido na escola, ou a partir de outros espaços de circulação de narrativas históricas, foi mobilizado por meio da consciência histórica para que os estudantes conseguissem posicionar-se frente ao problema colocado pela questão 32.

Rüsen (2016, p.167) destaca que podem ser identificadas pelo menos cinco dimensões da cultura histórica: cognitiva, política, estética, religiosa, moral, visão de mundo. Nesse capítulo, inicialmente, parto da dimensão cognitiva da cultura histórica para buscar perceber qual o impacto da educação histórica escolar no posicionamento dos estudantes frente aos governos militares.

A dimensão cognitiva refere-se especialmente a historiografia especializada, àquela que tem compromisso com a verdade. Ou, seja, ela se pauta na capacidade de conhecer o passado humano, estabelecendo sentenças sobre ela, baseando-se no teor teórico, empírico e normativo. “Trata-se do princípio de coerência de conteúdo, que se refere a confiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas que se utilizam para a sua interpretação” (Rüsen, 1994, p. 20 – tradução nossa)⁵⁶. Incluem-se nessa dimensão não só o saber histórico produzido na academia, mas também aquele que é resultado da mediação didática, e aparece nos livros didáticos e nas

⁵⁶ Citação original: “Se trata del principio de coherencia de contenido, que se refiere a la fiabilidad de la experiencia histórica y al alcance de las normas que se utilizan para su interpretación.”

narrativas dos professores de História, em salas de aula da educação básica – que é o que nos interessa nesse capítulo.

Até que ponto o saber ensinado e, espera-se, aprendido nos bancos escolares tem contribuído para construir representações críticas a governos autoritários como o que o Brasil vivenciou entre 1964 e 1985? Juliana Balestra (2018) chama a atenção para um aspecto importante: os jovens que hoje assistem aulas de História na educação básica no Brasil (hoje ou em 2019, quando da coleta de dados do projeto *Residente*) já nasceram sob a égide da democracia. Com defeitos e fragilidades, entre tentativas de golpes e muitas crises políticas, nosso país segue enfrentando os desafios para manter e consolidar a ordem democrática. Nesse sentido, o que os/as jovens estudantes sabem sobre ditadura e democracia vem sempre a partir do olhar de quem observa de fora. Daquele que sabe a partir do que alguém contou.

Embora não tenham eles próprios a vivência da ditadura, esse passado é ainda muito recente, o que quer dizer que convivem com pessoas que vivenciaram e que, como testemunhas dessa História, muitas vezes concluem que têm autoridade para falar sobre. Num contexto de disputa de narrativas e de memórias, que transitam entre o conhecimento histórico acadêmico, as versões individuais vividas e os mais diversos discursos urdidos por redes sociais, games, literatura e outras mil outras formas de entretenimento com teor histórico é que as representações sobre ditadura e democracia vão sendo construídas.

A esse respeito, François Hartog (2013, p. 14-15) assevera que as sociedades contemporâneas estabeleceram, especialmente na última década do século XX, uma relação diferente e própria com o tempo, a qual o autor chamou de presentismo. A vivência de um “tempo dos fluxos”, ora caracterizado por ser um horizonte “aberto para cada vez mais aceleração e mobilidade”, ora por ser um horizonte “fechado para uma sobrevivência diária e um presente estagnante”, somado à descrença no futuro, que passou a ser visto “não mais como promessa, mas como ameaça; sob a forma de catástrofes, de um tempo de catástrofes que nós mesmos provocamos” levou a uma nostalgia do “chão firme” que o passado – ou a sua memória trazida ao presente - representa⁵⁷. Nesse contexto, torna-se cada vez mais evidente que

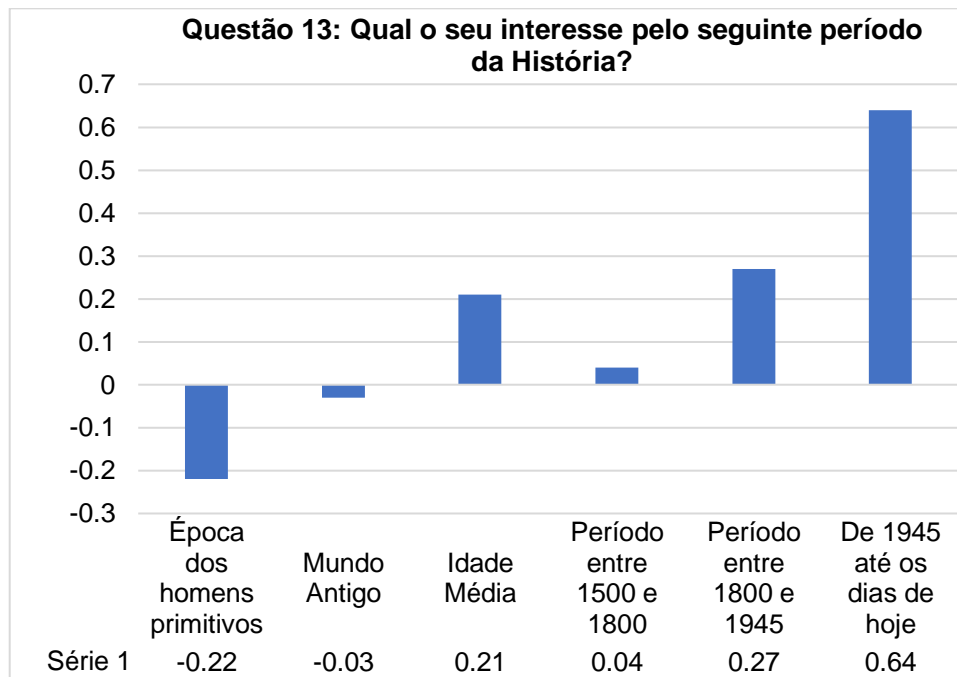
⁵⁷ É importante reforçar aqui que Hartog fala da sua realidade francesa, dentro do contexto europeu, sobre como o século XX, com suas catástrofes e o fim da URSS contribuíram para fazer ruir a crença de otimismo no futuro, corroborada desde os iluministas do século XVIII. Penso que no caso brasileiro há que se acrescentar algumas nuances a mais nessa perspectiva desoladora de futuro. Nesse

O saber histórico não é um objeto estanque, estável, a-histórico, evidente por ele mesmo. Tampouco é uma espécie de monopólio dos historiadores, como se eles possuíssem alguma forma de cláusula pétrea que lhes concedesse o direito exclusivo de se falar a partir da história [...] O historiador é mais um participante deste jogo, que é jogado muitas vezes de forma tensa, com uma torcida pouco amistosa e com jogadas desleais por parte de muitos jogadores (historiadores incluídos). (Bauer, Nicolazzi, 2016, p. 818).

Como espectadores, que se colocam de forma bastante ativa nessa disputa de memórias e narrativas, encontram-se os jovens, que tem na história recente e na temática da ditadura um ponto de grande interesse. A minha vivência – que, sei, não tem valor científico, mas serve como exemplo - em sala de aula há quase 20 anos me mostra isso. O garotinho ou a garotinha de 11 ou 12 anos, que acabou de se inserir nos anos finais do Ensino Fundamental, faz a pergunta que vai se repetir no 7º, no 8º e no início do 9º ano: “É nesse ano que a gente vai estudar as guerras mundiais e a ditadura militar?”. As trocas com outros professores de História me permitem concluir que essa não é uma realidade vivenciada apenas por mim. Para além da minha experiência e das conversas de salas de professores, os dados obtidos pelo projeto *Residente* fazem a mesma constatação. Quando questionados sobre qual período da História lhes desperta mais interesse, a maioria dos jovens participantes optou pelo período “de 1945 até os dias de hoje”, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

sentido, corroboro novamente a visão de Carlos Fico (2012), segundo a qual a transição democrática no Brasil foi inconclusa. Avento que a Lei da Anistia – que não foi ampla e irrestrita para os presos políticos, ao mesmo tempo em que anistiou crimes cometidos por militares a mando do Estado – e as eleições indiretas de 1985, mesmo diante da intensa mobilização popular em torno das Diretas Já, frustraram as expectativas de um futuro promissor e democrático para uma parcela importante da população brasileira. Todavia, essa é uma discussão que carece de mais elementos teóricos e metodológicos, para além dos limites dessa tese.

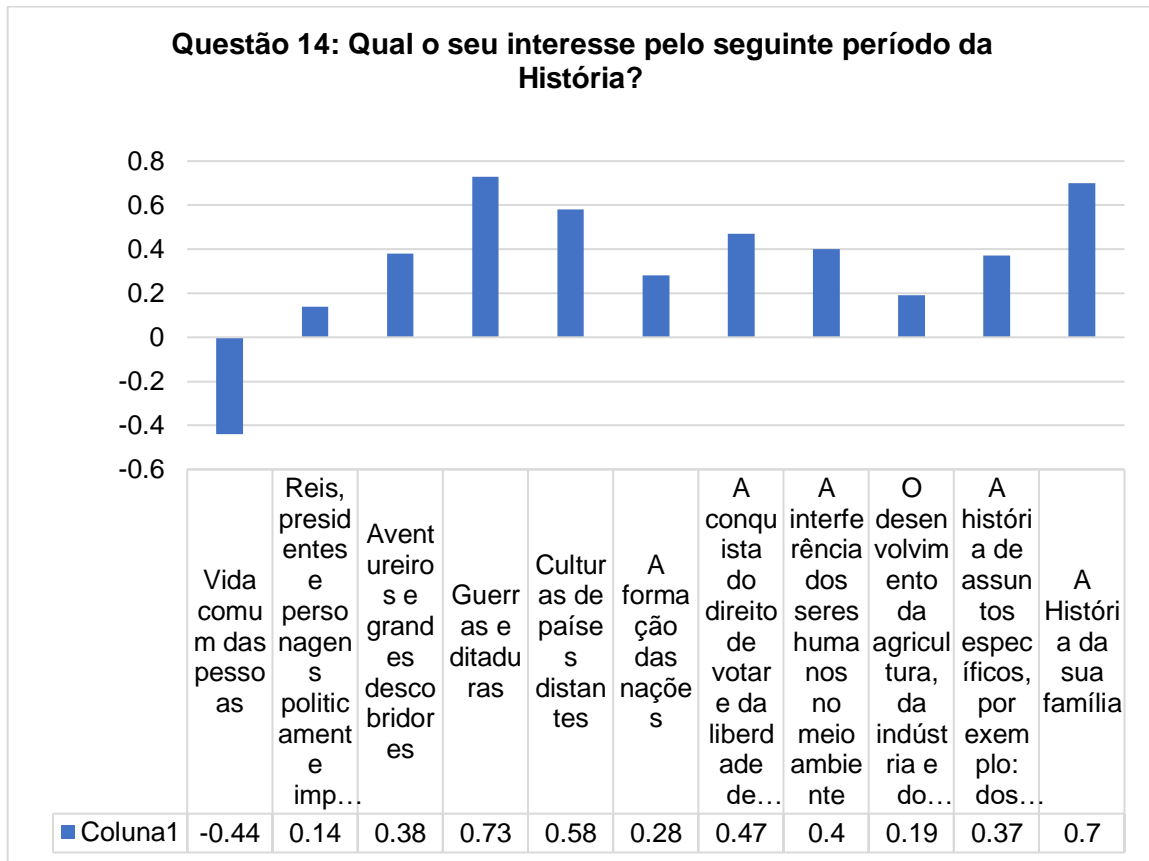
Gráfico 10: Média das respostas para a questão 13 do instrumento de coleta de dados.



Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

Os dados deixam claro que os períodos da História de maior interesse dos jovens que participaram da pesquisa são aqueles que se situam mais próximos da contemporaneidade, com destaque para a História do Tempo Presente. Quando questionados sobre a temática histórica que mais desperta sua curiosidade, a ditadura (e as guerras) aparece de forma ainda mais evidente e específica. Essa foi a opção que mais jovens marcaram que concordavam ou concordavam totalmente como sendo o assunto que mais lhes interessava. Entre onze opções, no que tange especificamente aos objetivos desse trabalho, vale destacar que a quarta área de maior interesse entre as apresentadas foi “a conquista do direito de votar e da liberdade de expressão”.

Gráfico 11: Média das respostas para a questão 14 do instrumento de coleta de dados.



Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

Sempre que falamos de romper com uma educação bancária – remetendo à crítica freireana a ideia de mera transmissão de conhecimentos ou de uma aprendizagem que seja realmente significativa, a despeito das inúmeras divergências metodológicas que possam ser utilizadas para que se alcancem os objetivos em questão, o ponto confluyente entre todas elas é justamente a necessidade de partir do interesse do aluno e da sua própria realidade. Todavia, mesmo sabendo disso, acabamos incorrendo em um problema difícil de ser contornado, mesmo pelos mais criativos e empenhados professores: o currículo prescrito.

A organização curricular da disciplina de História manteve-se, por muito tempo, atrelada à divisão quadripartite tradicional, na qual a nossa História nacional se estrutura a partir de sua inserção na História da Europa. Nessa lógica, a organização dos conteúdos dos anos finais do Ensino Fundamental inicia-se com aspectos relacionados ao ofício do historiador e à escrita da História. Em seguida, trabalha-se

com a História Antiga e, nessa lógica linear, conclui-se o sexto ano com a formação da Europa Feudal. No sétimo ano o conteúdo inicia com a transição da Idade Média para a Idade Moderna até a consolidação do Antigo Regime. Nesse contexto, aparece o Brasil, a partir do viés da chegada dos europeus nas terras do continente americano, mesma perspectiva do conteúdo relacionado às demais populações nativas e à África. No oitavo ano estuda-se o que Erick Hobsbawm (2015) chamaria de “Era das Revoluções”. As reflexões são feitas a partir da ideia de crise do Antigo Regime e construção do Estado burguês, encerrando esse ano com o imperialismo da segunda metade do século XIX, não sem abordar os movimentos de independência na América e o Período Imperial no Brasil. Por fim, é somente no nono ano que aparece a História Contemporânea, tanto mundial, quanto nacional. Ou seja, a ditadura militar se insere de forma bastante pontual, apenas no último ano do Ensino Fundamental, em meio a tantos outros temas relevantes para a compreensão do mundo em que esses jovens estão inseridos, como por exemplo, as grandes guerras mundiais, a Revolução Russa, a Guerra Fria e o fim da URSS e a crise do socialismo. No Ensino Médio, a realidade não é muito diferente. Tendo em vista que nesse segmento o plano curricular segue exatamente a mesma lógica do Ensino Fundamental, a História do Tempo Presente será tratada de forma ainda mais rápida, devido ao número de aulas, ou no terceiro ano, em meio às revisões de temáticas que mais aparecem nos testes seletivos de acesso ao Ensino Superior⁵⁸. Cabe lembrar também, que a implantação do Novo Ensino Médio fez com que a História deixasse de ser uma disciplina autônoma e passasse a fazer parte das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que são eletivas.

⁵⁸ Quando essa tese ainda era um projeto e discutia-se no âmbito político a necessidade da elaboração de uma Base Nacional Comum e em que termos ela seria construída, lembro-me de ter colocado de objetivo para o meu trabalho a intenção de contribuir para as discussões acerca desse tema. Durante a entrevista, ainda no processo de seleção para o doutorado, uma das professoras me alertou: o governo não ouve professores e estudantes na elaboração de currículos. Naquele momento, senti um certo desconforto com a fala da professora em questão. Todavia, a forma com a Base Nacional foi elaborada, tanto para o Ensino Fundamental, mas especialmente, para o Novo Ensino Médio, teve pouca participação da sociedade em geral e, mesmo os professores, que estavam em salas de aula da educação básica foram pouco escutados. Havia uma esperança grande de que a visão tradicional, quadripartite e eurocêntrica da História fosse questionada e abandonada, sentimento esse que ficou mais evidente após a apresentação da primeira versão. Embora essa primeira versão tivesse limitações e muitas críticas tenham sido feitas a ela, um dos seus pontos mais importantes era a ampliação da história do Brasil no currículo, bem como a redução do espaço de períodos mais longínquos (como a Idade Antiga e a Idade Média) para que houvesse mais tempo para as reflexões relacionadas ao que é mais contemporâneo. O que se observou, porém, foi o abandono completo desse texto, de forma pouco democrática e a escrita de um novo documento que manteve exatamente a mesma lógica linear de organização do tempo e das temáticas históricas. Sobre isso, ler: Silva (2018b) e Cerri; Costa (2021).

Ou seja, caso o estudante queira fazer o Itinerário de Humanas e a escola na qual ele estuda ofereça, ele terá contato com a disciplina de forma um pouco mais crítica e aprofundada, caso contrário a carga horária destinada à disciplina é diminuta⁵⁹.

O principal objetivo de um currículo é a definição de quais conhecimentos serão ensinados nas escolas e esse recorte é feito com base em uma intencionalidade política. Não por acaso, durante os anos da ditadura militar no Brasil houve um esvaziamento das disciplinas de História e Geografia, que foram aglutinadas numa única disciplina chamada de Estudos Sociais ou, foram ainda, diluídas nas disciplinas de Organização Social e Política Brasileira e Moral e Cívica. Em governos autoritários a ideia de “bom cidadão” está muito mais relacionada com a obediência quase cega do que com a possibilidade de questionar e ter um olhar crítico, que são habilidades trabalhadas e desenvolvidas em disciplinas das áreas de humanidades, desde que haja autonomia.

Já no contexto da abertura política, os objetivos da educação tornaram-se outros. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica de 1996, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997/1998 apontam que os conteúdos a serem trabalhados devem ter por objetivo desenvolver as competências e habilidades importantes para formação de cidadãos-participativos em uma nação democrática (Mendes, 2020, p. 113). Na LDB, no artigo 27, lê-se que:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática (Brasil, 1996, s/p)

Já nos PCN's, o último objetivo geral de História é “valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades” (Brasil, 1998, p. 43).

Há que se destacar a enorme diferença entre as noções de cidadania pontuadas aqui: após o fim da ditadura militar, ainda que, nas palavras de Carlos Fico (2012) tenhamos passado por uma “transição inconclusa”, os documentos que

⁵⁹ O espaço destinado à História no novo Ensino Médio, dentro da FGB (Formação Geral Básica) – ou seja, a formação que contempla a todos e todas, independentemente da escolha do itinerário – é de duas aulas semanais, no primeiro e no segundo ano. Não consta História na grade curricular do terceiro ano do Ensino Médio.

nortearam a construção de currículos apontaram para uma noção de cidadania ativa e responsável pela construção e manutenção de um Estado democrático. Dito isso, ainda que os PCN,s – e mesmo a LDB - não servissem exatamente como um currículo, no sentido restrito de lista de conteúdos, eles tentaram romper com a divisão quadripartite e linear do tempo histórico e estabeleceram que nas aulas de História devia-se “discutir valores e atitudes sem abrir mão da explicação e da compreensão dos acontecimentos” (Mendes, 2020, p. 113). Todavia, na prática, essas orientações, grosso modo, não foram efetivamente cumpridas. Na falta de uma base comum de conteúdos, o que orientou a organização curricular foi o mercado editorial de livros didáticos, que, em sua maioria são, até hoje, organizados seguindo a divisão de conteúdos por série que descrevi há pouco.

Se pararmos para refletir, os dados referentes aos períodos e temas históricos de maior interesse dos jovens que participaram do projeto *Residente* estão em consonância com a proposta dos PCN’s. O cruzamento dessas informações demonstra ser, não apenas possível, mas também desejável, fazer um trabalho significativo e relevante de desenvolvimento de um olhar crítico em relação a governos autoritários ao mesmo tempo em que se constrói uma postura de valorização da democracia e de respeito às liberdades individuais e aos direitos humanos. Quais são os entraves para que isso seja colocado em prática, então?

A despeito das iniciativas individuais que, quero crer, não são tão poucas assim, de pessoas que procuram e encontram as brechas no sistema, driblando os obstáculos e dificuldades, parece-me que o primeiro grande desafio para a colocação desse projeto em prática é a falta de tempo. E aqui nem estou me referindo à sobrecarga docente cujas horas de trabalho extrapolam em muito o tempo em que se está na escola, seja com planejamentos e preparo de aulas, seja com correções e trabalho burocrático. Refiro-me ao pouquíssimo espaço destinado à disciplina de História na carga horária semanal da educação básica. Com apenas duas ou três aulas semanais, como é possível trabalhar, com qualidade, de forma crítica, usando fontes históricas e partindo do conhecimento do aluno, um conteúdo de tão grande complexidade quanto a ditadura militar e a abertura democrática, tendo dentro do planejamento anual, entre 4 e 6 aulas para “vencer esse conteúdo”? Nessas batalhas, com o perdão do trocadilho, frequentemente, é o “conteúdo que vence o professor”.

Juliana Balestra (2016, 2018) sugere que essa composição curricular, que coloca a ditadura militar como apenas mais um conteúdo em meio a tantos outros

propostos pelos PCN's traz implícita duas problemáticas que imperam no Brasil, frente à construção ou não de memórias acerca da nossa História recente. Em primeiro lugar, há uma lógica de esquecimento. Não se trata, porém, de um esquecimento voluntário. Corroborando o pensamento de Caroline Bauer (2011), Balestra reforça que num país como o nosso, em que o processo de transição democrática foi totalmente coordenado pelos militares, onde ninguém foi punido pelos crimes cometidos durante o regime de exceção e no qual o acesso aos documentos ainda é limitado, mesmo após a conclusão dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, há um pacto de silêncio estabelecido forçadamente em relação a esse passado no Brasil. Há ainda no Brasil, dentro de uma cultura política construída sobre a cordialidade das relações, uma tendência à evitar assuntos espinhosos e incômodos, não apenas na escola, mas em outros espaços de discussão⁶⁰.

Outro fator apontado pela autora diz respeito à pretensa neutralidade que o ensino de História, personificado nos professores, assume nas salas de aula quando se trata de temas da nossa história recente. Nas palavras de Balestra (2018, p. 87, grifos da autora),

a abordagem recorrente no ensino de história persistiu muito tempo com a ideia de que não cabe à História ou ao seu ensino tomar partido nas disputas sobre a construção de memórias, e, com isso, perpetua-se a estratégia de não estudar a história "mais recente". O principal argumento é que essa história ainda não foi escrita e, portanto, não pode ser ensinada. Além disso, ela poderia gerar certos *constrangimentos*, porque muitos dos principais protagonistas desse passado ainda estão vivos e ativos na arena político-social.

Essa discussão pode ser adensada a partir da análise que Henry Rousso faz sobre os problemas da abordagem do tempo presente pelo historiador, mas que cabem também para o professor de História. Conversando com René Remond (1972),

⁶⁰ Exemplo disso foi a fala de Regina Duarte, em 07/05/2020, quando ainda ocupava o cargo de Secretária Especial da Cultura. Em entrevista à CNN, a atriz relativizou as mortes provocadas pelo governo durante a Ditadura Militar, ao afirmar, rindo, que "[...] na humanidade não para de morrer. Se você fala em vida, do outro lado tem morte. E as pessoas ficam "ó, ó, ó". Por quê? [...] mas sempre houve tortura. [...] Não quero arrastar um cemitério de mortos nas minhas costas. Não desejo isso para ninguém. Sou leve, estou viva, estamos vivos, vamos ficar vivos". Na mesma entrevista, disse ainda "Eu não quero ficar olhando para trás, se eu ficar olhando para o retrovisor, eu vou dar trombada", referindo-se à Ditadura Militar. A entrevista completa pode ser acessada em: <<https://youtu.be/v9gLHrP7RNw>>. Embora na ocasião a entrevista tenha sido alvo de incontáveis críticas acerca da postura de Regina Duarte frente à temática, ela demonstra como parte da sociedade brasileira se interessa por colocar "uma pedra em cima" desse assunto, corroborando a tese do silenciamento forçado defendido por Juliana Balestra e Caroline Bauer.

Rousso explica que quando um pesquisador “escolhe um partido” ele será questionado e criticado por quem defende outras ideias e poderá, inclusive, ser questionado pelos pares sobre o valor do seu trabalho historiográfico. Entretanto, a escolha da neutralidade é “insustentável moralmente e pode conduzir a um sentimento que minimiza os crimes cometidos, e até mesmo estabelecer uma espécie de equilíbrio entre ‘partes’ que não se equivalem” (Rousso, 2016, p. 185). Ou seja, em nenhuma circunstância o torturador pode ser equipado a sua vítima, por exemplo.

Assim, é importante que se perceba que, mesmo quando optamos por não nos posicionar, esse já é um posicionamento. Quando escolhemos trabalhar de determinada forma em vez de outra com qualquer conteúdo ou temática histórica, seja de épocas mais remotas, seja do passado mais imediato, nossas ideologias e posicionamentos implicitamente são colocados à mostra, bem como nossa função social é colocada à prova. Todavia, essas escolhas são demarcadas não apenas por recortes pessoais, mas também por imposições do contexto histórico em que estamos inseridos.

A temática da neutralidade dos professores, especialmente daqueles que lecionam disciplinas de caráter mais subjetivos e que envolvem questões e posicionamentos políticos, ganhou bastante força a partir de 2004 com a criação do “Movimento Escola sem Partido”, cujas ideias tornaram-se projetos de leis em vários estados brasileiros⁶¹. As chamadas “leis da mordaza” acusavam os professores de fazer “doutrinação partidária e ideológica” nas escolas e universidades. Frente a esse cenário, professores que tocavam em pautas “polêmicas” como por exemplo os crimes cometidos pelo Estado brasileiro durante o governo de exceção ou que afirmavam que os movimentos de luta armada contribuíram para a desestabilização e

⁶¹ Luis Felipe Miguel (2016, p. 595), explica que o movimento ganhou maior destaque a partir do fortalecimento, no Brasil, de três vertentes ideológicas: o ultraliberalismo, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. Nas palavras do autor: “O fortalecimento público deste discurso abertamente conservador permitiu que ganhasse visibilidade – e expressão parlamentar – um movimento que acusa as escolas de “doutrinação ideológica” e propõe medidas para impedir que professoras e professores expressem, em sala de aula, opiniões consideradas impróprias. A principal organização é o Movimento Escola Sem Partido (MESP), que se apresenta como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação política ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. Fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, o MESP permaneceu na obscuridade até o início da década de 2010, quando passou a ser uma voz frequente nos debates sobre educação no Brasil. Seu programa foi abraçado por todos os grupos da direita brasileira. É o idealizador de projetos de lei que tramitam em todo o Brasil, nas Câmaras de Vereadores e Assembleias Legislativas, e também, no Congresso Nacional.

enfraquecimento do governo militar eram criminalizados e acusados de estarem fazendo propaganda comunista, podendo, inclusive, ser denunciados por isso⁶².

Farias e Oliveira (2020, p. 4) asseveram que esse clima de denunciamento criou “uma pressão social e uma desconfiança e desvalorização das práticas e saberes dos professores, intimidação e constrangimento, com consequências desastrosas para o processo educativo e mesmo [para a] convivência dentro do espaço escolar”. Como consequência, os autores apontam – embora considerem o fato de poder ser apenas uma coincidência – que houve um aumento nos últimos anos de casos de pessoas que, fazendo uso das mais diversas mídias e redes sociais, apoiavam não apenas a repressão violenta de movimentos grevistas envolvendo os quadros do magistério, como também a violência contra professores como forma de coibi-los no que chamam de doutrinação e manipulação dos seus alunos⁶³.

Nesse contexto, torna-se bastante compreensível que muitos colegas tendam a evitar a polêmica de modo a se preservar, tanto fisicamente quanto em termos de saúde mental.

De todo modo, ao mesmo tempo em que muitos historioeducadores e professores de História éticos se sentem desencorajados, a tabela⁶⁴ ilustrada a seguir dá indícios de que aqueles que concordam com o revisionismo do “Escola sem

⁶² Em novembro de 2019 a então ministra dos Direitos Humanos, Damares Alves, chegou a anunciar a criação de um canal de denúncia, em parceria com o Ministério de Educação, para que pais e alunos pudessem reclamar de professores que, durante as aulas, atentassem “contra a moral, a religião e a ética da família”. Em maio do mesmo ano, a pasta da Educação, presidida por Weintraub, também incentivou a denúncia de professores e funcionários que se colocassem a favor dos protestos que aconteciam contra os cortes anunciados pelo governo federal na área da educação. Em 2018, quando das eleições presidenciais, o clima de perseguição e denunciamento também se fez presente. Os deputados Ana Campagnolo, de Santa Catarina, e Douglas Garcia, de São Paulo, criaram canais para que fossem denunciados “professores doutrinadores”, que questionassem ou criticassem a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República. Mais sobre essas situações pode ser visto em: <https://www.istoedinheiro.com.br/canal-para-denunciar-professor-e-anunciado/>, <https://www.gazetadopovo.com.br/justica/denuncias-de-doutrinação-em-sala-de-aula-o-que-diz-a-lei-btuapk6i9xcjguk05kvkclmvp/>, <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/deputado-de-sp-tambem-quer-canal-de-denuncia-contra-ideologia-em-escolas-e5ikvhwz0bblqz0mx4c63rq0r/?ref=link-interno-materia>

⁶³ Necessário destacar que o que o Movimento Escola Sem Partido chama de “visão neutra ou imparcial” dos governos militares é carregado de ideologias e partidarismo. Nas palavras de Farias e Oliveira (2000, p.15), “[...] o que a ESP deseja é substituir uma versão de história que acusa de demonizar o “regime militar” por uma outra que o exalta, na busca de uma inalcançável neutralidade. Isto é, a “Escola Sem Partido” quer, na prática, impor uma “doutrinação” compatível com seu pensamento conservador, sem ater-se aos mecanismos de produção do conhecimento nas ciências humanas e com bases em justificativas por demais ingênuas”.

⁶⁴ As tabelas de correlação apresentam juntamente com o coeficiente de correlação, o resultado do teste de significância desse coeficiente e o número de observações utilizadas no cálculo do coeficiente. Esses dois últimos números foram retirados no corpo do texto. Porém, nos anexos da tese estão dispostas as tabelas completas.

Partido” diante da temática da Ditadura Militar têm desfrutado de certa liberdade para explorar essa “versão” da História.

Tabela 2: Correlações estabelecidas entre as respostas para a questão 32 e 6 do instrumento de coleta de dados.

	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
32.1 Combate ao terrorismo para manutenção da ordem	,044 ^{**}	,093^{**}	,053 ^{**}	,059 ^{**}	,049 ^{**}	,051 ^{**}	,053 ^{**}	,055 ^{**}	,013	,034 [*]	,046 ^{**}
32.2 Intenso desenvolvimento econômico	,021	,108^{**}	,077 ^{**}	,071 ^{**}	,097 ^{**}	,063 ^{**}	,038 [*]	,040 ^{**}	,029 [*]	,061 ^{**}	,032 [*]
32.3 Tortura e assassinato de opositores	,028	-,032[*]	,023	,039 [*]	,035 [*]	,061 ^{**}	,009	,011	,054 ^{**}	,025	,036 [*]
32.4 Não levar em conta a opinião do povo para governar	,006	-,022[*]	,001	,047 ^{**}	,045 ^{**}	,094 ^{**}	,015	,012	,098 ^{**}	,037 [*]	,074 ^{**}
32.5 Crises econômicas e aumento da dívida externa	,045 ^{**}	,016^{**}	,072 ^{**}	,066 ^{**}	,056 ^{**}	,076 ^{**}	,057 ^{**}	,036 [*]	,072 ^{**}	,065 ^{**}	,049 ^{**}
32.6 Um período de maior segurança pública	,026	,089^{**}	,039 [*]	,038 [*]	,034 [*]	,023	,057 ^{**}	,070 ^{**}	-,009	,028	,007
32.7 Um período sem corrupção na política e no governo	-,018	,099^{**}	,059 ^{**}	,048 ^{**}	,056 ^{**}	,016	-,007	,050 ^{**}	,010	,038 [*]	,016

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

A questão 6 do instrumento de coleta de dados perguntava aos estudantes: “O que normalmente acontece nas suas aulas de História?”. Gostaria de usar essa questão para afirmar que o uso de metodologias diferenciadas ou de fontes diversas podem contribuir para a construção de um olhar mais amplo acerca desse conteúdo em específico. Infelizmente, não posso. As correlações não me fornecem evidências suficientes para isso. Por outro lado, estudantes que frequentemente são informados pelos seus professores “do que foi bom ou mau, certo ou errado na História”, ou, em outras palavras, estudantes que aprendem História a partir dessa “teoria de dois

lados⁶⁵”, tendem a fazer associações positivas aos governos militares e a rechaçar ideias negativas. De todas as opções da questão 6, essa é a que nos oferece correlações mais marcantes e evidentes, fortalecendo a hipótese da liberdade sem censura para a “opinião” disfarçada de debate sério de alguns, ao mesmo tempo em que se silencia a narrativa acadêmica de outros, sob a acusação de doutrinação.

Na mesma proporção em que muitos professores optam por calar-se frente às polêmicas, o uso do livro didático – que também não passa incólume às discordâncias ideológicas promovidas por tais grupos – passa a ocupar um lugar importante, de organizar, ou até mesmo, definir, as discussões que serão feitas sobre determinado tema ou conteúdo em muitas salas de aula. A disposição do conteúdo nos manuais acaba por determinar a profundidade das discussões que serão realizadas. Novamente temos um problema.

Embora a maior parte dos livros didáticos usado nas redes públicas de ensino passe por avaliações nacionais⁶⁶, o que aumenta a qualidade do conteúdo frente ao conhecimento acadêmico mais atualizado e reduz a quantidade de erros historiográficos e de outros tipos, de modo geral, eles não trazem uma discussão muito profunda acerca da ditadura militar. Um fator a ser pensado é, novamente, o tempo destinado para o trabalho com essa temática.

Gabriel Dias Fernandes (2022) e Helenice Rocha (2015, 2017) trazem uma importante discussão acerca da organização do conteúdo nos livros didáticos: ambos os autores refletem sobre a apresentação do período a partir da sucessão presidencial, forma já tradicional de trabalho no que diz respeito à República brasileira. Fernandes (2022, p. 33) aponta que essa estrutura “contribui para conceber a ditadura

⁶⁵ Refiro-me aqui à ideia de atribuir juízo de valor a acontecimentos históricos, julgando-os como bons ou maus, certos ou errados, conforme estabelece a questão 6 do instrumento de coleta de dados e não à “teoria dos dois demônios”, que teve sua origem na Argentina e refere-se à criação de narrativas sobre as ditaduras militares que atribuem o mesmo peso à violência cometida pelo Estado e a resistência armada contra o Estado de exceção.

⁶⁶ O PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) é uma política pública que tem por objetivo avaliar, comprar e distribuir livros didáticos e outros materiais pedagógicos para as escolas da rede pública do Brasil. Somente materiais aprovados, a partir de critérios pedagógicos e técnicos, como: rigor historiográfico, adequação metodológica à faixa etária e à especificidade da ciência histórica e aspectos editoriais, podem ser escolhidos por gestores e professores para serem distribuídos. Todavia, a participação no programa não é obrigatória. Há um crescente número de estados e prefeituras que vem optando por substituir os livros didáticos distribuídos pelo PNLD por “sistemas estruturados de ensino”, popularmente conhecidos como “materiais apostilados”. Embora sejam comumente associados à maior tecnologia e metodologias voltadas para a preparação para o vestibular, esses manuais didáticos não passam por nenhum tipo de avaliação externa, sendo frequente o aparecimento de erros. Todavia, essa escolha não é considerada ilegal, desde que as prefeituras e estados comuniquem o governo federal, para que ele não envie materiais do PNLD para esses locais, e que usem recursos próprios para a compra.

militar como apenas “mais uma etapa” da República, passando a impressão de equivalência com outros governos do período”. Já Alessandra Gasparotto e Caroline Bauer (2021, p. 444) afirmam que essa disposição de conteúdos, somada à ênfase no binômio opressão e resistência, tende a reforçar a ideia de um conflito de “dois lados”. As autoras observam ainda que, embora temas como a censura e a tortura sejam abordadas nos livros didáticos, eles estão desvinculados “de uma discussão mais ampla que permita problematizar o que tornou possível tais experiências, por que (e por quem) elas foram implementadas e toleradas por tanto tempo e quem apoiou o golpe e a ditadura”.

Outros pontos ainda podem ser postos em questão no que diz respeito à abordagem desse tema em livros didáticos. Rocha (2015, 2017) explica que, de modo geral os manuais costumam dividir o período em que os militares estiveram no poder em: a crise do governo de João Goulart, que seria o fato deflagrador do Golpe, o recrudescimento do regime, a partir de 1968 – com o AI-5 –, o milagre econômico e a abertura política “lenta, segura e gradual”, a partir de 1974. A estrutura a partir desses marcos seria responsável, segundo a autora, por uma visão distorcida e incompleta do processo, com incongruências e lacunas que dificultam o entendimento do contexto geral do período pelos estudantes, em especial, os que frequentam o 9º ano do Ensino Fundamental, que é a faixa etária para a qual ela dá ênfase na sua análise. Na sua perspectiva, os livros didáticos trazem, sem maiores aprofundamentos, nomes de figuras populares, partidos e polarizações ideológicas, que talvez fizessem sentido para quem vivenciava a época, mas que têm pouco significado para adolescentes e jovens que nasceram e cresceram nos anos 2000.

Nas palavras de Rocha (2015, p. 108), parece estar claro para autores e editores desses manuais,

quem era quem e suas relações com grupos ou correntes. Para os remanescentes do período, existe alguma clareza sobre quem foi Carlos Lacerda ou Leonel Brizola, sobre o papel do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) ou do Partido Comunista Brasileiro (PCB) no jogo político e na história brasileira. Mas, para estudantes da faixa etária de 14 anos, nascidos em torno do ano 2000, muitas vezes esse movimento aparentemente aleatório entre sujeitos individuais, coletivos e correntes ideológicas que participaram daquela crise, em polos iguais ou opostos, mostra-se um possível obstáculo para a compreensão dessa história.

Nessa mesma perspectiva, Fernandes (2020, p.34) cita o exemplo da abordagem do “milagre econômico” nos livros escolares. Segundo o autor, os

números do crescimento econômico são frequentemente apresentados sem uma contextualização cuidadosa com o contexto internacional. Acrescento ainda, que falta uma reflexão um pouco mais atenta sobre qual parcela da população, de fato, foi beneficiada com o crescimento do PIB de mais de 10% ao ano e de como a ditadura contribuiu para o aumento da concentração de renda e da dívida externa brasileira. Como consequência dessas lacunas, “o discurso negacionista se apega a essa micronarrativa [do milagre econômico] e a deturpa como feito do governo militar, colocando-a como bônus inquestionável da ditadura”.

Os livros didáticos, então, acabam reforçando uma narrativa factual e acrítica da ditadura militar, a partir da contação de uma história fria e incompleta. Aparentemente, faltam nas salas de aula elementos que possibilitem ao estudante uma discussão mais aprofundada que coloque em xeque ideias há muito enraizadas na memória coletiva da sociedade brasileira – em função também do trabalho de propaganda feito pelos próprios militares⁶⁷ – como os jargões: “na ditadura era mais seguro” e “só foram torturados e mortos aqueles que estavam fazendo algo errado ou que mereciam” (sic) e a associação da resistência armada ao terrorismo.

Nesse sentido, é necessário evidenciar que, no senso comum, ao mesmo tempo em que se fala das esquerdas que pegavam em armas num tom de desaprovação associado às “ações criminosas” praticadas, o mesmo não acontece em relação ao Estado brasileiro e sua ação violenta no mesmo período. Pouco ou nada se discute também sobre a disparidade de forças envolvendo um e outro. É como se a resistência armada tivesse o mesmo impacto sobre a sociedade como um todo que terrorismo de Estado. E nessa lógica de “os militares torturaram e mataram, mas os grupos armados também”, a partir de um processo pactuado de transição democrática, firmou-se um compromisso implícito de “vamos esquecer tudo isso e começar novamente a partir do zero”, sem vinganças e sem ressentimento – e sem memória também⁶⁸.

⁶⁷ Segundo Alessandra Gasparotto e Caroline Bauer (2021, p. 440) “A ditadura contribuiu, através da censura, da divulgação de informações falsas e das manifestações laudatórias de integrantes de seus governos, para forjar certas representações sobre o período, que ainda possuem, nos dias de hoje, muita aceitação e estabilidade não somente em “comunidades de memórias” mais restritas, como entre os militares e seus apoiadores, mas em grandes setores da sociedade”.

⁶⁸ Nesse sentido, Farias e Oliveira (2020, p. 6-9) argumentam que mesmo setores das esquerdas corroboraram essa narrativa na busca de reconstruir sua ação política nas décadas de 1960 e 1970. Um ponto que favoreceu a apropriação desse discurso reconciliatório foi o “reconhecimento” de alguns ex-guerrilheiros de que eram ingênuos e não estavam lutando pela redemocratização do país,

Se a sala de aula não consegue romper com essas memórias, cabe lembrar que elas estão em disputa não apenas na escola, mas também em outros suportes, que nem sempre tem compromisso com a ciência histórica ou mesmo com a verdade a partir da análise das fontes por meio do método histórico.

3.2 DIMENSÃO ESTÉTICA DA CULTURA HISTÓRICA: PARA ALÉM DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR ONDE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PROCURAM INFORMAÇÕES SOBRE ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS

Se a dimensão cognitiva da cultura histórica refere-se ao conhecimento acadêmico construído a partir de fontes e do rigor do método histórico, a dimensão estética diz respeito às formas de apresentação do conhecimento histórico e se aproxima da arte. Rüsen (2015, p. 231) afirma que essa dimensão “abre chances de humanização ausentes das demais dimensões”. Fazem parte desse rol os romances, as novelas, as produções cinematográficas, os quadrinhos, enfim, as produções artísticas que revelam conteúdos históricos.

Sobre o equilíbrio entre a rememoração do passado propiciada por essa dimensão e a história ficcional retratada, o historiador alemão argumenta que

somente quando o efeito estético da força imaginativa leva a uma memória histórica que perdeu sua relação com a experiência ou que está além de qualquer experiência histórica, só então se pode falar de ficção e ficcionalização com perfeito direito (Rüsen, 1994, p. 17 – tradução nossa)⁶⁹.

Porém, acrescenta que

mas sim para instalar uma ditadura socialista. Em entrevista concedida em 2010, por exemplo, Fernando Gabeira, militante do MR-8, afirmou – quase num tom de arrependimento e pedido de desculpas: “[...] se você examinar o programa que tínhamos naquele momento, queríamos uma ditadura do proletariado. Esse é um ponto de separação do passado. A luta armada não estava visando a democracia, ao menos não no seu programa”. Em contrapartida Farias e Oliveira asseveram, apoiados em Chauí (1993), que “as tradições e as práticas políticas do Brasil não foram estruturadas em valores democráticos. Ao contrário, o autoritarismo é uma das principais características da sociedade brasileira. [...] Os atores políticos de então, inseridos naquelas tradições e práticas, e travando acirrada disputa política, não apresentavam a democracia como um valor supremo a ser destacado ou conservado”. Essa discussão será retomada no próximo capítulo, quando tratarmos das características da cultura política brasileira.

⁶⁹ Citação original: “Sólo cuando el efecto estético de la fuerza imaginativa conduce a una memoria histórica que ha perdido su relación con la experiencia o que está más allá de cualquier experiencia histórica, solamente entonces se podría hablar de ficción y ficcionalización con perfecto derecho”.

um processo de representação que transfere imaginativamente sistematicamente a relação constitutiva da memória com a experiência, colocando-se no reino imaginário; um processo, portanto, no qual eventos do passado são artificialmente dotados de uma realidade imaginativamente emprestada; esse processo pode ser visto como estético, mas histórico apenas em um sentido muito limitado e impróprio. A força imaginativa da estética é histórica enquanto trabalhamos com a experiência do passado, ou melhor, atualizando-a; mas não é quando ele transforma essa experiência histórica em uma criação puramente artificial, isto é, separada da experiência (Rüsen, 1994, p. 18 – tradução nossa)⁷⁰.

Nesse sentido, não é minha intenção aqui julgar se os meios pelos quais os estudantes brasileiros estão tendo acesso a conhecimentos históricos são adequados ou não. É certo que **eu** considero determinados canais de Youtube ou jogos de videogame ou vários outros espaços de circulação do conhecimento histórico inapropriados sob a perspectiva de uma aprendizagem histórica coerente com os conceitos e temáticas que já estão bem estabelecidos e embasados na academia – inclusive porque, em grande parte deles, esse não é, mesmo, o objetivo. Fato é que, com intencionalidade ou não, esses meios acabam, inevitavelmente, impactando na consciência histórica de quem os consome, em proporções que não são possíveis de serem mensuradas. Todavia, não há absolutamente nada que eu possa fazer para impedir que meus alunos e outros jovens em idade escolar tenham acesso a esses conteúdos. Sendo assim, essas narrativas sobre o passado e a forma como os estudantes se apropriam delas, somadas ou em contradição com outras, mais ou menos adequadas do ponto de vista da História-ciência, contribuirão para sanar carências de orientação temporal e por consequência, definir como esses jovens se posicionam frente a sua realidade e aos processos históricos que a constituíram.

Assim, como Rüsen (2015) e Hartog (2013), preocupo-me com o espaço do historiador – e do historioeducador - especialmente aquele que se debruça sobre a história do passado recente, demanda peculiar desses tempos em que presente e memória têm se mostrado cada vez mais relevantes, não apenas dentro do campo da História. No tempo presente, vivido, “o passado aparece, não mais apenas como algo

⁷⁰ Citação original: “Un proceso de representación que imaginativamente traspasa sistemáticamente la relación constitutiva de la memoria con la experiencia, situándose en el ámbito imaginario; un proceso, por tanto, en el que se dotan artificialmente acontecimientos del pasado con una realidad imaginativamente prestada; un proceso así podemos verlo como estético, pero como histórico solamente en un sentido muy limitado e impropio. La fuerza imaginativa de lo estético es histórica mientras trabaja con la experiencia del pasado, o mejor, la pone al día; pero no lo es cuando transforma esta experiencia histórica en una creación puramente artificial, es decir, relevada de la experiencia”.

tornado presente exclusivamente mediante o trabalho metódico do pensamento histórico profissional. Ele é visto como algo sempre manifesto no presente” (Rüsen, 2015, p. 220).

Nesse contexto, a cultura histórica assume um papel de “cultura da memória” e o momento presente se caracteriza por um processo de constante rememoração, ou seja, de tornar o passado presente. Nesse processo, a cultura histórica se apresenta como uma mescla do pensamento histórico (científico e comum). Investigar as características dessa cultura envolve a necessidade de identificar por que meios os jovens estão tendo acesso ao conhecimento sobre o passado e de que forma essas narrativas têm contribuído para reforçar, negar e criar memórias. Para isso, no próximo item serão discutidos dados referentes às formas em que a História⁷¹ aparece que os jovens mais gostam e mais confiam.

3.2.1 Quais as formas em que a História aparece que os jovens mais gostam? E quais as que eles mais confiam?

Tenho insistido com frequência na tese que a temática da ditadura militar no Brasil é polêmica na medida em que mexe com memórias e interesses que ainda “estão aí”. Trata-se de um passado presente. A narrativa que se conta, independentemente de qual o espaço de circulação na qual ela é veiculada, se parte do meio acadêmico ou não, traz à tona uma série de personagens e instituições que (se) mantêm (em) estruturas de poder construídas não apenas a partir de 1964, mas bem antes disso. Essas estruturas são legitimadas a partir de uma cultura política⁷² permeada de cordialidade, violência e desprezo pelos ideais democráticos e pelos direitos humanos.

A construção, tanto da cultura política, quanto da cultura histórica acontece nos mais variados meios. Rüsen (2010, p. 181-182) ao explicar que a Didática da História “é a ciência do ensino da História”, esclarece que, diferentemente do que possa imaginar o senso comum, não se trata de uma “disciplina da intermediação ou transmissão da História”. Segundo o historiador alemão, “o aprendizado da história

⁷¹ A palavra História aqui está sendo utilizada para se referir às formas que os jovens envolvidos na pesquisa têm acesso ao conhecimento sobre o passado. Não se trata especificamente da história acadêmica ou escolar. Exemplos que podem ser pontuados aqui são literatura, cinema, séries, jogos de videogame, entre outros que aparecem nas questões 3 e 4 do instrumento de coleta de dados.

⁷² Esse conceito será analisado de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

acontece em todo lugar, na mídia, nos museus, na cultura popular. A categoria central é consciência histórica e não transmissão histórica. A consciência histórica não pode ser transmitida ela só pode ser formada, cultivada”. Nesse sentido, a consciência histórica, ou seja, a capacidade de articular as três temporalidades (presente, passado e futuro) a fim de orientar-se temporalmente, é elaborada a partir da cultura histórica e das narrativas que a constroem.

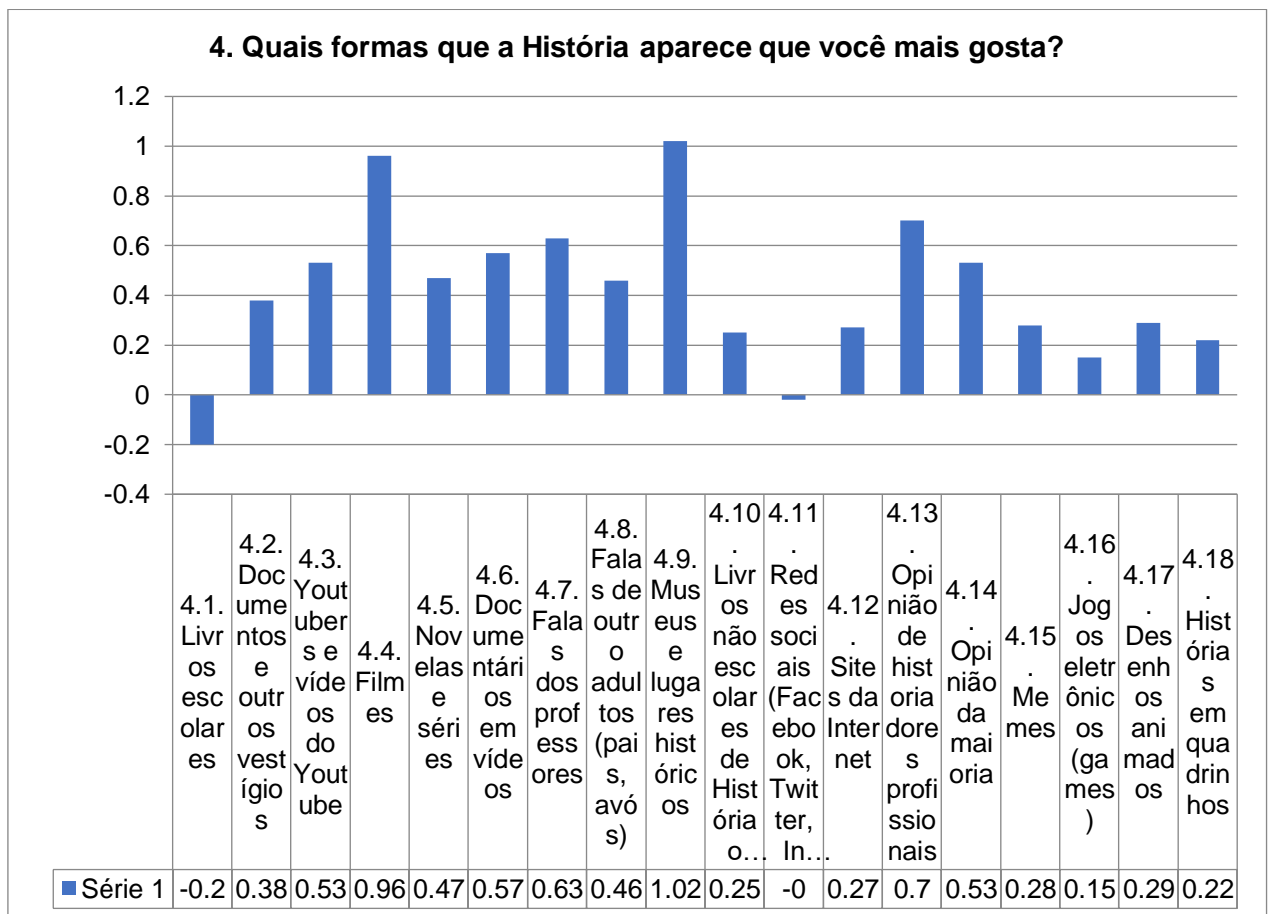
Diferentemente de um tempo atrás, em que as pessoas tinham um acesso mais restrito à informação, Sonia Wanderley (2013, p. 67-70) explica que as últimas décadas do século XX trouxeram um “elemento problematizador para a discussão acerca do fazer historiográfico: a produção e a circulação da informação em larga escala”. Acrescento ainda que não se trata apenas do fazer historiográfico, mas também da História ensinada, ou da Didática da História. A autora assevera que “pensar a História na contemporaneidade nos obriga a considerar a produção midiática” na medida em que esses meios têm o potencial de “produzir eventos [...] e constituir sentidos”.

Na mesma perspectiva da autora e ao encontro do pensamento de Jörn Rüsen, tenho clareza de que o campo da comunicação, nas suas mais diversas expressões, é responsável por fabricar imagens simbólicas e narrativas que forjam verdades e significados. Esses elementos, muitas vezes, tensionam com as narrativas da dimensão cognitiva, de forma tão intensa, que Sônia Meneses (2010, s/p) afirma que “há uma produção de conhecimento histórico fora do próprio campo científico da História e que parece influenciá-lo de maneira desconcertante”. Desse modo, não é possível ao historiador, especialmente ao que se dedica ao tempo presente, desconsiderar a produção de narrativas históricas que se faz fora do espaço da História-ciência.

O gráfico da página seguinte apresenta as médias para a questão 3 do questionário do projeto *Residente*, que buscava identificar o gosto / preferência dos estudantes que participaram da pesquisa no que diz respeito às formas em que a História aparece. Seguindo o caminho da discussão teórica feita até aqui, é possível perceber que, como esperado, os respondentes têm contato com temáticas e conteúdos históricos em muitos espaços, para além dos muros da escola. Destaco ainda, que mais do que ter contato, eles apresentam mais preferência por aprender História a partir desses outros meios.

Partindo disso, o primeiro resultado que destaco é a forma em que a História aparece que os jovens responderam **menos** gostar: os livros escolares. Não é novidade, e já discuti isso no item anterior, que em grande parte das salas de aula desse país os manuais didáticos ocupam um espaço importante das aulas de História. Diante de todas as dificuldades enfrentadas por professores tanto na busca e preparo de materiais alternativos para as suas práticas pedagógicas, quanto devido à falta de tempo, ou ainda na busca de legitimar conhecimentos e evitar polêmicas, os manuais escolares acabam suprimindo essas demandas, na medida em que boa parte dos estudantes tem acesso a ele. Isso porque, eles fazem parte das listas de materiais de escolas privadas e são distribuídos gratuitamente, como política de Estado, nas escolas públicas. Todavia, os dados demonstram que esse material não contempla as necessidades e preferências desses jovens que são frutos da sociedade de informação e que buscam respostas rápidas, dinâmicas e divertidas.

Gráfico 12: Média das respostas para a questão 4 do instrumento de coleta de dados



Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

Em contrapartida, as formas em que a História aparece que os estudantes responderam mais gostar foram, respectivamente: museus e lugares históricos, filmes, opiniões de historiadores profissionais, fala dos professores, documentários, youtubers e vídeos do Youtube e opinião da maioria, os dois últimos com a mesma média.

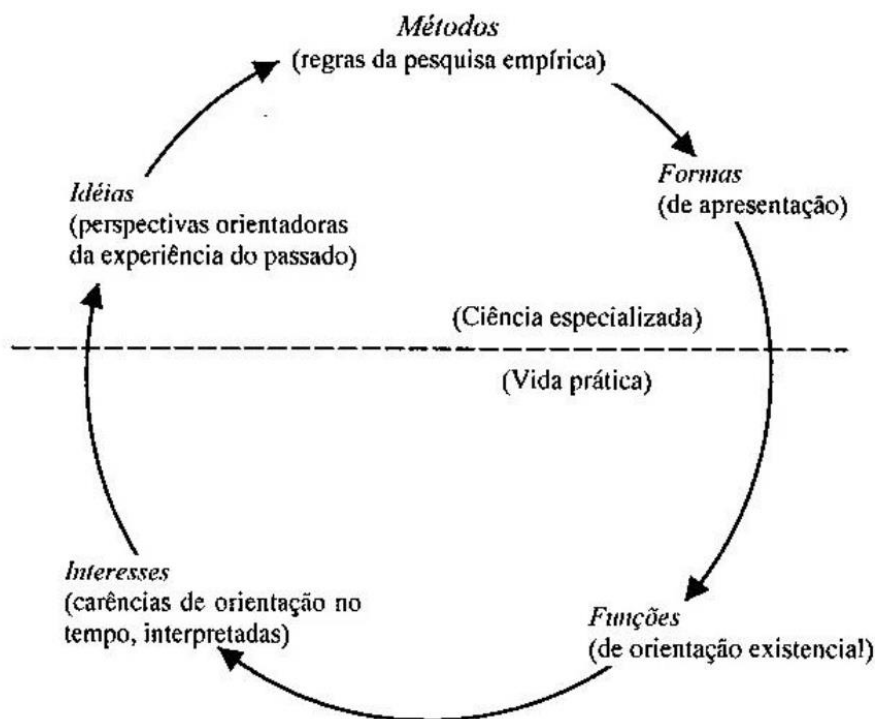
Destaco a minha surpresa em relação às redes sociais, jogos eletrônicos, sites de internet e memes. Diferentemente do que eu poderia supor, esses espaços de circulação de narrativas históricas apareceram com uma frequência relativamente pequena, perdendo, inclusive, para as opiniões dos professores no que diz respeito ao gosto dos respondentes. De qualquer maneira, algumas observações devem ser feitas nesse quesito: o fato de não ser o formato preferido em que a História aparece não significa que não sejam espaços de aprendizagem. Talvez não sejam a primeira escolha, mas, ainda assim, pesquisas recentes apontam que jovens e adolescentes brasileiros⁷³ passam uma parte importante do seu dia jogando online e acessando redes sociais. Dessa forma, acabam tendo contato com narrativas históricas nesses meios, ainda que não estejam buscando por isso. Outro ponto é que, talvez, os estudantes não percebam esses locais como espaços de “aprendizagem”. Ou seja, eles não abrem o *Facebook*, ou o *Instagram* ou vão jogar videogame para ter acesso a algum tipo de aprendizagem formal. Nesse sentido, levanto a hipótese de que as narrativas que circulam nesses meios são “absorvidas” quase que de maneira ingênua por aqueles que as consomem, sem nenhum tipo de filtro ou crítica, ainda que em alguma medida, elas impactem os saberes desses jovens.

Sobre isso, Jurandir Malerba faz algumas ponderações que julgo relevantes para pensarmos sobre o que venho discutindo. Sob o viés da História Pública, Malerba (2017, p. 146) aponta que a facilidade de acesso aos meios de comunicação, seja para consumir, seja para produzir conhecimentos, traz como bônus uma

⁷³ Uma pesquisa da TIC Kids Online Brasil indicou que aproximadamente 93% das crianças, adolescentes e jovens brasileiros têm acesso à internet e, desses, 78% usaram redes sociais em 2021. Outra pesquisa, também realizada em 2021, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo demonstrou que quase 86% dos adolescentes participantes jogam videogame e desses, 28,17% fazem uso abusivo desses jogos. Mais informações sobre isso podem ser encontradas em: <<https://olhardigital.com.br/2022/08/17/internet-e-redes-sociais/78-dos-jovens-brasileiros-usam-redes-sociais-diz-estudo/>> e <<https://g1.globo.com/saude/noticia/2022/07/31/uso-excessivo-de-videogames-e-maior-entre-adolescentes-brasileiros-diz-pesquisa.ghtml>>. Esses dados demonstram que, mesmo que essas não sejam as “preferências” do público respondente em relação as formas que a História aparece, eles têm acesso às narrativas e conteúdos que circulam nesses meios.

“democratização da História como a fundadora de identidade, que nos ajuda a discernir quem somos, onde estamos e para onde podemos ir”. Embora não cite Rüsen nas suas análises, essa perspectiva vem ao encontro, de certa forma, da proposta de Matriz Disciplinar de Ciência Histórica, estabelecida pelo historiador alemão e expressa de forma resumida na imagem a seguir.

Figura 1: Esquema da matriz disciplinar da ciência histórica.



Fonte: Rüsen, 2001, p.35.

Ao observarmos a figura, percebemos que esse círculo da construção do conhecimento histórico é dividido ao centro por uma linha que separa a vida prática da ciência especializada. Nesse sentido, Rüsen entende que o historiador tem uma função social que impacta (ou deveria impactar) diretamente na atualização das consciências históricas das pessoas que se encontram **fora do limiar restrito aos seus pares**.

Explico de forma mais elaborada e didática: o início (interesses – carências de orientação no tempo) e o fim (Funções – de orientação existencial) do esquema proposto por Rüsen encontram-se no campo da vida prática, o que quer dizer que deveriam ser compartilhados dentro e fora do meio acadêmico. De modo simplificado é possível dizer que a pedra fundamental tanto da tarefa historiadora quanto da

aprendizagem histórica (dentro ou fora da escola) encontra-se *a priori* “na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo”. Nesse sentido, “a partir dessa carência é possível constituir a ciência da história, ou seja, torná-la inteligível como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação de uma carência (de orientação)” (Rüsen, 2001, p. 30).

Por consequência, o fim se alcançaria na medida em que o conhecimento histórico (re)elaborado e (re)significado for capaz de auxiliar o sujeito que propôs a problemática inicial na sua tomada de decisão ou na resolução da sua carência de orientação. Todavia, isso não é uma regra. Por vezes, o conhecimento histórico se perde no caminho, antes que possa alcançar sentido na vida prática. Para compreender como é possível que esse religamento entre as duas metades da matriz não aconteça da forma esperada, é preciso se concentrar nos outros três estágios, que se encontram no espaço da ciência especializada e, portanto, competem (ou deveriam competir somente) ao historiador.

Nesse campo encontram-se as ideias (perspectivas orientadoras da experiência do passado), os métodos (regras da pesquisa empírica) e as formas (de apresentação). Entre o segundo e o terceiro fatores, podemos identificar na teoria de Rüsen que o autor não concebe a História como ciência neutra e nem o historiador como sujeito imparcial frente ao seu problema e a própria historiografia. Isso fica claro quando ele explica que

Ideias não querem dizer, aqui, algum tipo de instância significativa situada para além da práxis corrente da vida humana, mas sim critérios segundo os quais os significados se produzem nessa mesma práxis vital, somente com base nos quais os homens podem agir. **O agir humano é sempre determinado por significados e é intencional**; o mesmo vale - mesmo se de outro modo - para as situações em que o homem é paciente. Idéias são os referenciais supremos que emprestam significado à ação e à paixão. Elas servem à transformação de carências motivadoras em interesses (claramente identificáveis) em agir. (Rüsen, 2001, p. 31 – grifos nossos)

Entretanto, isso não quer dizer que ele compreende o saber histórico como uma *terra de ninguém* ou um *espaço em que qualquer pessoa possa dar o seu pitaco*. Atentemo-nos que quando coloca o fator “método” como as “regras da pesquisa empírica”, Rüsen nos explica que dentro do campo da ciência especializada, o conhecimento histórico tem um compromisso com a verdade – ainda que ela não seja absoluta – e que esse saber precisa ser trabalhado a partir das exigências da comunidade científica, de modo que se evitem os discursos relativistas que colocam

o saber histórico como mero braço da literatura, e que levam a crer que *qualquer versão do passado* poderia ser aceita. O autor assevera que

Interesses e ideias são fatores de **todo** pensamento histórico. **Eles não bastam para constituir a especificidade científica desse pensamento**, mas determinam a ciência da História nos pontos em que ela se enraíza nos processos pré e paracientíficos da interpretação da experiência do tempo, em procedimentos da vida humana prática, sem os quais a História como ciência não seria possível. [...] **É nesse processo que se aplicam os métodos que, como regras da pesquisa empírica, caracterizam a forma específica do pensamento histórico** (Rüsen, 2001, p.32- grifos nossos).

Sendo assim, poderíamos resumir esse trecho da Matriz Disciplinar da Ciência Histórica como um processo dialético em que a subjetividade do historiador e as suas carências de orientação no tempo se equilibram ou são colocadas à prova diante dos estudos metodologicamente organizados das fontes históricas.

Por fim, concluída a pesquisa histórica, é necessário que esse conhecimento histórico retorne à vida prática, por meio das “Formas de apresentação” ou narrativas da História passíveis de serem lidas, seguidas e compreendidas pelo público (Assis, 2010). Rüsen não fala que a narrativa historiográfica deve se voltar para os pares, mas sim, que deve retornar à vida prática, ou seja, ao público não especializado, em formas de apresentação inteligíveis.

Todavia, me parece que esse esquema elaborado por Rüsen não tem se estabelecido integralmente da forma como deveria. Ou não se aplica para o momento que estamos vivenciando. O trato do passado não tem sido feito apenas de forma acadêmica e profissional por historiadores. Da mesma forma, ainda que haja um crescimento nesse nicho, ainda são poucos os historiadores⁷⁴ que têm se dedicado a ocupar espaços fora da academia e a disponibilizar formas de apresentação inteligíveis para o público não especializado. Nesse contexto, outros profissionais, que vão desde “jornalistas e antiquários, genealogistas e ativistas sociais, estudantes secundaristas, ou mesmo o velho médico, advogado, jornalista ou professor aposentado diletantes [que] juntaram-se ao coro dos cronistas da “história viva”” têm usado os meios digitais e a internet para acionar o passado e falar de História. Isso

⁷⁴ Alguns exemplos de historiadores que se dedicam a apresentar a História para o grande público são Felipe Figueiredo, que junto ao biólogo Átila Iamarino, apresenta o canal no Youtube “Nerdologia”, além do PodCast “Xadrez verbal”; os professores Zilmar Nascimento e Danilo da Silva, criadores do canal no Youtube “História e Tu” e Icles Rodrigues, fundador do canal do Youtube “Leitura Obrigatória”.

implica na questão de “que qualquer um detém autoridade e é responsável – o que significa, de modo inverso, que ninguém é responsável e detém a autoridade sobre o conhecimento histórico” (Malerba, 2017, p.147).

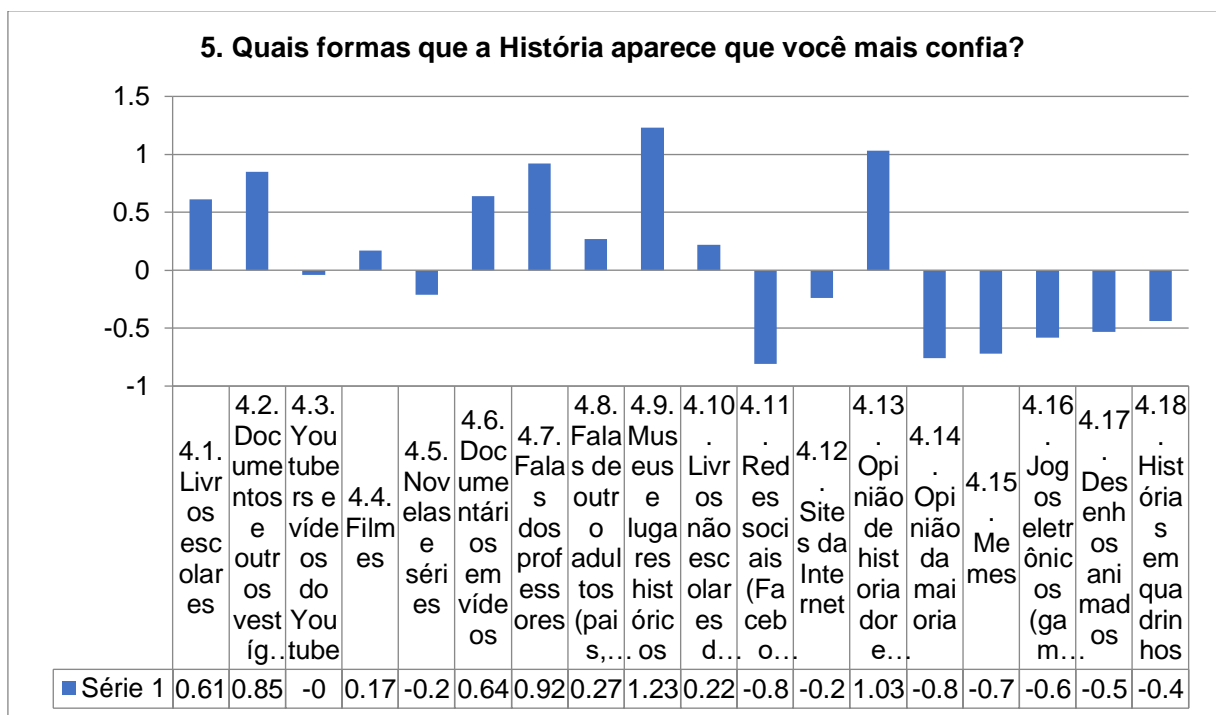
Refletindo sobre isso, volto à questão sobre a qual tenho insistido desde o início. Os jovens e adolescentes que estão aprendendo História na escola, seja sobre a ditadura militar ou sobre qualquer outro tema, são um público não especializado. Eles trazem conhecimento sobre o passado de casa, acessado nos mais diversos meios, porém eles não sabem – e nem têm a obrigação de saber – como foi feita a produção dessa narrativa. Sem esse questionamento, narrativas que se estabelecem fora de espaços acadêmicos, acabam passando por eles, com o mesmo peso de “verdade” que aquelas que são válidas dentro da perspectiva da ciência histórica.

Reitero, porém, que não é o fato de saber como se deu a produção do conhecimento acerca do passado que faz com que os estudantes aceitem ou validem mais determinadas narrativas em detrimento de outras. E nem é essa a questão. A problemática que se coloca aqui é: as pessoas, em geral, se posicionam de uma forma ou de outra frente a um dado, um conhecimento ou acontecimento. Para construir esse posicionamento elas utilizam meios de informação, que podem ser confiáveis ou não. Nossos jovens têm contato com muitas formas de acesso ao passado, que nem sempre se baseiam na produção científica e acadêmica. E usam essas informações para se posicionar no mundo. Como, muitas vezes não conseguem estabelecer um crivo de validação histórica e a regulação das mídias no Brasil é bastante limitada, produções pautadas no conhecimento histórico acadêmico acabam tendo a mesma relevância que “versões” do passado que se baseiam em opiniões e achismos. E qualquer uma das duas fontes pode ser usada pelos estudantes – e pelo grande público em geral, para formular posicionamentos. Saber que determinada fonte não é confiável não necessariamente muda o posicionamento daquele que a utiliza como argumento, mas pode levá-lo a refletir – se essa for a sua vontade, sobre a necessidade de consultar outras fontes para reforçar ou refutar tal posicionamento. Essa reflexão inexistente se eu acredito que aquilo que eu consumo é confiável.

Dentro dessa discussão estão incluídas as redes sociais, os jogos de videogame, as páginas de internet e os memes, que foram pouco citados pelos jovens em questão de preferência. Destacam-se também as produções fílmicas, os documentários e os youtubers e vídeos do Youtube, que figuraram entre as maiores preferências dos estudantes.

Cabe fazer um parêntese aqui para esclarecer que não estou afirmando, com a argumentação que desenvolvi até aqui, que os jovens acreditam em todas as informações a que têm acesso. Os dados do projeto *Residente*, ilustrados no gráfico abaixo, nos mostram que existe uma espécie de filtro de confiança acerca das formas em que a História aparece, de modo que, na opinião dos participantes da pesquisa, alguns espaços de circulação são mais ou menos confiáveis que outros.

Gráfico 13: Média das respostas para a questão 4 do instrumento de coleta de dados.



Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

De modo geral, as respostas dos estudantes demonstram que eles tendem a confiar mais em formas que a História aparece dentro da dimensão cognitiva do que da dimensão estética da cultura histórica. Assim, aparecerem, com grau de confiança maior, entre as opções elencadas, respectivamente: “museus e lugares históricos”, “opinião de historiadores profissionais”, “fala dos professores” e “documentários”. Em contrapartida, as formas menos confiáveis foram, nessa ordem: “Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, etc)”, “opinião da maioria”, “memes”, “jogos de videogame” e “desenhos animados”.

Diante disso, cabe o questionamento: se as narrativas históricas mais confiáveis na opinião dos estudantes são justamente aquelas que estão mais

alinhadas com as que são produzidas pela História acadêmica, o que explicaria o negacionismo expresso na questão 32? Por que eles tendem a fazer associações positivas à ditadura militar? Como explicar a relativização dos aspectos negativo do período, como tortura e assassinato de opositores, não levar em conta a opinião do povo para governar e aumento da dívida externa e das crises econômicas?

Proponho algumas hipóteses. Embora a fala dos professores esteja entre as formas que a História aparece como mais confiável segundo os estudantes, já discuti no item anterior que, nos últimos anos, ainda que não haja uma censura institucionalizada, o clima de denunciamento que se criou coloca, de certa forma, uma mordida nos professores, em especial, nos responsáveis pelas Ciências Humanas. Temas polêmicos, incomodativos, sensíveis, são, muitas vezes, propositalmente negligenciados, como forma de autoproteção. Trata-se, obviamente, de uma constatação observada por meio de notícias e da prática em sala de aula no dia-a-dia, mas que, conforme já discuti, está ancorada em vários autores⁷⁵. Todavia, creio que há outros fatores que devem ser observados aqui. A forma como as escolas estão organizadas e o formato das aulas, em geral, não favorece um aprendizado significativo. Embora o conteúdo trabalhado nas escolas seja “mais confiável”, ele parece contribuir pouco para a atualização da consciência histórica⁷⁶ dos estudantes, especialmente porque não é mobilizado para sanar carências de orientação temporal.

⁷⁵ Farias e Oliveira (2020), Miguel (2016), por exemplo.

⁷⁶ Cabe reforçar que, nessa tese, a consciência histórica está sendo compreendida como a capacidade que os seres humanos possuem de mobilizar os conhecimentos do passado para sanar carências de orientação temporais presentes e, dessa forma, orientar o seu agir no mundo. Desse modo, diante da subjetividade inerente a cada um, não é possível identificar de forma objetiva, quais as narrativas acerca do passado são mais significativas nesse processo de construção individual. Também é preciso levar em conta que a experiência pessoal, o círculo social e as referências culturalmente construídas impactam na forma como cada indivíduo interpreta e dá sentido para essas narrativas, ao mobilizá-las para compreender e estruturar a sua existência no mundo. Há ainda um outro ponto relevante a ser destacado que trata da didática usada para dar inteligibilidade para essa tese: o que, no decorrer dessas páginas, está escrito de forma compartimentada, seja quando trato das dimensões da cultura histórica, seja quando explico os processos que levam ao que estou chamando aqui de “atualização” da cultura histórica, na vida prática acontece de forma aglutinada e orgânica. Ou seja, no momento em que os jovens estão respondendo ao questionário do projeto *Residente* e definindo o seu grau de concordância a respeito de cada uma das afirmações, as referências que eles possuem acerca desse momento da nossa História - independentemente de onde elas vieram ou de como foram produzidas - que estão armazenadas na sua memória, são mobilizadas de forma dinâmica e automática. A reflexão teórica aqui proposta é, por que, apesar de todos esses fatores subjetivos, os resultados quantitativos que encontramos a partir da análise de dados, apontam para um posicionamento que tende a valorizar aspectos mais positivos a respeito da ditadura militar. Para dar conta desse questionamento optei por “separar” as narrativas acerca do passado em grupos, mais ou menos próximos do que é consenso na academia sobre o tema, e, a partir dessa separação, verificar em que medida cada um desses grupos está contribuindo na formação de um posicionamento coletivo e não individual.

Se o conhecimento não tem utilidade na vida prática, não há necessidade de ele ficar armazenado na memória e, portanto, esses jovens têm acesso ao conhecimento, estudam, memorizam para aquilo que é necessário no tempo presente – resolver uma prova, por exemplo, mas ele não se torna aprendizado.

Algo diferente ocorre com o “conhecimento” mobilizado por elementos da dimensão estética da cultura histórica. Muitas vezes, produzidos para serem mercadorias, geram discussão, polêmicas, likes, comentários... São os números de tiragens, de bilheteria, de vendas, as curtidas, a possibilidade de monetizar, a recepção do grande público, entre outros critérios mercadológicos que definem o que é “bom” e o que é “ruim”. A internet, os filmes, os jogos de videogame, o entretenimento, em geral, não estão preocupados com o clima de denunciamento. Eles não têm compromisso com a ciência. Eles não são, nem como função primeira, nem na opinião dos estudantes, espaços para aprender. Só que, a despeito disso, essas narrativas são absorvidas e internalizadas independentemente da vontade de quem as acessa e acabam se colocando como “adversárias” das falas da escola, na disputa de memórias.

Nesse contexto, em que pese a ausência do “profissionalismo” do historiador e a falta de crítica e conhecimento da produção historiográfica da maior parte do público em geral, Malerba (2017, p. 147) aponta que entre os produtos da dimensão estética da cultura histórica “o sucesso de mercado, as tiragens, as cifras de venda e o reconhecimento do público (consumidor) passam a ser as bitolas com que se mede a qualidade do conhecimento [...]”.

Vejamos o caso dos documentários, por exemplo, que figuram em quinto lugar tanto na preferência dos estudantes, quanto em nível de confiabilidade, entre as 18 opções apresentadas. No senso comum, conforme demonstrado nos dados do *Residente*, impera a ideia de que esse tipo de produção é sempre acadêmico, fruto de um estudo sério, aprovado pelos pares e, que, portanto, as informações presentes ali, seriam “confiáveis”. No entanto, do ponto de vista das análises cinematográficas, ou seja, da ciência especializada, sabemos que não é bem assim.

A título de ilustração, recorro aos documentários produzidos pela “Brasil Paralelo Entretenimento e Educação S/A⁷⁷”, especialmente ao que diz respeito à

⁷⁷ Segundo afirma a página de apresentação da empresa sul-rio-grandense, fundada em 2016 pelos empresários Filipe Valerim, Henrique Viana e Lucas Ferrugem, ela é orientada “pela busca da

ditadura militar. O vídeo “1964: entre armas e livros”, que foi projetado em alguns cinemas brasileiros no dia 31 de março de 2019 – aniversário de 55 anos do golpe que instaurou a ditadura militar no Brasil, conta uma versão desse período que, nas palavras da empresa, seria uma “análise puramente historiográfica do Regime Militar no Brasil”. Ao tratar sobre a produção, a historiadora Marcia Buzalaf (2019, p.3) explica que ela

[...] utiliza os tradicionais elementos dos documentários. Mescla imagens aparentemente históricas, jornais dos períodos citados, documentos governamentais, trilha sonora dramática e diversas entrevistas com intelectuais sociais (tanto os vinculados ao grupo como, também, com pessoas que viveram o período e não participam do Brasil Paralelo). Estes elementos constroem uma narrativa que se assemelha à narrativa histórica, pois trazem uma coerência narrativo-imagética que pode proporcionar um certo efeito de realidade.

Todavia, no decorrer do texto, a historiadora vai apresentando uma série de inconsistências históricas que são utilizadas de forma equivocada e displicente para legitimar a narrativa que se pretende contar. O resultado é, segundo a autora, uma produção negacionista, que “se vale de uma construção narrativa aparentemente verossímil para negar a construção científica da historiografia” (Buzalaf, 2019, p. 6). Faz isso relativizando o caráter autoritário do governo, caracterizando-o como uma “meio ditadura”; excluindo a resistência popular ao afirmar, em vários momentos, que os militares tinham quase total apoio e aceitação; negando as violências e a censura e supervalorizando as conquistas econômicas e esportivas do período.

Não creio que essa produção, cujos autores se orgulham de não ter vinculação ou apoio de nenhuma instituição ou órgão científico ou governamental, tenha sido elaborada a partir desse viés por um descuido no trato com as fontes, já que estamos falando de uma narrativa construída por pessoas não especializadas na produção historiográfica. É óbvio que há um interesse em fazer reverberar e fortalecer uma determinada memória acerca dos governos militares. Trata-se, com certeza, de um dos inúmeros lados do que Mateus Henrique de Farias Pereira chama de “Guerra de memórias”, acerca do golpe de 1964 e do governo instaurado a partir de então.

verdade histórica, ancorada na realidade dos fatos, e sem qualquer tipo de ideologização na produção de conteúdo”. Historiadores e outros profissionais (Paulo, 2020; Picoli *et.al.* 2020; Salgado; Jorge, 2021; Nicolazzi, 2019a, 2019b; entre outros) discordam, caracterizando as suas produções a partir de um viés ultraliberal, conservador e de extrema-direita.

Segundo Pereira, a Internet – e acrescento que não só ela - circula manifestações de “revisonismo-relativo⁷⁸” que sustentam a tese de que

o Golpe de 1964 só existiu porque não havia outra alternativa; ele foi inevitável. Se não fosse o Golpe, teria havido um golpe e uma ditadura comunista. Os militares salvaram o Brasil dos terroristas e comunistas, pois agiram antes. O golpe foi, na verdade, uma “contrarrevolução” [...] (Pereira, 2015, p. 870-871)

O documentário produzido pela “Brasil Paralelo” é apenas um dos exemplos. É possível encontrar hoje uma imensa quantidade de narrativas que caminham nessa mesma lógica⁷⁹. Seus produtores “costumam “esmigalhar” um evento e produzir, a partir daí, uma nova interpretação de aspecto lógico e repleta de meias verdades **difficilmente visíveis a um público sem uma formação historiográfica crítica suficiente** (Lowande *et al.*, 2019, p. 359, grifos nossos)”.

É no ponto em destaque que reside o meu principal incômodo em relação ao contato que os jovens respondentes da pesquisa do projeto *Residente* – que aqui representam também outros estudantes que também têm contato com essas diferentes narrativas. A falta de “uma formação historiográfica crítica suficiente” possibilita que tanto narrativas consonantes com a história-ciência, quanto revisionistas/negacionistas tomem as mesmas proporções, na atualização da sua consciência histórica.

Voltando às respostas dos estudantes, eles colocam a “opinião de historiadores profissionais” como a terceira forma em que a História aparece que eles mais gostam e a segunda mais confiável. Pergunto-me onde é que esses jovens têm contato com “historiadores profissionais” e como eles julgam quem é ou não “profissional”. Não posso afirmar com certeza, porque os dados não me oferecem recurso para isso. Porém, com base na minha experiência em sala de aula e na de pessoas próximas, sou levada a crer, que também esse contato ocorre, principalmente, por meio da internet. Quantos desses jovens, de fato, vão atrás de identificar a formação acadêmica das pessoas que produzem os conteúdos que eles estão consumindo? Possivelmente, em muitos momentos “parecer” ser um historiador profissional ou

⁷⁸ Diferentemente de Márcia Bulazaf, Mateus Pereira não percebe as palavras “revisonismo” e “negacionismo” a partir de conceituações radicalmente distintas. Segundo Pereira (2015, p. 872), “O revisonismo “absoluto” é, em grande medida, um tipo de “negacionismo” puro ou literal”.

⁷⁹ Sobre conteúdos de caráter revisionista / negacionista disponíveis na internet, consultar: Couto Neto (2022) e Popolin (2018), entre outros.

“demonstrar autoridade” sobre o saber de que se está falando, pode ser suficiente para ganhar a tutela de “formação profissional”.

Olavo de Carvalho, por exemplo, – considerado um dos um dos gurus “intelectuais” da extrema direita no Brasil e defensor das memórias negacionistas da ditadura - era chamado pelos seus seguidores de professor e se intitulava filósofo. Fundou uma “escola”, na qual, junto com outras pessoas da mesma vertente ideológica, ministrava cursos. No entanto, ele não possuía nenhuma formação acadêmica formal. Como ele, a internet está cheia de charlatões, sem formação, que a partir de um “conhecimento autodidata” supõem que podem discorrer sobre “a história que a escola não conta”, jargão comumente utilizados nesses espaços públicos de aquisição de conhecimento que, como bem observou Malerba (2017, p. 147), não precisam se submeter às “tradicionais instâncias de legitimação do saber acadêmico [...]: as bancas, os peer reviewers das revistas e editoras, os congressos, consultores *ad hoc* e assim por diante”.

Não é minha intenção convocar uma cruzada contra a internet e outros espaços de circulação para além da dimensão cognitiva da cultura histórica. Interessa-me, na realidade, demonstrar como esses meios e a relação que os jovens estabelecem com essas novas produções, mais dinâmicas e coerentes com a sua realidade – se colocam em oposição, como já argumentei antes, ao formato que as escolas em geral ainda mantêm, que remontam ao século XIX. Alguns autores tratam dessas novas tecnologias e da sua popularidade a partir do conceito de cultura participativa (Jenkins, 2009; Burgees e Green, 2009), que permitiria àqueles que consomem o conteúdo produzido, participar ativamente da elaboração e da circulação dessas produções, o que traria mais significado para a vida prática.

Talvez, na lógica de “guerra de narrativas” em que a escola se insere, esteja faltando essa participação ativa dos jovens na produção do conhecimento. Para dar respaldo ao meu argumento, volto ao gráfico de preferências dos respondentes em relação às formas que a história aparece: a opção que obteve maior índice de concordância foi a visita a museus e lugares históricos, que também figura como a forma mais confiável. O que explicaria essa preferência? Minha hipótese está justamente no fato de que visitar museus ou lugares históricos permite aos estudantes vivenciar a história a partir de um lugar mais participativo, fora do que frequentemente observamos nas salas de aula, Brasil afora, onde o aluno aprende de forma passiva aquilo que os professores ensinam.

Dentro da reflexão específica acerca da “guerra de memórias”, cabe destacar que, ainda que figurem entre as preferências dos estudantes, em nosso país, museus e outros lugares históricos pouco contribuem em relação à temática da ditadura em si, a partir de um olhar mais geral da sociedade e, mais especificamente, do recorte estabelecido pelo projeto *Residente*. Isso porque, dentro da lógica do esquecimento forçado para manter a paz, a cordialidade e, sobretudo a conciliação, há pouquíssimo interesse do poder público – especialmente nos últimos quatro anos de governo Bolsonaro – em reconhecer e demarcar espaços de “lembranças [...] de violação de direitos humanos [...] com o intuito de proporcionar aprendizado, reparação e mudança” (Santos, 2021, p. 290). Assim, a presença desses espaços no Brasil é bastante restrita. Diante desse cenário, “o Memorial da Resistência, instalado no prédio que foi sede do Deops/SP, representa uma grande conquista, pois é o único museu aberto ao público no país a se voltar para a denúncia de violações de direitos humanos durante a ditadura” (idem, p. 298).

Myrian Santos (2021, p. 298) enriquece essa discussão acerca da possibilidade educativa de museus ampliarem a sensibilidade daqueles que os visitam frente a ações autoritárias ou de desrespeito aos direitos humanos, sendo espaços de aprendizagem participativa:

Museus, se bem construídos e direcionados, são capazes de captar a atenção dos visitantes e criar novas experiências a partir de suas exposições. A materialidade de sítios históricos e dos acervos que os compõem tem o potencial de sensibilizar o público sobre os seus múltiplos significados. Museus que lidam com histórias traumáticas não se restringem a serem informativos: procuram proporcionar um encontro sensorial com o passado, a fim de aumentar a intensidade e a qualidade da compreensão sobre ele. Técnicas são utilizadas pela Museologia com o intuito de veicular a História através dos sentidos, através do que chamam memória experiencial. Os processos comunicativos multiplicam-se para alcançar públicos diferentes, sendo capazes de sensibilizar crianças, jovens, adultos, velhos, bem como curiosos, políticos, famílias, grupos de amigos, vizinhos, especialistas e também os que tiveram relações próximas com o sofrimento perpetrado. O conhecimento afetivo visa a aproximar passado e presente e proporcionar a construção de juízos de valor. Os museus contam ainda a seu favor com as práticas educativas junto ao público mais jovem, fortalecendo a memória procedural, que envolve o hábito e as práticas não reflexivas.

A despeito da importância dos museus e da sua capacidade em compor narrativas, preciso reforçar que no caso da ditadura militar, eles não fazem parte diretamente da “guerra de memórias” que se estabelecem em torno desse tema. Em primeiro lugar, porque é pouco provável que a maioria dos participantes da pesquisa

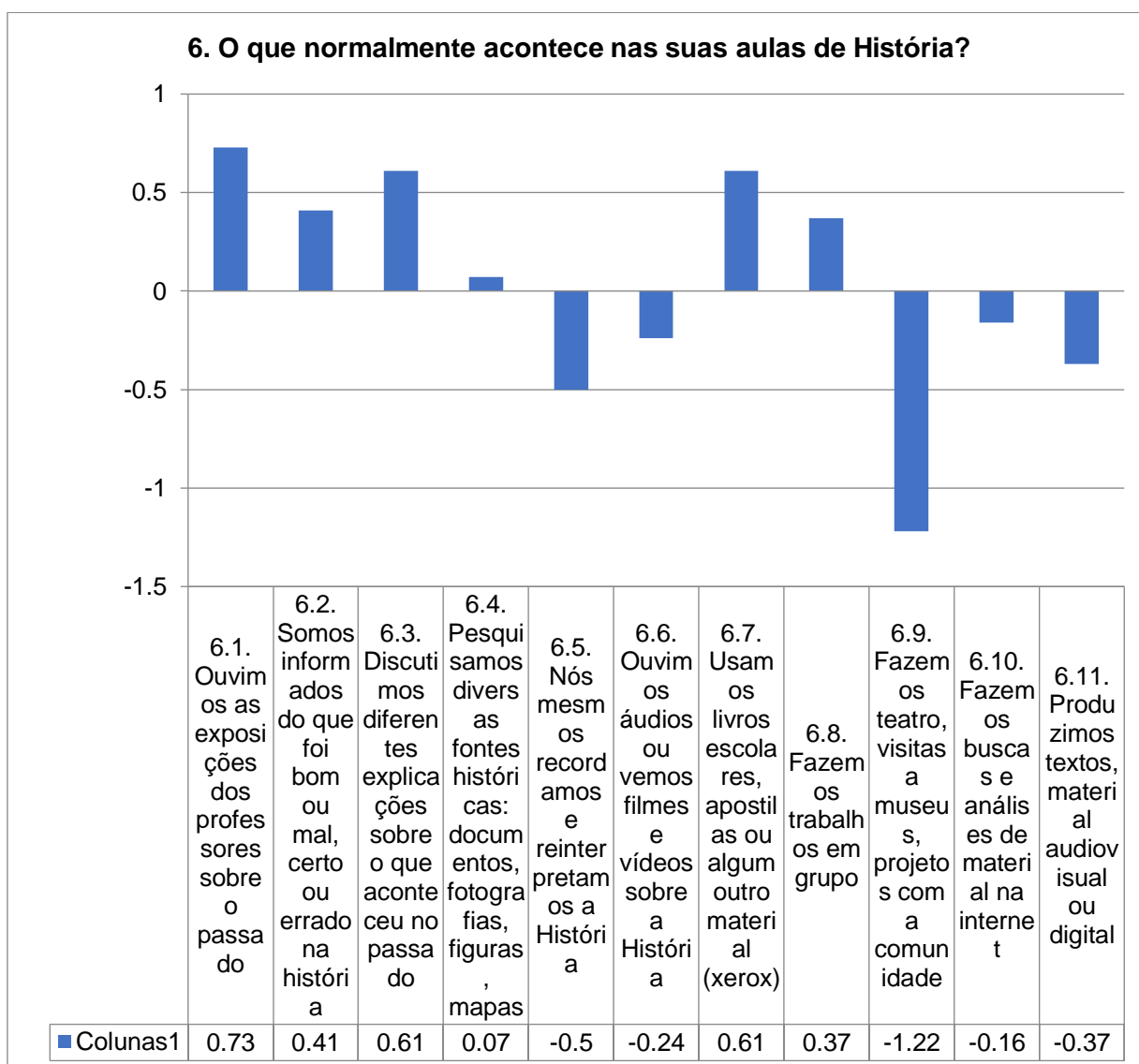
tenham estado do Memorial da Resistência em São Paulo⁸⁰. Em segundo lugar – e essa é a minha questão mais profunda - não faz parte da dinâmica dos brasileiros, em especial os das classes mais vulneráveis, o hábito de visitar museus, seja pela falta de tempo, seja porque o valor da entrada é alto, ou ainda porque o acesso é dificultado por questões de distância⁸¹. Tampouco a escola faz da visita a esses espaços uma prática recorrente⁸². Um olhar atento ao gráfico a seguir, nos mostra que as formas que os jovens mais gostam de ver a História são também as que menos aparecem nas suas salas de aula. Na mesma medida, as formas que eles menos gostam, são as que mais aparecem.

⁸⁰ Embora não exista outro museu voltado especificamente à memória da ditadura, há outros espaços e circuitos históricos, definidos a partir de iniciativas individuais, municipais e estaduais que podem servir à função de sensibilizar estudantes e outros públicos frente às violências da ditadura. Ainda assim, em linhas gerais, são poucos e não contam com a mesma visibilidade do Memorial da Resistência. O próprio Memorial da Resistência desenvolve um trabalho de demarcação desses espaços, na cidade de São Paulo. Outro exemplo é o Projeto “Lugares de Memória”, coordenado pela professora Samantha Quadrat, docente da Universidade Federal Fluminense, que disponibiliza roteiros na cidade do Rio de Janeiro, que permitem recontar memórias da ditadura militar, a partir de marcos simbólicos. Em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, há uma iniciativa semelhante, organizada pela historiadora Anita Natividade Carneiro, chamada “Caminhos da Ditadura em Porto Alegre”. Na página virtual do projeto, cujo endereço é <<https://www.ufrgs.br/caminhosdaditaduraempuertoalegre/comofunciona/>>, há um mapa interativo da cidade com a marcação de pontos ligados à repressão, resistência, memória da resistência e memória da repressão. Há também em Porto Alegre, o Projeto Marcas da Memória, uma parceria do Movimento de Justiça e Direitos Humanos com o Executivo municipal, que identifica com placas os locais de repressão durante a Ditadura Militar, na cidade.

⁸¹ Dados do IPEA, de 2010, indicam que 70% da população brasileira nunca foram a um museu ou centro cultural. Dados do IBGE, publicados em 2019, demonstram que apenas 25,9% dos municípios brasileiros possuíam museus. Mais informações sobre acesso à cultura no Brasil podem ser consultadas em <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2010-11-17/ipea-constata-que-70-da-populacao-brasileira-nunca-foram-um-museu-ou-um-centro-cultural>> e <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/percentual-de-municipios-com-museus-e-bibliotecas-caiu-em-4-anos>>

⁸² Embora não seja prática frequente nas salas de aula, pelos mesmos motivos elencados anteriormente, quando falei sobre o não hábito dos brasileiros de visitar museus, para a imensa maioria das pessoas que já estiveram nesses lugares, o primeiro – e muitas vezes, único - contato com esses espaços se deu justamente através do meio escolar.

Gráfico 14: Média das respostas para a questão 6 do instrumento de coleta de dados.



Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

O “uso de livros escolares, apostilas ou algum outro material” – forma em que a História aparece que os respondentes menos gostam entre as opções elencadas na questão 4 – aparece em segundo lugar nas frequências do que mais acontece nas salas de aula. Perde apenas para “ouvimos as exposições dos professores sobre o passado”, empatando com “discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado”. Em contrapartida, fazer “teatros, visitas a museus e projetos com a comunidade” é a opção que, com grande diferença das demais, menos acontece nas aulas de História.

Uma problemática a ser lançada aqui é o uso da internet e das produções que nela circulam bem como o uso de outras fontes históricas, sejam escritas, imagéticas ou audiovisuais, que aparecem com pouca frequência nas aulas de História, segundo os respondentes que participaram do projeto *Residente*. Nesse sentido, volto ao ponto de que questionar as memórias e narrativas que circulam em outros espaços para além dos muros da escola, não implica em excluí-los do acesso dos estudantes, tornando as produções acadêmicas únicas vias de acesso ao conhecimento histórico. Embora ideal, sabemos que é impossível.

Defendo outra abordagem. Penso que o caminho é trazer essas outras “versões” a respeito da ditadura militar para a sala de aula, para questioná-las e, por meio de ações mais focadas nos alunos enquanto sujeitos da sua aprendizagem, desconstruir, com base na dimensão cognitiva da cultura histórica, as distorções da História que as permeiam.

3.2.2 Relações entre preferência e confiança entre as formas que a História aparece e o posicionamento frente à ditadura militar.

Para iniciar esse tópico, gostaria de esclarecer que houve correlações bastante fortes entre as formas em que a História aparece que os respondentes mais gostam e as que eles mais confiam. Dito de outra forma, isso significa que em todos os casos, a preferência por um tipo de suporte coincidiu com um maior índice de confiança nesse mesmo suporte. Pode-se concluir então que, entre as opções ofertadas, as formas em que a História aparece que os respondentes mais gostam estão, frequentemente, também entre as formas que eles mais confiam.

Nesse sentido, as correlações menos fortes entre preferência e confiança foram estabelecidas para as opções “Livros didáticos”, “Sites da internet” e “Filmes”. Por outro lado, as correlações mais significativas foram para as opções “Desenhos animados” e “História em quadrinhos” com o mesmo índice de correlação, “Jogos eletrônicos (games)” e “Youtubers e vídeos do Youtube”.

Frequentemente, estudantes que mais gostavam de suportes voltados para um saber mais acadêmico, demonstravam ter mais confiança em espaços de circulação de saberes construídos a partir dessa mesma perspectiva. O contrário também pôde ser observado: aqueles que afirmaram gostar mais de formas mais recreativas e de entretenimentos, consideraram esses mesmos formatos mais confiáveis. Por

exemplo: respondentes que gostam mais da História nos “livros escolares” consideraram mais confiáveis a História que aparece nesse mesmo suporte, “em documentos e outros vestígios” e nas “falas dos professores”. Ao mesmo tempo atribuíram menor índice de confiança à História que aparece em forma de “memes”, “jogos eletrônicos (games)” e “desenhos animados”. Na mesma perspectiva, aqueles que gostam mais da História a partir da “opinião de historiadores profissionais”, confiam mais em “documentos e outros vestígios” e “livros escolares”, além dos próprios historiadores; e não consideram tão confiáveis “memes”, “jogos eletrônicos” e “redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, etc.)”.

Na contramão, estudantes que afirmaram gostar mais da História que aparece nas “redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, etc.)”, confiam mais nas informações históricas obtidas nesses espaços, em “youtubers e vídeos de Youtube” e em “memes”. Esses mesmos estudantes atribuíram menor confiança à História que aparece na “opinião de historiadores profissionais”, na “fala dos professores” e em “documentos e outros vestígios”. Respondentes que gostam mais dos “jogos eletrônicos (games)” como suporte para a História, confiam mais nesses meios, além de em “desenhos animados” e “memes” e confiam menos na “fala de outros adultos (pais, avós)”, nos “livros escolares” e na “fala dos professores”.

Novamente os dados demonstraram ser confiáveis nas respostas dadas pelos estudantes ao questionário, já que houve correlações coerentes entre as escolhas feitas pelos respondentes nessas questões, especificamente, que tratavam de preferência e confiabilidade nas formas em que a História aparece. Porém, para além disso, outra observação interessante a ser destacada é a formação de “bolhas”.

Tabela 3: Correlações estabelecidas entre as respostas para as questões 4 e 5 do instrumento de coleta de dados, sendo que a questão 5 referia-se à confiança e a 4 à preferência.

	5.1 Livros escolares	5.2 Documentos e outros vestígios	5.3 Youtubers e vídeos do Youtube	5.4 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	5.14 A opinião da maioria	5.15 Memes	5.16 Jogos eletrônicos (games)	5.17 Desenhos animados	5.18 Histórias em quadrinhos
4.1 Livros escolares	.322*	.174*	.060**	.001	.027	.080**	.172*	-.100**	.131**	.123**	.023	.072**	.125**	.019	-.077**	-.070**	-.055**	.020
4.2 Documentos e outros vestígios	.184**	.426*	.045**	.010	.008	.239*	.184**	-.090**	.246*	.201**	-.032**	.045**	.243**	-.031**	-.054**	-.025	-.004	.025
4.3 Youtubers e vídeos do Youtube	.158**	.170**	.492*	.228*	.213**	.290*	.163**	.057**	.172**	.140**	.191**	.181**	.181**	.038**	.164**	.187**	.195**	.165**
4.4 Filmes	.149**	.232**	.230**	.323*	.264*	.308*	.197**	.077**	.239**	.152**	.063**	.090**	.203**	-.024**	.111	.142**	.181**	.168**
4.5 Novelas e séries	.156**	.158**	.230**	.289*	.439*	.234**	.141**	.078**	.148**	.130**	.145**	.095**	.128**	.011	.143**	.102**	.180**	.165**
4.6 Documentários em vídeo	.177**	.337*	.152**	.133**	.133**	.458*	.218**	.062**	.237**	.215**	.005**	.120**	.246*	-.045**	.005**	.057**	.051**	.080**
4.7 Falas dos professores	.278*	.254**	.072**	.073**	.058**	.204**	.436*	.168**	.241**	.167**	-.023**	.052**	.281*	.013	-.042**	-.060**	-.006	.048**
4.8 Falas de outros adultos (pais, avós)	.140**	.189*	.107**	.103**	.131**	.134**	.225*	.488*	.171**	.107**	.058**	.051**	.154**	.084**	.002**	.005**	.044**	.093**
4.9 Museus e lugares históricos	.173**	.288*	.053**	.078**	.049**	.202**	.226**	.100**	.468*	.146**	-.068**	.030	.294*	-.045**	-.074**	-.043**	.005	.053**
4.10 Livros não escolares de história ou sobre história	.146**	.218*	.094**	.086**	.081**	.200**	.127**	.073**	.195**	.395*	.036**	.049**	.180**	.000	.024**	.049**	.055**	.102**
4.11 Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)	.077**	-.060**	.259*	.186**	.233**	.146**	-.059**	.126**	.068**	.093**	.389*	.212**	.062**	.152**	.251*	.188**	.221**	.205**
4.12 Sites da Internet	.132**	.154**	.264*	.203**	.203**	.206**	.144**	.110**	.159**	.135**	.244*	.323*	.147**	-.056**	.154**	.146**	.171**	.162**
4.13 Opinião de historiadores profissionais	.212*	.320*	.069**	.095**	.065**	.289**	.289**	.113**	.315**	.206**	-.044**	.067**	.439*	-.023	-.064**	-.067**	-.005	.055**
4.14 A opinião da maioria	.024	-.021**	.175*	.162**	.178**	.026	.055**	.168**	-.044**	.055**	.276*	.177**	.001**	.485*	.183**	.147**	.171**	.164**
4.15 Memes	.075**	.100**	.245**	.177**	.191**	.172**	.098**	.035**	.100**	.101**	.230**	.151**	.098**	.085**	.467*	.330*	.305*	.251**
4.16 Jogos eletrônicos (games)	.038**	.090**	.212**	.148**	.151**	.156**	.095**	.032**	.088**	.090**	.190**	.150**	.098**	.107**	.304*	.563*	.364*	.292**
4.17 Desenhos animados	.066**	.138**	.232**	.206**	.232**	.214**	.096**	.069**	.136**	.114**	.187**	.156**	.111**	-.060**	.287**	.338*	.453*	.361**
4.18 Histórias em quadrinhos	.119*	.156**	.188**	.192**	.230**	.213**	.124**	.101**	.164**	.154**	.147**	.148**	.146**	-.081**	.262**	.305*	.411*	.472*

Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

As correlações apontam para a formação de nichos de “aprendizagem” a partir de determinados suportes. Aparentemente, se estabelece uma divisão polarizada, na qual, surpreendentemente (ou talvez, não), parece não haver diálogo possível entre os consumidores de cada tipo de conteúdo. Explico melhor: aqueles que usam a internet e outros suportes relacionados especificamente a esse meio de comunicação para ter acesso ao conhecimento histórico, tendem a rechaçar ou a julgar narrativas que estão “fora” dessa comunidade como “não confiáveis”, muito provavelmente, tendendo a não consumir esse tipo de conteúdo ou a dar menor valor a ele. Da mesma forma, aqueles que julgam que a internet e suas variantes são pouco confiáveis, tendem a fazer o mesmo, menosprezando / ignorando esse tipo de narrativa.

Volto, então, à advertência de Rüsen, já no final dos anos de 1980, quando a a comunicação em redes digitais ainda não existia como conhecemos hoje:

Ainda é uma questão aberta se a ênfase na vida pública na didática da história terá um eco positivo. Mas deveria ficar claro que, desde que o público não pode digerir a produção da uma disciplina profissional altamente especializada da história profissional sem mediação, existe uma necessidade definitiva de pessoal treinado e disposto a cumprir esta mediação. O que deveria ser evidente é que as habilidades normais adquiridas pelo historiador profissional não são suficientes para a execução dessa mediação. (Rüsen, 2006, p. 12-13)

Embora, naquele momento Rüsen não estivesse falando da internet, mas provavelmente de outros espaços em que há a veiculação de narrativas do passado, sua observação permanece atual, nesse nosso mundo marcado pelas tecnologias digitais. Talvez o caminho do historioeducador e do professor de História, ao lidar com essa onda revisionista / negacionista que não vem de hoje, mas que parece ganhar força entre os jovens atualmente, seja justamente atuar como esse mediador capaz de furar bolhas e facilitar o diálogo entre diferentes grupos, narrativas e espaços de circulação do conhecimento. Não se trata de relativizar as violências cometidas pela ditadura ou de tolerar memórias que se contrapõem a história acadêmica. Minha proposta é o contrário disso: é preciso chegar naqueles que defendem esse tipo de discurso, despertar a sua confiança para, somente depois disso, auxiliá-los na construção de um conhecimento, de fato. Ao menos, é isso que os dados do *Residente* sugerem.

Além das considerações sobre preferências e a confiança nas diversas formas em que a História se apresenta, cabe destacar outras correlações que também

requerem análise. Exemplo disso são as conexões que podem ser estabelecidas entre os formatos em que a História aparece que são considerados mais confiáveis pelos estudantes e seus posicionamentos frente aos governos dos militares no Brasil. Nesse grupo as correlações que mais se destacaram foram aquelas envolvendo a “fala de outros adultos (pais e avós)” e “a opinião da maioria” como suportes do conhecimento histórico com maior índice de confiabilidade.

A distorção começa já na atribuição a esses dois suportes algum nível de confiabilidade. Embora a pergunta do instrumento de coleta de dados seja ampla e genérica e não aponte para uma temática ou período específico, a autoridade de pais e avós quando se trata de saberes acerca do passado, geralmente tem grande peso quando falamos de períodos históricos recentes, cujas impressões seriam de “quem sabe porque viveu”. Por óbvio não se pode negar a experiência individual e o testemunho na elaboração do conhecimento histórico, porém é sempre válido reforçar que eles são exatamente o que se propõem a ser: vivências e impressões pessoais que não podem ser usadas como elemento balizador ou explicativo da sociedade como um todo.

Muitas vezes, o senso comum tem dificuldade para entender essas diferenças. No canal do “História Recente” no Youtube (Sim! Há também bons conteúdos na internet) há um vídeo muito didático sobre a importância dessa diferenciação, inclusive citando o exemplo da ditadura militar e das pessoas que falam: eu sei como era porque eu vivi esse momento. Na produção intitulada “Vovó sabe mais história que você⁸³”, o prof. Luis Fernando Cerri (2017) explica que esse argumento, infantil e rudimentar, caracteriza a evidência anedótica, ou seja, é fruto de uma “observação não rigorosa, não detalhada” e que “não leva em consideração todos os pontos de vista”. Ao contrário, quando trabalhamos com a história acadêmica, o rigor científico é necessário. Ou seja, devem ser considerados “dados que não necessariamente passam pela minha opinião, pela minha impressão”.

A mesma análise vale para a “opinião da maioria”. Grosso modo, tal opinião não se estabelece, necessariamente, em fatos e evidências. O senso comum constrói impressões e posicionamentos com base nas vivências cotidianas e nas experiências pessoais, mediadas pelos meios de comunicação de massa. Dito isso, é um tanto assustador que alguns dos estudantes tenham considerado que esses dois suportes

⁸³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yj75xrXmwwc&t=326s>> Acesso em: 21 jul. 2023.

possam ser mais confiáveis que outros. Felizmente, esse grupo é numericamente inferior aos que discordaram disso.

Tendo em vista o que foi exposto até aqui, não é nenhuma surpresa que os jovens que consideraram essas formas em que a História aparece mais confiáveis foram também os que mais concordaram com as características positivas apresentadas acerca dos governos militares: “Combate ao terrorismo para manutenção da ordem”; “intenso desenvolvimento econômico” e “maior segurança pública”, no caso da “fala de outros adultos (pais e avós)” e “intenso desenvolvimento econômico” e “um período sem corrupção” para os que confiam mais “na opinião da maioria”. Também foram esses dois grupos que menos concordaram com aspectos negativos relacionados aos governos militares: “não levar em conta a opinião do povo para governar” e “tortura e assassinato de opositores”, se repetindo em ambos e “crises econômicas e aumento da dívida externa”, entre os primeiros, conforme ilustrado na tabela abaixo. O mesmo padrão se repetiu entre os que mais gostam quando a História aparece na forma de “opinião da maioria”.

Tabela 4: Correlações estabelecidas entre as respostas para a questão 32, 5 e 4 do instrumento de coleta de dados, sendo que a questão 5 referia-se à confiança e a 4 à preferência.

		32.1 Combate e ao terroris- mo para manute- nção da ordem	32.2 Intenso desenvolvi- mento econômico	32.3 Tortura e assassi- nato de opositor- es	32.4 Não levar em conta a opinião do povo para governar	32.5 Crises econôm- icas e aument- o da dívida externa	32.6 Um períod- o de maior segura- nça públic- a	32.7 Um período sem corrupç- ão na política e no governo
1 Livros escolar- es	Confiança	,045**	,023	,049**	,036*	,061**	,045**	-,023
	Preferência	,042*	,036*	,035*	,026	,004	,031	-,008

Continua

Continuação

		32.1 Combat e ao terrorism o para manuten ção da ordem	32.2 Intenso desenvolvi mento econômico	32.3 Tortura e assassi nato de opositor es	32.4 Não levar em conta a opiniã o do povo para gover nar	32.5 Crises econômi cas e aument o da dívida externa	32.6 Um períod o de maior segura nça pública	32.7 Um períod o sem corrup ção na polític a e no govern o
2 Document os e outros vestígios	Confia nça	,063**	,025	,063**	,075*	,097**	,033	,069**
	Prefer ência	,049**	,024*	,051**	,041*	,041*	,031	-,007
3 Youtubers e vídeos do Youtube	Confia nça	,041*	,077**	,020	,054*	,036*	,043	,027
	Prefer ência	,036*	,055**	,022	,045*	,083**	,039*	-,012
4 Filmes	Confia nça	,049**	,072**	,034*	,050*	,045**	,056**	,039*
	Prefer ência	,043**	-,001	,042*	,034*	,0100**	,011	-,043**
5 Novelas e séries	Confia nça	,039*	,038*	,027	,059*	,043*	,037*	,033
	Prefer ência	,007	-,001	,041*	,043*	,066**	-,015	-,031
6 Document ários em vídeo	Confia nça	,061**	,025	,047**	,068*	,078**	,033	-,022
	Prefer ência	,046**	-,010	,049**	,056*	,066**	,017	-,027
7 Falas dos professores	Confia nça	,055**	,054**	,041*	,038*	,069**	,060**	,019
	Prefer ência	,047*	,030*	,074**	,076*	,063**	,028	-,006
8 Falas de outros adultos (pais, avós)	Confia nça	,105**	,113**	,019	-,021	-,026	,109**	,078**
	Prefer ência	,071**	,054**	,058**	,044*	,070**	,078**	,030
9 Museus e lugares históricos	Confia nça	,076**	,042*	,052**	,031	,072**	,065**	-,013
	Prefer ência	,058**	,033*	,046**	,019	,050**	,050*	,007
10 Livros não escolares de história ou sobre história	Confia nça	,073**	,045**	,068**	,058*	,054**	,035*	-,014
	Prefer ência	,030*	-,011	,079**	,053*	,071**	,013	-,025

Continua

Continuação

		32.1 Combat e ao terrorism o para manuten ção da ordem	32.2 Intenso desenvolvi mento econômico	32.3 Tortura e assassi nato de opositor es	32.4 Não levar em conta a opiniã o do povo para gover nar	32.5 Crises econômi cas e aument o da dívida externa	32.6 Um períod o de maior segura nça pública	32.7 Um períod o sem corrup ção na política e no govern o
11 Redes sociais (Facebo ok, Twitter, Instagra m etc.)	Confian ça	,025	,066**	-,004	,016	,015	,020	,072**
	Preferê ncia	,039*	,051**	,031	,014	,089**	,045**	,032
12 Sites da Internet	Confian ça	,058**	,094**	,014	,012	,022	,059**	,045*
	Preferê ncia	,067**	,078**	,030	,025	,084**	,075**	,032*
13 Opinião de historiad ores profissio nais	Confian ça	,069**	,062**	,060**	,060*	,101**	,075**	,007
	Preferê ncia	,053**	,042**	,053**	,017	,085**	,050**	-,003
14 A opinião da maioria	Confian ça	,071**	,115**	-,014	-,004	,015	,070**	,121**
	Preferê ncia	,025	,086**	,008	,010	,047*	,055**	,113**
15 Memes	Confian ça	,012	,035*	,062**	,056*	,038*	,013	,025
	Preferê ncia	,028*	,019	,049**	,049*	,098**	,022	-,016
16 Jogos eletrônic os (games)	Confian ça	,067**	,052**	,024	,049*	,039*	,062**	,022
	Preferê ncia	,088**	,041*	,047**	,057*	,095**	,069**	,012
17 Desenho s animado s	Confian ça	,029	,061**	,027	,059*	,041*	,037*	,018
	Preferê ncia	,038*	,025	,042*	,055*	,111**	,027	-,025
18 Histórias em quadrinh os	Confian ça	,041*	,063**	,037*	,049*	,045**	,055**	,031
	Preferê ncia	,033*	,032*	,051**	,049*	,109**	,034*	-,06

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

Outras correlações menos intensas também puderam ser observadas, bem como a presença de alguns padrões que dificilmente são quebrados, independentemente das opiniões sobre preferência e confiabilidade nas diferentes formas em que a História aparece que foram apresentadas aos estudantes. Vejamos algumas conclusões a seguir:

- a) Entre as afirmações positivas relacionadas à ditadura militar que foram apresentadas aos participantes, a que parece ser mais frágil é a ideia de que se trata de um período em que não houve corrupção. Esse foi o único item, entre as quatro características positivas elencadas, que apresentou correlações negativas – ou seja, em que houve pouca concordância a depender da preferência e do gosto por determinado suporte em que a História aparece. Houve correlação fraquíssima entre essa afirmação e aqueles que mais gostam e confiam no conhecimento histórico adquirido por meio de “livros escolares”, “documentos e outros vestígios”, “documentários em vídeo” e “livros não escolares de História ou sobre História”. Entre os que mais confiam na narrativa histórica a partir de “museus e lugares históricos” a correlação estabelecida foi ainda mais frágil. Merece atenção aqui o fato de que a opção “Um período sem corrupção na política e no governo” é a única que pode ser considerada inteiramente incorreta, já que as demais, mesmo as que apontam para elementos positivos podem encontrar algum tipo de respaldo, a depender do período da ditadura de que se fala ou da interpretação que se faz.
- b) Mesmo os que atribuem maior confiança em formas mais compatíveis com a dimensão cognitiva da cultura histórica não conseguem romper com algumas memórias e associações referentes a aspectos positivos da ditadura militar. No entanto, é importante observar que eles também tendem a estabelecer conexões com aspectos negativos desse mesmo período. Por exemplo: quem confia mais na História que aparece em “documentos e outros vestígios” associa mais a ditadura a “crises econômicas e aumento da dívida externa”, a “não levar em conta a opinião do povo para governar” e à “tortura e assassinato de opositores”, porém, mantém a associação com o “combate ao terrorismo para a manutenção da ordem”. Na mesma linha de raciocínio, as correlações fortes com essa última opção e com “período de maior segurança pública” ocorrem também com respondentes que

consideraram “museus e lugares históricos” como mais confiáveis. Nesse caso, os respondentes associaram os governos militares, de forma mais intensa, também com “crises econômicas e aumento da dívida externa”. Os que confiam mais na “opinião de historiadores profissionais” tiveram correlações significativas com “combate ao terrorismo para manutenção da ordem”, “intenso desenvolvimento econômico” e “um período de maior segurança pública”, mas também com “crises econômicas e aumento da dívida externa”, “não levar a opinião do povo em conta para governar” e “tortura e assassinato de opositores”;

- c) De modo geral, entre as associações negativas, a opção que apresentou correlações mais significativas, tanto no que diz respeito à gosto, quanto à confiabilidade, independentemente se o meio de circulação se aproxima mais da dimensão cognitiva ou estética da cultura histórica, foi “crises econômicas e aumento da dívida externa”. Apesar disso, as correlações mais marcantes são as associadas à confiança em espaços em que a história-ciência deveria prevalecer, a saber: “opinião de historiadores profissionais” e “documentos e outros vestígios”;
- d) Ao contrário do que eu supunha quando comecei a análise de dados, não há diferenças radicais entre as correlações estabelecidas entre os que confiam mais em formatos da história associados à dimensão cognitiva e à dimensão estética da História. Há algumas especificidades e exceções de correções mais ou menos fortes em determinados casos, mas não é possível afirmar categoricamente que quem gosta / confia mais em formatos correlatos à história acadêmica tem um olhar mais crítico em relação aos aspectos positivos da ditadura militar. O mesmo vale para o contrário: de modo geral, não é possível afirmar, sem sombra de dúvidas, que pessoas que preferem / confiam na História que circula através da dimensão estética tem um olhar voltado apenas para o que, construiu-se no senso comum – por meio de um forte aparato de propaganda e censura – como positivo no período, de modo a ignorar completamente os desmandos cometidos pelos militares. Ainda assim, o primeiro grupo tende a ser mais atento às violências do governo do que o segundo;
- e) Entre os aspectos negativos associados aos governos militares, “tortura e assassinato de opositores” foi o que apresentou menos correlações

significativas, levando em conta todas as formas em que a história aparece, seja por critério de preferência, seja por critério de confiança.

- f) Apenas para endossar a tese de que professores de História, assim como livros didáticos não são “doutrinadores” em potencial: em ambos os casos, a confiança nesse tipo de meio de circulação do conhecimento histórico foi fator importante para estabelecer correlações com aspectos negativos da ditadura militar, como “crises econômicas e aumento da dívida externa” e “tortura e assassinato de opositores”. Apesar disso, nos dois casos, mantiveram-se fortes as correlações com “combate ao terrorismo para a manutenção da ordem” e “período de maior segurança pública”, sendo que no caso da fala dos professores, a correlação estabelecida com a “tortura e o assassinato de professores” ficou mais fraca que as associadas a aspectos negativos.⁸⁴

3.3 RELAÇÕES ENTRE AS PERCEPÇÕES SOBRE A UTILIDADE DA DISCIPLINA “HISTÓRIA” E POSICIONAMENTOS ACERCA DA DITADURA MILITAR

Para finalizar esse capítulo, julgo ser importante fazer uma reflexão sobre que tipos de relações os estudantes estabelecem com a ciência histórica, em si. É com essa intenção que trago os dados referentes à questão “O que significa a história para você?”, cujas alternativas estão ilustradas na figura 8, na página seguinte.

De modo geral, os respondentes demonstraram um alto grau de discordância com as alternativas que traziam afirmações em referência à utilidade da História. Por exemplo, na alternativa C, 58.2% dos respondentes concordaram em algum grau enquanto apenas 16.4% discordaram em alguma medida. Seguindo a mesma lógica, nas alternativas F e H, a diferença entre os que concordaram e os que discordaram em alguma medida foi ainda maior. Na primeira foram 70.5% os que concordaram e na segunda o índice de concordância foi de 71.1%.

⁸⁴ No texto “O que todo estudante de História gostaria que seu professor soubesse, mas tinha medo de dizer”, Luís Fernando Cerri apresenta, a partir dos dados do projeto *Os Jovens e a História* as diferenças entre os posicionamentos dos professores e dos alunos frente à ditadura militar. O gráfico é muito interessante, porque as médias dos posicionamentos dos professores são, em todos os casos, divergentes das dos estudantes. No meu caso, que trabalhei com os dados do projeto *Residente* não é possível estabelecer essa comparação porque os questionários respondidos por professores foram insuficientes. Sobre isso, consultar: Cerri, 2018.

Quadro 4: Questão 1 do instrumento de coleta de dados.

<p>1. O QUE SIGNIFICA A HISTÓRIA PARA VOCÊ?</p> <p>a. Uma matéria da escola e nada mais</p> <p>b. Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação</p> <p>c. Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros</p> <p>d. Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida</p> <p>e. Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau</p> <p>f. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais</p> <p>g. Um amontoado de crueldades e desgraças</p> <p>h. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças na história</p>

Fonte: projeto *Residente*.

Em contrapartida, a maior parte dos respondentes se mostrou contrária às alternativas que relacionavam a disciplina de História com algo sem nenhuma utilidade para a vida prática. Apenas 7,8% dos respondentes concordaram em alguma medida que a História é apenas “uma matéria da escola e nada mais”. No mesmo sentido, 76,8 % dos participantes discordaram que a disciplina trata de “algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com sua vida”.

Meu objetivo com essa questão é perceber que valores os estudantes estão atribuindo à disciplina de História, numa tentativa de identificar de que forma eles estão [ou imaginam que estão] mobilizando os conteúdos históricos a que têm acesso, para atribuir significado às questões da sua vida prática. Nesse sentido, os números demonstram que:

- a) de modo geral, os participantes da pesquisa tenderam a rechaçar uma perspectiva de História que não estabeleça relações com o presente e/ou com sua própria vida.
- b) o contrário também pôde ser verificado. Majoritariamente, os estudantes concordaram mais com afirmativas que traziam uma visão mais utilitária da aprendizagem histórica, de modo que poderíamos diagnosticar que eles

percebem a importância do conhecimento do passado na elaboração e compreensão do presente, tanto numa perspectiva mais ampla, quanto dentro da sua própria individualidade.

- c) apesar da percepção pragmática da História, o passado não chega a ser percebido como um modelo ou exemplo a ser seguido. A afirmativa que trazia essa dimensão teve um índice alto de escolhas neutras – nem discordo, nem concordo. Na afirmativa “Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau”, a opção neutra foi a mais escolhida, apresentando um percentual de 38.5%, contra 28.5% que discordaram e 33% que concordaram em alguma medida.

A partir desses dados busquei descobrir se existiam correlações fortes e significativas entre as representações que os respondentes associaram aos governos militares e a utilidade que eles atribuem à História.

Nesse sentido, foi possível estabelecer relações marcantes entre quem considera que a História é uma possibilidade de aprender com os erros e acertos dos outros com associações negativas aos governos militares, a saber “tortura e assassinato de opositores”, “não levar em conta a opinião do povo para governar” e “crises econômicas e aumento da dívida externa”. Essas mesmas correlações puderam ser percebidas no grupo que apresentou maior concordância com a afirmação de que a História mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais. Entre aqueles que acham que a História é algo que já morreu e que não tem nada a ver com sua vida houve maior discordância com essas afirmações.

Entre os que mais concordam com a primeira aceção de História do parágrafo anterior, houve uma correlação negativa, ou seja, de discordância com a ideia de que os governos militares foram um período sem corrupção na política e no governo. Já os jovens do terceiro grupo, concordaram mais com essa afirmação e com a ideia de que nesse período havia maior segurança pública.

Tabela 5: Correlações estabelecidas entre as respostas para as questões 32 e 1 do instrumento de coleta de dados.

	32.1 Combate ao terrorismo para manutenç ão da ordem	32.2 Intenso desenvolvi mento econômico	32.3 Tortura e assassinat o de opositores	32.4 Não levar em conta a opinião do povo para governar	32.5 Crises econômica s e aumento da dívida externa	32.6 Um período de maior segurança pública	32.7 Um período sem corrupção na política e no governo
3.1 Uma matéria da escola e nada mais.	,001	,019	-,027	-,006	-,027	,020	,085**
3.2 Uma fonte de coisas interessant es que estimula minha imaginaçã o.	,047**	,049**	,012	,023	,065**	,047**	-,005
3.3 Uma possibilida de para aprender com os erros e acertos dos outros	,071**	,006	,081**	,066**	,079**	-,012	-,094**
3.4 Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.	,000	,030	-,057**	-,040*	-,061**	,048**	,137**
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.	,039*	,041*	-,001	,017	,008	,038*	,046**

Continua

Continuação

	32.1 Combate ao terrorismo para manutenç ão da ordem	32.2 Intenso desenvolvi mento econômico	32.3 Tortura e assassinat o de opositores	32.4 Não levar em conta a opinião do povo para governar	32.5 Crises econômica s e aumento da dívida externa	32.6 Um período de maior segurança pública	32.7 Um período sem corrupção na política e no governo
3.6 Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.	,026	,005	,064**	,049**	,099**	,005	-,034*
3.7 Um amontoado de crueldades e desgraças.	,028	-,015	,029	,032	,027	,012	,061**
3.8 Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo	,032	,027	,050**	,047**	,068**	,006	-,038*

Fonte: Dados do projeto *Residente* (2019), organizados pela autora.

É importante ressaltar que o fato de os estudantes identificarem a dimensão cognitiva da cultura histórica, nesse caso específico a disciplina escolar História, como fator importante na sua organização e orientação no tempo não significa que necessariamente eles mobilizem esse conhecimento com esses objetivos na vida prática. Conforme discutido no item anterior, o saber escolar está o tempo todo se inter-relacionando com outras narrativas que também são mobilizadas nas atividades da consciência histórica.

Para além disso, nem sempre o ensino de História nas escolas está de acordo com o que há de mais atualizado na academia. Aliás, a nossa realidade demonstra um afastamento significativo do saber acadêmico em relação ao saber escolar.

Professores formados há muito tempo, sem uma formação continuada adequada tendem a repetir narrativas tais quais eles aprenderam, muitos tendo se formado ainda sobre a égide da ditadura militar. O clima de denunciamento que tomou conta das escolas nos últimos anos, certamente contribuiu também para que professores, mesmo que atualizados, tendessem a evitar temáticas que pudessem ser mal interpretadas, seja por falta de conhecimento ou por má fé, a exemplo das torturas e assassinatos que sabidamente ocorreram durante a ditadura militar, apenas para fugir de problemas com pais e responsáveis que acusam a presença das *ideologias de esquerda* em sala de aula.

Todavia, com base nos dados aqui apresentados, é possível afirmar que, dentro dessa amostra, estudantes que atribuem maior importância para a História na compreensão do tempo presente – independentemente de com quais tipos de narrativas históricas escolares tiveram acesso, são também os que mais relacionam a ditadura militar com representações negativas. Nesse sentido, poderíamos supor que esses jovens, por entenderem que a compreensão do presente depende do conhecimento do passado, dedicam mais tempo e interesse ao estudo da História, em especial, a história recente do seu país. O maior interesse e tempo de estudo serviriam de bagagem teórica no combate às narrativas revisionistas e negativistas acerca de temáticas polêmicas, caso da ditadura militar no Brasil.

Em contrapartida, os que aferem pouco sentido e significado para a disciplina de História na sua vida prática – e que, por consequência, suponho, dão menos importância ao seu estudo – associam mais os regimes militares a características positivas. Nesse caso, a falta de conhecimento histórico os faria aceitar de forma mais acrítica outras narrativas relacionadas ao passado, para além da dimensão cognitiva da cultura histórica.

Tendo em vista os dados apresentados no decorrer desse capítulo, ainda que saibamos que a responsabilidade de “revisar” e combater contranarrativas ou memórias revisionistas/negacionistas não cabe apenas à escola ou aos professores, entendendo que a manutenção da democracia depende em parte do rechaço de práticas autoritárias e que firam os direitos humanos, bem como de governos que promovam tais condutas, é urgente que também nesses espaços encontremos brechas no ensino de História recente, que possibilitem levar esses estudantes a refletir sobre os crimes de Estado cometidos entre 1964 e 1985. É mister que eles observem que ditaduras devem ser percebidas como o são: governos que atendem

aos interesses de poucos e que para manter-se no poder, utilizam-se de práticas lascivas à soberania do povo e à dignidade humana e que tais meios devem ser lembrados, sem nenhuma relativização ou justificativa, para que jamais se repitam.

Nesse sentido, uma alternativa seria entender de forma mais clara esses jovens a partir das suas próprias vivências, dinâmicas e preferências. Ao olharmos para a adolescência / juventude, a partir da perspectiva daquele que a está vivenciando, compreendendo-a como um período conturbado em que se busca reconhecer-se no mundo enquanto indivíduo, ao mesmo tempo em que se procura fazer parte de um grupo, socializar-se e construir identidades coletivas com base em interesses comuns, entende-se de modo mais claro porque esses jovens interessam-se também por outros espaços de circulação do conhecimento além das salas de aula tradicionais.

Os games, os canais de Youtube e outras redes sociais, entre outras formas de entretenimento que também fazem circular conhecimento sobre o passado, ainda que não tenham compromisso com o método histórico ou com narrativas históricas apoiadas em fontes e documentos, tornam-se espaços de interação. Na contramão, os livros didáticos são passivos, já que não se pode estabelecer com eles um diálogo real, fato que, infelizmente, também ocorre em muitas salas de aula.

É preciso levar em conta que as pessoas, em especial essa juventude hiperestimulada, se interessam por algo a partir de motivadores cognitivos diferentes. Nessa perspectiva, é preciso pensar a sala de aula como um espaço em que se façam presentes diferentes linguagens: som, imagem, leitura, movimento, etc. Nesse sentido, o maior desafio que encontramos hoje, não somente no ensino da história recente, é justamente, falar a mesma língua daqueles que frequentam os bancos escolares.

Talvez quando encontrarmos um melhor equilíbrio entre o que desejamos ensinar e aquilo que nossos jovens querem aprender, consigamos sensibilizá-los de forma mais eficaz acerca de questões como a valorização dos direitos humanos e da democracia.

4 RELAÇÕES ENTRE CULTURA POLÍTICA, POSICIONAMENTO POLÍTICO E POSICIONAMENTOS FRENTE AOS GOVERNOS MILITARES BRASILEIROS

No capítulo anterior procurei estabelecer relações entre ensino e aprendizagem históricos, dentro e fora de sala de aula, e as representações mais positivadas que os jovens brasileiros participantes do projeto *Residente* estabeleceram frente aos governos militares que estiveram no comando do Executivo do país entre 1964 e 1985.

Formulei hipóteses e, com base nas informações disponíveis em meu conjunto de dados, pude identificar algumas possibilidades e demandas que, no contexto atual e considerando o currículo da matriz curricular de História vigente, caracterizam tais relações. Além disso, procurei identificar também em que medida o conhecimento histórico recebido por meio da dimensão estética da cultura histórica tensiona com o saber escolar, contribuindo para construir narrativas positivas ou negativas em relação ao passado recente do país. Diante das reflexões estabelecidas no capítulo anterior, destaca-se que apenas o ensino de História, formal e/ou informal, não é suficiente para explicar uma estrutura de pensamento – forjada, aparentemente em uma memória coletiva - tão complexa e polêmica, quanto a que se relaciona à ditadura militar no Brasil.

Ingenuidade minha, ao iniciar essa tese, pensar que sim. No momento da escrita do projeto dessa pesquisa, quando ainda ideava analisar diferenças e semelhanças entre o currículo escolar brasileiro e argentino, engendrava que bastava uma mudança na organização da história escolar e, com o tempo, teríamos uma mudança na compreensão dos jovens acerca do que é uma democracia e do que é uma ditadura e sobre a necessidade de rechaçarmos a última e valorizarmos e preservarmos a primeira.

Outrossim, mesmo agora, quando percebo que as nuances relacionadas às posturas dos jovens que participaram da pesquisa têm origem em processos e lugares muito mais diversos do que eu pudera imaginar há alguns anos, continuo acreditando na educação e na transformação que ela pode gerar nas pessoas. Alinhada às ideias de Paulo Freire, confio em uma educação emancipadora que, ao formar pessoas transformadas e livres, contribui para a transformação da sociedade, a fim de torná-la mais e mais democrática. Todavia, com minha fé inabalável (e talvez otimista demais) na educação, acabei, inconscientemente, atribuindo responsabilidades (e culpas) injustas para a escola e, sobretudo, para os professores e professoras.

Talvez por isso, num processo de reconhecimento dos limites impostos à dimensão cognitiva da cultura histórica e do seu papel na estruturação e desenvolvimento da consciência histórica, repeti, insistentemente, no capítulo anterior, que não é somente por meio do conhecimento histórico acadêmico que se constroem operações mentais de organização e orientação temporal. Tampouco a dimensão estética se mostrou suficiente para isso, mesmo quando correlacionada à dimensão cognitiva.

Há que se reconhecer que existe uma estrutura mais ampla por trás, tanto da forma como se organizam currículos, divisões disciplinares, carga horária, etc. quanto da produção histórica para fins de entretenimento. Essa estrutura envolve ações governamentais e de agentes do Estado, que se coloca como pano de fundo para a elaboração de políticas públicas e de memória e, que de algum modo, mobiliza a participação ou não dos cidadãos na política, bem como as suas concepções e julgamentos frente ao que seria um bom ou um mau governo, sobre quais os limites do autoritarismo e quais as demandas da democracia, e assim por diante.

No intuito de compreender melhor esse contexto mais amplo, que possivelmente está também atrelado à formação de memórias coletivas, narrativas-mestras e representações sobre o passado, lançaremos mão do conceito de cultura política.

4.1 CULTURA POLÍTICA: REFERENCIAL TEÓRICO, REFLEXÕES E CARACTERIZAÇÃO.

Quando falamos de cultura política é consenso que a obra seminal que traz à tona esse conceito e o instrumentaliza para o trabalho é o livro “A cultura Cívica”, de 1963, escrito pelos americanos Gabriel Almond e Sidney Verba. Apesar das muitas críticas feitas aos autores e ao conceito em si, especialmente ao seu caráter determinista, os cientistas sociais trouxeram uma perspectiva interessante para pensar estrutura política e sua relação com a sociedade e (ausência de) participação popular.

Num contexto de (re)emergência da História Política na Europa, a partir de uma perspectiva renovada, havia a preocupação em ampliar os seus domínios e se defender das críticas de que apenas se interessava “pelas minorias privilegiadas”, esquecendo o “povo, as multidões, as massas, o grande número” (Remond, 2003,

p.33). Distantes, do ponto de vista geográfico, mas próximos em termos de concepção teórica, Almond e Verba preocuparam-se especialmente em investigar o papel da cultura política na consolidação das democracias. Na perspectiva desses autores, “o termo cultura política se refere a orientações especificamente políticas, posturas relativas ao sistema político e seus diferentes elementos, assim como atitudes com relação ao papel de si mesmo, dentro desse sistema (1970, p. 30 – tradução nossa)⁸⁵”.

René Rémond (2003, p.36) argumenta que a nova História política trouxe uma revolução completa “abraçando os grandes números, trabalhando na duração, apoderando-se dos fenômenos mais globais, procurando nas profundezas da memória coletiva, ou do inconsciente, as raízes das convicções e as origens dos comportamentos”. Adverte que isso só foi possível graças ao contato com outras ciências sociais e às trocas com outras disciplinas. Na mesma linha, os americanos Almond e Verba apontam que a inovação do conceito cunhado por eles era a possibilidade de analisar a política a partir do uso do marco conceitual e dos enfoques da antropologia, sociologia e psicologia.

Se no século XIX o interesse maior da História política pousava sobre o fato, a curta duração, o acontecimento, com começo e fim delimitados, a história política renovada, da qual nos fala Rémond, preocupa-se com a pluralidade de ritmos, com a curta, a média e a longa duração. A cultura política, nessa perspectiva, se estabelecerá então como elemento de continuidade na longuíssima duração.

Três elementos marcantes do conceito a partir da perspectiva americana nos interessam. O primeiro é a ideia de que possa existir uma cultura política nacional, embora Almond e Verba reconheçam que existem subculturas políticas mais ou menos influentes no interior de uma nação e que podem vir a se tornar estruturantes, na medida em que ganham força e se sobrepõem a outras. Assim, a cultura política nacional vigente pode ser suplantada por outra. O segundo é que, apesar da possibilidade de mudança, a cultura política expressa uma série de atitudes e comportamentos consolidados no decorrer do tempo justamente por ser estável, tratando-se de um fenômeno que influencia outros elementos da vida política. Por fim,

⁸⁵ Citação original: “[...] el término cultura política se refiere a orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como actitudes con relación al rol de uno mismo dentro de dicho sistema”.

Almond e Verba (1970, p. 30 – tradução nossa) salientam que “quando falamos de cultura política de uma sociedade, nos referimos ao sistema político que informa os conhecimentos, sentimentos e valores de sua população”⁸⁶.

Desse modo, cultura política envolve a orientação cognitiva, ou seja, o que as pessoas de uma determinada sociedade, nação ou país sabem (ou acreditam saber) sobre o sistema político, suas funções e sobre os responsáveis políticos e administrativos por elas. Agrega ainda a orientação afetiva, ou seja, os sentimentos que os cidadãos compartilham frente a esse sistema, suas funções e sujeitos. E, finalmente, engloba também a orientação avaliativa, ou seja, os juízos e opiniões estabelecidos a partir da combinação entre informações e sentimentos, acerca do sistema político e suas adjacências (Almond; Verba, 1970).

Almond e Verba, que desenvolveram suas pesquisas no contexto da Guerra Fria, utilizaram-se desse conceito para chegar à tipologia chamada por eles de cultura cívica ou participativa, característica dos Estados Unidos. Nesse sentido, naquele momento, tal conceito serviu de propaganda ideológica do país. Em meio à disputa entre o capitalismo norte-americano e o socialismo soviético por áreas de influência e pela hegemonia mundial, a tese fundamental contida no conceito de cultura política dos cientistas sociais seria a de que

nos países de capitalismo avançado, as tradições culturais constituem-se num fator de estabilidade para o regime democrático, enquanto que nos países atrasados ou de capitalismo tardio, os valores e concepções arraigados na população apresentam-se como um entrave à consolidação da democracia nesses países (Néspoli, 2014, p. 22)

Contrariando a perspectiva de determinismo econômico, os franceses se apropriaram do conceito de cultura política, fazendo as adaptações necessárias para que ele pudesse ser instrumentalizado a partir da renovação de História política proposta por Remond.

O historiador francês Serge Berstein (2009, p. 31) explica que cultura política é “um grupo de representações, portadores de normas e valores, que constituem a identidade das grandes famílias políticas [...]”. Acrescenta ainda que é possível “concebê-la como uma visão global do mundo e de sua evolução, do lugar que aí ocupa o homem e, também, da própria natureza dos problemas relativos ao poder”.

⁸⁶ Citação original: “Cuando hablamos de la cultura política de una sociedad, nos referimos al sistema político que informa los conocimientos, sentimientos y valoraciones de su población”.

Segundo Berstein, essa visão é compartilhada por uma parte significativa da sociedade num dado país e num dado contexto histórico.

Diante disso, a compreensão francesa, embora bastante próxima do que foi primeiramente proposto pelos americanos, coloca-se de forma crítica à ideia de culturas políticas nacionais homogêneas. Outra diferença versa justamente sobre a percepção de que os cientistas sociais, além de darem a entender que o modelo político e “democrático” estadunidense seria superior aos outros, estariam tentando transpô-lo para outros povos e nações, na medida em que a “cultura cívica” dos Estados Unidos seria o ponto alto da democracia com base na participação popular.

Apesar das críticas que a historiografia francesa, em especial Berstein (1998), fez, é preciso reconhecer que o conceito de cultura política contribuiu para “generalizar a noção de que os padrões culturais são componentes do ambiente político das sociedades e desempenham um papel relevante a ser levado em conta na análise da relação entre sociedade e Estado” (Néspoli, 2015, p. 363). Para além disso, a despeito das críticas e da diferenciação que os franceses esperavam demarcar ao apontar as suas especificidades na compreensão do conceito, concordo com Néspoli (2015) que o ponto nevrálgico de diferenciação entre as perspectivas americana e francesa não está no conceito em si, já que ambas o compreendem como um sistema coerente de visão de mundo compartilhado por um grupo relevante de pessoas e construído na longa duração. O que afasta as duas concepções é a função da qual o conceito se apropria em cada área do conhecimento. Dessa forma, enquanto “nas Ciências Sociais, [...] estava associado ao pensamento liberal e seria um instrumento a serviço do desenvolvimento capitalista, [...] na Nova História [...] aparece com um fenômeno que resiste às transformações econômicas, sociais e políticas” (Néspoli, 2015, p. 370).

Nesse capítulo pretendo investigar em que medida podemos falar de uma cultura política brasileira e quanto dos elementos que compõem essa cultura podem estar influenciando a tomada de decisões dos jovens que participaram do projeto *Residente* em relação ao tempo presente e as suas representações acerca da ditadura militar. Uma hipótese a ser levantada aqui seria a possibilidade de a opinião expressada nos questionários sobre essa temática ser um dos elementos que comporia a cultura política nacional hegemônica. Isso explicaria por que, apesar das diferentes narrativas históricas e historiográficas que se tensionam dentro desse contexto de disputas, jovens nascidos num momento de consolidação democrática e que, portanto, tiveram a sua formação escolar alinhadas com esse contexto, ainda

mantêm um olhar marcadamente semelhante ao que era imposto durante a ditadura, valorizando aspectos como crescimento econômico e segurança pública e discordando de fatos como a tortura e o assassinato de opositores e a ausência de participação popular nas decisões políticas.

Nesse sentido, vale atentarmos-nos ao que nos advertem Almond e Verba (1970). Boa parte do mundo almeja colocar em prática as ideias democráticas, bem como os preceitos do liberalismo político expressos pelos iluministas que se espalharam e fundamentaram inúmeros governos dentro e fora da Europa após a Revolução Francesa. Todavia, colocar esses ideais em prática depende de mais elementos do que apenas conhecer tais ideais, simpatizar com elas e desejá-las em seus governos.

Partindo dessa premissa, trago a discussão acerca do conceito de cultura política para a realidade brasileira. Rodrigo Patto Sá Motta trouxe uma contribuição relevante para as discussões envolvendo a relação entre os governos militares e as universidades brasileiras, a partir do conceito em questão. Destaca-se que, da mesma forma como os franceses revisaram a perspectiva americana e fizeram adaptações, de modo a torná-la mais apropriada ao *metier* do historiador, Motta vai fazer esse mesmo exercício, possibilitando que o conceito de cultura política se adeque às análises específicas do caso brasileiro. Desta feita, para ele, cultura política é o

conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas, partilhado por determinado grupo humano, que expressa / constrói identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro (Motta, 2018, p. 114).

Motta retoma e reforça a proposição americana de que é possível admitir a existência de padrões culturais comuns a um povo ou nação e por isso não só aceita, mas apresenta características do que chama de cultura política brasileira. Ainda em concordância com essa perspectiva, ele assevera que essa cultura política hegemônica coexiste com culturas e subculturas em disputa no interior do espaço nacional. Por outro lado, se concordarmos com as críticas apontadas por Néspoli (2014, p. 26) de que no entendimento de Almond e Verba a cultura política expressaria “uma concepção dos atores sociais como indivíduos que jamais se perguntam sobre a possibilidade de surgimento de um novo regime, tomando decisões sempre com base em convenções rotineiras”, então temos um distanciamento.

Para Motta, os sujeitos agem de diferentes formas, fazendo escolhas que podem ser mais ou menos influenciadas pela cultura política hegemônica, mas também por aquelas subculturas que em conjunto estruturam a subjetividade e a individualidade de cada pessoa. Nesse sentido, defende que

as escolhas [decisões, posicionamentos] podem sofrer a influência da cultura política, que oferece aos agentes alguns padrões de ação já inscritos nas tradições, mais atraentes e mais viáveis por terem gerado sucesso em ocasiões anteriores. Porém [...] isso não significa a impossibilidade de mudança (Motta, 2018 p.113).

Em relação à historiografia francesa, concorda com Berstein (2009, p. 34) que destaca que “cada cultura política encontra no passado uma provisão quase inesgotável de dados-chave, textos seminais, fatos simbólicos e galerias de grandes personagens que são apresentados como modelos a seus fiéis”. Aproxima-se também no que diz respeito ao processo de assimilação dessa cultura política, que aconteceria por meio dos canais de socialização política, tais como a família, a escola, o serviço militar, os locais de trabalho entre outros.

Dentro do escopo dessa tese vale trazer também as contribuições do professor Luís Fernando Cerri sobre as relações que podem ser estabelecidas entre cultura política e cultura histórica e que são muito pertinentes para essa pesquisa. Cerri (2021, p.63) argumenta que

Por um lado, a cultura política é composta pelos padrões de relacionamento com as esferas decisórias de um grupo ou sociedade. Por outro, a cultura histórica é composta pelos padrões de relacionamento com o tempo, principalmente o passado, e seus processos de identificação. O principal ponto de contato entre esses conceitos é a produção de identidades e identificações, fundamental no posicionamento político, e resultante direta dos processos de consciência histórica, que por sua vez produzem e são condicionados pela cultura histórica.

Em outras palavras, poderíamos dizer que aspectos relacionados à dimensão política da cultura histórica estão contidos na cultura política. Nesse sentido, práticas e ações políticas expressam e ajudam a construir culturas políticas, que influenciam novas práticas e ações políticas. Da mesma forma, a cultura histórica, nas suas mais diversas dimensões, se forma a partir das memórias e narrativas construídas em coletivo, acerca do passado, que assim como influenciam, são influenciadas pela cultura histórica, estabelecendo um círculo dialético. Dessa forma, ambas se

interrelacionam na medida em que, embora construídas na longa duração, não são imóveis. São transformadas atendendo às constantes transformações da conjuntura histórica e mudanças da sociedade. Isso porque, tanto a cultura histórica quanto a cultura política instrumentalizam a consciência histórica para que ela atribua significados e sentido ao momento presente. Ou seja, ambas emergem, se estabelecem e se modificam, inclusive interconectando-se, em resposta aos problemas enfrentados por determinada sociedade em um contexto específico, contribuindo para a apresentação de soluções para tais problemáticas.

Esse processo resulta tanto na construção de identidades individual e coletivamente construídas quanto na compreensão de qual é a sua função no mundo. Vale ressaltar também que, nessa esfera mais individualizada de ação, “não há cultura política que não compreenda precisamente uma representação da sociedade ideal de acordo com sua imagem de sociedade e do lugar que nela ocupa o indivíduo” (Berstein, 2009, p.35) Diante disso, é possível afirmar que a cultura política, mas também a cultura histórica, “pertencem simultaneamente ao tempo longo da tradição e ao tempo curto do fato presente” (Berstein, 2009, p.41).

A construção de um ideal de sociedade passa pelo político, mas não fica restrito a ele. Além disso, a imagem dessa idealização é individual, mas se constrói também sobre elementos elaborados na coletividade e no decorrer do tempo. Assim, tais referências formam e são formadas dentro da cultura histórica, nas suas mais variadas dimensões, entre as quais cabe destacar a cognitiva e a estética, já discutidas no capítulo anterior, e a política da qual falaremos neste capítulo.

Se a dimensão política da cultura histórica se estabelece como parte da cultura política e, tendo em vista que a cultura política corrobora a ação política individual e coletiva na sociedade, bem como as crenças, sentimentos e opiniões acerca dos sistemas políticos, suas funções e sujeitos, cabe retomar algumas ponderações de Rüsen a respeito da forma como as dimensões da cultura histórica se articulam, tensionam e complementam.

4.1.1 Breves considerações acerca da articulação entre as dimensões da cultura histórica na concepção de Jörn Rüsen.

A dimensão política da cultura histórica refere-se ao uso do pensamento histórico a partir de uma lógica de legitimação – ou deslegitimação - do poder, servindo

a interesses e a articulações políticas. O conhecimento histórico, nessa dimensão, instrumentaliza relações de poder e dominação, entre “mandantes e obedientes”. Não à toa, em sociedades cuja forma de governo se caracteriza pelo totalitarismo e/ou pelo autoritarismo “os historiadores estão constantemente sob suspeita de contestar a legitimação, pois são capazes de apresentar experiências de desumanidade conectadas com problemas de dominação ou relações de dominação alternativas, mais humanas” (Rüsen, 2015, p. 232).

Rüsen explica que a categoria cultura histórica “articula sistematicamente o aspecto cognitivo da elaboração da memória histórica, cultivado pela ciência com o aspecto político e estético dessa mesma elaboração” (Rüsen, 2007, p 122). Dessa forma, um aspecto não deve ser pensado sem o outro, pois os três são inerentes à aplicação prática do saber histórico, na busca de resolver carências de orientação temporal.

Se de forma complementar, recíproca e equilibrada, as dimensões cognitiva, estética e política podem potencializar a racionalidade e a aplicação prática do conhecimento histórico, quando uma se sobrepõe às outras, as consequências podem ser bastante perigosas.

Alguns exemplos práticos dessas consequências podem ser facilmente apresentados, conforme listamos abaixo:

- a) quando a dimensão política se desarticula das exigências metodológicas, empíricas e teóricas da dimensão cognitiva, a identidade nacional, frequentemente utilizada como meio de legitimar posições de poder, “tende a se tornar uma relação mental interna e externa dotada de potencial agressivo nada negligenciável, que, sob determinadas circunstâncias, liberaria energia destrutiva” (Rüsen, 2007, p.128). A formação histórica na sua dimensão cognitiva, nesse caso, se coloca como um caminho para o fortalecimento da democracia, já que por um lado ela pode retomar e dar ênfase à memória do “nunca mais” ou confrontar e questionar consensos e legitimações que forjam uma memória positiva de governos e governantes autoritários e antidemocráticos.
- b) Se a dimensão estética se desvincular totalmente das dimensões política e cognitiva, pode tornar-se vazia de sentido histórico de modo que poderia ser utilizada como forma de camuflar ambições de poder e despolitizar a cultura histórica.

Uma estética fraturada da experiência histórica pode provocar um verdadeiro bloqueio quando se trata de processar discursivamente as experiências atuais de crise e de as transpor, mediante a memória histórica, em estratégias de ação política. A aparência sedutora pode desvirtuar a visão da realidade. A história, que poderia servir de conteúdo da argumentação racional e da orientação política, perde em sua forma estética justamente a força orientadora, cujo uso seria necessário para enfrentar os desafios do presente. (Rüsen, 2007, p. 131).

- c) Por fim, mesmo a dimensão cognitiva, quando afastada definitivamente das dimensões estética e política, oferece o risco de transformar o pensamento histórico em posicionamento político ou em ideologia, sob o manto da verdade acadêmica. Rüsen (2007, p. 131) adverte que “se a ciência subsume o lado político da cultura histórica, as questões do poder travestem-se com os mantos dos problemas da verdade, e o resultado é um dogmatismo das interpretações históricas com funções de orientação impositivas”. Por outro lado, se a ciência se afasta completamente da estética, corre-se o risco de o conhecimento histórico não retornar à vida prática de forma inteligível para cumprir sua função de suprir carências de orientação temporal.

Em síntese,

a cultura histórica nada mais é [...] do que o campo de interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo (Rüsen, 2007, p. 121)

Essas funções de orientação só se efetivam realmente se as cinco dimensões da cultura histórica conseguem se estabelecer em equilíbrio recíproco no campo da vida prática, de modo a fundirem-se numa única dimensão, na qual a humanização das pessoas se realizasse plenamente. É no ponto de articulação entre o pensar (cognitivo), sentir (estético), querer (político), valorizar (moral) e crer (religioso), que a cultura histórica pode ser definida como a “articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade⁸⁷” (Rüsen, 1994, p. 4 – tradução nossa).

⁸⁷ Citação original: “articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedad”

4.1.2 Cultura política no Brasil: autoritarismo, democracia, direitos humanos

Desde o início dessa tese tenho feito intertextualizações entre aquilo que eu vivencio diariamente em sala de aula, frente ao trabalho com a temática da ditadura militar, e o que me mostram os dados do projeto *Residente* e o referencial teórico. Ainda que um ou outro leitor possa julgar inadequado ou desnecessário em um trabalho acadêmico, para mim, parece inevitável. Foi da minha experiência enquanto professora, da qual não me afastei em nenhum momento durante todo o período de projeto, pesquisa e escrita, que surgiu a problemática que originou esse trabalho. E é também essa experiência que me ajuda a organizar os resultados que obtenho, de forma coerente e inteligível. Quando trago exemplos ou relaciono tudo isso, suponho que auxilio aqueles que acompanham esse processo, que é meu, a pensar junto comigo os caminhos que percorri para chegar às conclusões que aqui vou apresentando.

Quando trabalho com qualquer período da história republicana brasileira em sala de aula, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio, costumo introduzir o assunto, construindo uma linha do tempo do período como um todo, desde o 15 de novembro de 1889 até os dias atuais, apontando momentos de governo autoritário, golpes de Estado e experiências democráticas. Apesar das críticas metodológicas ao uso de linhas do tempo, meu objetivo com isso é demonstrar aos estudantes e problematizar junto com eles que durante a maior parte da nossa *res publica* nós não tivemos democracia e participação popular na política de forma efetiva e plena.

Procuro refletir sobre como esse afastamento do povo, historicamente construído, desde o momento da Proclamação da República, à qual o “povo **assistiu** bestializado⁸⁸”, passando pelo voto de cabresto e pelas rupturas instaladas pelos estados de exceção inaugurados, primeiro por Getúlio Vargas e depois pelos militares, fez com que os brasileiros e brasileiras, de modo geral, construíssem uma noção de política que pode ser resumida em duas generalizações:

⁸⁸ Referência à citação de Aristides Lobo em artigo escrito na tarde do dia 15 de novembro de 1889 e publicado na edição de 18 de novembro do mesmo ano, na coluna “Cartas do Rio”, no jornal “Diário Popular”.

- a) a política é um assunto chato que deve ser tratado *pelo político*. O político é **o outro**, aquele que frequenta os espaços destinados a *fazer política* (Parlamento, prefeituras, Palácios de Governo, etc).
- b) a política brasileira não funciona. As pessoas até chegam *lá* honestas, mas acabam se corrompendo num emaranhado de corruptos de onde *não se salva ninguém*.

Por óbvio o que descrevo aqui, a partir de uma dimensão minúscula, pessoal e subjetiva, não teria por si só nenhuma validação científica dentro do escopo dessa pesquisa, já que não se trata de um estudo de caso. Todavia, minha linha de pensamento acompanha diversos autores (Moisés, 2008; Soares, 2016; Baquero, 2012, Motta, 2018) que apontam que essa bagagem histórica contribuiu para a formação de uma memória política⁸⁹ que deu origem ao que chamam de cultura política brasileira. Marcello Baquero destaca que o nosso passado é marcado por instabilidades políticas e econômicas que, somadas ao legado autoritário que marca a nossa história, são obstáculos para “a construção de uma memória política orientada para a valorização ética e republicana e uma cultura política verdadeiramente democrática no país” (Baquero, 2012, p. 86).

Na mesma perspectiva, Soares salienta que o Estado brasileiro foi construído através da instabilidade institucional e do autoritarismo, reflexos de nossa

subordinação a uma cultura política que possui em sua gênese o colonialismo, expresso como conservadorismo, patrimonialismo, nepotismo, mandonismo, corrupção na gestão pública e violência extrema contra as classes exploradas (Soares, 2016, p. 98).

Além dos elementos culturais herdados do nosso passado político que se assemelham aos apontados por Baquero, Soares aponta outro que tem forte influência num entendimento de Estado a partir de elementos antidemocráticos: a violência. O autor defende que nossa história foi desde a sua gênese marcada pela violência de alguém ou uma instituição mais poderosa sobre aqueles que são mais

⁸⁹ Soraia Ansara (2005) é apontada como a precursora do conceito de memória política. Na sua tese ela defende que a memória política é o entrecruzamento dos conceitos de memória coletiva, de Maurice Halbwachs com o de consciência política, de Salvador Sandoval. Trata-se portanto, da memória construída socialmente, a qual sublinha e reforça momentos históricos significativos para grupos sociais, incluindo-se aí as memórias oficiais, produzidas pelo Estado, por exemplo, atravessadas pelas dimensões da consciência política, a saber, a identidade social, crenças e valores sociais, sentimentos antagônicos e identificação de adversários, sentimento de eficácia e ineficácia política e sentimento de justiça e injustiça.

vulneráveis. Isso fica evidente quando pensamos na dizimação dos povos indígenas e nas atrocidades que se efetivaram nos três séculos que durou a escravidão no Brasil. A desmobilização popular combinada com o afastamento das classes populares da política permitiu que, conforme defende Soares, mesmo acontecimentos que em teoria deveriam significar um liberalismo político, como a Independência, a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, fossem insuficientes para suspender práticas autoritárias já enraizadas.

Na mesma seara, Motta (2018) argumenta que a cultura política brasileira se estrutura tendo por base características como patrimonialismo, cordialidade, paternalismo, pragmatismo, precariedade da democracia política, autoritarismo, personalismo, clientelismo e conciliação / acomodação, essas últimas entendidas por ele como negação de conflitos.

Nessa mesma esteira, defendo que a herança política que temos, apesar de não ser imutável, condicionou os brasileiros – pensando a regra e não a exceção – a sentirem-se desnecessários no campo das decisões políticas. O exercício da cidadania é visto como o restrito ato de votar. As relações de clientelismo e troca de favores que há muito caracterizam o poder público no Brasil levaram ao completo descrédito das instituições.

Dados do Latinobarômetro⁹⁰ da primeira década do século XXI, apresentados por Moisés (2008) e Baquero (2016), por exemplo, apontam que a maioria dos brasileiros defende a extinção dos partidos políticos e do Congresso, mesmo na democracia. Em contrapartida, dados de 2019, também recolhidos pelo Latinobarômetro em parceria com o Centro de Política e Economia do Setor Público (CEPESP) da Fundação Getúlio Vargas, demonstram que as Forças Armadas são a instituição que mais inspira confiança entre os brasileiros, alcançando uma média de 5,1 numa linha de 0 a 7. A pesquisa demonstrou ainda que a confiança nessa instituição permaneceu estável nos últimos anos (2012 / 2014 / 2017), diferentemente do que aconteceu com os partidos políticos, cuja média caiu, chegando ao menor número em 2017.

⁹⁰ “O Latinobarómetro é um estudo de opinião pública que aplica anualmente cerca de 20.000 entrevistas em 18 países latino-americanos que representam mais de 600 milhões de habitantes. [...] A Corporação Latinobarómetro investiga o desenvolvimento da democracia, da economia e da sociedade como um todo, utilizando indicadores de opinião pública que medem atitudes, valores e comportamentos”. Para mais informações a esse respeito, ver <<https://www.latinobarometro.org/lat.jsp>>. Acesso em: 30 ago 2023.

A violência com que o Estado tratou, e ainda trata os movimentos sociais, é entendido como um dos pontos que favorece à desmobilização⁹¹. Cria-se, então, uma imagem de povo ordeiro e pacífico, acomodado, que espera e recebe de bom grado quando aparece um político ou uma instituição “salvadores da pátria”, que se apresentam como capazes de trazer estabilidade para uma estrutura de poder marcada por frequentes crises. Assim, de modo geral, as relações políticas são marcadas pela maior identificação com indivíduos do que com projetos coletivos. Os movimentos sociais são vistos como baderneiros e terroristas e, dentro de uma lógica de violência e desrespeito aos direitos humanos, devem ser combatidos. “O medo do conflito provoca [...] o medo da mudança” (Motta, 2018, p. 121).

Essa cultura política baseada na conciliação e na negação de conflitos, segundo Motta (2018, p. 116), “foi uma estratégia dos grupos dominantes para construir estruturas de poder estáveis e para evitar rupturas revolucionárias”. Como consequência houve um processo de despolitização dos setores populares, o que fez com que eles se mantivessem excluídos das disputas pelo poder e da política como um todo.

Trata-se, portanto, de uma cultura política que perpetua valores autoritários e antidemocráticos. Não à toa, os dados analisados por Moisés (2008) demonstram que entre 12 países latinos que participaram da amostra que ele analisa, o Brasil apareceu com o terceiro menor número de democratas, a partir do critério e da metodologia estabelecidos para definir essa tipologia⁹². Mas o ponto que parece mais relevante, dentro dos objetivos da minha pesquisa, é a porcentagem de “ambivalentes”, que somam 54% dos participantes brasileiros. Nesse grupo se encaixam aqueles que não

⁹¹ Motta (2018, p. 120) atribui a desmobilização popular à acomodação ou busca por conciliação, que segundo ele é uma das características da cultura política brasileira. O autor adverte que não se trata de “desvalorizar a história das lutas populares [...] sobretudo quando estiveram em jogo demandas sociais ou culturais não conectadas a projetos políticos”. Mas, sim, de dimensionar o seu alcance, tanto em termos de resultado, quanto em termos de adesão e apoio da sociedade. O autor assevera ainda, que embora a cultura política brasileira, de maneira geral, prefira a mudança gradual e evite soluções radicais, as manifestações ou protestos populares, em especial nos últimos anos, se caracterizam por serem explosões intensas, com quebra-quebras e depredações, ao mesmo tempo em que foram superficiais e efêmeras.

⁹² Moisés (2018, p. 26 e 38) utiliza os dados do Latinobarômetro para construir a sua argumentação. O estudo utiliza o nível de concordância dos participantes da pesquisa em duas questões – 1) “A democracia pode ter problemas, mas é o melhor sistema de governo”; 2) “Com qual das seguintes frases você concorda mais: A democracia é preferível a qualquer outra forma de governo ou Em algumas circunstâncias, um governo autoritário pode ser preferível ou A pessoas como eu, dá no mesmo um regime democrático ou um não-democrático” – para classificá-los em democráticos, ambivalentes ou antidemocráticos.

se opõem à democracia, mas não estão seguros em escolhê-la como melhor opção política. Somo aqui mais duas conclusões dessa pesquisa que julgo importantes:

1) os ambivalentes tendem, em sua maioria, a concordar com afirmações que podem ser consideradas arbitrárias ou autoritárias;

2) mesmo os democratas tenderam, em alguma medida, a concordar com afirmações do tipo “o governo pode desprezar a lei para resolver um problema difícil” ou “apoio um governo não democrático para resolver problemas econômicos”, ou ainda “o presidente não deve se limitar à lei em caso de dificuldades”, ou, para finalizar, “país é uma democracia com grandes problemas” ou “país não é democracia”⁹³.

Diante da discussão que estabeleci até aqui avento outra hipótese que pode aprofundar essa problemática. A herança autoritária e de instabilidade que marcam nossa memória política contribui para a elaboração de uma cultura política antidemocrática não apenas porque os resquícios desse passado permanecem no presente, mas também porque a falta de vivência de uma democracia efetiva permitiu a construção de uma noção enviesada sobre o que é, dentro das possibilidades do real, um governo democrático ou um Estado de direito. Explico melhor: o uso da violência, especialmente contra as minorias, seja ao usar a tortura como forma de interrogatório ou o assassinato de civis em confrontos com a polícia tornou-se, historicamente, tão corriqueiro que, contribuiu para a construção de uma noção de democracia que não parece incompatível com tais situações⁹⁴.

⁹³ Para examinar melhor o grupo classificado como ambivalente, na pesquisa de Moisés (2018, p. 26 e 38), foi adotado um procedimento complementar: o cruzamento dos tipos políticos com indicadores de atitudes não-democráticas, que revelam a sobrevivência de valores autoritários. “Para essa análise, foram consideradas as seguintes afirmações: 1) “No seu país, um governo militar pode solucionar mais ou menos coisas do que um governo democrático?”; 2) “Um governo militar pode substituir um governo democrático se as coisas se tornarem muito difíceis”; 3) “Não importa que um governo não-democrático chegue ao poder se puder resolver os problemas econômicos”; 4) “Quando há uma situação difícil, não importa que o governo passe por cima das leis, do parlamento e das instituições com o objetivo de resolver os problemas”; 5) “Se o país passa por sérias dificuldades, o presidente não precisa se limitar ao que dizem as leis”; 6) “Eu daria um cheque em branco a um líder salvador que resolvesse os problemas do país”; 7) “Prefiro a democracia a um líder que tenha todo o poder sem o controle das leis”; 8) “Como é a democracia no seu país: uma democracia plena, uma democracia com pequenos problemas, uma democracia com grandes problemas ou não é uma democracia?”

⁹⁴ Mais adiante, discutirei de forma mais aprofundada essa hipótese, fundamentando-me especialmente nas diferenças entre democracia formal e democracia social. Por ora, acrescento aqui, a título de ilustração, que uma pesquisa rápida em sites de buscas traz um panorama sobre a ideia de normalização da violência, com títulos do tipo “Pesquisa mostra naturalização da violência entre crianças e adolescentes”, “Naturalização da violência no trabalho contra a mulher é obstáculo no

A limitada participação popular e a falta de transparência no uso da máquina pública também não. Clamar pela intervenção das Forças Armadas⁹⁵ e mesmo o processo de crescente militarização pelo qual o Estado passou na última gestão do Executivo Federal⁹⁶, aos olhos de vários segmentos sociais, não parecem indicativos de fragilidade democrática. A defesa da liberdade de expressão em nosso país – característica dos Estados democráticos, passa pela permissividade frente aos discursos de ódio contra as minorias, à apologia a tortura e a torturadores, à defesa de ideologias que promoveram a morte de milhões de pessoas, como o Nazismo⁹⁷... Esses são apenas alguns exemplos.

Minha percepção é de que a democracia é entendida a partir de uma perspectiva bastante limitante. Se tem eleição, já é democrático. Se tem divisão em Três Poderes, também é democrático. É pouco comum associar a democracia à justiça social e ao respeito às liberdades individuais e aos direitos humanos, quando num país como o nosso, tido como democrata, o que vemos diariamente é o oposto disso. Diante dessa realidade, Baquero (2012, p. 90) argumenta que

No caso brasileiro, portanto, a construção de representações sobre a democracia se dá num sentido negativo, influenciado por uma memória política empírica que não proporciona credibilidade aos partidos, governo ou Legislativo, e que, com o tempo, materializa-se numa memória coletiva de desvalorização da política fundamentada em procedimentos ou métodos.

combate ao assédio”, “A naturalização da violência racial: escravidão e hiperencarceramento no Brasil”, para citar apenas alguns.

⁹⁵ Na história recente do Brasil, em inúmeras situações de manifestações populares e contra os governos estabelecidos, foi possível identificar grupos pedindo a intervenção militar como estratégia para resolver problemas políticos e econômicos. Exemplos disso são as Jornadas de Junho de 2013, os protestos em favor do impeachment da presidenta Dilma Roussef, em 2016, a greve dos caminhoneiros em 2018 e as manifestações contrárias ao resultado das eleições presidenciais em 2022, que culminaram na invasão e barbarização dos Três Poderes, em Brasília, em 08 de janeiro de 2023.

⁹⁶ Durante os anos do governo Bolsonaro o número de militares em cargos civis mais que dobrou, passando de 2.765 que compunham os quadros do governo anterior para 6.175 em meados de 2021, quando ainda faltava mais de um ano para seu governo terminar. Informações disponíveis em: <https://www.jota.info/jotinhas/mais-militares-assumiram-cargos-no-executivo-no-governo-bolsonaro-10062022#:~:text=No%20%C3%BAltimo%20levantamento%20do%20%C3%B3rg%C3%A3o,estava%20em%203%2C5%20mil> Acesso em: 05 set. 2023.

⁹⁷ Citando apenas dois exemplos dos últimos anos, a título de ilustração, cabe lembrança do influencer Bruno Aiub, popularmente conhecido como Monark, que defendeu em seu podcast a existência de um partido nazista no Brasil, em 2022. O deputado Kim Kataguiri participava do programa e concordou com a afirmação. Jornalistas como Adriles Jorge defenderam ambos argumentando que se tratava de liberdade de expressão. O mesmo argumento foi utilizado por Nikolas Ferreira para se defender da acusação de transfobia, quando, em 2023, usou a tribuna do Parlamento para ridicularizar pessoas trans, em discurso referente ao Dia Internacional da Mulher.

Nesse sentido, a democracia é vista pelo ponto de vista da incompetência das instituições, que culminam na sua desvalorização enquanto espaços de mediação política. Além disso, ela não é associada à busca de igualdade de acesso a direitos e à proteção e garantia dos direitos humanos. Por isso, abre-se espaço para a disseminação de discursos antidemocráticos e de defesa de governos ditatoriais. Ou, a partir de outra perspectiva, as narrativas efetivamente democráticas não encontram eco na sociedade como um todo, nem mesmo entre os mais jovens, que fazem parte da amostra da nossa pesquisa.

4.2 POSICIONAMENTO POLÍTICO DOS JOVENS PARTICIPANTES DO PROJETO *RESIDENTE*: RESULTADOS DA BÚSSOLA POLÍTICA.

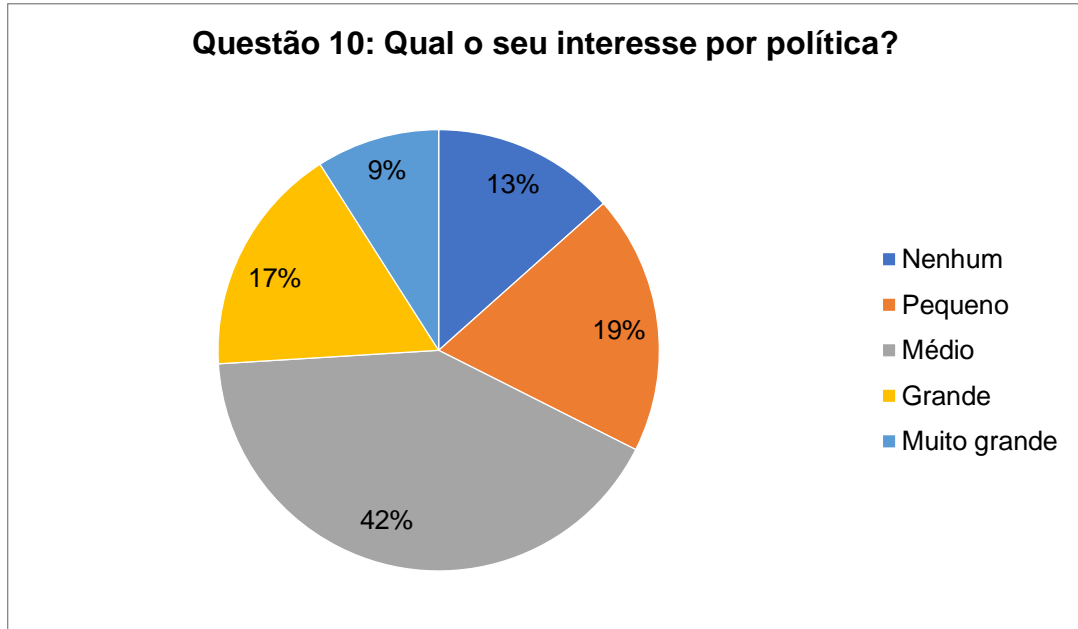
Paulo Krischke inicia seu texto *Perfil da juventude brasileira: questões sobre cultura política e participação democrática* com uma provocação válida e incômoda, que se faz pertinente na discussão que desejo travar nesse item do trabalho. O autor afirma que, com certa frequência, “os pesquisadores e as lideranças investem na juventude expectativas de mudança extraídas de outros contextos, que não condizem com a trajetória histórico-cultural do país, nem com os incentivos e condições abertos à sua participação” (Krischke, 2004, p.2).

Quando pensamos em cultura política, conforme apresentamos no início desse capítulo, estamos falando de práticas, representações e sentidos que são construídos e que permanecem ao longo do tempo. Embora se materializem no presente, são construídos na longa duração. Dessa forma, é incoerente desejar que os jovens de hoje tenham um perfil político completamente diferente do que tiveram seus pais ou seus avós. Morais e Baquero (2018) explicam que os jovens, em geral, não demonstram interesse por assuntos políticos e também não são estimulados a isso. Quem os estimularia se a maioria dos adultos brasileiros também esteve e permanece apartada da política?

Seguindo por esse caminho, nesse subcapítulo pretendo discutir alguns dados obtidos pelo projeto *Residente*, referentes à participação e posicionamento políticos dos jovens que participaram dessa amostra. Os estudantes, quando questionados sobre o seu interesse por política, em sua maioria, responderam que têm um interesse médio, somando 41,6% dos respondentes para essa questão. Os que têm pouco ou

nenhum interesse somaram 32,4% enquanto os que afirmaram ter interesse grande ou muito grande formaram a minoria (26%).

Gráfico 15: Respostas para a questão 10 do instrumento de coleta de dados.



Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

O número de estudantes que afirmou ter grande interesse por política é pequeno diante do total. Sobre os que afirmaram ter médio interesse, na escala Likert, essa opção seria a de valor zero, ou seja, a neutra. Não tenho condições de afirmar com certeza, mas parece uma resposta que se baseia naquilo que “se espera” que cada estudante responda e não na sua opinião propriamente dita. Suponho que, aqueles que não gostam de política e acham que esse assunto não lhes diz respeito, mas que entendem que se trata de um conhecimento importante, escolheram essa opção. É uma hipótese na tentativa de compreender por que quase metade dos participantes ficou “em cima do muro” ao responder esse questionamento. Outra hipótese diz respeito à falta de um posicionamento claro diante de uma temática que não faz parte da sua vivência cotidiana, o que certamente contribuiria para a dúvida em relação a quanto interesse se tem por esse assunto⁹⁸.

⁹⁸ A título de comparação, a questão 9 do instrumento de coleta de dados era: Qual a importância da religião para você. Nesse item os dados demonstram posicionamentos muito mais contundentes: 70,4% dos respondentes consideram que é importante ou muito importante, enquanto 19,7% afirmaram que tem pouca ou nenhuma importância. A opção mais ou menos foi escolhida por apenas 10% dos estudantes. Trata-se, aparentemente, de uma temática com a qual os participantes da pesquisa têm maior familiaridade e, portanto, mais condição de se posicionar a respeito.

Corroborando, parcialmente, minha tese sobre a falta de interesse ou de conhecimento sobre política, os dados demonstram também que uma parte bastante significativa dos jovens não faz parte de movimentos sociais ou políticos. A questão 11, ilustrada na figura abaixo solicitava: “Sobre sua participação social ou política, marque as alternativas que se referem ao seu caso. Nessa pergunta você pode marcar mais de uma opção”.

Quadro 5: Questão 11 do instrumento de coleta de dados.

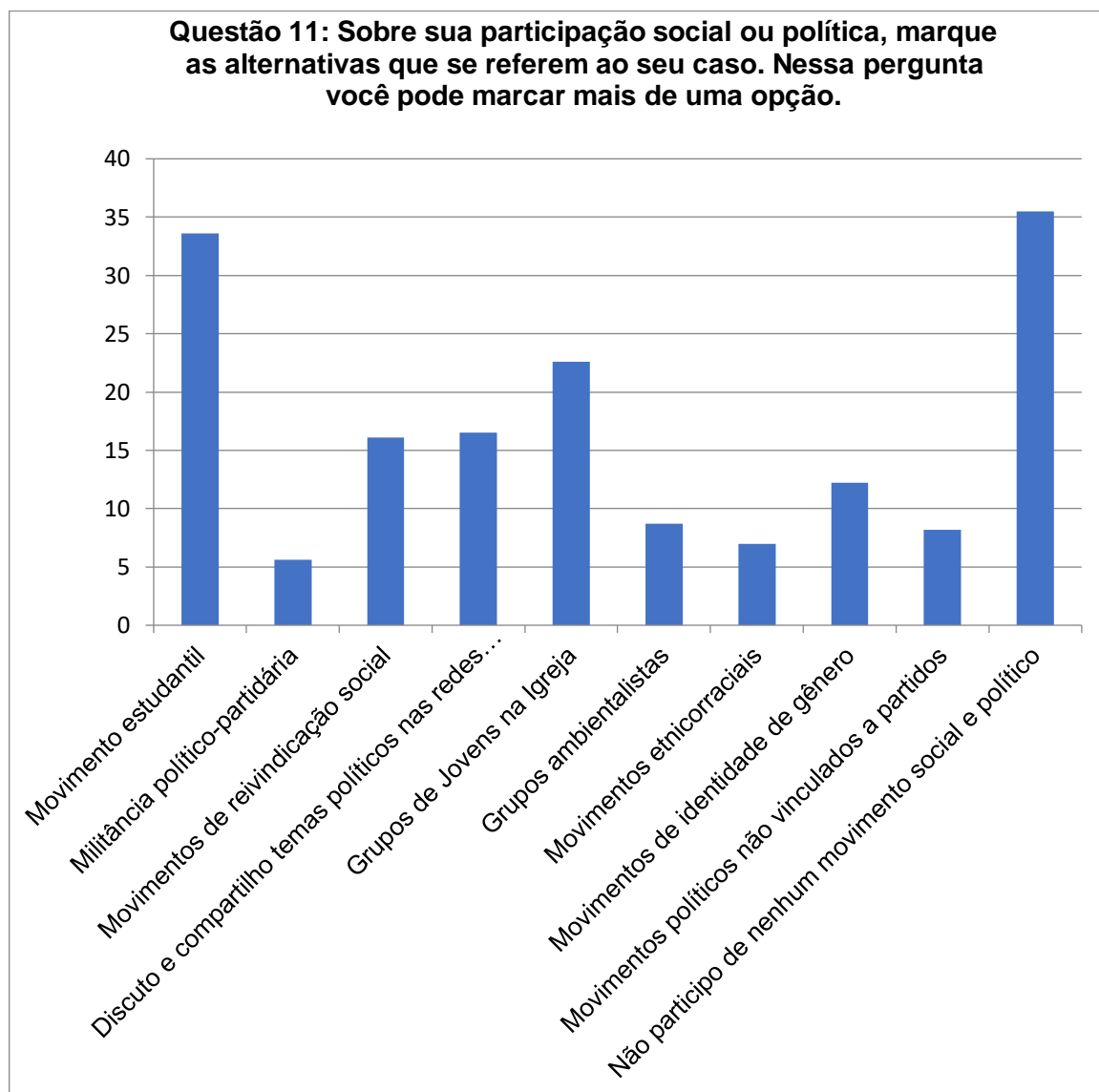
<p>11. Sobre sua participação social ou política marque as alternativas que se referem ao seu caso. Nesta pergunta você pode marcar mais de uma opção.</p> <p><input type="radio"/> a) Movimento estudantil</p> <p><input type="radio"/> b) Militância político-partidária</p> <p><input type="radio"/> c) Movimentos de reivindicação social (moradia, transporte etc.)</p> <p><input type="radio"/> d) Discuto e compartilho temas políticos nas redes sociais</p> <p><input type="radio"/> e) Grupos de jovens na igreja</p> <p><input type="radio"/> f) Grupos ambientalistas</p> <p><input type="radio"/> g) Movimentos étnicorraciais</p> <p><input type="radio"/> h) Movimentos de identidade de gênero</p> <p><input type="radio"/> i) Movimentos políticos não vinculados a partidos</p> <p><input type="radio"/> j) Não participo de nenhum movimento social ou político</p>

Fonte: projeto *Residente*.

Nessa questão, 35,5% dos respondentes optaram pela opção “não participo de nenhum movimento social ou político”. Levando em consideração os jovens que escolheram apenas uma opção, “Grupos de jovens na Igreja” alcançou maior percentual (8,8%), seguido do “Movimento estudantil” (5,8%) e “Discuto e compartilho temas políticos nas redes sociais” (3,2%). Ainda entre os que escolheram uma única opção, “Movimentos étnicorraciais” (0,4%), “Grupos ambientalistas” (0,6%), “Militância político-partidária” (0,8%) e “Movimentos políticos não vinculados a partidos” (0,8%) foram as opções menos escolhidas. Tendo em vista o universo total de respostas, observando que cada estudante poderia escolher mais de uma opção, os percentuais ficaram assim⁹⁹:

⁹⁹ Na elaboração do Gráfico 15, quem escolheu a opção j “Não participo de nenhum movimento social ou político” junto a quaisquer outras opções foi excluído da contagem, tendo em vista que são respostas sem coerência para o questionamento apresentado.

Gráfico 16: Respostas para a questão 11 do instrumento de coleta de dados, em porcentagem.



Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

Considerando os números gerais, é possível perceber que mais de um terço dos jovens dessa amostra não participa de nenhum movimento político e social. Todavia, contrariando as expectativas o restante afirmou participar de pelo menos um espaço social e político, sendo que a maioria marcou mais de uma opção. O movimento estudantil foi o tipo de participação mais escolhido¹⁰⁰. Os que escolheram

¹⁰⁰ Zaluski (2019) observa que, embora o Movimento Estudantil seja antigo no Brasil, as Jornadas de 2013 possibilitaram seu fortalecimento e reestruturação com características diferentes dos períodos

essa opção foram também os que mais escolheram outras além dessa, com destaque para “movimentos de reivindicação social”, “movimentos étnico-raciais” e “movimentos de identidade de gênero”. Em seguida, a participação em “Grupos de jovens na Igreja” foi bastante significativa. Seguindo a caracterização apontada acerca da cultura política brasileira, que traz incutido o descrédito em relação às instituições, especialmente com os partidos políticos, essa foi a opção menos escolhida pelos respondentes.

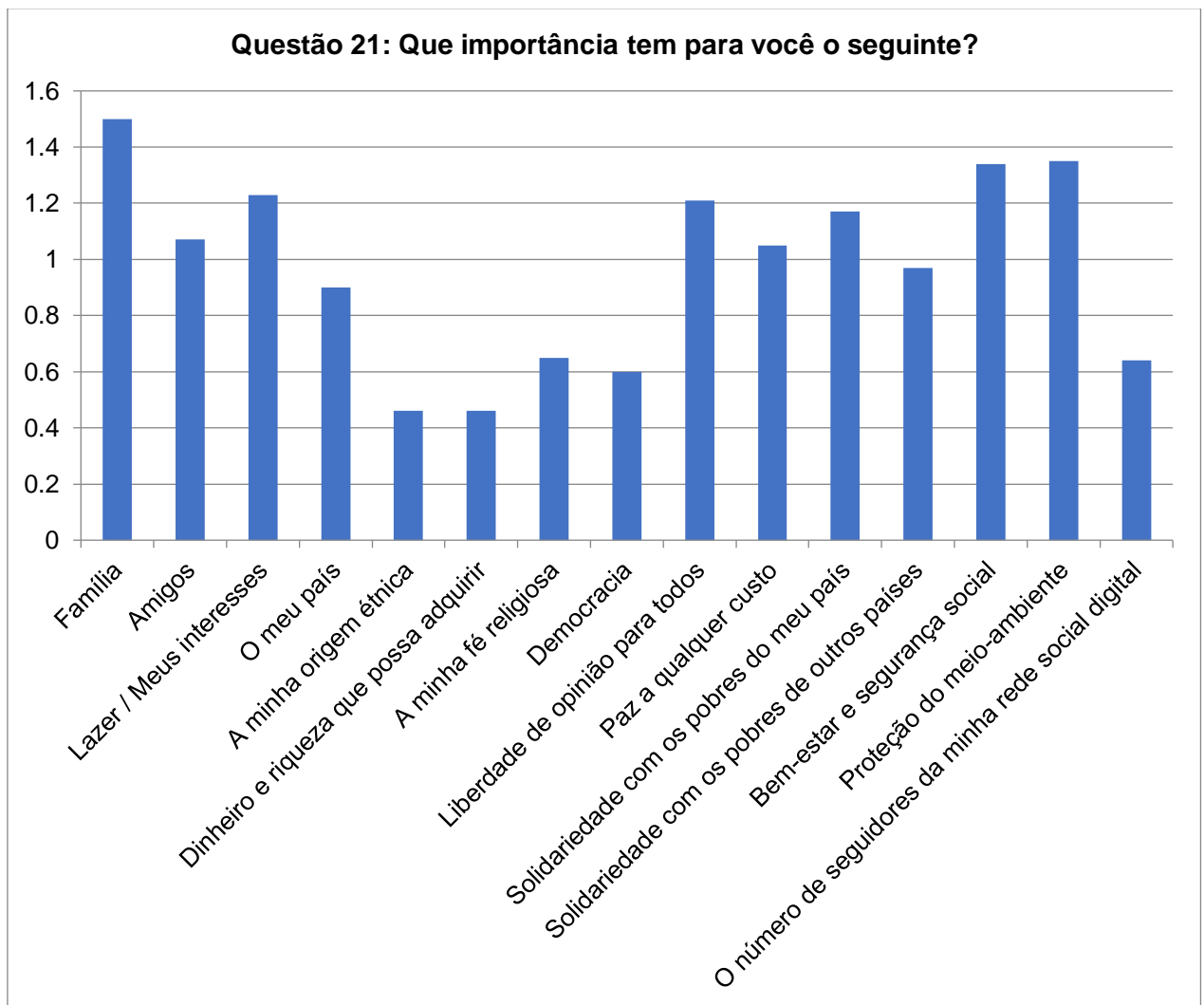
Embora o número de jovens que não atua em nenhum movimento político e social seja significativo, a parcela engajada demonstra um processo de mudança que vai na contramão da afirmação de Morais e Baquero de que os jovens não se interessam por política. O mesmo pode ser percebido nos resultados encontrados para a questão 10, acerca do seu interesse por política, ainda que algumas objeções possam ser feitas ao resultado. Diante dessa aparente mudança, as problemáticas que se estabelecem aqui são: se interessar por política ou fazer parte de movimentos sociais e políticos possibilitam uma compreensão melhor sobre o funcionamento das estruturas de poder no país? Essa participação enquanto jovens implica(rá) em uma maior participação política, para além do ato de votar, na vida adulta? O perfil político que aparece nessas duas questões é indicativo de uma percepção mais ampla de democracia, que ultrapasse as incongruências que atualmente se estabelecem no Brasil entre democracia formal e democracia social? (Morais; Baquero, 2018).

Na busca de tentar responder a esses e a outros questionamentos e encontrar elementos capazes de nos orientar sobre a interferência da cultura política brasileira nos posicionamentos e representações estabelecidos pelos jovens que fazem parte da amostra dessa pesquisa, sigo analisando outras questões do instrumento de coleta de dados, que possam ser cruzados com os apresentados até aqui.

anteriores. As manifestações que se iniciaram em 2013 por conta do aumento das passagens, junto ao Movimento Passe Livre, se mantiveram articuladas e ganharam maior visibilidade nos protestos de outubro de 2016, contra a Medida Provisória nº 746, que previa a Reforma do Ensino Médio e a PEC 241, que instituiu o Teto de Gastos. Nessa ocasião, estudantes secundaristas e universitários ocuparam escolas públicas e instituições de ensino superior. Foram quase 1500 espaços de educação ocupados em 22 estados e no Distrito Federal. Desses movimentos emergiram lideranças políticas, a exemplo de Ana Júlia Ribeiro, que elegeu-se vereadora suplente em Curitiba em 2020 e, atualmente é deputada estadual no Paraná, tendo sido a pessoa mais jovem a tomar posse nessa casa Legislativa, com apenas 22 anos. Embora os jovens respondentes do projeto *Residente* provavelmente não tenham participado das ocupações, o legado deixado por esse movimento, especialmente nas escolas públicas, certamente continua contribuindo para a organização política dessa juventude.

Na questão 21 os respondentes deveriam identificar, numa escala de cinco pontos¹⁰¹, o nível de importância de vários elementos, partes tanto da sua vida enquanto indivíduo, quanto como integrantes da sociedade. Entre esses estavam as opções “o meu país”, “democracia” e “liberdade de opinião para todos”, por exemplo. Ao estabelecermos as médias entre as respostas, entre os 15 itens apresentados para os estudantes, o item democracia ficou entre os que tiveram menor importância, ganhando apenas de “a minha origem étnica”, “dinheiro e riqueza que possa adquirir” e “o número de seguidores da minha rede social digital”. Contraditoriamente, “bem-estar e segurança social” e “liberdade de opinião para todos” ficaram entre os elementos para os quais os jovens atribuíram muita importância.

Gráfico 17: Média das respostas para a questão 21 do instrumento de coleta de dados.



¹⁰¹ Nenhuma importância, pouca importância, importância média, muita importância, importância total.

Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

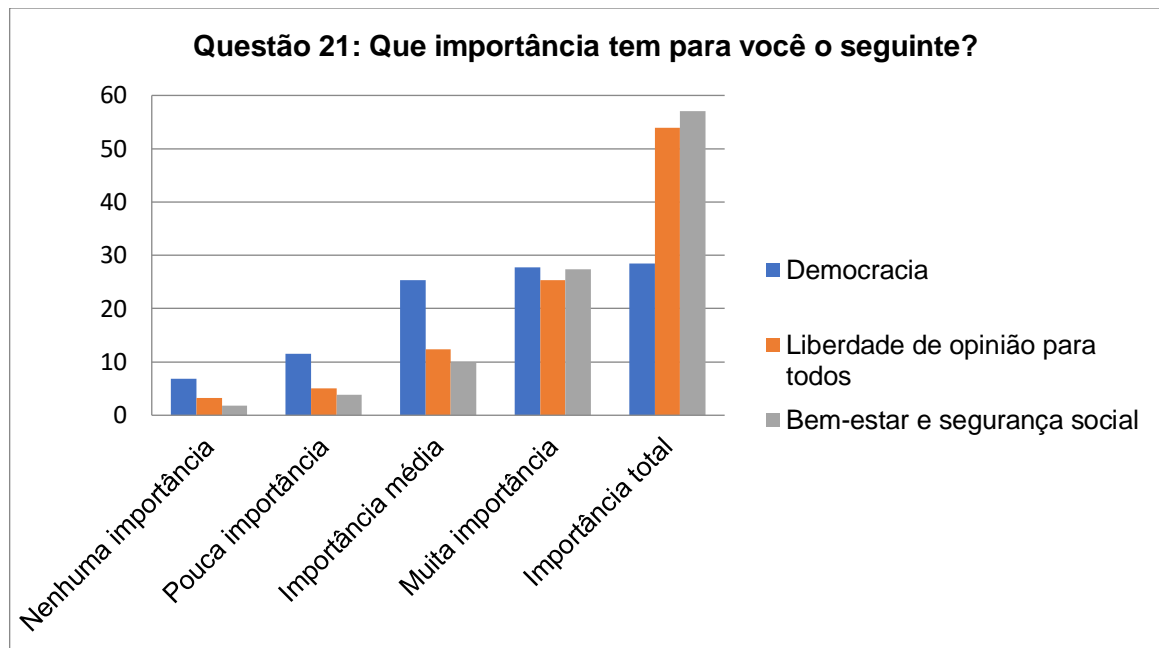
Esses resultados corroboram a minha tese de que a ideia de democracia – e por consequência de ditadura - que se tem entre os jovens no Brasil é distorcida. Em que tipo de governo, se não dentro de um espaço democrático de direito, pode-se estabelecer liberdade de opinião para todos? A menos que não se tenha a compreensão de que um é condicionante do outro, não é possível encontrar uma lógica que explique tal contradição.

Inquieta-me também que “bem-estar e segurança social” apareça como o terceiro item mais importante entre as opções oferecidas. Meu questionamento não trata da relevância desse elemento em si. Parece-me claro que em uma sociedade ideal ele é necessário e devemos lutar para que nossos governos criem condições para que um Estado de bem-estar social se efetive de modo a reduzir as desigualdades sociais e a garantir dignidade a todos os cidadãos. Todavia, embora não seja exatamente uma regra, em que tipo de nação é mais provável encontrarmos essas características? A luta por melhores condições de vida, o questionamento às ações dos governos, a transparência em relação às ações públicas que, me parecem, são essenciais à construção do bem-estar e segurança social, pensados a partir da coletividade, são facilitados em democracias. Dessa forma, o problema não está em julgar esse item como um dos mais importantes, mas sim, em não perceber que, para que ele se estabeleça, é necessário entender, *a priori*, a importância da democracia.

Retomo o estudo de Moisés (2008, p. 26) e a sua constatação de que mesmo entre os que foram classificados como “democratas”, num primeiro momento, havia algum grau de concordância com as frases “o país é uma democracia com grandes problemas”, ou “o país não é uma democracia”. Tal concordância, assim como as contradições expressas na questão 21, traz um elemento mais profundo: a democracia que vem se construindo e consolidando no Brasil, desde a abertura política, não consegue dar conta das demandas e expectativas da população. Nesse sentido, por mais contraditório e paradoxal que pareça, características marcadamente democráticas, como a liberdade de opinião aparecem como importantes, porém não a democracia em si, já que, entre os brasileiros ela não parece capaz de oferecer isso, na forma como se apresenta hoje. Com o intuito de ilustrar de forma mais clara essa

ideia, apresento a seguir o gráfico com as respostas para esses três elementos, organizados em porcentagem.

Gráfico 18: Respostas para os itens 21.8, 21.9 e 21.13 da questão 21 do instrumento de coleta de dados, em porcentagem.



Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

Ao analisarmos esse gráfico comparativo constata-se que, embora a maior parte dos estudantes tenham atribuído muita importância ou importância total à democracia, o índice de pessoas que atribuíram média importância também foi relevante. O mesmo não acontece com os outros dois elementos, em que a porcentagem de participantes que acham que eles têm importância total supera em muito todos os outros pontos da escala.

Outro exemplo que demonstra a distorção acerca dos valores democráticos pode ser evidenciado a partir do grau de concordância apresentado pelos estudantes com as afirmações que aparecem nos itens 30.8 e 30.9 da questão 30, que solicita: “Os temas a seguir são sobre a vida social. Marque seu grau de concordância ou discordância com as afirmações abaixo”. Aqui apresentam-se quatro pontos na escala

Likert: discordo totalmente, discordo, concordo ou concordo totalmente, ou seja, não há a opção neutra.

Para o item 30.8, no qual se lê: “A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes hediondos”, os resultados ficaram assim: 11.9% dos respondentes discordam totalmente, 28.4% discordam, 37% concordam e 22.7% concordam totalmente. Esses dados reforçam a minha hipótese anterior acerca da normalização e naturalização da violência e, mais do que isso, demonstram como parte significativa desses jovens entendem que estratégias de punição violenta são eficazes como forma de combate à criminalidade.

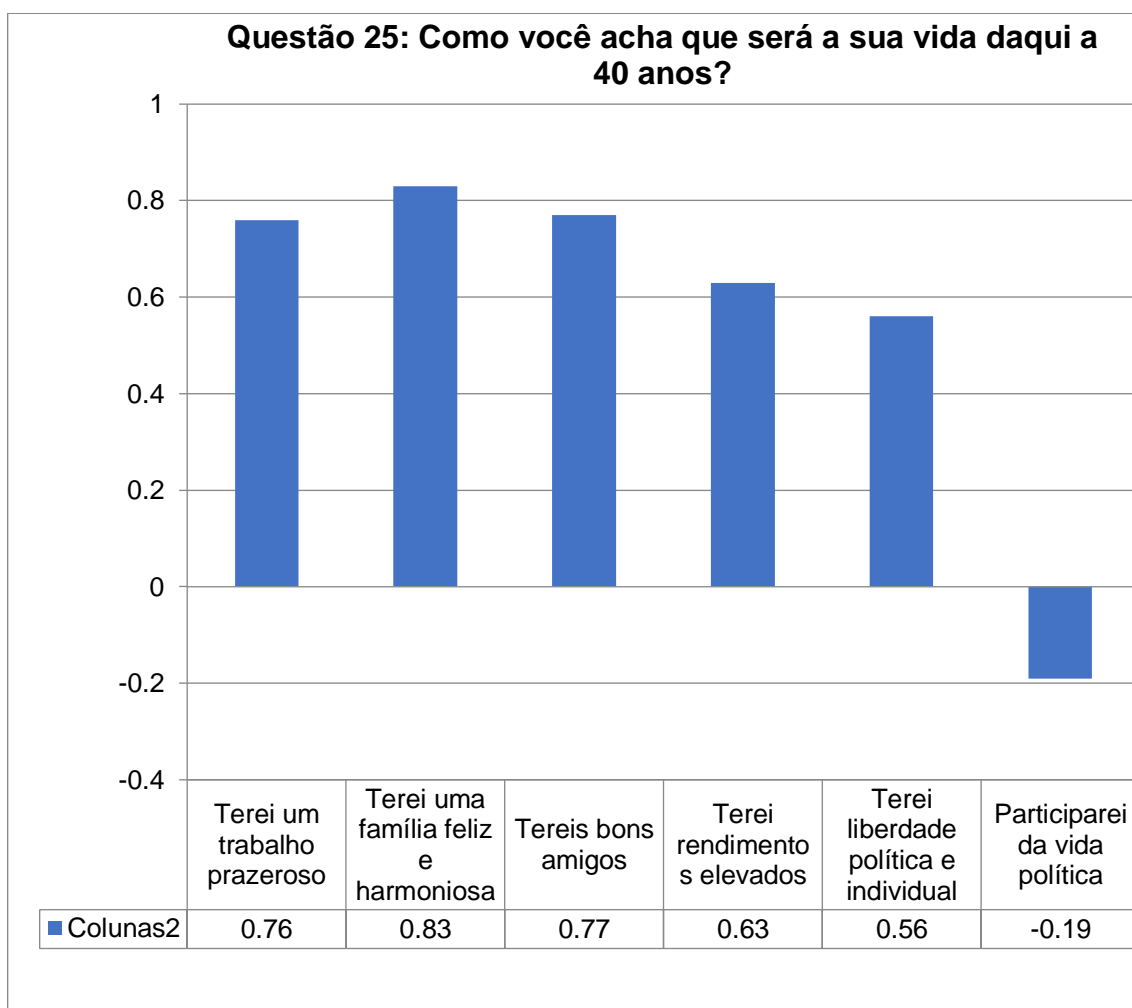
O item 30.9, onde se lê: “É perda de tempo tentar reabilitar certos criminosos”, poderia trazer uma leitura diferente, ou apontar para outra direção em relação ao que afirmo no parágrafo anterior. Todavia, há quase um empate técnico entre os que concordam e discordam em alguma medida com a afirmação. Os que discordam totalmente somaram 14,2%, os que discordam são 34,3%, os que concordam são 34,2% e os que concordam totalmente somaram 17,3%. Aqui, os que acreditam que a reabilitação de criminosos é perda de tempo somam 51,5% dos respondentes, ou seja, pouco mais da metade. No entanto, dentro de uma perspectiva democrática e de valorização dos direitos humanos, a regra deveria ser não só a concordância, mas também um esforço coletivo da sociedade como um todo, para ressocializar aqueles que tenham sido julgados e cumprido suas obrigações com a justiça, sendo esse um dos pontos importantes quando se deseja bem-estar e segurança social, conforme defendem advogados e juristas (Marcon, 2018; Peixinho, 2018; Maciel, 2016, entre outros).

Os resultados obtidos para essas questões, utilizando os dados do projeto *Residente* reverberam aqueles analisados por Moisés (2008) e Moraes e Baquero (2018), que demonstram que, mesmo entre os participantes classificados como democratas, muitos afirmaram aceitar que o governante usasse estratégias autoritárias para resolver situações de crise. Reforçam, também, a ideia defendida por Soares (2016) que a cultura política brasileira se constrói sobre um acúmulo social da violência. Acrescente-se aqui que essa lógica de culpabilização, violação e punição tem alvo certo e não se estabelece na mesma medida para todas as pessoas. Determinados atos ilícitos têm maior ou menor impacto na opinião pública a depender da classe e da raça de quem os comete. Numa cultura política marcadamente patrimonialista e patriarcal (Moisés, 2008; Soares, 2016; Baquero, 2012; Moraes;

Baquero, 2018; Motta, 2018), pessoas que fazem parte da elite econômica e política raramente respondem por seus crimes. Entre esses grupos o jeitinho e a cordialidade acabam prevalecendo sobre a justiça, de modo que se naturalizam as relações entre pobreza e miséria, marcadas fortemente pelo fator raça/cor, e criminalidade, o que acaba, no entendimento de Soares (2016, p. 103) por “servir às classes dominantes para inviabilizar os determinantes políticos do crescimento da violência” além de fortalecer representações estereotipadas e que estigmatizam esses grupos sociais.

Por fim, cabe acrescentar nessa discussão que, embora a participação em movimentos políticos e sociais apareça em proporções relevantes, a marca do afastamento político que caracteriza a cultura política brasileira também aparece entre os jovens que participaram da coleta de dados do projeto *Residente*. Quando questionados sobre como imaginam que será a sua vida daqui a 40 anos (Questão 25), a opção “Participarei da vida política” é a que aparece com a menor média, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 19: Média das respostas para a questão 25 do instrumento de coleta de dados.

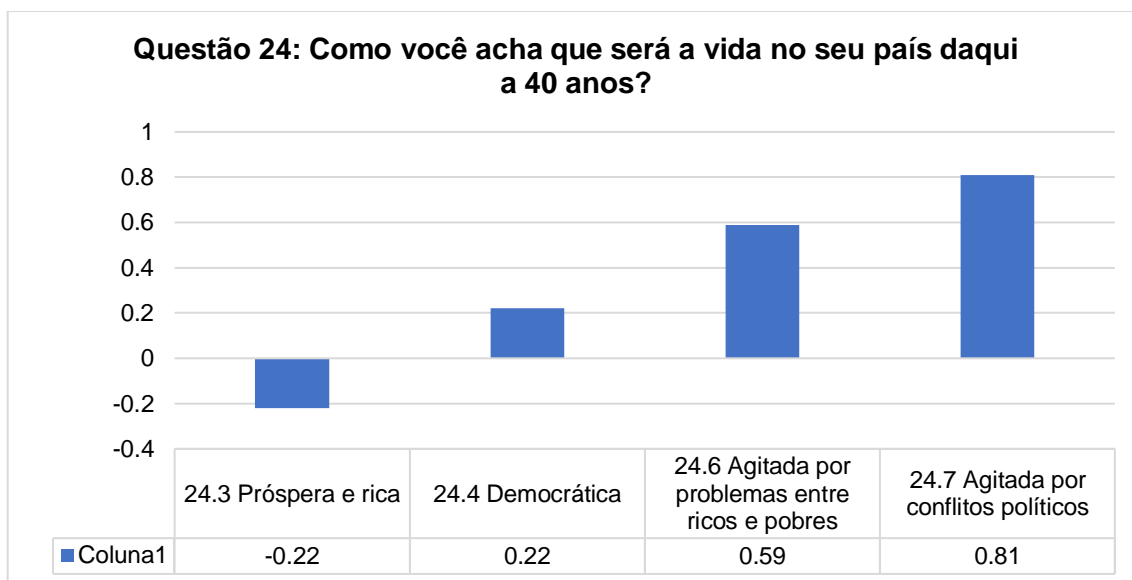


Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

Os resultados expressos aqui demonstram quais as expectativas dos jovens em relação ao seu futuro individualmente. De modo geral, eles esperam ter um futuro feliz e próspero, mas isso não inclui a participação da vida política, fortalecendo a ideia de Motta (2018) de que a cultura política brasileira é marcada pela autoexclusão política, por meio de uma recusa consciente. Isso acaba provocando na sociedade uma “incapacidade [...] em se mobilizar para fiscalizar e modificar o processo político” (Baquero, 2012, p. 86). Pode-se concluir, portanto, que o futuro promissor que essa juventude almeja será resultado do seu mérito individual e não da luta coletiva ou da participação política. Kruschke (2004, p.12) explica, amparado por Baño (1997, p.16) que essa apolitização está relacionada ao processo de incorporação ao neoliberalismo, que dá origem ao “homem-massa”, cujo pensamento pode ser resumido em “não quero saber de política, pois quando não trabalho, não como”.

Outro fator interessante é novamente a dissociação entre a liberdade política e individual e a democracia. Enquanto nessa questão a média para essa alternativa foi de 0.56, na questão 24, que perguntava “Como você acha que será a vida no seu país daqui a 40 anos?”, a opção “democrática” alcançou uma média de apenas 0.22. Além disso, reforçando o argumento da meritocracia, a média para a opção “próspera e rica” foi de -0,22, enquanto as alternativas “agitada por problemas entre ricos e pobres” e “agitadas por conflitos políticos” alcançaram médias 0.59 e 0.81, respectivamente.

Gráfico 20: Média das respostas para a questão 24 do instrumento de coleta de dados.



Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

Diante dos dados apresentados até aqui, considerando os números globais da amostra estudada, é possível afirmar que as características apresentadas da cultura política brasileira no subtítulo anterior se repetem entre os jovens e, portanto, certamente terão algum tipo de impacto no seu posicionamento frente aos governos militares que estiveram no poder no Brasil recentemente.

4.2.1 Resultados da bússola política

As afirmativas que compuseram as questões 29, 30 e 31 do instrumento de coleta de dados, das quais duas já foram utilizadas aqui (30.8 e 30.9) a título de ilustração acerca de como se posicionam os jovens sobre temas sensíveis e que

relações podem ser estabelecidas com a democracia, fazem parte da chamada bússola política.

A partir da adaptação do projeto *The Political Compass*, Cerri e Cervi (2021) elencaram uma série de informações que diziam respeito à sociedade, política e economia, diante das quais os participantes da pesquisa deveriam indicar o seu grau de concordância a respeito de cada uma delas (discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente). Assim como em todas as questões em que foi utilizada a escala Likert, a cada ponto da escala foi atribuído um valor que variava de -2 a 2. Nessas questões, especificamente, a partir das médias obtidas foi possível situar cada respondente em um plano cartesiano dividido em quatro quadrantes. Um dos eixos do plano refere-se ao posicionamento econômico (direita x esquerda)¹⁰² e o outro eixo refere-se ao posicionamento político (autoritário x democrático / libertário¹⁰³).

Algumas ressalvas devem ser estabelecidas antes de apresentar o posicionamento dos jovens que participaram do projeto *Residente*:

- a) o posicionamento a que se chega como resultado é obtido a partir do grau de concordância que cada jovem atribuiu a cada uma das afirmativas elencadas nas questões 29, 30 e 31. Não se trata de autodeclaração. É possível que se perguntássemos diretamente para esses jovens em qual quadrante eles se encaixariam, que eles dessem respostas diferentes das que foram resultantes da bússola política;
- b) a bússola não classifica os indivíduos em posições estáticas. Ao contrário, exprimem tendências, a partir da média de respostas, que em

¹⁰² Existem inúmeras formas de definir direita e esquerda, no campo da economia. Os autores que estou utilizando aqui e que elaboraram essa bússola apoiam-se na definição estabelecida por Bobbio (1995 *apud* Klüppel, Cruz e Cerri, 2021) segundo a qual a “esquerda se define pela prioridade da igualdade sobre a liberdade e a direita pela prioridade da liberdade sobre a igualdade”. Para nós, interessa mais as tendências de posicionamento político do que econômico.

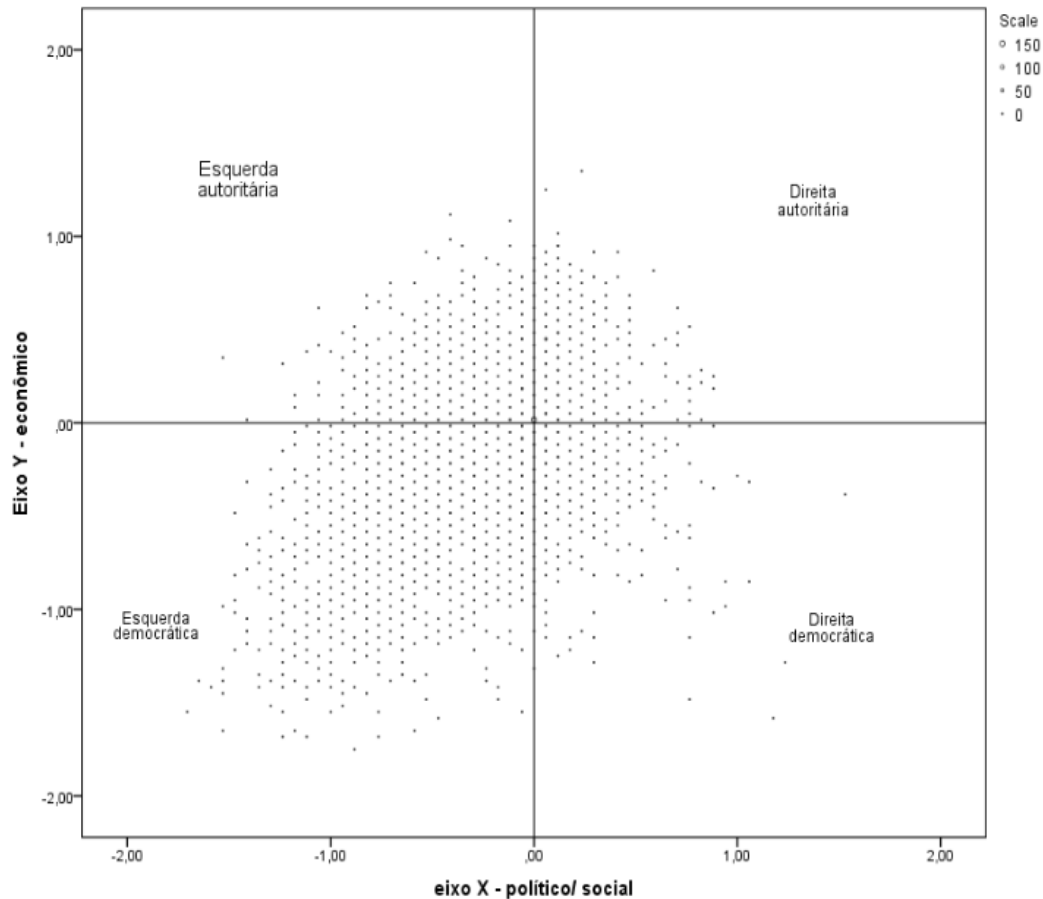
¹⁰³ Democracia e libertarianismo não podem ser consideradas como palavras sinônimas. Libertarianismo indicaria a ausência de qualquer controle do Estado tanto sobre a economia quanto sobre o indivíduo. Cerri e Cervi (2021, p. 285) explicam que o termo “democrático”, “não reflete o grau de individualismo/empoderamento do indivíduo que se reflete em “libertário” como polo extremo. Certamente o posicionamento democrático está entre o centro e o polo libertário, mas é diferente deste”.

determinados momentos podem ser mais autoritárias e em outras mais democráticas, ou mais socialistas e/ou liberais.¹⁰⁴

Dito isso, é interessante observar o gráfico de dispersão no plano cartesiano com a distribuição dos respondentes, a partir da classificação estabelecida pela bússola política.

¹⁰⁴ Informações mais detalhadas sobre como foi feita a análise e localização dos participantes nos quadrantes do plano cartesiano podem ser encontradas em: Cerri; Cervi (2022).

Figura 2: Gráfico de dispersão da posição política dos estudantes respondentes do projeto *Residente* (2019).



Fonte: Cerri; Cervi, 2022, p. 290.

A partir da observação do gráfico, é possível perceber que a maior parte dos jovens foi classificado dentro do quadrante correspondente à esquerda democrática. Nesse sentido, tendo em vista o grau de concordância estabelecido em cada questão e suas respectivas médias, valores como igualdade de acesso à direitos básicos, bem como a garantia das liberdades individuais foram determinantes na tomada de decisões.

Outro fator que chama a atenção, mas que aponta certa consonância com outros estudos sobre cultura política que foram apresentados anteriormente é o fato de que, embora a maior parte dos jovens se encontre nos quadrantes democráticos, o percentual que ocupa os espaços autoritários no gráfico não é desprezível. Vale destacar aqui Krischke (2004) que compara dados do Latinobarômetro de 1889 e 1993 e da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” de 2003 acerca da preferência dos

jovens entre 15 e 25 anos pela democracia. Sua pesquisa demonstra que, embora haja um crescimento, de 35% em 1989 para 53% em 1993 e 2003, nos últimos anos, a taxa para de crescer (em oposição à preferência pela ditadura, que reduz de 1989 para 1993, mas volta a subir em 2003) e não exprime uma maioria significativa. Levando em conta a margem de erros, poderíamos afirmar que metade dos jovens não opta pela democracia como melhor forma de governo.

Tentando ilustrar melhor essa dispersão, Cerri e Cervi (2022) dividem os respondentes em oito grupos, de modo que eles ficam assim distribuídos:

Quadro 6: Posição política dos estudantes respondentes do projeto *Residente* (2019).

Posição política dos Jovens	
Economicamente neutro / politicamente autoritário	2,4%
Direita autoritária	12,1%
Esquerda autoritária	17,4%
Total	31,9%
Direita democrática	10,9%
Esquerda democrática	48,8%
Economicamente neutro / politicamente democrático	2,9%
Total	62,6%
Direita politicamente neutra	1,7%
Esquerda politicamente neutra	3,8%

Fonte: Cerri; Cervi, 2022, p. 289.

Os dados do projeto *Residente*, quando comparados aos de Krischke mostram uma diferença significativa em relação ao posicionamento democrático¹⁰⁵, porém, evidenciam também um aumento no posicionamento autoritário. Enquanto nos

¹⁰⁵ A amostra utilizada por Krischke (2004), com dados do Latinobarômetro de 1989 e 1993 e da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, de 2003, perguntam diretamente ao participante qual a sua preferência entre as formas de governo apresentadas. Os respondentes poderiam optar entre quatro alternativas: democracia, ditadura, tanto faz e não sei. Portanto, os métodos para se chegar aos resultados são diferentes entre as duas amostras quantitativas.

primeiros, o posicionamento autodeclarado autoritário é 20% em 1989, cai para 13% em 1993 e sobe novamente para 16% em 2003, na bússola política 31,0% dos respondentes foram encaixados nos grupos autoritários.

A bússola política, dessa forma, corrobora que os estudantes que participaram da pesquisa trazem ainda, de maneira perceptível, resquícios de uma cultura política de traços autoritários, ao mesmo tempo em que aponta para uma perspectiva de mudança nas suas características, a médio e longo prazo. Reduzindo um pouco o recorte da amostra, usando como critério de análise aqueles que consideraram a democracia como muito importante na questão 21, os sinais de transformação aparecem de forma ainda mais significativa.

4.2.2 Importância da democracia como ponto de inflexão.

Os dados apresentados até aqui correspondem a uma análise sem recortes da amostra pesquisada. Todavia, os resultados se modificam quando estabelecemos correlações entre o interesse por política e a importância da democracia.

Jovens que se interessam mais por política tendem a dar maior importância para a democracia, para a liberdade de opinião para todos e para o bem-estar e segurança social. Além disso, aqueles que dão maior importância à democracia, são também os que acham mais importante, respectivamente a liberdade de opinião para todos, bem – estar e segurança social e solidariedade com os pobres do seu país. De modo geral, esse grupo tende a dar maior importância para os aspectos relacionados à coletividade do que àquilo que é de interesse individual. Nesse sentido, o número de seguidores da rede social digital, a fé religiosa e a família tenderam a ser menos importantes.

Diferenciam-se também quanto à participação política no futuro e aos posicionamentos frente à pena de morte para crimes hediondos e a reabilitação de criminosos. Nesse recorte, os respondentes que demonstraram maior interesse pela política e deram mais importância para a democracia tenderam a acreditar mais que participarão da vida política daqui a 40 anos e se posicionaram de forma contrária à pena de morte e favorável à reabilitação e ressocialização de criminosos.

Tabela 6: Correlações entre a questão 21 (Qual importância tem para você o seguinte?), a questão 10 e as afirmativas dispostas nas questões 24.8 e 24.9 e o posicionamento dos jovens acerca dos governos militares (Questão 32).

	10. Qual o seu interesse pela política?	21.8 Democracia	24.3 Próspera e rica	24.4 Democrática	24.6. Agitada por problemas entre ricos e pobres	24.7 Agitada por conflitos políticos	25.5 Terei liberdade política e individual	25.6 Participarei da vida política	30.8 A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes hediondos	30.9. É perda de tempo tentar reabilitar certos criminosos
21.1 Família	,093**	,184**	,013	,081**	,132**	,233**	,148**	-,011	,036*	-,020
21.2 Amigos	,108**	,219**	,034*	,080**	,134**	,203**	,162**	,045**	-,003	,004
21.3 Lazer / meus interesses pessoais	,086**	,197**	,027	,054**	,128**	,162**	,179**	,012	,041**	,040**
21.4 O meu país	,151**	,248**	,108**	,101**	,043**	,076**	,144**	,133**	,053**	,026
21.5 A minha origem étnica (africana, europeia, indígena ou outra)	,086**	,240**	,077**	,069**	,099**	,094**	,111**	,164**	-,001	-,032*
21.6 Dinheiro e riqueza que possa adquirir	,095**	,244**	,068**	,055**	,067**	,152**	,147**	,006	,122**	,095**
21.7 A minha fé religiosa	,024	,153**	,079**	,065**	,042**	,065**	,106**	,074**	,038*	-,007
21.8 Democracia	,333**	1	,017	,123**	,181**	,250**	,188**	,272**	-,076**	-,066**
21.9 Liberdade de opinião para todos	,212**	,505**	-,030*	,090**	,228**	,295**	,212**	,144**	-,048**	-,070**
21.10 Paz a qualquer custo	,065**	,254**	,023	,081**	,155**	,190**	,162**	,015	,050**	-,014
21.11 Solidariedade com os pobres do meu país	,125**	,334**	-,003	,060**	,205**	,247**	,173**	,079**	-,033*	-,096**
21.12 Solidariedade com os pobres de outros países	,108**	,314**	,009	,040**	,188**	,221**	,131**	,094**	-,042**	-,098**
21.13 Bem-estar e segurança social	,163**	,344**	-,014	,084**	,233**	,311**	,182**	,077**	,006	-,059**
21.14 Proteção do meio ambiente	,136**	,300**	-,002	,087**	,237**	,276**	,137**	,060**	,010	-,039**
21.15 O número de seguidores na minha rede social digital	-,068**	0,06	,199**	,071**	-,070**	-,134**	,064**	,076**	,066**	,091**

Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

Esses dados me ajudam a estabelecer algumas hipóteses:

- a) as pessoas que nessa amostra afirmaram se interessar mais por política são também as que atribuíram maior índice de importância à democracia. Provavelmente o maior interesse por essa temática leva à maior busca por informações e conhecimentos sobre o tema e, talvez, à maior participação social e política, de forma mais engajada.
- b) o maior conhecimento político levaria à maior clareza sobre do que exatamente tratamos quando falamos de democracia, de modo a reduzir as impressões distorcidas sobre o conceito. Por isso houve correlações mais fortes entre quem se interessa por política e quem acha a democracia importante, além de haver maior concordância com afirmações “democráticas”, como a ressocialização de criminosos e menos concordância com afirmações “autoritárias”, como a possibilidade de pena de morte para crimes hediondos.
- c) nesse grupo parece haver menor distanciamento entre a democracia formal – ou seja, um governo com características democráticas - e a democracia social, que garanta igualdade de oportunidades e dignidade a todos os cidadãos.
- d) esse pequeno conjunto de dados aponta para um movimento de mudança na cultura política da juventude brasileira, inclusive quando tratamos da participação política no futuro. Jovens com mais interesse pela política são também os que atribuem maior importância para a democracia, talvez porque entendem que é somente através dela que se pode alcançar um Estado com atributos democráticos. Parece óbvio e redundante, mas essa relação de causalidade não se expressa quando analisamos a amostra total.
- e) dentro desse recorte, parece mais clara a noção de que uma democracia exige a participação dos cidadãos para que se efetive, de fato. Esse grupo aponta para o rompimento do que Baquero (2012) chama de virtudes inativas, ou seja, a incapacidade do ser social refletir e agir para transformar a realidade.

Nesse sentido, pode-se discordar de Morais e Baquero (2018) quando eles apontam que o protagonismo juvenil não parece ser uma tendência para o futuro. Parece-me que talvez não num futuro tão próximo, já que a cultura política leva tempo para ser modificada, mas existem elementos que se contrapõem a essa suposição.

Almond e Verba (1970, p. 26) afirmam que “[...] as democracias se mantêm pela participação ativa dos seus cidadãos nos assuntos públicos, por um elevado nível de informações sobre esses mesmos assuntos e por um sentido muito difundido de responsabilidade cívica”. Sendo assim, esse pode ser o caminho também para a consolidação de valores democráticos em uma determinada cultura política. E se assim for, esse grupo de jovens está pavimentando essa longa estrada, dando as direções a serem seguidas.

4.3 RELAÇÕES ENTRE CULTURA POLÍTICA NO BRASIL, POSICIONAMENTO POLÍTICO E POSICIONAMENTOS FRENTE AOS GOVERNOS MILITARES BRASILEIRO.

Tendo apresentado aspectos característicos da cultura política brasileira e analisado o comportamento político dos jovens que fizeram parte da amostra recolhida pelo projeto *Residente*, torna-se necessário estabelecer de que forma e em que medida esses fatores interferem ou não no posicionamento dos respondentes frente aos governos militares no Brasil.

Os resultados encontrados acompanham o que vem sendo demonstrado nessa tese: algumas memórias coletivas parecem já estar tão profundamente enraizadas na sociedade – que inclui os jovens – que parece quase impossível se desvencilhar delas. Todavia, há que se lembrar de que a elaboração das culturas políticas, hegemônicas ou não, se relaciona com os problemas fundamentais enfrentados pela sociedade em que elas emergem (Berstein, 1998). Nesse sentido, entendo que os grandes entraves para a consolidação de uma cultura política cívica, participativa ou democrática no Brasil são os resquícios do autoritarismo histórico que permeiam o nosso passado e presente, somados à falta de compreensão sobre o que exatamente é um sistema democrático e à desconfiança nas instituições. Sabendo disso, cabe a cada uma e cada um atacar da forma que puder essas vulnerabilidades no sentido de combatê-las.

Digo isso, porque novamente, além dos dados já esperados, em conformidade com esses elementos da cultura política, a possibilidade de mudança vem também aparecendo, indicando que não estamos parados no mesmo lugar. Há um grupo dentro dessa amostra, que deve representar um número muito maior do que foi

contemplado aqui, que mostra que entre aqueles que dão importância para a democracia, o posicionamento frente à ditadura não segue a lógica da maioria.

A tabela abaixo evidencia as correlações entre as afirmativas dispostas nas questões 24.8 e 24.9: Que importância tem para você a democracia e a liberdade de opinião para todos, respectivamente, e o posicionamento dos jovens acerca dos governos militares. Já sabemos que para quem a democracia é importante também é importante a liberdade de opinião para todos. Em oposição, para quem considera a liberdade de opinião para todos um valor importante, não necessariamente a democracia tem a mesma relevância. Dessa forma, os resultados obtidos também apresentam diferenças significativas.

Tabela 7: Correlações entre as afirmativas dispostas nas questões 24.8 e 24.9 e o posicionamento dos jovens acerca dos governos militares (Questão 32).

	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
21.8 Democracia	,056**	,015	,072**	,067**	,083**	,003	-,066**
21.9 Liberdade de opinião para todos	,077**	,045**	,014	,026	,103**	,046**	-,021

Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

É possível perceber a partir dos resultados da pesquisa apresentados na tabela que existem correlações fortes entre a importância da democracia e as representações negativas sobre a ditadura militar no Brasil. Ou seja, quem atribuiu maior importância para a democracia, tende a concordar que a ditadura militar pode ser associada à tortura e assassinato de opositores, a não levar em conta a opinião do povo para governar e, principalmente, a um período de crises econômicas e aumento da dívida externa. Tende também a discordar, com ênfase, da afirmativa que infere que se trata de um período sem corrupção na política e no governo. Já a narrativa de combate ao terrorismo para a manutenção da ordem, mesmo nesse grupo, ainda inspira veracidade, reforçando o argumento de Motta (2018) a respeito

da conciliação e acomodação serem características da nossa cultura política, evidenciando a índole pacífica do brasileiro. Nessa perspectiva, quem foge dessa representação é considerado terrorista e, portanto, deve ser combatido para que a ordem seja mantida.

Por outro lado, quando isolamos a opção liberdade de opinião para todos, as correlações estabelecidas com características negativas, como tortura e assassinato de opositores e não levar em conta a opinião do povo para governar, não são tão marcantes. A única exceção é a concordância com o fato de o período ser marcado por crises econômicas e aumento da dívida externa, que apresenta, inclusive, números superiores aos do grupo anterior. Todavia, há também discordância leve com a afirmação de que se trata de um período sem corrupção na política e no governo. Novamente a narrativa do combate ao terrorismo e da manutenção da ordem aparece com força, referendada pela concordância de que o período foi de maior segurança pública.

Cabe demonstrar aqui também as relações estabelecidas entre a questão 32 e as afirmativas 30.8 e 30.9, que pediam a concordância com a pena de morte para crimes hediondos e com a afirmação de que a ressocialização de criminosos pode ser considerada uma perda de tempo. Não há surpresa nos resultados, especialmente naqueles que se referem à concordância com a pena capital, conforme se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 8: Correlações entre as afirmativas dispostas nas questões 30.8 e 30.9 e o posicionamento dos jovens acerca dos governos militares (Questão 32).

	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
30.8 A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes hediondos	,171**	,181**	,018	-,046**	-,012	,203**	,195**
30.9. É perda de tempo tentar reabilitar certos criminosos	,126**	,122**	,053**	,040*	,008	,126**	,127**

Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

Jovens que concordaram mais com a pena de morte tenderam a concordar mais com as representações positivas acerca dos governos militares, de forma mais evidente, com maior segurança pública, um período sem corrupção, intenso desenvolvimento econômica e combate ao terrorismo para manutenção da ordem. Por outro lado, tendem a discordar de que o governo não levava em conta a opinião do povo para governar. No que diz respeito ao recorte relacionado à ressocialização de criminosos, o padrão das correlações referenciadas aos aspectos positivos se repete, ainda que numa intensidade menor. Entretanto, nesse caso, há também algum nível de concordância – muito menor – entre as afirmações com conteúdos negativos acerca dos governos militares, a saber: tortura e assassinato de opositores e não levar em conta a opinião do povo para governar.

Diante disso, novamente externo a tese de que apenas aqueles que atribuíram maior importância para a democracia compreendem o que é um Estado democrático efetivamente. Isso explica, por exemplo, situações recentes em que pessoas que solicitavam, em manifestações políticas contra o governo ou contra os resultados das últimas eleições, intervenção militar, argumentando que não se tratava de uma reivindicação antidemocrática. Certamente, para quem não consegue distinguir claramente o que é uma democracia e o que é uma ditadura, tal postura não poderia ser enquadrada num viés autoritário, ainda que fosse.

Tendo em vista o recorte de interesse pela política, observamos um padrão semelhante àquele que se estabeleceu em relação à importância da democracia: jovens que têm maior interesse pela política, que são também, em sua maioria, os que acham a democracia um valor importante, tendem a olhar para os governos militares concordando mais com as afirmativas negativas e menos com as positivas.

Tabela 9: Correlações entre a questão 10 e o posicionamento dos jovens acerca dos governos militares (Questão 32).

	32.1 Combate ao terrorism o para manuten ção da ordem	32.2 Intenso desenvol vimento econômi co	32.3 Tortura e assassin ato de opositore s	32.4 Não levar em conta a opinião do povo para governar	32.5 Crises econômi cas e aumento da dívida externa	32.6 Um período de maior seguranç a pública	32.7 Um período sem corrupçã o na política e no governo
10. Qual o seu interesse pela política?	,053**	-,005	,084**	,061**	,077**	-,003	-,072**

Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

Notadamente há uma correlação forte com as opções tortura e assassinato de opositores, não levar em conta a opinião do povo para governar e crises econômicas e aumento da dívida externa. A discordância com a possibilidade de ser um período sem corrupção na política e no governo aparece em evidência também. Novamente, mesmo nesse caso, não foi possível, entre os respondentes, se desvencilhar da ideia que associa os governos militares ao combate ao terrorismo para manutenção da ordem.

Por fim, a última questão que foi utilizada nas sessões anteriores para traçar um perfil político da amostra coletada pelo projeto *Residente* referia-se a como esses jovens imaginavam que seria a sua vida daqui a 40 anos, na qual uma das opções era “Participarei da vida política”.

Tabela 10: Correlações entre as afirmativas dispostas na questão 25.6 e o posicionamento dos jovens acerca dos governos militares (Questão 32).

	32.1 Combat e ao terroris mo para manute nção da ordem	32.2 Intenso desenv olviment o econôm ico	32.3 Tortura e assassi nato de opositor es	32.4 Não levar em conta a opinião do povo para governar	32.5 Crises econôm icas e aument o da dívida externa	32.6 Um período de maior seguran ça pública	32.7 Um período sem corrupç ão na política e no governo
25.6 Participarei da vida política	,018	,006	,102**	,090**	,094**	-,033	-,040*

Fonte: dados do projeto *Residente*, 2019, organizados pela autora.

Importante lembrar que novamente, que há fortes correlações entre quem considera a democracia importante e quem acredita que participará da vida política no futuro, elementos esses que poderiam caracterizar uma cultura política cívica ou participativa, capaz de garantir a consolidação e preservação de governos efetivamente democráticos, ainda que em uma projeção futura.

Esse grupo foi o que apresentou correlações mais fortes com os aspectos negativos em relação a ditadura militar. Mais significativa, inclusive, que o recorte apenas dimensionado pela importância da democracia. Isso não se repetiu, todavia, no que diz respeito à percepção de que os governos militares estiveram à frente do Executivo em um período sem corrupção na política e no governo, no qual, embora apareça a discordância, a correlação aparece de forma menos significativa que nos grupos que valorizam a democracia e que têm interesse na política. Outro aspecto que merece atenção é que esse é o único dos grupos recortados que não evidenciou uma correlação forte com a alternativa que associa os governos militares ao combate ao terrorismo e à manutenção da ordem, bem como discorda de forma mais contundente com a afirmação de que a ditadura foi um período de forte segurança pública.

Os dados apresentados aqui, tanto nesse capítulo quanto no anterior, apontam alguns caminhos que nós, professores, sociedade e governo podemos seguir para efetivar uma cultura política efetivamente democrática e participativa, com igualdade

de oportunidades e valorização dos direitos humanos. Mais do que isso, demonstram alguns dos caminhos que já vem sendo construídos, por nossos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Democracia, liberdade de expressão, direitos humanos, liberdade individuais... A Constituição Cidadã de 1988, na qual estão contidas essas garantias, acabou de completar 35 anos. A Ditadura Militar terminou há 38 anos. Nunca na história do Brasil tivemos um período ininterrupto de governos democráticos tão longo. Mesmo assim, os efeitos, continuidades, permanências e, sobretudo, memórias, construídas durante os 21 anos em que os militares permaneceram no poder, ainda permeiam as relações sociais, econômicas e políticas em nosso país.

A nossa democracia foi construída sob conciliação, num processo de abertura política inconcluso, que frustrou as expectativas de parte da população. A Lei da Anistia, de 1979, até hoje justifica a impossibilidade de investigar, julgar e punir militares responsáveis por violação de direitos humanos. Essa mesma lei não perdoou os chamados “crimes de sangue” cometidos pela resistência armada, o que contribuiu para que, mesmo após tantos anos, muitos ainda acreditem que esses militantes eram criminosos terroristas que precisavam, de fato, ser combatidos para que a ordem fosse mantida. A emenda Dante de Oliveira, que propunha eleições diretas para a Presidência da República em 1985, não foi aprovada no Congresso em 1984. Mesmo diante da gigantesca pressão popular, que tomou as ruas do país na Campanha Diretas Já!, o primeiro presidente civil, após anos de governos militares, foi escolhido pelo colégio eleitoral, num pleito indireto. Isso possibilitou que muitos dos políticos que apoiavam a ditadura, a exemplo de José Sarney, que assumiu a presidência devido a morte de Tancredo Neves, ficassem responsáveis por fazer a transição para a democracia.

Geisel e Figueiredo, últimos presidentes militares, haviam se comprometido em devolver o Brasil à democracia de forma lenta, gradual e segura. E assim fizeram. Por longos onze anos, alternando medidas de distensão com decisões autoritárias evitaram o retorno da linha dura das Forças Armadas ao poder. Ao mesmo tempo, não permitiram uma radicalização do processo. Seguindo a tradição histórica da nossa República, o povo se manteve afastado das decisões políticas. As mobilizações populares existiram, é verdade! E não foram poucas e nem pequenas. Mas suas vozes foram ignoradas e a transição se fez de forma segura. Especialmente para os militares. O que se viu não foi exatamente uma ruptura. Os resultados e as consequências disso reverberam até hoje.

Esse breve histórico que descrevi rapidamente, e que dá conta apenas do nosso passado mais recente, dificultou em muito a construção de uma sociedade que efetivamente reconhece os valores democráticos e os compreende como necessários para a manutenção dos direitos fundamentais como a vida e a liberdade. Foi o reconhecimento dessa triste realidade que deu início a essa pesquisa. Quando me coloquei diante dos dados do projeto *Os Jovens e a História*, sobre como os respondentes daquela pesquisa haviam se posicionado diante da ditadura militar no país, levei um choque. Não exatamente pelos resultados em si. Eles demonstravam que esses estudantes concordavam mais com representações positivas sobre esses governos – muitas delas fortemente divulgadas durante a ditadura. Ao mesmo tempo, os jovens discordavam mais de afirmativas que associavam tal período a torturas e assassinatos de opositores ou a não levar em conta a opinião do povo para governar.

Esses posicionamentos não eram exatamente uma novidade para mim. Nos meios adultos próximos, fora da minha bolha historiadora, representações como essas não eram incomuns. Ao contrário. Ousaria dizer que elas eram maioria, tendo se tornado ainda mais frequentes a partir de 2013 – após as Jornadas de Junho - e, sobretudo, em 2016, com todo o processo que culminou no impeachment da presidenta Dilma. Todavia, a pesquisa não estava falando de adultos que cresceram sob o controle de informações e excesso de propagandas em que se pautou a ditadura militar. Os dados haviam sido recolhidos entre 2012 e 2013, antes do início das manifestações, entre jovens de 15 a 18 anos.

Esse era o ponto estarrecedor para mim. Eu não conseguia compreender como era possível que estudantes que haviam crescido num ambiente de reestruturação democrática pudessem se posicionar daquela forma. A incompreensão tornava-se maior ainda quando esses dados eram colocados em comparação com os obtidos em outros países do Cone Sul que haviam passado por experiências autoritárias semelhantes. Apenas os brasileiros se posicionaram dessa forma. Nos outros países - Chile, Argentina, Uruguai – o gráfico se invertia. Os jovens das nações vizinhas concordaram mais com os aspectos negativos do que com as afirmações positivas apresentadas.

Eu precisava descobrir o porquê dessa realidade. A partir dessa inquietação, que me atravessa em muitas camadas, em especial pelo fato de ser professora atuante na Educação Básica e tratar dessa temática em minhas aulas há muitos anos, foi construída essa pesquisa. Num primeiro momento, quando comecei a idear o

projeto, atribuí a “culpa” desses resultados à escola e à construção da matriz curricular História, que pouco tempo dedicava para o trabalho com essas questões durante o Ensino Fundamental e Médio. Aos poucos fui percebendo que outros elementos que se entrelaçam na tecitura da sociedade brasileira também eram fundamentais para compreender esses dados.

Havia ainda mais um problema. A amostra recolhida pelo projeto *Os Jovens e a História* não correspondia mais ao contexto que estávamos vivenciando. O início da minha pesquisa deu-se em 2017, quando da aprovação no doutorado, o que significava que aqueles resultados já tinham sido coletados há meia década. Pode parecer pouco, em termos de duração histórica, mas, como sabemos, não é exatamente o tempo contado em anos, décadas ou séculos que encerra um acontecimento ou que modifica uma conjuntura ou uma estrutura. Os ares políticos haviam mudado. O contexto já não era o mesmo.

Conforme destacado no primeiro capítulo dessa tese, a coleta de dados foi interrompida em maio de 2013 justamente porque as Jornadas de Junho anunciavam uma nova realidade política. O que se viu a partir daí foi uma escalada de ataques contra a democracia, que tiveram início com o golpe parlamentar que afastou Dilma Rousseff da presidência da República, em 2016. Naquele momento, quem entende um pouco de Estado democrático já bradava: É golpe! Mas, mesmo diante de todos os indícios, houve quem desconfiasse. Agora, em agosto de 2023, com o arquivamento do processo por Ação de Improbidade Administrativa contra ela – porque a acusação não conseguiu comprovar dolo, pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região, tornaram-se ainda mais claras as intenções que levaram ao seu afastamento. Não eram as pedaladas fiscais! Era a nova direita, reacionária e ultraliberal, que ganhara espaço desde as Jornadas, pavimentando o caminho para chegar ao poder na sua mais alta instância. Tal trajetória foi consolidada com a prisão de Luís Inácio Lula da Silva, principal candidato da esquerda e líder das pesquisas nas eleições de 2018, nesse mesmo ano, e com a eleição de Jair Bolsonaro, seu principal opositor, para a presidência da República. Posteriormente, o juiz Sérgio Moro, responsável pela condenação de Lula, seria considerado incompetente para julgar o caso e as sentenças seriam anuladas. Mas, ali, naquele momento, a nova direita alcançara o seu objetivo.

O novo contexto político no qual o Brasil adentrava não era uma peculiaridade nossa. Tal mudança se via em vários lugares do mundo. Nesse contexto de guinada

à direita, depois de três mandatos e meio do Partido dos Trabalhadores, de centro-esquerda, no poder, o Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), sob a coordenação do professor Luís Fernando Cerri, responsável pelo projeto, definiu que era hora de reestruturar o questionário do *Os Jovens e a História* e realizar uma nova coleta de dados.

Rebatizado, o projeto passou a se chamar *Residente: observatório das relações entre jovens, política e História na América Latina* e o novo instrumento foi aplicado em 2019. A nova amostra foi maior do que a primeira e envolveu mais países também. Nessa pesquisa foram usados 3835 questionários respondidos apenas por jovens brasileiros. O contexto de aplicação se modificou, todavia, os resultados encontrados para a questão “Os governos militares em nosso país podem ser ligados a” foram muito semelhantes aos da coleta de 2012/2013. Decidi trabalhar, então, com os resultados da amostra mais recente.

Nesse contexto, o principal objetivo desse trabalho tornou-se estabelecer relações entre elementos da cultura histórica, em especial dentro das dimensões cognitiva, estética e política, e da cultura política brasileira, e as respostas dadas pelos estudantes brasileiros em questões relacionadas à ditadura e à democracia nos questionários do projeto *Residente* e contribuir para a reflexão sobre como se pensa a sociedade e o Estado democrático de direito no Brasil. A minha tese, parcialmente comprovada, era a de que a cultura histórica brasileira, reforçada pela cultura política, se constrói numa perspectiva de entender o passado como algo que já passou e, portanto, está encerrado, sendo essa concepção fundamental no processo de manutenção de uma memória coletiva positiva em relação à ditadura militar, mesmo entre os mais jovens. Identifiquei no processo de pesquisa que a cultura política hegemônica brasileira, marcadamente autoritária, violenta e acomodada, mantém-se como elemento fundamental, mesmo entre os mais jovens. Além disso, ela tem papel preponderante e impacta de maneira direta a forma como esses jovens se relacionam com temas referentes à democracia e ditadura. Nesse contexto, pode-se deduzir por que narrativas que circulam dentro da dimensão estética da cultura histórica, especialmente as que convergem com as características da cultura política, parecem ter mais força que as que circulam dentro da dimensão cognitiva, ainda que essas, em geral, estejam mais alinhadas à ciência histórica.

Por meio de uma pesquisa qualitativa usando um banco de dados significativo, porém que não pode ser entendido como uma amostra probabilística, dada as

características da coleta, consegui apontar alguns caminhos no sentido de elucidar as questões a que me propus.

No segundo capítulo dediquei-me a compreender a estrutura curricular da disciplina de História na educação básica, o tempo do currículo destinado ao estudo da nossa história recente e as estratégias metodológicas usadas em sala de aula. Cabe destacar alguns aspectos relevantes nesse sentido. Os documentos norteadores da educação básica que foram redigidos no início do processo de redemocratização, a saber, a LDB (1996) e os PCNs (1998), ainda que não tivessem força de currículo, traziam orientações claras no sentido que o ensino de História deveria ter como objetivos a manutenção e a valorização da democracia e do respeito à dignidade humana. Os documentos insistiam também na importância da formação do cidadão crítico e participativo na construção de um país efetivamente democrático, apontando que esse também era um trabalho a ser desenvolvido na disciplina de História.

Os dados do projeto *Residente* indicam que o período da História que mais interessa aos respondentes é a História Contemporânea, de 1945 aos dias atuais e, dentro desse recorte, a temática da ditadura, bem como as guerras, desperta maior interesse. Ora, tivéssemos gestores atentos àquilo que os primeiros documentos orientavam e ao que tem sentido e desperta o interesse dos jovens em relação ao passado, poderíamos ter uma organização curricular – a tal base comum - construída dando ênfase à história do tempo presente, com um tempo maior dedicado ao estudo da ditadura com o objetivo de fortalecer o apreço pelos valores democráticos.

Não foi isso que aconteceu. Na falta de um documento oficial norteador, quem acabou assumindo a função de organizar os conteúdos foram os livros didáticos. Tais materiais definiram que o ensino de História seria trabalhado a partir da divisão quadripartite da História e a História nacional tem se mantido desde então como um apêndice da história europeia. Infelizmente a organização da BNCC não foi capaz de romper com essa estrutura. Assim, na contramão tanto do que se esperava de um ensino de História num contexto de reconstrução da democracia, quanto do que desejam os jovens estudantes, o espaço destinado ao estudo da ditadura militar no Brasil ficou restrito à quatro ou cinco aulas no 9º ano do Ensino Fundamental e a uma ou duas no Ensino Médio. Parece-me que esse ínfimo tempo é insuficiente para desconstruir memórias que reverberam narrativas ainda do tempo dos militares, em que se reafirmam, sem muito questionamento, aspectos positivos desse período.

Ainda nesse ponto outro aspecto que discuti brevemente foi o fato de que os livros didáticos foram a segunda forma mais citada pelos participantes da pesquisa quando questionados sobre o que mais acontece nas suas aulas – sendo também uma das formas em que a história aparece que eles menos gostam. Esses materiais, em sua maioria, costumam trabalhar a temática da ditadura de forma superficial, dando especial atenção a datas, nomes e fatos, da mesma forma que qualquer outro período da nossa República. Nessa lógica, sem um trabalho efetivo de sensibilização dos estudantes para a compreensão de que governos autoritários são mais suscetíveis à corrupção, à violência, ao exercício do poder sem nenhum controle e que a democracia deve caminhar na contramão disso tudo, fica difícil estabelecer relações entre passado e presente. Dificulta-se também a compreensão dos elementos que diferem um governo democrático de uma ditadura. A compreensão enviesada ou, talvez, a incompreensão do que de fato signifique um Estado democrático de direito, foi um dos fatores fundamentais que, diante dos dados que analisei, parecem contribuir para a manutenção de referenciais positivos frente aos governos militares ainda hoje e não somente entre os jovens.

Há que se evidenciar, contudo, que a escola não é o único espaço em que se aprende sobre o passado. Se outros espaços em que circulam narrativas históricas caminhassem na mesma lógica de desconstrução dessa perspectiva que idealiza e heroiciza os militares, talvez o trabalho dos professores de História fosse facilitado. Porém, não é isso que ocorre. Além de fazer a nossa parte, no pouco tempo que temos, ainda precisamos lidar com questionamentos construídos a partir do consumo de materiais que não têm nenhum compromisso com a ciência histórica, que não questionam memórias coletivas positivas acerca da ditadura e, muitas vezes as reforçam.

Outro problema que se coloca aqui, que apareceu com clareza na análise dos dados, é que a forma que se ensina história, há muito já não é compatível com as expectativas dos jovens. As salas de aula mantêm a estrutura do século XIX e os professores continuam usando, em boa parte do seu tempo, saliva, quadro, giz e livros didáticos como estratégias metodológicas. Não estou culpabilizando os professores. Essa também é a minha prática na maior parte das minhas aulas. Com a rotina exaustiva que temos, excesso de trabalho e acesso a pouquíssimos recursos, fazemos o que está ao nosso alcance. O ponto aqui é a contradição entre o que os estudantes esperam e o que a escola oferece para eles. As crianças e os jovens

precisam de uma aprendizagem construída, participativa, que tenha sentido na vida prática. E, enquanto a escola não consegue dar conta de oferecer isso, outros meios de acesso ao conhecimento o fazem.

Mesmo que elementos da dimensão estética da cultura histórica não estejam entre as formas que a História aparece que os respondentes mais confiam, o tempo que dispõem para consumir esses conteúdos inevitavelmente acaba mobilizando a consciência histórica a partir das narrativas que circulam nesses meios. A falta de um controle mais efetivo sobre essas mídias pode permitir que, nesse processo de alimentar a consciência histórica, narrativas sem compromisso com a ciência tenham o mesmo valor do que aquelas que se estabelecem dentro das normativas do método histórico. Nessa guerra de narrativas, os espaços que pertencem a dimensão cognitiva da cultura histórica – escola, academia, manuais didáticos – parecem estar em desvantagem.

Essa situação torna-se ainda mais grave num contexto em que professores de História e de Ciências Humanas em geral têm sido perseguidos e denunciados, acusados de serem doutrinadores, quando estão simplesmente cumprindo com o seu trabalho: ensinar História. Ao fazer isso, assumem uma importante função, que é muito mais ampla e complexa que apenas conhecer o passado. Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2012, p.30 - 31) explica que o conhecimento histórico hoje, tem a função de “desnaturalizar o presente”, a partir da possibilidade que a História nos proporciona de “ausentar-nos dessa temporalidade que nos cerca, olhar esse tempo de fora e ter com ele uma relação de distanciamento, de estranhamento, ter, dele, uma visão perspectiva”. O autor aponta ainda que é por meio desses saberes que adquirimos a noção de quem somos e de como chegamos até aqui, desenvolvendo a consciência de que a(s) forma(a) como vivemos não é(são) a(s) única(s) possíveis. Assim, a História contribui para o desenvolvimento da subjetividade e do olhar para o outro. Mas, como fazer isso diante do medo da represália? Nesse cenário, muitos escolhem o silêncio, evitando a polêmica, como forma de autopreservação.

Essa preocupação com a guerra de narrativas é genuína. A análise de dados não demonstrou diferenças muito significativas entre as correlações estabelecidas entre os que gostam / confiam mais em formatos em que o passado aparece mais relacionados à história ciência e aqueles que mais gostam / confiam em linguagens históricas mais próximas da dimensão estética. Mesmo que existam algumas peculiaridades e exceções, não posso afirmar que um grupo coloca-se radicalmente

contrário à ditadura militar, enquanto outro se coloca marcadamente de forma mais favorável. De qualquer modo, o primeiro grupo parece estar mais sensível às violências cometidas pelo Estado do que o segundo. As diferenças mais significativas serão observadas entre aqueles que atribuem alguma utilidade para o conhecimento histórico na vida prática. Esses sim, se colocaram mais críticos aos governos militares, associando-os a aspectos negativos, embora não tenham conseguido romper com a narrativa de combate ao terrorismo para manutenção da ordem. Já os que acham que a História não serve para nada concordam mais com aspectos positivos referentes ao período e discordam das afirmações negativas.

Vale a reflexão em alguns pontos no sentido de sugerir caminhos em busca de sensibilizar nossos jovens para uma cultura de valorização da democracia, das liberdades individuais e dos direitos humanos. Os dados demonstram que a polarização que tem marcado a política brasileira está presente também em outros espaços. Jovens que gostam e confiam mais em elementos da dimensão estética da cultura história tendem a julgar como menos confiáveis elementos da dimensão cognitiva e vice-versa. Essa situação leva-me a refletir sobre como nossos jovens estão cada vez mais se fechando em bolhas, acessando e consumindo apenas aquilo com o que eles concordam, sem abrir espaço para o contraditório, para a discussão. Não é possível construir um pensamento democrático e tolerante em meio a pessoas que não estão dispostas a ouvir o outro, a discutir ideias, a mudar de posicionamento.

Com base nisso, penso que a escola deveria ser esse lugar que possibilita o diálogo. Entendo que cada vez mais a educação escolar precisa estar atenta ao que se aprende fora dos seus muros. É preciso trazer esses elementos da dimensão estética da cultura histórica para as salas de aula e questioná-los. Auxiliar os jovens a perceberem por que algumas dessas narrativas são problemáticas e como não se ancoram no método histórico. Mais do que criticar o consumo dessas linguagens, é preciso ensinar àqueles que têm acesso a elas como identificar informações confiáveis sobre o passado e como identificar narrativas enviesadas, que distorcem a história para atender a determinados interesses. Defendo que esse é o primeiro passo no caminho de um futuro melhor quando tratamos de construção de uma sociedade democrática. Retorno aqui às reflexões de Albuquerque Júnior (2012, p. 32 – grifos nossos), que nos lembra de que “o ensino e a escrita da História implicam **sempre** a tomada de posição política e a defesa de valores”.

Muitos questionamentos foram abertos pelas reflexões envolvendo esse capítulo. Os dados quantitativos me oferecem uma análise a partir do macro. Os resultados que apresento nessa tese, em especial nesse segundo capítulo, tem um enorme potencial para somar com pesquisas qualitativas. O tempo e outras limitações me impediram de investigar questões que despertaram a minha curiosidade. Gostaria muito de saber, para além da dimensão genérica que discuto, quais são os filmes, os documentários, os games, enfim, o que exatamente esses respondentes estão consumindo e quais narrativas são difundidas nesses meios. Com base nisso, teríamos um perfil melhor de análise, com mais detalhes, que acabaram se perdendo dentro da estrutura metodológica do meu trabalho.

O mesmo vale para os livros didáticos. Eles não eram o centro da minha discussão e o próprio instrumento de coleta de dados possibilita, a partir de questões que não foram utilizadas por mim, um aprofundamento sobre a real dimensão do seu uso em sala de aulas e a forma como professores e estudantes se relacionam com esse material. Estudos de caso, grupos focais, entrevistas, observação de aulas, enfim, as mais diversas estratégias metodológicas de pesquisa qualitativa podem ser enriquecidas com as discussões e resultados que apresento nessa tese. E esse segundo capítulo mostra-se, a meu ver, bastante profícuo e fecundo na instigação de novas pesquisas que fechariam pontas que ficaram abertas nessa tese.

O conceito fundante do terceiro capítulo foi cultura política. O objetivo era perceber como a cultura política brasileira alimenta e é alimentada pela cultura histórica e de que forma ambas se entrelaçam no sentido de mobilizar a consciência histórica na tomada de decisões. A cultura política brasileira se caracteriza por ser pautada no autoritarismo, na violência, no patrimonialismo, no comodismo. A nossa história favoreceu a fundação de uma sociedade que não se entende como parte do fazer político, para além da participação nas eleições. Essa desmobilização e desinteresse se colocam como fundamentais para que as classes privilegiadas, que são maioria nos espaços de poder, mantenham uma estrutura patriarcal e de afastamento do povo. Somado a isso, a cultura da acomodação, de evitar o conflito, faz com que as pessoas, a sociedade e as instâncias de poder estabeleçam pactos de silenciamentos consentidos sobre quaisquer temáticas que possam causar incômodo, como é o caso da ditadura militar. Como esse assunto é ainda recente, muitos dos envolvidos, seja do lado dos algozes, seja do lado das vítimas, ainda estão

vivos. Então, para se evitar o constrangimento, para não colocar pessoas em situações difíceis e assim por diante, não se encara esse passado de frente.

Embora a cultura política se construa na longa duração e seja, portanto, difícil de ser modificada, esse é um caminho possível. Mas como transformar ideias firmadas no imaginário social sem que se haja um esforço para, no mínimo, questioná-las?

O levantamento teórico realizado para a escrita desse capítulo demonstrou que existem estudos voltados a compreensão da cultura política a partir da análise de opiniões de pessoas adultas. Já os resultados obtidos a partir da análise dos dados do projeto *Residente* trouxeram à baila elementos que estabelecem que jovens ainda em idade escolar comungam dessas mesmas características. Desta feita, assim como entre os adultos, a maior parte dos jovens que respondeu ao questionário não atribui grande importância para a política, não coloca a democracia como um dos valores de tem maior importância e não se vê participando da política daqui há 40 anos. Na mesma perspectiva tenderam a concordar mais com medidas autoritárias, como a pena de morte para crimes hediondos.

Todavia, uma contradição apareceu nos dados do projeto *Residente*. Embora a democracia não esteja entre os valores mais importantes para os respondentes da pesquisa, liberdade de opinião para todos e bem-estar e segurança social são. Nesse sentido, parece-me que os jovens não sabem o que exatamente é um governo democrático e nem parecem relacionar os valores democráticos que julgam importantes à existência da democracia. Nesse sentido, fica aqui também uma brecha para novas pesquisas. Seria interessante aprofundar e desenvolver as análises aqui desenvolvidas, em estudos futuros, no sentido de buscar compreender quais são as noções que os jovens atribuem à democracia. Como essa juventude percebe e define um Estado democrático de direito. Ao que parece, a cultura política brasileira permite que o “governo do povo” seja entendido a partir de uma ótica limitada, em que se valoriza a democracia formal, mas não tanto a democracia social.

Por fim, nesse capítulo há um recorte bastante específico que se colocou na contramão da cultura política hegemônica e que, por isso, nos dá pistas de quais caminhos seguir. O pequeno grupo que atribuiu maior importância à democracia foi também o grupo que apresentou correlações mais fortes com as afirmações que se referiam de forma negativa à ditadura militar e mais fracas com as afirmações positivas. Nesse grupo também, mais pessoas afirmaram que possivelmente estarão

participando da política daqui a 40 anos. Compreendo esse aspecto destoante como um sinal de mudança na estrutura da cultura política hegemônica. Conforme discutimos, a cultura política nacional não é única, ela convive com outras culturas políticas que ocupam menor espaço de influência, tensionando com elas em alguns momentos. Desses tensionamentos, uma cultura política periférica pode ganhar força e, aos poucos, tornar-se hegemônica.

Nesse sentido, a pergunta mais importante a ser feita aqui é, de que forma, nós, enquanto professores, historiadores e cidadãos podemos favorecer o fortalecimento dessa cultura política democrática, de modo que ela se torne mais relevante que a cultura política dominante que temos hoje?

Essa talvez seja a maior contribuição desse trabalho: reconhecer as características autoritárias da nossa cultura política, bem como os elementos de desprezo a democracia e aos direitos humanos, que se somam à manutenção de memórias positivas acerca da ditadura militar e identificar onde estão as raízes disso. Partindo esses elementos concretos é possível encontrar caminhos que nos levem a compreensão do que é a democracia enquanto sistema político, mas também do ponto de vista da igualdade de acesso aos direitos para todos.

Esses caminhos certamente passam pela escola, mas não apenas por ela. É preciso também um processo de mobilização da sociedade como um todo, que implique no reconhecimento da necessidade da participação efetiva do povo nas decisões políticas para, a partir daí, consolidarmos a democracia no nosso país. Olhar o passado de frente, atribuindo a cada processo o seu devido nome, é outro passo importante. Não é possível estabelecer um Estado democrático de direito, sem antes compreender o que é uma ditadura. E penso que é nesse processo de educação, conscientização e sensibilização que escola, sociedade e instâncias de poder devem trabalhar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jonas Modesto; ALLEGRETTI, Giovanni. Comportamento político violento e avanço global da direita: uma análise do caso brasileiro. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, MG, v. 6, n. 2, p. 88-121, 2016. Disponível em: < <https://eg.uc.pt/handle/10316/42259?mode=full> > Acesso em: 02 jul. 2019.

AGUIRRE, Mariela Coudannes; RUIZ, María Clara. Entre el desconocimiento juvenil y las nuevas demandas de ejemplaridad. Las representaciones sobre los héroes en la Argentina actual. In: AMÉZOLA, Gonzalo de; CERRI, Luis Fernando (Org.). **Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018, p. 65 a 82. Disponível em: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem e o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (org.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.

ALMOND, Gabriel A. & VERBA, Sidney. **La Cultura cívica**. Estudio sobre la participación política democrática em cinco naciones. Madrid: Fundación FOESSA, 1970 [1963].

AMÉZOLA, Gonzalo de. Una educación por el repudio. La formación ciudadana con el ejemplo de la dictadura militar 1976-1983 en escuelas secundarias de Argentina. **Clío: History and History Teaching**, Espanha, n. 41, s/p, 2015. Disponível em: < <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonAmezola2015.pdf> > Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. Veinte años de dictadura. La enseñanza de la última dictadura militar (1976-1983) en las escuelas secundarias de Argentina. In: AMÉZOLA, Gonzalo de; CERRI, Luis Fernando (Org.). **Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018, p. 133 a 152. Disponível em: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____; CERRI, Luis Fernando. Contenidos y métodos en el aprendizaje histórico en Argentina después de dos décadas de reformas educativas. In: AMÉZOLA, Gonzalo de; CERRI, Luis Fernando (Org.). **Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018, p. 19 a 64. Disponível em: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>. Acesso em: 10 nov. 2019.

Ansara, Soraia. **Memória política da ditadura militar e repressão no Brasil: uma abordagem psicopolítica**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa

em Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005. Disponível em:
<<https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/17073/1/SORAIA%20ANSARA.pdf>>
Acesso em 02 nov. 2013.

ASSIS, Arthur. **A Teoria da História de Jörn Rüsen**: uma introdução. Ed. UFG, 2010.

BALAN, Mariana. Denúncias de doutrinação em sala de aula: o que diz a lei?. **Gazeta do Povo**: Justiça. Brasil, 02 nov. 2018. Disponível em: <
<https://www.gazetadopovo.com.br/justica/denuncias-de-doutrinacao-em-sala-de-aula-o-que-diz-a-lei-btuapk6i9xcjquk05kvkclmvp/>> Acesso em: 19 out. 2019.

BALESTRA, Juliana Pirola. História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. **Antítese**, Londrina, v. 9, n. 18, p. 249-274, 2016. Disponível em:
<<https://www.redalyc.org/pdf/1933/193349764012.pdf>> Acesso em: 19 out. 2019.

_____. Histórias vívidas: usos do passado recente entre jovens estudantes. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 83–105, jun. 2018. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/429>. Acesso em: 28 out. 2023.

BAQUERO, Marcello. “Memória política e constituição da cultura política brasileira”. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, RS, vol. 48, n.2, p. 84-92, maio / ago. 2012. Disponível em: <
<https://www.redalyc.org/pdf/938/93823715003.pdf>> Acesso em 17 jul. 2023.

BARBA, Mariana Della; WENTZEL, Marina. Discurso de Bolsonaro deixa ativistas “estarecidos” e leva OAB a pedir sua cassação. **BBC News**, Brasil, 20 abr. 2016. Disponível em: <
https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_bolsonaro_ongs_oab_md_b> Acesso em: 19 out. 2019.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. As publicações do projeto Jovens e a História (2007-2014): metodologia, conceitos, temáticas, abordagens e algumas conclusões. **História & Ensino**, Londrina, PR, v. 22, n. 1, p. 71-90, jan. jun. 2016. Disponível em: <
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23215/19239>> Acesso em: 23 fev. 2019.

_____. **Integração Latino-americana e consciência histórica**: noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013. 254p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <
<http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1237/1/WILIAN%20CARLOS%20CIPRIANI%20BAROM.pdf>> Acesso em: 23 fev. 2019.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. América Latina, identidade latino-americana e ideologia neoliberal. In: CERRI, Luís Fernando (Org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018. p. 211-258.

Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/zz46v/pdf/cerri-9788577982486.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

_____. Entre estereótipos virtuais e a vida prática: uma proposta metodológica de correlação de ideias históricas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA - CULTURAS HISTÓRICA E POLÍTICA NA AMÉRICA LATINA, 12., 2021, Ponta Grossa. **Anais** [...] Ponta Grossa: UEPG, 2021. p. 16-22 Disponível em: <<https://www2.uepg.br/gedhi/wp-content/uploads/sites/128/2021/03/Anais-XII-Seminario-Nacional-de-Didatica-da-Historia.pdf#page=16>> Acesso em: 16 jul. 2023.

BARROS, M. 78% dos jovens brasileiros usam redes sociais, diz estudo. **Olhar digital**: Internet e redes sociais, Brasil, 17 ago 2022. Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/2022/08/17/internet-e-redes-sociais/78-dos-jovens-brasileiros-usam-redes-sociais-diz-estudo/>> Acesso em 17 jul. 2023.

BAUER, Caroline Silveira. **Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento nas ditaduras civil-militares argentina e brasileira e a elaboração de políticas de memória em ambos os países**. 2011. 446f. Tese (Doutorado em História) - Porto Alegre-Barcelona, Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Departament d'Història Contemporània da Universitat de Barcelona, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29576>> Acesso em: 23 fev. 2019.

_____.; NICOLAZZI, Fernando Felizardo. O historiador e o falsário: Usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. **Varia história**, Belo Horizonte, MG, v. 32, n. 60, p. 807-835, dec. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-87752016000300807&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em 19 out. 2019.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.

BERNARDES, Larissa . Ellen Page desabafa sobre homofobia do governo Trump: “Isto tem de parar”. **Diário do Centro do Mundo**, Brasil, 02 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/video-ellen-page-desabafa-sobre-homofobia-do-governo-trump-isto-tem-de-parar/>> Acesso em: 19 out. 2019.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, J.P.; SIRINELLI, J.F. (Dir.). **Para uma História cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 349-363.

_____. Culturas Políticas e Historiografia. In: AZEVEDO, C. et. all. **Cultura Política, Memória e Historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 29-46.

BIJORA, Helito. Google Forms: o que é e como usar o app de formulários online. **TechTudo**: Utilitários, Brasil, 22 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>> Acesso em: 10 jul. 2023.

BLOCH, M. **A apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de urna distinção política. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

BOHOSLAVSKY, Ernesto; GONZÁLEZ, María Paula. Projeto Zorzal: um site para o ensino da História latino-americana. **História & Ensino**, Londrina, PR, v. 22, n. 1, p. 223-227, jan. / jun. 2016. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/25288/19219>> Acesso em: 23 fev. 2019.

BOLSONARO, Jair Messias. Registro de voto do parecer da Comissão Especial sobre a denúncia contra a Presidenta Dilma Rousseff por crime de responsabilidade - Impeachment. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=091.2.55.O&nuQuarto=3&nuOrador=1&nuInsercao=359&dtHorarioQuarto=14:04&sgFaseSessao=OD&Data=17/04/2016&txApelido=JAIR%20BOLSONARO,%20PSC-RJ>> Acesso em: 19 out. 2019.

BOURDIEU, Pierre. "A juventude é apenas uma palavra". In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, p. 112 – 121, 1983.

BRANDALISE, Camila; PEREIRA, Cilene. O novo nazismo sob as bênçãos de Trump. **Isto é**: Internacional, Brasil, n. 2599, 18 ago. 2017. Disponível em: < <https://istoe.com.br/o-novo-nazismo-so-as-bencaos-de-trump/> > Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12528.htm > Acesso em 19 out. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília, DF. Secretaria de Educação Fundamental, 1998. v.5. 168p. (Col. PCN's). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>> Acesso em 19 out. 2019.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 out. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; THEUER, Daniela. Um Estado novo-desenvolvimentista na América Latina?. **Economia e Sociedade**. Campinas, SP, v. 21, n. especial, p. 811 - 829, dec. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ecos/v21nspe/v21nspea05.pdf>> Acesso em: 02 jul. 2019

BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey. Junho de 2013... dois anos depois. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, Argentina. nov. 2015, Sessão Conjuntura. Disponível em: <<https://nuso.org/articulo/junho-de-2013-dois-anos-depois/>> Acesso em: 02 jul. 2019.

BURGUEES, Jean, GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade**. São Paulo: Aleph, 2009.

BUZALAF, Márcia Neme. Revisionismo ou Negacionismo? A Ditadura Civil-militar no Filme “1964 – o Brasil entre armas e livros (2019)”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO, 42., 2019, Belém. **Anais [...]** São Paulo: Intercom, 2019, p. 1 – 12. Disponível em: <<https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-2116-1.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2023

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. Representações de estudantes sobre heróis nacionais: histórias conectadas de Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. In: CERRI, Luís Fernando (Org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018. p. 137-162. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/zz46v/pdf/cerri-9788577982486.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CALDERÓN, Fabián Enrique González; VILARROEL, Enrique Juan Gatica. Allende, el golpe de estado y Pinochet: perspectivas de estudiantes secundarios chilenos en torno al aprendizaje histórico del Gobierno de la Unidad Popular y la Dictadura Militar. In: JORNADAS NACIONALES Y INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, 15, 2014, Santa Fé, Argentina. **Anais...** Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, 2014. Disponível em:<http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/paginas/eje_2.html > Acesso em: 29 maio 2019.

_____. Los jóvenes y la historia: Perspectivas de estudiantes secundarios chilenos en torno al aprendizaje histórico del gobierno de la Unidad Popular y la dictadura militar. **Clio & Asociados**. La Plata, Argentina, v. 20, p. 52 - 66, 2015. Disponível em: <<https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion20a05>> Acesso em: 28 maio 2019.

CALDERÓN, Fabián Enrique González; CERRI, Luis Fernando; ROSSO, Ademir José. Heróis e cultura histórica entre estudantes no Chile. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, SP, v. 36, n. 71, p. 179-20, maio 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882016000100179&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10 jun 2019.

_____; GUERRERO, Camila Gárate. El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. **Dialogo Andino**. Tarapacá, Chile, n. 53, p. 73-85, 2017. Disponível em: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00073.pdf>> Acesso em: 10 jun 2019.

CALLE 13. Latinoamerica. **Youtube**. 27 set. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>> Acesso em: 23 fev. 2019.

CARNEIRO, Anita Natividade. **Caminhos da Ditadura em Porto Alegre**. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/caminhosdaditaduraemportoalegre/>>. Acesso em: 20 de jun. de 2019.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, PR, v. 6, n. 2, p. 93 – 112, inverno, 2001. Disponível em: < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614> > Acesso em: 22 maio 2019.

_____; AMEZOLA, Gonzalo de. Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**, Mérida, Venezuela, n. 12, p. 31-50, 2007. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/652/65201202.pdf> > Acesso em: 22 maio 2019.

_____. Jovens e a história, um survey intercultural latino-americano: alguns resultados. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza, CE. **Anais...** Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM.

_____; AMEZOLA, Gonzalo de. El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. **Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, València, Espanha, n. 24, p. 3 – 23, 2010. Disponível em: < <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2403/1948> >. Acesso em: 22 maio 2019.

_____. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, vol.36, n. 1, p. 59-81, jan. / abr. 2011. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15076/11516> > Acesso em: 28 maio 2019.

_____; AGUIRRE, Mariela Coudannes. Jovens e sujeitos da História. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre / RS, v. 37, n. 1, p. 125 - 140, jan./jun. 2011. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/7488> > Acesso em: 23 fev. 2019.

_____. O historiador na reflexão didática. **História & Ensino**, Londrina, PR, v. 19, n. 1, p. 27–47, 2013. Disponível em: < <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/14935> > . Acesso em: 24 out. 2023.

_____. Tipos de geração de sentido histórico - um ensaio com dados quantitativos. In: SCHMIDT, Maria Aparecida.; BARCA, Isabel.; URBAN, Ana Cláudia. (Org.). **Passados possíveis: a educação histórica em debate**. 1 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014, v. 1, p. 179-194.

_____. Heróis nacionais segundo estudantes brasileiros: a longa influência do curto século XX. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA UEPG – UNICENTRO, 2, 2015, Ponta Grossa, PR. **Anais...** Ponta Grossa: UEPG, 2015, s/p.

_____. Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História. **Revista História Hoje**. vol.5, n.10, p. 138 – 158, dez. 2016a. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/272>> Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. Un bosque encima de la fosa común: dictaduras en la memoria de los jóvenes. In: SÁNCHEZ, Laura; GARCÍA, María Cláudia; GRÉGOIRE, Gabriel. (Org.). **La enseñanza de la historia en debate: ¿enseñar desde el presente o para el presente?**. 1.ed. Santa Rosa, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, 2016b, v. 1, p. 79-98.

_____; MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloísa. A força da cultura histórica: representações de estudantes brasileiros sobre heróis nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 36, n. 4, p.1357 - 1377, out./dez. 2018. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n4p1357/pdf>> Acesso em: 28 maio 2019.

_____. O que todo estudante de História gostaria que seu professor soubesse, mas tinha medo de dizer. In: CERRI, L.F., ed. Os jovens e a História: Brasil e América do Sul [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018, pp. 277-297. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/zz46v/pdf/cerri-9788577982486-12.pdf> . Acesso em: 21 jul. 2023.

_____. Apresentação. Em: Seminário Nacional de Didática da História, 12, 2021, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos...** Ponta Grossa: UEPG; Departamento de História, 2020, p. 5-8. Disponível em <<https://www2.uepg.br/gedhi/wp-content/uploads/sites/128/2021/03/Anais-XII-Seminario-Nacional-de-Didatica-da-Historia.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

_____. (org.). **Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em Nuestra América**. Ponta Grossa: ed. UEPG, 2022. Livro eletrônico. Disponível em: <<https://www.editora.uepg.br/ebooks/cultura-historica-cultura-politica-e-ensino-em-nuestra-america>> Acesso em: 03 mar. 2023.

_____. Interfaces entre cultura histórica e cultura política. **Topoi**, Rio de Janeiro, RJ, v. 22, n. 46, p. 54-76, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/topoi/a/3w9PsRNDxnxTrQ7dcVTXmFg/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10 set. 2023

_____; CERVI, E. U. Socialização histórico-política de jovens brasileiros: existe relação entre concepções de História e posicionamento político?. **Diálogos**, Maringá, PR, v. 26, n. 1, p. 280-300, jan./abr. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/56642/751375154033>> Acesso em: 10 set. 2023.

_____. Uma pesquisa sobre ensino e aprendizagem de História com métodos quantitativos. In: ANDRADE, Juliana A , PEREIRA, Nilton M.. (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 1ed. São Leopoldo: Editora Oikos, 2021, v. 1, p. 163-177.

_____; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 37, e77155, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77155>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

_____. (HR16) Vovó sabe mais História que você (evidência anedótica). **YouTube**, 16 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yj75xrXmwwc>> Acesso em: 21 jul. 2023.

_____. O que todo estudante de História gostaria que seu professor soubesse, mas tinha medo de dizer. In: CERRI, Luís Fernando (Org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018. p. 277-298. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/zz46v/pdf/cerri-9788577982486.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CAVANNA, Federico Alvez; QUIRICI, Gabriel. Heróis velhos em uruguaio jovens. In: CERRI, Luís Fernando (Org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018. p. 163-186. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/zz46v/pdf/cerri-9788577982486.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Diefel, 1988.

_____. A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 13, v.7, p. 97-113. 1994.

CNN BRASIL. Exclusivo: Regina Duarte minimiza ditadura e interrompe entrevista à CNN. **YouTube**, 07 maio 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v9gLHRP7RNw>>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

COM média acima da mundial, 28% dos jovens brasileiros fazem uso abusivo de videogames, diz pesquisa da USP. **G1: saúde**. 31 jul. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/saude/noticia/2022/07/31/uso-excessivo-de-videogames-e-maior-entre-adolescentes-brasileiros-diz-pesquisa.ghtml>> Acesso em 17 jul. 2023.

COSTA, Marta Nunes da. As desaventuras da democracia – um olhar crítico sobre Brexit, Le Pen e Trump. **Revista Dialectus**, Fortaleza, CE, v.4, n° 11, p. 264 – 279. ago. dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistadialectus.ufc.br/index.php/ForaDoAr/article/view/376>> Acesso em: 19 out. 2019.

COUTO NETO, Geraldo Homero do. **(Des)fazendo História na Internet: visões acerca da Ditadura Militar Brasileira em canais da “nova direita” no YouTube (2013-2018)**. 2022. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em

História. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Geraldo-Couto-Neto/publication/365783518_Desfazendo_historia_na_internet_visoos_acerca_da_ditadura_militar_brasileira_em_canais_da_nova_direita_no_YouTube_2013-2018/links/63841b7a48124c2bc67a20ae/Desfazendo-historia-na-internet-visoes-acerca-da-ditadura-militar-brasileira-em-canais-da-nova-direita-no-YouTube-2013-2018.pdf> Acesso em: 10 jul. 2023.

CRUZ, Matheus Mendanha. **Jovens brasileiros e a temática indígena: reflexões sobre direitos humanos, cultura histórica e interculturalidades.** 2020. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2020. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3327>> Acesso em: 10 jul. 2023.

_____.; BATISTA, R. A. S. Qual é o meu lugar nas aulas de História?: reflexões sobre metodologias ativas e o ensino de História a partir dos dados do Projeto Residente. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: HISTÓRIA, MEMÓRIAS E PROJETOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL*, 11., 2020, Ponta Grossa. **Anais [...]** Ponta Grossa: UEPG, 2020. p. 1-11 Disponível em: <https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epch2020/1605120852_ARQUIVO_b047370a7ce455b38f6d4d99b2f94a38.pdf> Acesso em: 16 jul. 2023.

_____. Políticas compensatórias e a relevância da História: uma reflexão com dados empíricos de jovens brasileiros, mexicanos e argentinos. **Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad**, Foz do Iguaçu, PR, v. 7, p. 1-13, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2103/1350>> Acesso em: 25 out. 2023.

_____.; CERRI, L. F. A BNCC e o interesse dos jovens pela História: um olhar com dados do Projeto Residente. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, RJ, v. 23, p. 1-23, dez./2021b. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/57332/40550>> Acesso em: 25 out. 2023.

CUESTA, Virgínia; LINARE, Cecília. La enseñanza y el aprendizaje de la Historia desde la mirada de los jóvenes en el cono Sur. *In: JORNADAS NACIONALES Y INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA*, 15, 2014, Santa Fé, Argentina. **Anais...** Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, 2014. Disponível em: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/paginas/eje_2.html> Acesso em: 29 maio 2019.

_____. Los jóvenes, la enseñanza de la Historia y su mirada frente a los procesos de integración regional. *In: AMÉZOLA, Gonzalo de; CERRI, Luis Fernando (Org.). Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias.* La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018, p. 113 a 132. Disponível em: <<https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista de Gestão Organizacional**, Chapecó, SC, v. 6, ed. especial, p. 161 – 174, 2013.

Disponível em: <

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1386>> Acesso em: 22 maio 2019.

DORNELLES, João Ricardo. Democracia excludente e os direitos humanos em tempos sombrios. Estado de exceção e barbárie no século XXI. **CesContexto**.

Coimbra, Portugal, n.22, p. 5 - 22, set. 2018. Disponível em:

<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/80926/1/cescontexto_debates_xxii.pdf#page=6> Acesso em: 09 jan. 2019

DUARTE, G.; CERRI, L.F. Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. **Diálogos**. Maringá, PR, v. 16, suplemento especial, p. 229-256, dez. 2012. Disponível em: <

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/36063/18671>> Acesso em 28 maio 2019.

EQUIPE HuffPost. Após silêncio, Bolsonaro chama 80 tiros de 'incidente' e defende Exército. **HuffPost**, Brasil, 12 abr. 2019. Disponível em: <

https://www.huffpostbrasil.com/entry/bolsonaro-80-tiros-exercito_br_5cb0ced1e4b098b9a2d3610e > Acesso em: 19 out. 2019.

ESTADÃO CONTEÚDO. Canal para denunciar professor é anunciado. **Istoé**

Dinheiro: Giro, Brasil, 19 nov. 2019. Disponível em: <

<https://istoedinheiro.com.br/canal-para-denunciar-professor-e-anunciado/>> Acesso em: 19 out. 2020.

FARIAS, José Airton de; OLIVEIRA, Danielle Rodrigues de. Ensino de ditadura civil-militar em tempos de “Escola Sem Partido”. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2712/902>> Acesso em: 25 out. 2023.

FERNANDES, Gabriel Dias. **Ditadura militar em tempos negacionistas**: uma análise do tema em livros didáticos. 2022. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em:

<<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/8bbfba3f-02e2-41f4-a88a-cab4b383247c>> Acesso em 10 jul. 2023.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, RJ, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000. Disponível em: <

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6842/517.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2019.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. Consciência Histórica dos jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 4., 2009, Maringá, PR. **Anais...** Maringá: UEM, 2009. CD-ROM.

_____; PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luis Fernando. Jovens brasileiros, argentinos e uruguaios na constituição de identidades e na tomada de decisões políticas. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7, 2009, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/journal/3381/338151136002/>> Acesso em 10 jul. 2023.

_____. Brasil: a transição inconclusa. In: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula; GRIN, Mônica. **Violência na história: memória, trauma e reparação**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012. p. 25-38.

FOLHAPRESS. Deputado de SP também quer canal de denúncia contra ideologia em escolas. **Gazeta do Povo: Educação**. Brasil, 31 out. 2018. Disponível em: < <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/deputado-de-sp-tambem-quer-canal-de-denuncia-contrai-ideologia-em-escolas-e5ikvhwz0bblqz0mx4c63rq0r/?ref=link-interno-materia> > Acesso em: 19 out. 2019.

GARCÍA, María Claudia; GREGOIRE, Gabriel; SÁNCHEZ, Laura. Una mirada local: los jóvenes de Santa Rosa. Cultura histórica/cultura política. In: AMÉZOLA, Gonzalo de; CERRI, Luis Fernando (Org.). **Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018, p. 101 a 112. Disponível em: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GARRIGA, María Cristina; PAPIER, Viviana; MORRÁS, Valeria. Los jóvenes entre la historia y la política: Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria. **Clio & Asociados**. La Plata, Argentina, v. 14, p. 142-151, 2010. Disponível em: < <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a09/5136>> Acesso em: 28 maio 2019.

_____. Los jóvenes y la historia en la Provincia de Buenos Aires.. In: JORNADAS NACIONALES Y INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, 15, 2014, Santa Fé, Argentina. **Anais...** Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, 2014. Disponível em:< http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_2/cuesta_Inare.pdf> Acesso em: 29 maio 2019.

_____. La conciencia histórica en jóvenes de la Provincia de Buenos Aires. In: AMÉZOLA, Gonzalo de; CERRI, Luis Fernando (Org.). **Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018, p. 83 a 100. Disponível em:

<https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GASPAR, Mariana de Sá. **Representações e apropriações de livros didáticos de história por estudantes de ensino médio de Guarapuava (2019 - 2021)**. 2022. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2022. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3685>> Acesso em: 10 jul. 2023.

GASPAROTTO, Alessandra; BAUER, Caroline Silva. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. (org.) São Leopoldo: Oikos, 2021. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220721/001125511.pdf>> . Acesso em: 17 jul. 2021.

GEDHIBLOG. Grupo de Estudos em Didática da História. Disponível em: <<https://www2.uepg.br/gedhi/>> Acesso em: 09 jan. 2019.

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

_____. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: está é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 10 jul. 2023.

GONZÁLEZ, María Paula. La historia escolar y los profesores. In: AMÉZOLA, Gonzalo de; CERRI, Luis Fernando (Org.). **Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018, p. 153 a 182. Disponível em: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>. Acesso em: 10 nov. 2019.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789-1848**. Editora Paz e Terra, 2015.

JANZ, R. C.; CRUZ, M. M. Passado presente: a influência da cultura histórica de jovens brasileiros sobre a ditadura e sua relação com posicionamentos no hoje. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, RS, v. 9, p. 108-128, 2020. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/1103>> Acesso em: 25 out. 2023.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KLÜPPEL, G. Entre campos: uma investigação de relações entre nacionalismo e posição políticas nas cidades de Ponta Grossa, Prudentópolis e Guarapuava. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA - CULTURAS HISTÓRICA E POLÍTICA NA AMÉRICA LATINA*, 12., 2021, Ponta Grossa. **Anais** [...] Ponta Grossa: UEPG, 2021. p. 16-22 Disponível em: < <https://www2.uepg.br/gedhi/wp-content/uploads/sites/128/2021/03/Anais-XII-Seminario-Nacional-de-Didatica-da-Historia.pdf#page=16>> Acesso em: 16 jul. 2023.

KLÜPPEL, G.; CRUZ, M.; CERRI, L. Jovens, uma nova “nova direita” e suas esquerdas: um estudo sobre a posição política de jovens brasileiros. **Revista de História da UEG**, Goiânia, GO, v. 10, n. 02, p. 01-24, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/11603>> Acesso em 10 set. 2023.

KLÜPPEL, G.; CRUZ, M. Na contramão dos tempos: jovens brasileiros, visões da história e a política de cotas. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, PR, v. 27, n. 02, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/20718>. Acesso em: 26 out. 2023.

KOUPAK, K. *et.al.* Democracia e participação em xeque no governo Bolsonaro. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 9, n. 1, p. 45-67, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/37153/24389>> Acesso em: 10 jul. 2023.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre História. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2004.

KRISCHKE, P. Perfil da juventude brasileira: questões sobre cultura política e participação democrática. **INTERthesis**: Revista Internacional Interdisciplinar, Florianópolis, vol. 1, n. 2, p. 01-27, 2004. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5175549>> Acesso em: 08 set. 2023

LLAURADÓ, Oriol. **Escala de Likert: O que é e como utilizá-la**. Disponível em:< <https://www.netquest.com/blog/br/escala-likert>> Acesso em: 22 maio 2019.

LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo; FONSECA, Vinícius Pedro; FERNANDES, Pedro Otávio Carvalho. A Ditadura de 1964-1985 na iniciação à docência: o ensino entre o dever de memória e as disputas midiáticas. **História & Ensino**, Londrina, PR, v. 25, n. 1, p. 353-372, Jan. /Jun. 20. Disponível em: < <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/34031>> Acesso em: 18 jul. 2023.

LOPES, Roberta. Ipea constata que 70% da população brasileira nunca foram a um museu ou a um centro cultural. **Agência Brasil**. 17 nov. 2010. Disponível em: < <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2010-11-17/ipea-constata-que-70-da-populacao-brasileira-nunca-foram-um-museu-ou-um-centro-cultural>> Acesso em: 18 jul. 2023.

LUCINI, Marizete. Ensino de História e formação para a cidadania: reflexões sobre a intencionalidade no ensino de História como elemento de formação histórica, política

e cidadã. In: CERRI, Luís Fernando (Org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018. p. 62-84. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/zz46v/pdf/cerri-9788577982486.pdf>> Acesso em: 19 out. 2023

LUPION, Bruno. Como o governo Bolsonaro se saiu na economia. **DW – Made for minds: Política**, Brasil, 31 dez. 2022. Disponível em: < <https://www.dw.com/pt-br/como-o-governo-bolsonaro-se-saiu-na-economia/a-64237081> > Acesso em: 19 out. 2023

MACHADO, Ana Maria. **Era uma vez um tirano**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1982.

MACIEL, Raquel Elena Rinaldi. A ressocialização no sistema carcerário. **Revista do Curso de Direito da Uniabeu**, Nova Iguaçu, RJ, v. VI, n.1, p. 97-109, jan. / jun. 2016. Disponível em: < <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/rcd/article/view/2462/1644>> Acesso em: 03 nov. 2023.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, MG. v. 7, n. 15, p. 27–50, 2014. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/692>. Acesso em: 17 jul. 2023.

_____. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, SP, v. 37, n. 74, p. 1-20, 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbh/a/LHTGChGvyDBCdzDk33k4WgM/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 17 jul. 2023.

MARCON, Danieli Cristina. Segregação, Sistema Carcerário e Democracia. *Argumenta Revista Jurídica*, Jacarezinho, PR, n. 9, 2008. Disponível em: < <https://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/704>> Acesso em: 03 nov. 2023.

MARGULIS, Mario & URRESTI, Marcelo. "La juventud es más que una palabra". In: Margulis, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. 3 ed. Buenos Aires: Biblos, 1996. 249 p., p. 13 – 30.

_____. La construcción social de la condición de juventud. In: LAVERDE, María Cristina; VALDERRAMA, Carlos. **Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**, 1 ed. Bogotá: Siglo del Hombre, 1998, 326 p., p. 3-21 .

MARTINS, Cíntia Cristina de Oliveira Martins. Formação histórica estudantil: debate sobre o espaço tradicional de ensino e o conhecimento histórico no ciberespaço. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: HISTÓRIA, MEMÓRIAS E PROJETOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL, 11., 2020,

Ponta Grossa. **Anais** [...] Ponta Grossa: UEPG, 2020. p. 1-11 Disponível em: <https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606784857_ARQUIVO_70cdc2daa04258325bb16e5bc2ce5219.pdf> Acesso em: 16 jul. 2023.

MELO, Demian Bezerra de. Ditadura “civil-militar”?: Controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, v.13, n.27, p. 39 – 53. jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=445944369004>> Acesso em: 10 jul. 2023.

MENDES, Breno. Ensino de História, historiografia e currículo de História. **Revista transversos**, Rio de Janeiro, RJ, n. 18, p. 108-128, abr. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/49959/33223>> Acesso em: 08 set. 2023.

MENESES, Sônia. A história midiaticizada: os desafios colocados por um novo idioma histórico entre a mídia, a memória e a história. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL: TESTEMUNHOS, HISTÓRIA E POLÍTICA, 10., 2010, Recife. **Anais** [...] Recife: UFPE, 2010. s/p. Disponível em: <https://www.encontro2010.historiaoral.org.br/resources/anais/2/1268705934_ARQUIVO_ahistoriamidiaticizada.pdf> Acesso em: 16 jul. 2023.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, RJ, v.7, n. 15, p.590-621, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3509/350947688019.pdf>> Acesso em: 16 jul. 2023.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloísa. Herói, ainda que tardio: uma análise do ensino da história sobre o mito de Tiradentes. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, RS, v. 2, n. 6, p.990 - 1001, ago. 2013. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/250/203>> Acesso em: 28 maio 2019.

MOISÉS, José Álvaro. "Democracia, desconfiança política e insatisfação com o regime o caso do Brasil". *Opinião Pública*, Campinas, vol. 14, nº 1, p.1-42, jun. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/op/a/ZM7kn78bzTCyDG57yMXxjhb/>> Acesso em: 08 set. 2023.

MOLAR, Jonathan de Oliveira.; CERRI, Luis Fernando. Eu, tu, eles: passado, política e projeto nas representações de jovens sul-americanos. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, SC, v. 9, n. 1, p. 64 – 88, jan.-abr. 2014. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3691/2639>> Acesso em: 28 maio 2019.

_____; CERRI, Luis Fernando; CUESTA, Virginia. Conciencia histórica y representaciones de identidad política de jóvenes en el MERCOSUR. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**. Barcelona, Espanha, n.13, p. 3-15, 2014. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285715>> Acesso em: 04 jun 2019.

MORAIS, Jennifer Azambuja; BAQUERO, Marcello. A internet e a (des)politização dos jovens brasileiros. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**. Araraquara, SP, n.25, p. 33-62, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/11512/8125>> Acesso em: 08 set. 2023.

MORENO, Jean Carlos. Didática da História e currículos para o ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Revista transversos**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, p. 125-147, ago. 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/44739/30359>> Acesso em: 08 set. 2023.

MOTA, Ana Elizabete. Crise, desenvolvimentismo e tendências das políticas sociais no Brasil e na América Latina. **Configurações**. Minho, Portugal, n. 10, 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/configuracoes/1324>> Acesso em 18 out. 2019.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Cultura política e ditadura: um debate teórico e historiográfico. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 109 - 137, 2018. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018109>>. Acesso em: 23 ago. 2023.

NÉSPOLI, José Henrique Singolano. Pensamento liberal e hegemonia norte-americana: a cultura política em Almond e Verba. **OPIS**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 19–37, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/27658>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

_____. Cultura Política, História Política e Historiografia. **História e Cultura**, Franca, SP, v. 4, n. 1, p. 361-376, mar. 2015. Disponível em: <https://seer.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/1341>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

NICOLAZZI, Fernando. O Brasil Paralelo entre o passado histórico e a picanha de papelão. **Sul 21: Opinião**. 7 abr. 2019a. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2019/04/2019-o-brasil-paralelo-entre-o-passado-historico-e-a-picanha-de-papelao-por-fernando-nicolazzi/>> Acesso em: 17 jul. 2023.

_____. A história da ditadura contada pelo Brasil Paralelo. **Sul 21: Opinião**. 23 mar. 2019b. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2019/03/a-historia-da-ditadura-contada-pelo-brasil-paralelo-por-fernando-nicolazzi/>> Acesso em: 17 jul. 2023.

NUEVO gobierno en EEUU: El machismo de Donald Trump, en 10 frases. **Clarín: entremujeres**, Argentina, 09 nov. 2016. Disponível em: <

https://www.clarin.com/entremujeres/genero/machismo-donald-trump-frases_0_HyLsAjgZg.html > Acesso em: 19 out. 2019.

OLIVEIRA, Núcia Alexandra Silva. Ensino de história e questões de gênero: observações a partir do projeto Jovens e a História. **História Hoje**, v. 6, n. 12, p. 231 – 249, 2017. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/383/252>> Acesso em: 10 jun. 2019.

OLIVEIRA, Regiane. Governo Bolsonaro prega “negacionismo histórico” sobre a ditadura. **El país: História, Brasil**, 05 abr. 2019. Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295_939718.html> Acesso em: 06 set. 2019.

OLIVEIRA, Bruno. Coeficientes de Correlação. **Statplace**, Brasil, 23 ago. 2019. Disponível em: <<https://statplace.com.br/blog/coeficientes-de-correlacao/>> Acesso em: 06 set. 2019.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Concepções de ensino e aprendizagem de História entre jovens estudantes de Florianópolis/SC. In: CERRI, Luís Fernando (Org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018. p. 41-62. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/zz46v/pdf/cerri-9788577982486.pdf>> Acesso em: 06 set. 2019.

PACIEVITCH, Caroline. Profesores de historia, política y utopía: una investigación en Brasil, Argentina, Chile y Uruguay. In: JORNADAS NACIONALES Y INTERNACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, 15, 2014, Santa Fé, Argentina. **Anais...** Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, 2014. Disponível em: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/paginas/eje_1.html> Acesso em: 29 maio 2019.

_____. Quais são os sentidos da História? De como alguns jovens latino-americanos avaliaram fatores de mudança na História recente. In: CERRI, Luís Fernando (Org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018. p. 115-136. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/zz46v/pdf/cerri-9788577982486.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

PAULO, Diego Martins Dória. Os mitos da Brasil Paralelo – uma face da extrema-direita brasileira (2016-2020). **Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos**. Florianópolis, SC, vol.10, n. 1, p. 101 - 110, jan. / abr. 2020. Disponível em: < <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/rebela/article/view/4180/0>> Acesso em: 17 jul. 2023

PEIXINHO, Franklim da Silva. Participação e representação democrática dos encarcerados na elaboração de políticas públicas de ressocialização. **Novos Olhares Sociais**, Cruz das Almas, BA, v. 1, n. 2, p. 89-110, 2018. Disponível em: < [file:///C:/Users/dones/Downloads/admin,+Texto+6+Revista+-+Peixinho+-+89-110%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/dones/Downloads/admin,+Texto+6+Revista+-+Peixinho+-+89-110%20(3).pdf)> Acesso em: 03 nov. 2023.

PEREIRA, Mateus Henrique de Farias. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). **Varia Historia**, Belo Horizonte, MG, v.31, n.57, p.863-902, set./dez. 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/vh/a/NcJrcx93VSTVnnQnHVGXLYf/>> Acesso em: 17 jul. 2023

PICOLI, Bruno Antônio; CHITOLINA, Vanessa; GUIMARÃES, Roberta. Revisionismo Histórico e Educação para a Barbárie: A Verdade da “Brasil Paralelo”. **Revista UFG**. Goiânia, vol. 20, s/p, 2020. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/download/64896/35650>> Acesso em 17 jul. 2023.

POPOLIN, Guilherme. **Memes de discussão pública: o mito político do comunismo no facebook**. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Universidade Estadual de Londrina, 2018. Disponível em: < https://www.uel.br/pos/mestradocomunicacao/wp-content/uploads/2018_Mestrado_Guilherme_Me_Popolin.pdf> Acesso em: 10 jul. 2023.

PROYECTO Zorzal. Disponível em: <<http://proyectozorzal.org/>> Acesso em 23 fev. 2019.

REDAÇÃO. Lula encerra mandato com aprovação de 83%, afirma Ibope. **Veja:** Política, Brasil, 19 dez. 2010. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/politica/lula-encerra-mandato-com-aprovacao-de-83-afirma-ibope/>> Acesso em: 19 out. 2019.

_____. Relembra as declarações mais ofensivas de Donald Trump. **Veja:** Mundo, Brasil, 29 out. 2016. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/mundo/relembra-as-declaracoes-mais-ofensivas-de-donald-trump/>> Acesso em: 19 out. 2019.

REDAÇÃO JOTA. Mais militares assumiram cargos no Executivo no governo Bolsonaro. **Jota:** Nosso papo reto, 10 jun. 2022. Disponível em: <<https://www.jota.info/jotinhas/mais-militares-assumiram-cargos-no-executivo-no-governo-bolsonaro-10062022#:~:text=No%20%C3%BAltimo%20levantamento%20do%20%C3%B3rg%C3%A3o,estava%20em%203%2C5%20mil>> Acesso em: 02 nov. 2023.

RÉMOND, René. (org.). **Le gouvernement de Vichy et la révolution nationale**. Paris: Armand Colin, 1972.

_____. Uma história presente. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Tradução de Dora Rocha. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 13-36.

RIBAS, Filipe Pedroso. **História, ensino e juventudes:** um estudo de caso sobre a cultura histórica entre os jovens de Piraí do Sul, PR (2017-2019). 2020. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2020. Disponível em: < <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3273>> Acesso em: 10 jul. 2023.

RIBEIRO, Renilson Rosa; MENDES, Luís César Castrillon; RODRIGUES JR., Osvaldo. Pensar e viver a História nas fronteiras: os jovens, a história (ensinada) e as imagens sobre o continente americano no contexto mato-grossense. In: CERRI, Luís Fernando (Org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018. p. 259-276. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/zz46v/pdf/cerri-9788577982486.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas, São Paulo: Editora Papyrus, 1994. (Tomo I).
 ROCHA, Helenice. Ditadura Militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras. **Revista Espacio, Tiempo y Educación**, Salamanca, v. 2, n. 1, p. 97-120, 2015. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4992796>> Acesso em: 18 jul. 2023.

_____. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

RODRIGUES, Léa. Percentual de municípios com museus e bibliotecas caiu em 4 anos: IBGE divulga pesquisa de informações básicas municipais e estaduais. **Agência Brasil**. 25 set. 2019. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/percentual-de-municipios-com-museus-e-bibliotecas-caiu-em-4-anos>> Acesso em: 18 jul. 2023.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe: a história, o passado e o contemporâneo**. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7 – 16, 2006. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/558563/mod_resource/content/0/artigo_Rusen_didatica_da_historia.pdf> Acesso em: 17 jul. 2023.

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

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

_____. **Razão histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

_____. **História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

_____. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

_____. Algumas ideias sobre interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, [S.l.], v.5, nº9, p. 159-170, 2016. Entrevista concedida a Marília Gago. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/245/163>> Acesso em: 28 out. 2023.

SALGADO, Julia; JORGE, Mariana Ferreira. Paralelismos em disputa: O papel da Brasil Paralelo na atual guerra cultural. **Revista Eco-Pós**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 726–738, 2021. Disponível em: <https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27797>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. Jovens, identidade e consciência da integração latino-americana. In: CERRI, Luís Fernando (Org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018. p. 187-210. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/zz46v/pdf/cerri-9788577982486.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Memória e ditadura militar: Lembrando as violações de direitos humanos. **Tempo Social**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 289-309, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/5g5n4wdd8syJwfDvHHfpgM/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 18 jul. 2023.

SIMAN, Lana M. de C.; TIMÓTEO, Hebert de Oliveira; ANDRADE, João; DINIZ FILHO, Mariano A. Sentidos da História atribuídos por jovens em diálogo com aspectos de uma cultura política e histórica emergentes na cultura escolar. In: CERRI, Luís Fernando (Org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018. p. 85-114. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/zz46v/pdf/cerri-9788577982486.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SILVA, Fabrício Pereira da. Da onda rosa à era progressista: a hora do balanço. **Revista Sures**. Foz do Iguaçu, PR, n.5, p. 67-94, 2015. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/295>> Acesso em 18 out. 2019.

SILVA, João Batista Teófilo. A Comissão Nacional da Verdade e os desafios e limites para a "justiça de transição" no Brasil. **Revista Angelus Novus**, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 82-106, 2018a. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ran/article/view/99021>> . Acesso em: 11 jul. 2023.

Silva, Marcos. “Tudo o que você consegue ser – Triste BNCC/ História (A versão final). **Ensino em Re-Vista**). Uberlândia, MG. v.25. ed.especial, p. 1004 – 1015, 2018b. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/46454/24951> Acesso em: 08 maio 2023.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana. Jovens do Mercosul e suas ideias sobre presente, passado e futuro: notas sobre a formação de sentido histórico. In: CERRI, Luís Fernando (Org.). **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018. p. 15-40. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/zz46v/pdf/cerri-9788577982486.pdf>> Acesso em 18 out. 2019.

SOARES, Antônio Mateus. Violência como fenômeno intrínseco à cultura política brasileira. **Revista de Ciências Sociais**, Vitória, ES, v.2, n.18, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/13254>>. Acesso em: 16 set. 2020.

TRANCOSO, Marcos Phelippe Makoski; CERRI, Luis Fernando. Metodologia do ensino de História no MERCOSUL. In: Encontro Anual de Iniciação Científica, 20, 2011, Ponta Grossa, PR. **Anais...** Ponta Grossa: UEPG, 2011.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **As vítimas da Ditadura** – Depoimentos (2014). Disponível em: <http://youtu.be/L-u7-mq_U48> Acesso em: 23 de Maio de 2018.

WAIGA, Juliano Mainardes; CERRI, Luis Fernando. História local: ensino de história e consciência histórica. In: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 23, Londrina, PR. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/eaic/eaic2014/index.php?op=pes_anais> Acesso em 19 mar 2019.

_____. Los jóvenes y la historia: Los jóvenes y la Historia en el Mercosur. Temporalidades y enseñanza de la Historia. **Clio & Asociados**. La Plata, Argentina, v. 20, p. 43 - 51, 2015. Disponível em: <<https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion20a04>> Acesso em: 28 maio 2019.

WANDERLEY, Sonia. Cultura histórica e as mídias de comunicação. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 21, p. 66-80, 30 nov. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/8129>> Acesso em 16 jul.2023

WEICHERT, Marlon Alberto. O relatório da Comissão Nacional da Verdade : conquistas e desafios. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 50, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/24040>>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ZALUSKI, Jorge. Luiz. “A nossa luta já entrou para a história, o movimento dos OCUPAS foi inédito”: notas sobre uma ocupação secundarista de 2016 em Guarapuava – PR. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 5, n. 1, p. 262-276, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://bitly.com/dBbmDEP>>. Acesso: 22 jun. 2023.

ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DO PROJETO *RESIDENTE*

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							4.7. Falas dos professores.					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
<input type="radio"/> a) menos de 15 anos	<input type="radio"/> b) 15 anos						4.8. Falas de outros adultos (pais, avós)					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
<input type="radio"/> d) 17 anos	<input type="radio"/> e) 18 anos ou mais						4.9. Museus e lugares históricos					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
2. SEXO							4.10. Livros não escolares de história ou sobre história					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
<input type="radio"/> a) masculino	<input type="radio"/> b) feminino						4.11. Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
3. O QUE SIGNIFICA A HISTÓRIA PARA VOCÊ?							4.12. Sites da Internet					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
3.1. Uma matéria da escola e nada mais.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						4.13. Opinião de historiadores profissionais					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2. Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						4.14. A opinião da maioria					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3. Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						4.15. Memes					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4. Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						4.16. Jogos eletrônicos (games)					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5. Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						4.17. Desenhos animados					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.6. Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						4.18. Histórias em quadrinhos					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.7. Um amontoado de crueldades e desgraças.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>											<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.8. Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>											<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. QUAIS AS FORMAS EM QUE A HISTÓRIA APARECE QUE VOCÊ MAIS GOSTA?												5. QUAIS AS FORMAS EM QUE A HISTÓRIA APARECE QUE VOCÊ MAIS CONFIA?					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.1. Livros escolares		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.1. Livros escolares.					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2. Documentos e outros vestígios		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.2. Documentos e outros vestígios					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3. Youtubers e vídeos do Youtube		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.3. Youtubers e vídeos do Youtube					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4. Filmes		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.5. Filmes					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5. Novelas e séries.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.5. Novelas e séries.					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.6. Documentários em vídeo		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.6. Documentários em vídeo					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.7. Falas dos professores.					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.8. Falas de outros adultos (pais, avós)					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.9. Museus e lugares históricos					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.10. Livros não escolares de história ou sobre história					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.11. Redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc.)					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.12. Sites da Internet					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.13. Opinião de historiadores profissionais					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.15. A opinião da maioria					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						5.15. Memes					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.16. Jogos eletrônicos (games)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	da nossa nação e de nossa sociedade					
5.17. desenhos animados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7.8. Aprendemos a valorizar os vestígios históricos e as construções antigas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.18. Histórias em quadrinhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						
6. O QUE NORMALMENTE ACONTECE NAS SUAS AULAS DE HISTÓRIA?						Caso seu professor de História use livro, responda as questões abaixo. Caso contrário, deixe em branco.					
	Nu nc a	Qu as e nu nc a	Às ve zes	Fre qu ent em ent e	Se m pr e	8. COMO É USADO O LIVRO DIDÁTICO EM SUAS AULAS E ESTUDOS DE HISTÓRIA?	Nu nc a	Qu as e nu nc a	Às ve zes	Fre qu ent em ent e	Se m pr e
6.1. Ouvimos as exposições dos professores sobre o passado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8.1. Lemos o livro juntos durante a aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.2. Somos informados do que foi bom ou mau, certo ou errado na História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8.2. O professor usa o livro e alterna com outros materiais e atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.3. Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8.3. Estudamos e lemos em casa as partes indicadas pelo professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.4. Pesquisamos diversas fontes históricas: documentos, fotografias, figuras, mapas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8.4. O professor explica a matéria e diz o que é mais importante no livro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.5. Nós mesmos recordamos e reinterpretemos a História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8.5. O professor explica a matéria independente do livro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.6. Ouvimos áudios ou vemos filmes e vídeos sobre História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8.6. Usamos apenas alguns capítulos ou partes do livro durante o ano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.7. Usamos livros escolares, apostilas ou algum outro material (xerox).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8.7. Fazemos as atividades e exercícios recomendados no livro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.8. Fazemos trabalhos de grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8.8. Copiamos partes do livro no caderno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.9. Fazemos teatro, visitas a museus, projetos com a comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8.9. Usamos vários livros diferentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.10. Fazemos buscas e análises de material na internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8.10. Usamos fotocópias de partes de livros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.11. Produzimos textos, material audiovisual ou digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						
7. EM QUE SUAS AULAS DE HISTÓRIA MAIS SE CONCENTRAM?						9. Qual a importância da religião para você?	10. Qual seu interesse pela política?				
	Nu nc a	Qu as e nu nc a	Às ve zes	Fre qu ent em ent e	Se m pr e	<input type="radio"/> a) Não é importante	<input type="radio"/> a) Nenhum				
7.1. Procuramos conhecer os principais fatos da história	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> b) É um pouco importante	<input type="radio"/> b) Pequeno				
7.2. Julgamos os principais acontecimentos da história a partir do ponto de vista dos direitos humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> c) Mais ou menos importante	<input type="radio"/> c) Médio				
7.3. Tentamos entender como era a vida no passado levando em conta todos os pontos de vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> d) É importante	<input type="radio"/> d) Grande				
7.4. Tentamos compreender o comportamento das pessoas do passado levando em conta o pensamento deles na época em que viveram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> e) É muito importante	<input type="radio"/> e) Muito grande				
7.5. Usamos a História para entender a situação do mundo atual e descobrir as tendências de mudança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						
7.6. Estudamos de forma que seja interessante e incentive nossa imaginação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						
7.7. Aprendemos as tradições, características, valores e a missão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>						
						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.					
						<input type="radio"/> a) Movimento estudantil					
						<input type="radio"/> b) Militância político-partidária					
						<input type="radio"/> c) Movimentos de reivindicação social (moradia, transporte etc.)					
						<input type="radio"/> d) Discuto e compartilho temas políticos nas redes sociais					
						<input type="radio"/> e) Grupos de jovens na igreja					
						<input type="radio"/> f) Grupos ambientalistas					
						<input type="radio"/> g) Movimentos étnicorraciais					
						<input type="radio"/> h) Movimentos de identidade de gênero					
						<input type="radio"/> i) Movimentos políticos não vinculados a partidos					
						<input type="radio"/> 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:					
						<input type="radio"/> a) Época da colonização portuguesa, Tempo em que só havia sociedades indígenas, Período de ditaduras militares, Independências, Impactos da 1a. Guerra Mundial.					

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

13. QUAL SEU INTERESSE PELO SEGUINTE PERÍODO DA HISTÓRIA:	Ne nh um int ere sse	Po uc o int er ess e	Int er ess e mé dio	Int ere sse gra nd e	Int er ess e tot al
13.1. Época dos homens primitivos (milhares de anos atrás)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.2. Mundo Antigo (da invenção da escrita até o ano 476 d.C.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.3. Idade Média (aproximadamente de 500 a 1500)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.4. O período entre 1500 e 1800	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.5. O período de 1800 a 1945	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.6. De 1945 até os dias de hoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. QUAL SEU INTERESSE PELOS SEGUINTE TEMAS DA HISTÓRIA:	Ne nh um int ere sse	Po uc o int er ess e	Int er ess e mé dio	Int ere sse gra nd e	Int er ess e tot al
14.1. A vida cotidiana das pessoas comuns	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.2. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.3. Aventureiros e grandes descobridores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.4. Guerras e ditaduras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.5. Culturas de países distantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.6. A formação das nações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.7. A conquista do direito de votar e da liberdade de expressão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.8. A interferência dos seres humanos no meio-ambiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.9. O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.10. A história de assuntos específicos (por exemplo: a história dos carros, da igreja, da música, da mulher, da infância, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.11. A história da sua família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. QUAL O SEU INTERESSE SOBRE A HISTÓRIA DOS SEGUINTE LUGARES:	Ne nh um int ere sse	Po uc o int er ess e	Int er ess e mé dio	Int ere sse gra nd e	Int er ess e tot al
15.1. A história da localidade onde vivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.2. A história da minha região	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.3. A história do Brasil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.4. A história de outros países da América Latina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.5. A história da Europa e dos Estados Unidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.6. A história da África	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.7. A história do Oriente (China, Índia etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Que influência você acha que tiveram os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas desde 1980 até hoje?	Ne nh um a im po rtâ nci a	Po uc a im po rtâ nci a	Im po rtâ nci a mé dia	Mu lta im po rtâ nci a	Im po rtâ nci a tot al
16.1. Invenções técnicas e mecanização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.2. Movimentos e conflitos sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.3. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.4. Reformas políticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.5. Fundadores de religiões e chefes religiosos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.6. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.7. Guerras e conflitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.8. Interesses econômicos e concorrência econômica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.9. Filósofos, pensadores e pessoas instruídas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.10. Revoluções políticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.11. Problemas ambientais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.12. Migrações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.13. Organização dos trabalhadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.14. Esforço pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.15. Cientistas e engenheiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Que influência você acha que terão os seguintes fatores na mudança da vida das pessoas de agora até 2.060?	Ne nh um a im po rtâ nci a	Po uc a im po rtâ nci a	Im po rtâ nci a mé dia	Mu lta im po rtâ nci a	Im po rtâ nci a tot al
17.1. Invenções técnicas e mecanização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.2. Movimentos e conflitos sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.3. Reis, presidentes e personagens politicamente importantes no poder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.4. Reformas políticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.5. Fundadores de religiões e chefes religiosos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.6. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17.7. Guerras e conflitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.8. Interesses econômicos e concorrência econômica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.9. Filósofos, pensadores e pessoas instruídas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.10. Revoluções políticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.11. Problemas ambientais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.12. Migrações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.13. Organização dos trabalhadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.14. Esforço pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.15. Cientistas e engenheiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20.4. A acumulação de grandes reservas de capital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.5. Cidades superpovoadas e precárias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.6. Conflitos entre patrões e empregados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ne
nh
um
a
im
po
rtã
nci
a

Po
uc
a
mp
ort
ân
cia

Im
po
rtã
nci
a

Mu
lta
im
po
rtã
nci
a

Im
po
rtã
nci
a

21. QUE IMPORTÂNCIA TEM PARA VOCÊ O SEGUINTE:

21.1. Família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.2. Amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.3. Lazer / meus interesses pessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.4. O meu país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.5. A minha origem étnica (africana, europeia, indígena ou outra)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.6. Dinheiro e riqueza que possa adquirir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.7. A minha fé religiosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.8. Democracia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.9. Liberdade de opinião para todos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.10. Paz a qualquer custo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.11. Solidariedade com os pobres do meu país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.12. Solidariedade com os pobres de outros países	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.13. Bem-estar e segurança social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.14. Proteção do meio ambiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.15. O número de seguidores na minha rede social digital.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. A QUE VOCÊ ASSOCIA A IDADE MÉDIA?

18.1. Uma época obscura e supersticiosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.2. Um tempo de grande influência da Igreja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.3. Um período em que os camponeses eram dominados pela nobreza, pela Igreja e pelo Rei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.4. Um período romântico de aventura com cavaleiros e donzelas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.5. Um tempo de confronto em muitos países europeus entre a Igreja e o Rei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

dis
cor
do
tot
al
me
nt
e

dis
cor
do

ne
m
co
nc
or
do
ne
m
dis
cor
do

con
cor
do

co
nc
or
do
tot
al
m
en
te

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

19.1. Um período de grandes aventureiros (Colombo, Cabral, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.2. Uma missão cristã fora da Europa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.3. Grandes impérios de algumas nações europeias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.4. O começo de um período de exploração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.5. Um esforço europeu para o progresso em outros continentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.6. Desprezo e preconceito com outras culturas (indígenas, negros etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

dis
cor
do
tot
al
me
nt
e

dis
cor
do

ne
m
co
nc
or
do
ne
m
dis
cor
do

con
cor
do

co
nc
or
do
tot
al
m
en
te

20. A QUE VOCÊ ASSOCIA A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL?

20.1. O começo da poluição ambiental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.2. A origem de melhores condições de vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.3. A invenção de melhores máquinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

dis
cor
do
tot
al
me
nt
e

dis
cor
do

ne
m
co
nc
or
do
ne
m
dis
cor
do

con
cor
do

co
nc
or
do
tot
al
m
en
te

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

23.1. Pacífica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.2. Explorada por um país estrangeiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.3. Próspera e rica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

M
uit
o
difi
cil
me
nt
e




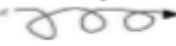


difi
cil
me
nt
e

tal
vez

pro
vav
el
mente

M
uit
o
pro
vav
el
mente

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. 

23.4. Democrática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.5. Poluída	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.6. Agitada por problemas entre ricos e pobres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.7. Agitada por conflitos políticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

24.1. Pacífica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.2. Explorada por um país estrangeiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.3. Próspera e rica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.4. Democrática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.5. Poluída	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.6. Agitada por problemas entre ricos e pobres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.7. Agitada por conflitos políticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.8. As tecnologias controlarão a raça humana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.9. Facilitada por robôs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

25.1. Terei um trabalho prazeroso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.2. Terei uma família feliz e harmoniosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.3. Terei bons amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.4. Terei rendimentos elevados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.5. Terei liberdade política e individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.6. Participarei da vida política	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.7. Terei tempo livre para participar de atividades interessantes de lazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

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

f. Obedeceria, porque desobedecer aos pais é o mesmo que desobedecer a lei de Deus.

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

1.
2.
3.
4.
5.

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

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

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

	di				
	sc				
	o				
	r				
	d				
	o				
	t	dis	con		
	o	cor	cor		
	o	do	do		
	ta				
	l				
	m				
	e				
	n				
	te				
29.1. Se a globalização econômica é inevitável, ela deve servir em primeiro lugar à humanidade, em vez de servir às empresas e bancos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.2. Quanto mais livre é o mercado, mais livres são as pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.3. Controlar a inflação é mais importante do que controlar o desemprego.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.4. Já que as corporações não podem proteger o meio ambiente por iniciativa própria, é necessária uma regulação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.5. Tirar de cada qual segundo sua capacidade, e dar a cada qual segundo suas necessidades é, fundamentalmente, uma boa ideia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.6. A terra não deveria ser uma mercadoria para ser comprada e vendida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.7. É lamentável que tantas fortunas pessoais sejam acumuladas por pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

que simplesmente manipulam dinheiro e não contribuem em nada para a sociedade											
29.8. O protecionismo às vezes é necessário no comércio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>							
29.9. A única responsabilidade social de uma empresa deveria ser oferecer lucro para seus acionistas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>							
29.10. Os ricos pagam muitos impostos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>							
29.11. Aqueles que podem pagar mais devem ter o direito de receber tratamento médico melhor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>							
29.12. O governo deveria penalizar as empresas que enganam os consumidores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>							
29.13. O verdadeiro livre mercado requer restrições à habilidade das multinacionais predadoras em criar monopólios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>							
29.14. O que é bom para a maior parte das corporações bem-sucedidas é sempre, em última instância, bom para todos nós.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>							
29.15. Aqueles que são capazes de trabalhar, mas recusam a oportunidade, não devem esperar o apoio da sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>							
29.16. Os contribuintes não devem sustentar teatros ou museus que não conseguiriam se manter em uma base comercial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>							
29.17. Nenhum meio de comunicação deve receber financiamento público.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>							
30. OS TEMAS A SEGUIR SÃO SOBRE A VIDA SOCIAL. MARQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO	dis cor do tot al me nt e	dis cor do	con cor do	con cor do total men te							
					30.1. Eu sempre apoiaria o meu país, não importa se estivesse certo ou errado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					30.2. Ninguém escolheu nascer em seu país, portanto, é tolice ter orgulho disso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					30.3. Toda a autoridade deve ser questionada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					30.4. Olho por olho e dente por dente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					30.5. Nas escolas, a frequência às aulas não deveria ser obrigatória	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					30.6. A primeira função da educação escolar deve ser preparar a próxima geração para conseguir empregos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					30.7. Não existem pessoas selvagens e pessoas civilizadas; existem apenas culturas diferentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					30.8. A pena de morte deveria existir para a maioria dos crimes hediondos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					30.9. É perda de tempo tentar reabilitar certos criminosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
31. OS TEMAS A SEGUIR SÃO SOBRE A VIDA INDIVIDUAL. MARQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA OU DISCORDÂNCIA COM AS AFIRMAÇÕES ABAIXO	dis cor do tot al me nt e	dis cor do	con cor do	con cor do total men te							
					31.1. Embora a era eletrônica tenha tornado a vigilância mais fácil, apenas malfeitores precisam ficar preocupados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					31.2. As mães podem ter carreiras profissionais, mas seu principal dever é o de ser donas de casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					31.3. É impossível ser moral sem ser religioso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					31.4. É importante que a escola de meu filho transmita valores religiosos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					31.5. Um casal do mesmo sexo em uma relação amorosa estável não deveria ser excluído da possibilidade de adotar uma criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					31.6. Ninguém pode se sentir naturalmente homossexual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					31.7. O aborto, nos casos em que a vida da mulher não está ameaçada, deve ser sempre ilegal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					31.8. A posse de maconha para uso pessoal não deve ser considerada um crime.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
					32. OS GOVERNOS MILITARES EM NOSSO PAÍS PODEM SER LIGADOS A:						
					di sc o r d a t a l m e n te	dis cor do		con cor do		con cor do total men te	
32.1. Combate ao terrorismo para manutenção da ordem					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
32.2. Intenso desenvolvimento econômico					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
32.3. Tortura e assassinato de opositores					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
32.4. Não levar em conta a opinião do povo para governar					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
32.5. Crises econômicas e aumento da dívida externa					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
32.6. Um período de maior segurança pública					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
32.7. Um período sem corrupção na política e no governo					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
33. Quando você toma conhecimento de uma informação nova sobre a História, como você avalia se ela é verdade?											
O a) Não é possível saber se é verdade, porque não existe verdade em História.											
O b) Cada um tem a sua verdade, então tudo pode ser verdade para uns e não ser verdade para outros.											
O 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											
34.1. Povos indígenas tem direito à propriedade do território em que viveram seus ancestrais					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

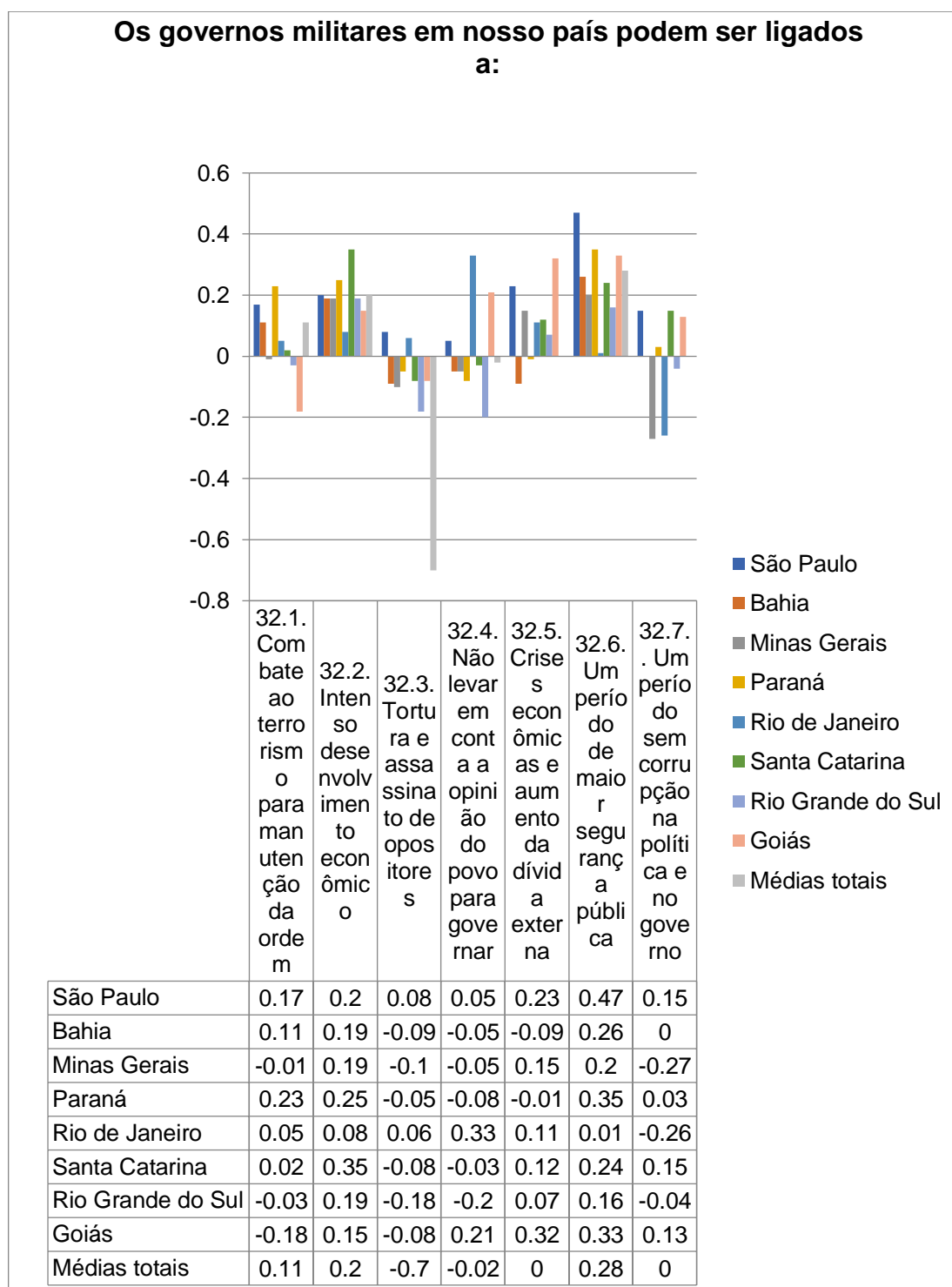
34.2. Praticamente não há mais índios de verdade, porque a maioria está integrada à sociedade e usa roupas, carros, celulares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.3. A contribuição das culturas indígenas é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.4. Indígenas foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.5. Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. SOBRE OS POVOS NEGROS EM NOSSO PAÍS

	disc ord o tot alm ent e	disc ord o	N e m c o n c o r d o e m p r e s c o r d o	conc ordo	cont ordc totai men e
35.1. Comunidades de negros que escaparam da escravidão (quilombos) têm direito à propriedade da terra que tradicionalmente ocupam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.2. A contribuição das culturas negras é equivalente às culturas europeias na formação do nosso país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.3. Reserva de vagas para negros nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.4. Negros foram desfavorecidos na história do nosso país e continuam vítimas de preconceito e discriminação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.5. O período da escravidão em nosso país foi relativamente menos violento que em outros países	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO B – POSICIONAMENTOS DOS JOVENS FRENTE A DITADURA MILITAR, DIVIDIDOS POR ESTADOS

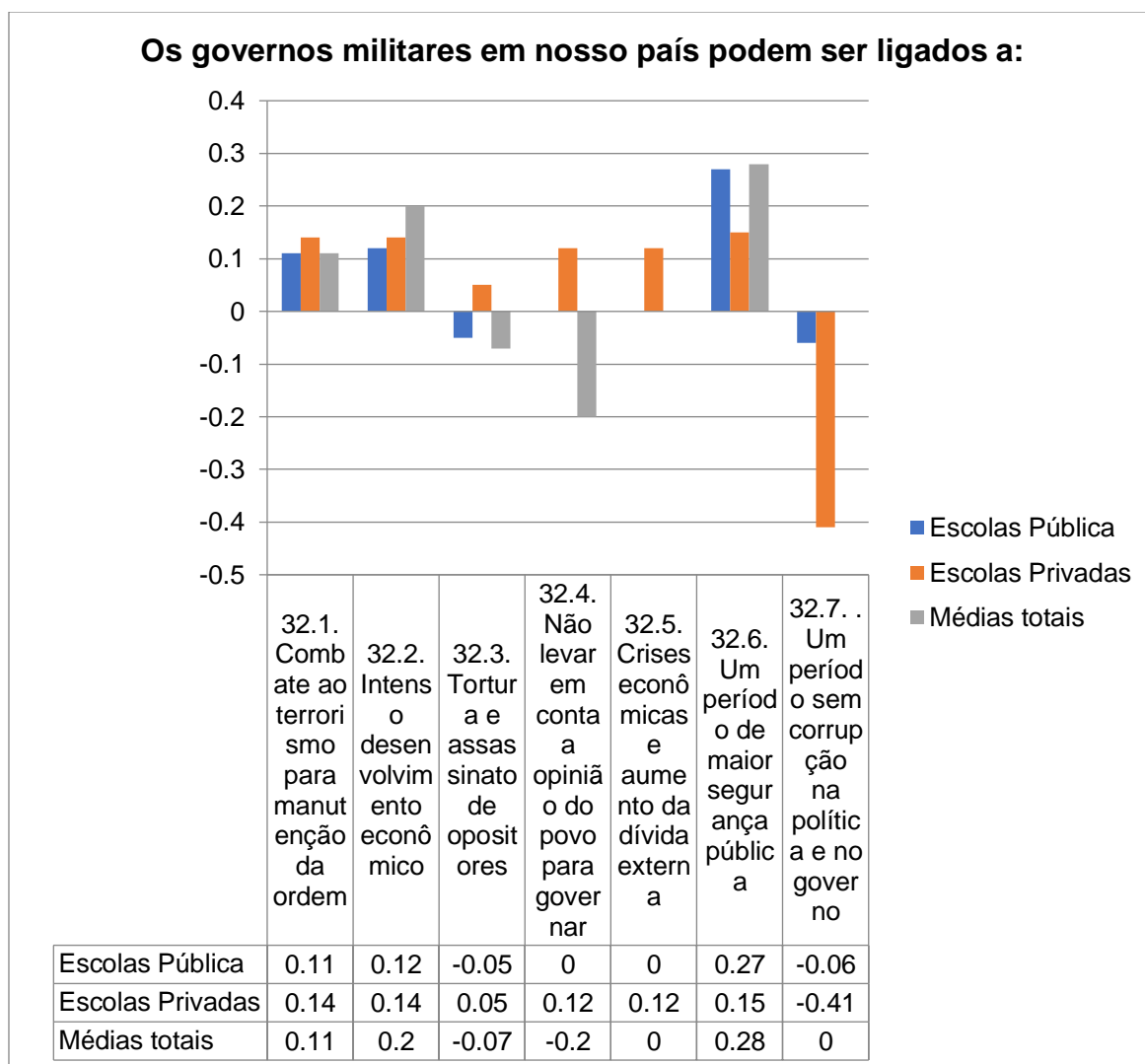
Gráfico 21: Dados referentes à questão 32 do instrumento de coleta de dados do projeto *Residente*, com médias separadas por estados brasileiros.



Fonte: dados organizados pela autora.

ANEXO C – POSICIONAMENTOS DOS JOVENS FRENTE A DITADURA MILITAR, DIVIDIDOS POR MANTENEDORA (PÚBLICA OU PRIVADA)

Gráfico 22: Dados referentes à questão 32 do instrumento de coleta de dados do projeto *Residente*, com médias separadas por tipo de escolas.



Fonte: Dados organizados pela autora.