

## Na contramão dos tempos: jovens brasileiros, visões da história e a política de cotas

### Against the Times: Young Brazilians, Visions of History and the Quota Policy

Giuvane de Souza Klüppel\*

<https://orcid.org/0000-0003-1120-0780>

Matheus Mendanha Cruz\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-2295-2689>

#### Resumo

A colonização do pensamento atinge não apenas as maneiras como os textos são elaborados. Se Abya Yala (termo adotado como postura política pelos povos originários a partir do início do século XXI para contrapor o nome América) foi descoberta, conquistada ou invadida, esse é um dos níveis de disputa, que compete à narrativa. Além dele, existem outras instâncias de manifestação desses discursos. Nesse artigo buscamos analisar a força dos discursos que corroboram para a construção de pensamentos colonizados. Refletimos sobre o impacto desses discursos na construção de sentido de jovens estudantes de Ensino Médio no Brasil (em sua maioria residentes nos estados do Paraná e da Bahia) acerca do passado, do presente e do futuro. Nossa investigação se divide, efetivamente, em três miradas: ao passado, ao futuro, e ao presente. Começamos por investigar concepções dos jovens sobre determinados períodos históricos que são cruzados por interpretações eurocêntricas já canônicas. Depois disso, investigamos suas concepções sobre o sentido e as funções da história. Por fim, procuramos entender se há relação entre os resultados anteriores e as concepções dos jovens sobre ações concretas do presente. Para isso, investigamos o resultado de 3.694 respostas a um questionário quantitativo aplicado no ano de 2019 a jovens do Ensino Médio, por meio do projeto *Residente: observatório das relações entre jovens e política na América Latina*. Os resultados apontam que há resistências ao discurso histórico eurocentrado na análise das narrativas históricas e do posicionamento sobre política de cotas, mas que essa resistência não tem eco nas concepções dos jovens sobre o sentido

\*Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: giuvane\_sk@hotmail.com.

\*\*Mestre em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: matheusmcruz@live.com.

da história, apesar de haver nuances que apontam para uma valorização da função da história por parte daqueles que concordam com narrativas de resistência.

**Palavras-chave:** Colonialidade; Interculturalidades; Tempos; História; Brasil.

### Abstract

The colonization of thought affects not only the ways in which texts are elaborated. If Abya Yala (term adopted as a political stance by native peoples from the beginning of the 21st century to oppose the name America) was discovered, conquered or invaded, this is one of the levels of dispute, which is up to the narrative. In addition to it, there are other instances of manifestation of these kinds of discourses. In this article we seek to analyze the strength of discourses that corroborate to the construction of colonized thoughts. We reflect on the impact of these discourses on the construction of meaning by young high school students in Brazil (most in states of Paraná and Bahia) about the past, present and future. Our investigation is effectively divided into three views: the past, the future, and the present. We begin by investigating young people's conceptions of certain historical periods that are crossed by already canonical Eurocentric interpretations. After that, we investigated their conceptions about the meaning and functions of history. Finally, we seek to understand whether there is a relation between previous results and young people's conceptions of concrete actions in the present. For this, we investigated the result of 3,694 responses to a quantitative questionnaire applied in 2019 to high school youth, through the *Residente project: observatory of relations between youth and politics in Latin America*. The results indicate that there is resistance to the Eurocentric historical discourse in the analysis of historical narratives and the position on quota policy, but that this resistance has no echo in young people's conceptions of the meaning of history, despite the nuances that point to an appreciation of the function of history by those who agree with narratives of resistance.

**Keywords:** Coloniality; Interculturality; Times; History; Brazil.

## Introdução

O historiador inglês Eric Hobsbawm afirma, no primeiro parágrafo do capítulo dedicado à Revolução Francesa no livro que inaugura a coletânea das "Eras"<sup>1</sup> que "se a economia do mundo do século XIX foi constituída principalmente sob a influência da Revolução Industrial britânica, sua política e

<sup>1</sup> HOBBSAWM, Eric. *A Era das Revoluções: 1789-1848*. 38 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017, p. 97. As outras "eras" são: A Era do Capital: 1848-1875; A Era dos Impérios: 1875-1914; A Era dos Extremos: o breve século XX - 1914-1991.

ideologia foram constituídas fundamentalmente pela Revolução Francesa”. Não é sem motivo que essa mesma afirmação praticamente abre um de seus livros.<sup>2</sup> Hobsbawm segue nas próximas linhas definindo a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, como o pilar da economia mundial, inclusive sendo o modelo que “rompeu com as estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não-europeu”.<sup>3</sup> Além disso, estabelece a Revolução Francesa como a base para a dinâmica política do mundo e responsável por estabelecer os vocábulos políticos que utilizamos atualmente.

Essa narrativa de Hobsbawm remete a uma ideia de Modernidade que tem suas raízes a partir do século XVIII com o Iluminismo e, principalmente, com as mudanças ocorridas através da Revolução Francesa.<sup>4</sup> Essa ideia defende que a Modernidade dá origem aos sistemas de organização econômica (capitalismo) e política (democracia representativa) que existem atualmente como hegemônicos no mundo denominado ocidental. Essa construção narrativa vem sendo desenvolvida há tempos, tem sua base em uma concepção eurocêntrica,<sup>5</sup> que opera a partir da imposição cultural dos povos europeus sobre povos originários de Abya Yala,<sup>6</sup> africanos e asiáticos.<sup>7</sup> Dussel explica esse fenômeno afirmando que “a cultura ocidental, com seu evidente ‘ocidentalismo’, alocava todas as demais culturas como mais primitivas, como pré-modernas, tradicionais e subdesenvolvidas”.<sup>8</sup>

<sup>2</sup> HOBBSAWM, Eric. *A revolução francesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9.

<sup>3</sup> *Ibidem.*, p. 9.

<sup>4</sup> Esse posicionamento também é sustentado em HELLER, Agnes; FEHER, Ferenc. O pêndulo da modernidade. *Tempo Socia: Rev. Sociol. USP*: São Paulo, 6(1-2): 47-82, 1994 (editado em jun. 1995) e em GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

<sup>5</sup> DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *Revista de Cultura Teológica*, v. 4, p. 69-81, jul./set. 1993 destaca que podemos interpretar essa narrativa como eurocêntrica porque ela indica como pontos de partida da Modernidade fenômenos intra-europeus e que seus desenvolvimentos não precisam mais do que a história da Europa para explicar.

<sup>6</sup> Procuraremos utilizar durante todo o decorrer do texto a nomenclatura Abya Yala para o território que os europeus denominaram América por entendermos que a atitude de denominar tem um caráter de exercício de poder. Tomamos essa postura porque o termo Abya Yala é o tomado pelas comunidades andinas e significa, na língua do povo Kuna, “Terra madura”, “Terra viva” ou “Terra em florescimento”. Para aprofundamento sobre essa discussão acerca da nomenclatura ver PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, v. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.

<sup>7</sup> Apesar dessa concepção, o autor escreve no prefácio do livro *A Era das Revoluções* que, “Naturalmente isto não significa que as histórias dos países e povos omitidas neste livro sejam menos interessantes ou menos importantes do que as que aqui se incluem. Se sua perspectiva é primordialmente europeia, ou mais precisamente franco-britânica, é porque nesse período o mundo - ou pelo menos uma grande parte dele - transformou-se a partir de uma base europeia, ou melhor, franco-britânica” HOBBSAWM, *A era...*, op cit.

<sup>8</sup> DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação, *Revista Sociedade e Estado*, v.31, n.1, jan./abr. 2016, p. 59.

Nosso objetivo com o presente texto é, através de dados quantitativos, refletir sobre os impactos dessa narrativa na construção de sentidos acerca do passado, do presente e do futuro, por parte de estudantes de Ensino Médio brasileiros. Os dados foram coletados dentro do projeto *Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina*<sup>9</sup> em escolas parceiras, entre março e setembro de 2019, o que não torna a amostra probabilística, apesar de representativa. Nos ateremos aos dados levantados entre jovens brasileiros, exceto os estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA); trabalharemos, portanto com 3.694 respostas. Estabelecemos um recorte regional a partir dos dados, que envolvem diversas espacialidades no interior da América Latina; nesse sentido, em acordo com o escopo desse dossiê, investigamos relações de aprendizagem de jovens brasileiros, a maior parte dos quais estudantes dos estados do Paraná e da Bahia.

O artigo se divide em quatro seções. A primeira é voltada a certos apontamentos metodológicos sobre características específicas relacionadas à pesquisa e à análise. As outras três seções acompanham três miradas. Na primeira delas, voltada ao passado, procuramos investigar o posicionamento dos jovens em relação a determinadas narrativas historiográficas, menos ou mais alinhadas a noções decoloniais<sup>10</sup> ou eurocêntricas. Na segunda, onde voltamos os olhares ao futuro, investigamos as concepções dos jovens sobre o sentido e as funções da História. Por fim, nos voltamos ao presente para analisar questões emergentes no debate público: procuramos entender o posicionamento de jovens que contestam narrativas eurocêntricas em relação à política de cotas.

## Aspectos metodológicos

O projeto *Residente* envolveu dezenas de pesquisadores e pesquisadoras nas etapas de discussão e aplicação dos questionários, que foi construído a várias mãos, objetivando responder a interesses de pesquisas diversos. Um instrumento anterior começou a ser formulado no ano de 2007, a partir da discussão de uma pesquisa europeia, o *Youth and History*, que também utilizava questionários voltados a jovens estudantes. Em 2019 uma nova fase do projeto foi desenvolvida, incluindo novas questões e problemas adaptados

<sup>9</sup> Sobre o projeto ver o site do Grupo de Estudos em Didática de História (GEDHI). Disponível em: <<https://www2.uepg.br/gedhi/projeto-residente/>>. Acesso em: 07 de outubro de 2022.

<sup>10</sup> MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del signo, 2010 indica que a opção decolonial é um rompimento epistêmico na esfera do social, passando também pela dinâmica acadêmica.

dos resultados anteriores, que apontavam para particularidades do contexto latino-americano.

O atual questionário, que usamos nesse trabalho, é composto de 35 perguntas. Parte dessas questões são organizadas a partir da escala Likert,<sup>11</sup> a exemplo daquelas que analisamos nesse artigo. Nesse modelo, cinco opções de resposta são dispostas em uma escala valorativa, que pode ser traduzida em termos de concordância e discordância, no seguinte sentido: -2 para discordo totalmente, -1 para discordo, 0 para nem concordo e nem discordo, 1 para concordo e 2 para concordo totalmente. O processamento dos dados, como cruzamentos de questões e cálculos de tendências, foi realizado a partir do *software SPSS, da IBM*.

É importante destacar que parte das respostas às questões presentes no instrumento seguem perspectivas que não estão em conformidade com os atuais debates acadêmicos, ora se alinhando a interpretações que podem ser caracterizadas como desatualizadas e/ou eurocêntricas. Essa disposição não é fortuita, mas resultado de debates e escolhas conjuntas, na medida que se alinham a concepções que atravessam o ambiente escolar, mediadas por instâncias como a própria cultura escolar e o código disciplinar,<sup>12</sup> não obstante o esforço de professores e pesquisadores no sentido de romper determinados paradigmas.

Entendemos que as características acima não invalidam as análises que propomos neste trabalho. Pelo contrário, elas nos dão mais recursos para perceber a força da narrativa-mestra europeizante e eurocentrada no cotidiano dos estudantes respondentes, afinal algumas das questões como as que estão no questionário marcam essa narrativa eurocêntrica. Dessa maneira, na medida que entendemos determinadas críticas que apontam em direção à natureza das questões que compõem o material – no que diz respeito à sua relação com pesquisas acadêmicas historiográficas em andamento ou mesmo já consolidadas –, como as formuladas por Bovo,<sup>13</sup> ao mesmo tempo

---

<sup>11</sup> Sobre escala Likert e sua utilização por trabalhos com dados quantitativos ver BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Pesquisas na área do ensino da história e o software IBM SPSS Statistics: limites e possibilidades no diagnóstico do conhecimento histórico escolar em grande escala. *História & Ensino*, v. 25, n. 2, p. 239-268, 2019.

<sup>12</sup> CUESTA, Raimundo. El código disciplinar de la historia escolar em España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, v.3, p.27-41, 2002.

<sup>13</sup> BOVO, Cláudia Regina. Por que Idade Média? Dos motivos de se ensinar História Medieval no Brasil. Em: FAUAZ, Armando Torres (ed.). *La Edad Media em perspectiva latinoamericana*. Costa Rica: Editora Universidade Nacional, 2018, p. 282.

compreendemos que elas estão em descompasso com duas instâncias que atravessam essa pesquisa.

Uma delas é a natureza das pesquisas quantitativas:<sup>14</sup> devido às dimensões do instrumento, não há como adequar determinadas alternativas de resposta ao questionário, havendo uma necessidade de circunscrevê-las a um espaço limitado, o que certamente não coincide com a complexidade da vida e da história, mas tem valor analítico. A outra instância é a realidade escolar e as narrativas que envolvem estes espaços. Dito isso, não estamos negando o lugar da escola, em geral, e do ensino de história, em específico, como espaços de construção de conhecimento, mas reconhecendo que existem irregularidades entre discursos que permeiam o espaço escolar, como aqueles presentes em livros didáticos e currículos, por exemplo.

Ao escrever isso, queremos dizer que entendemos que o conhecimento escolar é diferente do conhecimento acadêmico, já que ambos são fenômenos com dinâmicas e mobilizações diversas. O saber de referência, utilizando a Transposição Didática,<sup>15</sup> nem sempre interfere no saber escolar na mesma velocidade em que é produzido na academia. Esse processo foi levado em consideração quando da elaboração do instrumento, tendo em conta a interpretação dos jovens frente às questões.

### **Mirada ao passado: o que é a Europa e qual a sua importância para o mundo na concepção dos jovens?**

Nessa seção utilizaremos os dados de três perguntas que compõem o questionário para analisar a força das narrativas que constroem a ideia de Europa como centro do mundo civilizado e geradora das bases do Ocidente: “A que você associa a Idade Média?”; “A que você associa o período de colonização da América Latina?”; “A que você associa a Revolução Industrial?”. As três perguntas abordam períodos diferentes, mas estão interligadas por tocarem o processo

<sup>14</sup> Sobre metodologia quantitativa nas ciências humanas ver CERRI, Luis Fernando. Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História. *História Hoje*, v. 5, n. 10, p. 138-158, 2016.

<sup>15</sup> O conceito de Transposição Didática tem sido bastante discutido. Em linhas gerais, as críticas apontam que o conceito indicaria que o saber escolar seria uma espécie de simplificação do saber acadêmico, conforme LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. 1999. p. 236-236. Não concordamos com essas críticas, na medida que entendemos que Chevallard está preocupado com o processo de transformação ocorrido entre os saberes produzidos na academia e aqueles que são ensinados na escola, sem que isso decorra de uma simplificação. CHEVALLARD, Ives. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013.

de construção da narrativa de identidade europeia em oposição às demais espacialidades do sistema-mundo.<sup>16</sup>

A questão sobre Idade Média nos possibilita compreender a força do discurso renascentista e iluminista que opõe a Modernidade, tal qual proposta por Giddens,<sup>17</sup> por exemplo, a esse período que seria de atraso e superstições. Já a pergunta sobre o processo colonial oferece-nos indicadores para visualizar se os estudantes participantes ainda reproduzem a narrativa europeia de que a tomada de Abya Yala serviu como esforço civilizatório por parte dos europeus. Enfim, as respostas sobre Revolução Industrial nos possibilitam enxergar a visão dos jovens sobre o início do capitalismo industrial e suas consequências atuais.

**Tabela 1** - Questões acerca da visão sobre a Europa e sua influência.

Questão	Opções	Média
A que você associa a Idade Média?	Uma época obscura e supersticiosa	0,03
	Um tempo de grande influência da Igreja	<b>0,84</b>
	Um período em que os camponeses eram dominados pela nobreza, pela Igreja e pelo Rei	<b>0,87</b>
	Um período romântico de aventura com cavaleiros e donzelas	-0,40
	Um tempo de confronto em muitos países europeus entre a Igreja e o Rei	0,56
A que você associa o período de colonização da América Latina?	Um período de grandes aventureiros (Colombo, Cabral, etc.)	0,31
	Uma missão cristã fora da Europa	0,21
	Grandes impérios de algumas nações europeias	0,49
	O começo de um período de exploração	<b>0,86</b>

*continua*

<sup>16</sup> Sobre o conceito de Sistema-Mundo ver WALLERSTEIN, Immanuel. Análise dos sistemas mundais. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). *Teoria Social Hoje*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

<sup>17</sup> GIDDENS, op cit., p. 18.

continuação

A que você associa o período de colonização da América Latina?	Um esforço europeu para o progresso em outros continentes	0,24
	Desprezo e preconceito com outras culturas (indígenas, negros etc.)	<b>0,87</b>
A que você associa a Revolução Industrial?	O começo da poluição ambiental	0,46
	A origem de melhores condições de vida	0,41
	A invenção de melhores máquinas	<b>0,96</b>
	A acumulação de reservas de capital	<b>0,70</b>
	Cidades superpovoadas e precárias	0,68
	Conflitos entre patrões e empregados	<b>0,72</b>

**Fonte:** Projeto *Residente: Observatório das relações entre jovens, história na América Latina*, organizado pelo autor.

Observando os dados da tabela acima é possível perceber que as maiores médias das questões, com exceção da pergunta sobre Revolução Industrial, contradizem diretamente os discursos hegemônicos de construção de identidade impostos e alimentados por uma narrativa eurocêntrica.

Sobre a visão acerca da Idade Média, podemos observar que há uma tendência negativa de ser um período romântico com cavaleiros e donzelas em perigo (-0,40) e uma média próxima do zero na opção que coloca o medievo como uma época obscura e de superstições (0,03). Enquanto a primeira informação revela que há, na média, uma tendência a desconcordar da afirmação, a segunda mostra que há uma divisão entre os jovens. O que é significativo nessas médias é o fato de que há resistência e afastamento entre os jovens para com discursos construídos na modernidade, a partir do Renascimento, Iluminismo e Romantismo europeus, entre os séculos XVI e XIX, seja de depreciação ou exaltação do medievo europeu.<sup>18</sup>

A construção do moderno, a partir da racionalidade iluminista, ocorre justamente na construção da imagem do outro como atrasado e imaturo por manter determinadas crenças. Nesse sentido, é construída a ideia de que a Idade Média foi um período de pessoas ignorantes guiadas por crenças supersticiosas e marcado por pouco ou nenhum desenvolvimento da ciência e do pensamento racional. Importante destacar aqui que, mesmo com esse discurso

<sup>18</sup> FRANCO JUNIOR, Hilário. *A Idade Média, nascimento do ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001, p.11-12.

de racionalidade, o cristianismo não é visto como inferior. Pelo contrário, é um dos pilares da autoimagem europeia moderna em contraposição aos demais povos e tempos. De um lado tem-se a ciência, a filosofia e a teologia (cristã) e do outro lado todas as demais formas de conhecimento.<sup>19</sup>

Boaventura de Sousa Santos<sup>20</sup> explica esse processo de divisão como havendo uma linha abissal que separa de um lado a Europa Moderna e do outro tudo que não pertence a essa identidade forjada pelos próprios europeus. Esse movimento ganha força com o Renascimento e o Iluminismo europeus, colocando do lado oposto o seu próprio passado medieval. Mas o início desse processo é marcado pelo contato dos europeus com os povos originários de Abya Yala, ainda em 1492.

A média baixa da opção que marca uma visão romantizada do período aponta para a possível superação de narrativas bastante divulgadas em filmes e livros, por exemplo, que acabam construindo o medievo como um lugar idealizado, como se as pessoas do período vivessem um eterno romance literário. O fato de as médias mais baixas sobre o medievo europeu estarem na ideia de atraso e na visão romantizada, além das maiores médias serem sobre a influência da Igreja (0,84) e a tensão sócio-política (0,87) possibilita-nos supor que as informações acerca do período têm chegado a partir da escola ou de outros meios que priorizam os saberes científicos, desmistificando estereótipos. É importante demarcar que essa posição não é unânime entre os jovens, e, apesar da alternativa “uma época obscura e supersticiosa” ser a segunda com média mais baixa, ela ainda divide posição entre os jovens.

Quando observamos os dados sobre a opinião dos estudantes acerca do processo de colonização da América, percebemos novamente que o discurso científico e de resistência à narrativa colonial ganhou espaço entre os jovens. Afinal, as maiores médias dizem respeito àquelas respostas que apontam que a colonização foi um processo de desprezo pela cultura dos povos originários e negros (0,87) e o começo de um período de exploração (0,86); enquanto as menores indicam o esforço europeu para o desenvolvimento de outro continente (0,24) e uma missão cristã fora da Europa (0,21). Os dados sobre essa questão também apontam para um rompimento com o discurso colonizatório, onde os europeus eram tidos como heróis que exploraram terras selvagens e salvaram as almas de vários infiéis, seja pela cruz ou pela espada. Essa mudança

<sup>19</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO, Prometeo Libros, 2010, p. 14.

<sup>20</sup> *Ibidem.*, p. 11-ss.

é significativa para a construção de identidades brasileiras e latinoamericanas menos europeizadas.

Já quando a questão perguntava sobre a Revolução Industrial o que foi possível observar é que as respostas médias diminuíram de distância entre as de maior e menor média. A resposta com maior média foi *A invenção de melhores máquinas* (0,96) e, de forma oposta, a opção com menor média foi *A origem de melhores condições de vida* (0,41), demonstrando que, embora os estudantes estejam em média interpretando a Revolução Industrial tendo como sua principal característica a mudança tecnológica, apontam que as dinâmicas da qualidade de vida não acompanham essas transformações.

Apesar de a Revolução Industrial ser curricularizada na escola como um acontecimento europeu (anglo-francês), as respostas não atribuem um agente responsável pela poluição, melhora, invenção, acumulação, superpovoamento e conflito. No entanto, a média das respostas aponta para a construção de uma narrativa que questiona a natureza do capitalismo, na medida que existe uma correlação entre as respostas “A acumulação de reservas de capital” e “conflitos entre patrões e empregados”, cuja média, inclusive, é bastante próxima<sup>21</sup>. O que também é interessante é que existe, na média, concordância tanto com relação a visões positivas (melhora das condições de vida), quanto negativas (começo da poluição ambiental; cidade superpovoadas e precárias) relacionadas à Revolução Industrial.

O que os dados das respostas dos jovens sobre os três períodos da história demonstram é que há certo afastamento em relação a respostas que se aproximam de narrativas eurocêntricas. Entretanto, a colonização do pensamento, no que diz respeito à história, não está restrita às narrativas sobre o passado e ao discurso histórico, mas também sobre o futuro e ao sentido da história – elementos que alicerçam a narrativa e os discursos colonizados. Dessa maneira, se de um lado as narrativas colonizadas analisadas são questionadas, qual a relação dos jovens para com o discurso moderno sobre a história e o tempo?

---

<sup>21</sup> Testamos essa correlação com base na utilização do recurso da tabela cruzada, seguindo o que fez BAROM, op cit., p. 262. Quando separamos os dados daqueles que responderam positivamente a uma das questões daqueles que não o fizeram, pudemos perceber que é mais comum que quem respondeu positivamente a uma das questões também o faça para outra, o que acontece em cerca 70% dos casos nos nossos dados.

## Mirada ao futuro: concepções de tempo e história entre os jovens

Duas concepções sobre tempo são fundamentais na estrutura de pensamento ocidental. A primeira delas é a perspectiva cronológica, que tem sua origem nas narrativas mitopoéticas da antiguidade greco-romana, onde Cronos depõem seu pai, Urano, e institui uma linearidade ordenada, mensurável, marcada pela sucessividade.<sup>22</sup> Outra concepção, que é resgatada pelo discurso moderno, está baseada nas ideias de progresso, evolução e desenvolvimento, categorias que passam a ocupar lugar central no discurso sobre a história, em particular, e sobre o tempo, no geral.<sup>23</sup>

O discurso moderno não constituiu o outro (entendido temporal e espacialmente) apenas como *outro*, mas também como aquele que é inferior; que, na contramão, está atrasado, involuído, retroagido, tendo como base para estas categorias o tempo. Além disso, essa valoração do outro repousa não apenas no outro enquanto sujeito. O passado – o mais outro de todos os outros<sup>24</sup> – passa a ser valorado em contraste ao futuro, que, na lógica do progresso é o ideal, e, portanto, o polo positivo de comparação. Essa concepção toma por base a noção linear de tempo, da cronologia, e tem efeito sobre a percepção da História, enquanto ciência que se propõem a investigar o passado.

No que diz respeito à História, defendida por seus clássicos como “ciência dos homens, *no tempo*”,<sup>25</sup> o pensamento eurocentrado não afeta apenas a maneira como esse discurso é organizado em termos narrativos, como também suas bases: a noções de “homem” e de “tempo”. A primeira delas é tomada a partir de uma noção específica de homem, a quem a história presume e ajuda a garantir, na medida que é tornada código deste alguém.<sup>26</sup> Nessa perspectiva, a noção de tempo, se sustenta em uma tradição de raciocínio específica – a razão desse homem, ocidental –, e, portanto, se constitui enquanto um tempo colonizado em dois sentidos: no que diz respeito à transformação do

<sup>22</sup> MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Cabogó: 2021.

<sup>23</sup> KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativas”: duas categorias históricas. Em: *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*; Trad. Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC Rio, 2006, p. 306-327.

<sup>24</sup> Essa frase devemos à professora dra. Caroline Pacievitch.

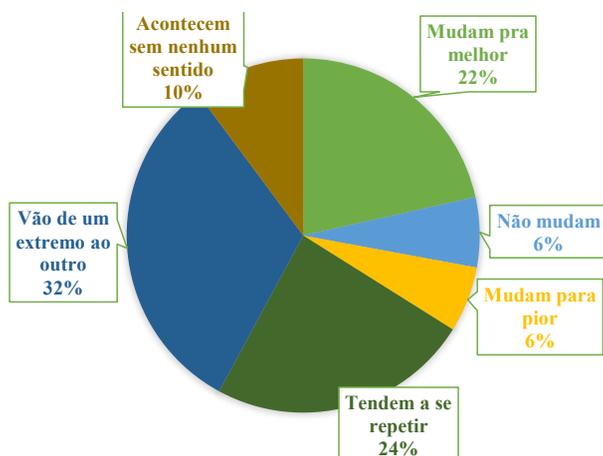
<sup>25</sup> BLOCH, Marc. *Apologia da História: ou o ofício do historiador*. São Paulo: Zahar, 158 p.

<sup>26</sup> SETH, Sanjay. Razão ou Raciocínio? Clío ou Shiva?. *História da historiografia*, Ouro Preto, n.11, p.173-189, abr. 2013.

passado europeu em um passado universal,<sup>27</sup> e na naturalização da maneira de se relacionar e organizar o tempo.<sup>28</sup>

É com base nessa discussão que se faz necessário também a análise de como os jovens interpretam a história e o tempo. A tabela abaixo traz as porcentagens de resposta das alternativas à seguinte questão “Muitas vezes se olha para a história como uma linha do tempo. Qual das seguintes linhas você pensa que descreve melhor o desenvolvimento da história?”. As alternativas estão dispostas abaixo; a grafia de todas elas no questionário começa com “as coisas geralmente (...)” sendo sucedidas pelo que se vê no gráfico abaixo:

**Gráfico 1** – Respostas à questão sobre sentido da história.



**Fonte:** Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história na América Latina, organizado pelo autor.

Três alternativas abarcam mais de  $\frac{3}{4}$  das respostas dos jovens: “as coisas geralmente mudam para melhor”; “tendem a se repetir”; e “vão de um extremo ao outro”. Todas elas têm uma característica em comum: o fato de ordenarem o tempo em uma perspectiva teleológica que toma por base a cronologia. A primeira delas, em particular, traz uma concepção de tempo que se associa à de progresso: as coisas mudam para melhor na história, num sentido de evolução, melhoramento, desenvolvimento. As outras duas estão

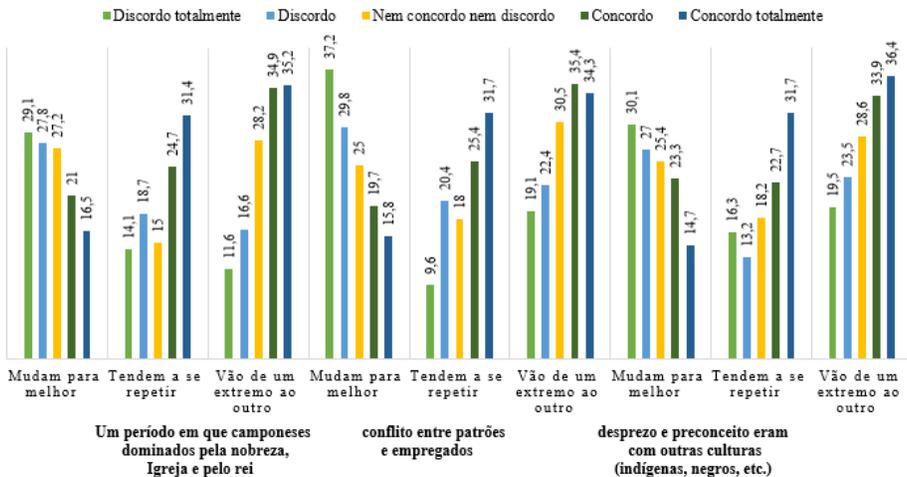
<sup>27</sup> MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História do Brasil. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v.25, n.49.1, p.97-117. 2019.

<sup>28</sup> PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de história? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, v.20, n.45, p.16-35, set./dez. 2018.

relacionadas a outro fenômeno, da repetição. Enquanto na primeira esse elemento é explícito, na segunda a repetição está implícita na sucessão dos extremos; não seria tanto a repetição de acontecimentos, mas do sentido da história, entre altos e baixos.

Essa mesma predisposição é encontrada em grupos específicos, entre aqueles que concordam e discordam de determinadas assertivas apresentadas na seção anterior. No gráfico abaixo cruzamos as três alternativas sobre os sentidos da história mais marcadas pelo grupo composto por todos os jovens participantes, com respostas a três das questões destacadas na seção anterior, uma para cada temporalidade: Idade Média, Revolução Industrial e colonização da América Latina.

**Gráfico 2 - Sentido do tempo e questões historiografia (em porcentagem).**



**Fonte:** Projeto *Residente: Observatório das relações entre jovens, história na América Latina*, organizado pelo autor.

No gráfico acima, é possível visualizar que existem tendências nas respostas às perguntas sobre os sentidos da história dentro desses três grupos. Para a primeira questão há mais jovens que concordam com a afirmação de que “as coisas geralmente mudam para melhor na história” entre os jovens que discordam das afirmações que questionam narrativas canônicas sobre Idade Média, Revolução Industrial e colonização da América Latina. Ou seja, com base nesses dados podemos entender que aqueles que *não questionam a*

narrativa mestra da história tendem a conceber o tempo a partir da ótica do progresso. Por outro lado, os jovens que *questionam* a narrativa mestra concordam em maior medida com concepções cíclicas da história.

O que torna os dados sobre os sentidos da história ainda mais interessantes é quando eles são cruzados com a pergunta “o que significa a história para você?”. Na tabela abaixo aparece o produto desse cruzamento. Separamos os grupos que responderam a cada uma das três alternativas mais marcadas na questão sobre o sentido da história, e procuramos entender como cada grupo responde à questão sobre o significado da história.

**Tabela 2** – Cruzamento das questões sobre sentido e significado da história.

O que significa a história para você?	As coisas geralmente mudam para melhor	As coisas geralmente tendem a se repetir	As coisas geralmente vão de um extremo ao outro	Média global
3.1 Uma matéria da escola e nada mais.	-1,06	<b>-1,28</b>	<b>-1,21</b>	-1,11
3.2 Uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação.	0,71	0,74	0,77	0,70
3.3 Uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros	0,35	<b>0,87</b>	0,61	0,56
3.4 Algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida.	-0,99	<b>-1,28</b>	<b>-1,25</b>	-1,07
3.5 Um número de exemplos que ensinam o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau.	0,05	0	0,02	0,03

*continua*

continuação

O que significa a história para você?	As coisas geralmente mudam para melhor	As coisas geralmente tendem a se repetir	As coisas geralmente vão de um extremo ao outro	Média global
3.6 Mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais.	0,67	<b>0,96</b>	<b>0,9</b>	0,79
3.7 Um amontoado de crueldades e desgraças.	-0,84	-0,67	-0,79	-0,71
3.8 Uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo	0,82	<b>0,91</b>	<b>0,92</b>	0,83

**Fonte:** Projeto *Residente: Observatório das relações entre jovens, história na América Latina*, organizado pelo autor.

Os dois grupos que entendem que a história tem um sentido repetitivo (os mesmos que questionam as narrativas colonizadas) rechaçam mais do que a média as alternativas de que a história seria “uma matéria da escola e nada mais” e “algo que já morreu e passou e que não tem nada a ver com a minha vida”, alternativas que apontam a história como uma disciplina que não tem relação com a vida prática. Na medida que a maioria dos jovens que concebem a história como cíclica são jovens que concordam com alternativas que questionam a narrativa mestra, podemos entender, por inferência, que esses jovens discordam de opção que desvalorizam a história. Por outro lado, esses mesmos jovens afirmam, mais do que a média, alternativas que ratificam a relação da história com suas vidas: “mostra o que está por trás da maneira de viver no presente e explica os problemas atuais” e “uma forma de entender a minha vida como parte das mudanças que se produzem com a passagem do tempo”.

O grupo de jovens que concorda na média com a ideia de que “as coisas geralmente tendem a se repetir na história” concorda na média que a história

significa “uma possibilidade para aprender com os erros e acertos dos outros”. Essa noção, que se relaciona com a ideia de história como mestra da vida, se retroalimenta na perspectiva cíclica da história, reproduzida pelos jovens. A noção de história como repositório de exemplo faz mais sentido, afinal, se a história se repete. Daí que essa concepção cíclica também está relacionada ao moderno conceito de história,<sup>29</sup> e reproduz, portanto, uma concepção europeia de relação com o passado.

O que acontece, é que os jovens que concordam com questões que questionam a narrativa mestra estabelecem relação entre a história e a vida prática com mais ênfase do que aqueles que não questionam. Entretanto, diferente da análise da seção anterior, que enfatiza as narrativas historiográficas, o que se apresenta nessa seção é que não há rompimento com concepções colonizadas de tempo e de relação com o passado. São duas camadas que se sobrepõem e que apresentam resultados que se completam, apesar de diferentes: há diferentes níveis que constituem os discursos, e, para abarcar todos eles, vamos seguir em direção a outra camada, que é o nível da prática social, o que separamos na próxima seção.

## **Mirada ao presente: posicionamento em relação à política de cotas**

Os dados anteriores revelam que em média os jovens demonstraram certo rompimento com narrativas eurocentradas, e que isso se reflete em suas concepções sobre a história, apesar de se manterem atrelados a noções colonizadas de tempo. Mas esse rompimento discursivo também se apresenta frente a situações práticas? Para elucidar essa questão apresentamos o cruzamento de dados entre as respostas quanto aos períodos históricos tratados anteriormente (Idade Média, Colonização da América e Revolução Industrial) e quanto a reserva de vagas na universidade para estudantes negros e indígenas. Para essa análise escolhemos as opções sobre os períodos com maiores médias, conforme apresentado na Tabela 1; para Revolução Industrial utilizamos a opção com uma referência mais próxima a temática político-social.

Os últimos levantamentos do IBGE<sup>30</sup> indicam, a partir do índice de Gini, que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, havendo inclusive um

<sup>29</sup> KOSSELLECK, Reinhart. “História” enquanto conceito mestre moderno. Em: *O conceito de História*. Tradução de René Gertz. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 185-222.

<sup>30</sup> IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020* / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 130p.

aumento dessa desigualdade na região nordeste; quanto ao acesso à educação, mais de 50% da população brasileira não terminou a educação básica (Ensino Fundamental e Médio). Considerando esses indicadores, optamos por analisar a política de cotas, uma vez que entendemos ser um dos caminhos para diminuição das desigualdades sociais no Brasil.<sup>31</sup>

**Tabela 3** – A visão sobre os períodos históricos e questões atuais.

<b>Um período em que os camponeses eram dominados pela nobreza, pela Igreja e pelo Rei – período Medieval</b>	<b>34.5 Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia</b>	<b>35.4 Reserva de vagas para negros nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia</b>
Discordo totalmente	0,00	- 0,03
Discordo	0,30	0,53
Nem concordo nem discordo	0,39	0,44
Concordo	0,63	0,65
Concordo totalmente	0,84	0,75
<b>O conflito entre patrões e empregados – período da Revolução Industrial</b>	<b>34.5 Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia</b>	<b>35.4 Reserva de vagas para negros nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia</b>
Discordo totalmente	0,06	0,17
Discordo	0,44	0,53
Nem concordo nem discordo	0,43	0,49
Concordo	0,65	0,64
Concordo totalmente	0,85	0,81

*continua*

<sup>31</sup> Sobre a relevância das cotas ver CERRI, Luis Fernando. Notas críticas aos argumentos contra cotas pra negros nas universidades públicas. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (org.). *Política, Educação e Cultura*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 73-90.

continuação

Desprezo e preconceito com outras culturas (indígenas, negros, etc.) – período da colonização	34.5 Reserva de vagas para índios nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia	35.4 Reserva de vagas para negros nas universidades públicas é, em geral, uma boa ideia
Discordo totalmente	0,38	0,32
Discordo	0,38	0,44
Nem concordo nem discordo	0,38	0,43
Concordo	0,53	0,56
Concordo totalmente	0,89	0,83

**Fonte:** Projeto *Residente: Observatório das relações entre jovens, história na América Latina*, organizado pelo autor.

É possível observar, nas três tabelas acima, que existe uma relação direta entre a visão acerca do passado e o posicionamento político atual. Os jovens que, em média, tendem a rechaçar um discurso eurocentrado, também indicam, em média, maior concordância com a proposição de cotas. Esses dados auxiliam a perceber que há uma coerência entre os respondentes, que não apenas questionam narrativas coloniais sobre o passado, mas também apontam para um horizonte em que haja um rompimento crescente com as dinâmicas coloniais, que ainda persistem na sociedade brasileira. Os resultados mostram que há uma relação direta entre concepções a respeito da narrativa histórica, no passado, e posicionamento frente a questões presente no que diz respeito às questões selecionadas.

Esses resultados vão no sentido do que pesquisas anteriores apontam: existe uma tendência entre os jovens brasileiros a uma interculturalidade crítica.<sup>32</sup> Catherine Walsh<sup>33</sup> indica três tipos de interculturalidade: o primeiro é marcado apenas pelo contato entre culturas diferentes e denomina-se Interculturalidade Funcional, por servir aos interesses do *status quo*; o segundo é a Interculturalidade Relacional, pois indica a convivência e conhecimento acerca de culturas outras, mas sem avançar na denúncia e transformação

<sup>32</sup> CRUZ, Matheus Mendanha. *Jovens brasileiros e a temática indígena: reflexões sobre direitos humanos, cultura histórica e interculturalidades*. Orientador: Luis Fernando Cerri. Ponta Grossa, 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa 2020, p. 94.

<sup>33</sup> WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012, p. 63-65.

dos mecanismos de poder e dominação; por fim, existe a Interculturalidade Crítica, que aponta para o rompimento com os discursos e práticas que reatualizam a dinâmica da colonialidade.

A postura apresentada pelos jovens é significativa por indicar avanço rumo a uma sociedade que se preocupa com as raízes racistas e a manutenção das desigualdades, principalmente por ser um tempo em que a própria política de cotas, no formato que está, vem sofrendo ataques. Mostra dessas investidas é a ação do deputado federal Kim Kataguiri (União Brasil-SP) protocolar na câmara de deputados o Projeto de Lei 4125/21 que tem por objetivo retirar a questão racial da política de cotas, demonstrando justamente a tensão que está posta na arena política nacional.

Essa tensão é mais profunda do que a discussão acerca da política de cotas. Ela toca a própria aceitação do *status quo*, legitimando as desigualdades e as naturalizando. Exemplo desse conflito são as falas do atual presidente da República Jair Bolsonaro<sup>34</sup> e do seu vice Hamilton Mourão<sup>35</sup> afirmando não haver racismo no Brasil. Esses fatos demonstram o quanto ainda é forte a dinâmica de colonialidade e a permanência da crença falsa da classe média de que está mais próxima da elite do que da periferia.<sup>36</sup> Também reafirmam a importância e a necessidade de estudo da história, em especial quando entendemos, conforme os resultados dessa seção apontam, que há relação entre posicionamentos em favor de políticas que estão relacionadas à diminuição das desigualdades sociais e posicionamento frente à história.

## À guisa de conclusão

Os dados que analisamos nas seções anteriores indicam que os jovens que responderam aos questionários desta pesquisa estão na contramão dos tempos, conforme aludimos no título deste texto. Com isso, queremos dizer que eles e elas se relacionam contrariamente às ondas do novo conservadorismo e do reacionarismo, em voga nos nossos tempos, que se baseiam

<sup>34</sup> Bolsonaro, em campanha no ano de 2018, afirmou que não há racismo no Brasil. Ver reportagem disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,aqui-no-brasil-nao-existe-isso-de-racismo-diz-bolsonaro-em-fortaleza,70002375442>>. Acesso em: 31 mai. 2022.

<sup>35</sup> Após o assassinato de homem negro Hamilton Mourão, vice-presidente, afirma, no dia da Consciência Negra, que não existe racismo no Brasil. Ver matéria disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/hamilton-mour%C3%A3o-diz-que-n%C3%A3o-existe-racismo-no-brasil/a-55682037>> Acesso em: 31 mai. 2022.

<sup>36</sup> Sobre essa dinâmica no Brasil ver SOUZA, Jessé de. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017. ePub. Sobre como essa dinâmica ocorre no processo de independências ver QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina. *Ecuador Debate*, Quito, v. 44, p. 227-238, ago. 1998.

na afirmação de narrativas históricas eurocentradas na construção de suas identidades. Em um artigo publicado recentemente,<sup>37</sup> estudamos o posicionamento dos jovens frente a questões sobre política, economia e sociedade. O que constatamos é que a maior parte dos quase 4 mil jovens brasileiros que responderam a esta pesquisa tendem a posicionamentos progressistas, situando-se no espectro à esquerda da bússola política.

O que os dados descritivos do presente trabalho apontam é que eles também se posicionam na contramão dos tempos na medida de seu posicionamento frente à história e a questões sociais, isso em tempos de narrativas paralelas sobre a história que são divulgadas com muita eficiência por grupos negacionistas da ciência e do método histórico. Os resultados da análise fornecem bases para entender a relação dos jovens para com a história, e a relação entre a história e o posicionamento frente a questões sociais.

Percebemos que existe uma alta taxa de negação de narrativas eurocêntricas da história entre os jovens que participaram desta pesquisa. Os jovens que assim o fazem não o fazem de maneira vazia. Explicamos: aqueles grupos que questionam narrativas coloniais são os que entendem que a história tem significado em suas vidas, na medida que concebem que ela tem relação com a vida prática e que não fica limitada à sala de aula. Sua posição quanto à história reverbera em seu posicionamento quanto à temas do debate público, conforme pudemos testar quanto à política de cotas. Há nesse caso, portanto, relação entre a história e o posicionamento político. Ainda com relação a isso, os dados revelam uma tendência entre os jovens: de entenderem a necessidade de transformação social na medida do rompimento com a colonialidade, o que revela um alinhamento, por parte deles e delas, no sentido da Interculturalidade Crítica.

Entretanto, as relações entre a história e o posicionamento político não são feitas apenas de continuidades. Ao mesmo tempo que os jovens rejeitam, na média, narrativas eurocêntricas e se posicionam a favor da política de cotas, em um contínuo, eles não rompem com determinadas concepções arraigadas que fundamentam a história como uma tradição de raciocínio moderno-europeia. A fundamentação da relação entre a história e suas vidas está na noção da história como mestra da vida, que, se não apenas oferece exemplos por se constituir como um repositório, o faz por conta do fato de

---

<sup>37</sup> KLÜPPEL, Giuvane de Souza; CRUZ, Matheus Mendanha; CERRI, Luis Fernando. Jovens, uma “nova” nova direita e suas esquerdas: um estudo sobre a posição política de jovens brasileiros. *Revista de História da UEG*, v. 10, n. 2, e022108.

que os acontecimentos se repetem. Esse último ponto diz respeito à relação da história com o tempo.

Dessa relação não contínua, resulta algumas reflexões, que já foram desenvolvidas em outros espaços:<sup>38</sup> a ideia de que a narrativa mestra da história é composta por estratos menos ou mais profundos, onde se situam desde a organização das narrativas históricas, a partir da seleção dos personagens, acontecimentos e cenários que a compõem, até os sentidos atribuídos a esses elementos por quem se relaciona com a narrativa, a relação com o passado e os sentidos atribuídos à História. Entendemos que o rompimento com a colonização da história passa pelo questionamento de cada um desses estratos, inclusive em relação a categorias que fundamentam a História – como as de tempo e de ser humano, por exemplo –, as funções e sentidos que são concebidas a ela e a relação com o passado. Isso porque entendemos que assim como os posicionamentos na contramão da narrativa mestra sobre o passado estão relacionados ao posicionamento frente a questões políticas e sociais do presente, a relação com as ideias de tempo e de história também estão.

## Referências bibliográficas

- BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Pesquisas na área do ensino da história e o software IBM SPSS Statistics: limites e possibilidades no diagnóstico do conhecimento histórico escolar em grande escala. *História & Ensino*, v. 25, n. 2, p. 239-268, 2019. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/36588>>. Acesso em 31 mai. 2022.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História: ou o ofício do historiador*. São Paulo: Zahar, 158 p.
- BOVO, Cláudia Regina. Por que Idade Média? Dos motivos de se ensinar História Medieval no Brasil. Em: FAUAZ, Armando Torres (ed.). *La Edad Media em perspectiva latinoamericana*. Costa Rica: Editora Universidade Nacional, 2018.
- CERRI, Luis Fernando. Notas críticas aos argumentos contra cotas pra negros nas universidades públicas. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (org.). *Política, Educação e Cultura*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 73-90.

---

<sup>38</sup> KLÜPPEL, Giuvane de Souza. *Nas fronteiras da nação: relações entre identidade nacional e discursos sobre a história o Brasil construídos por jovens da cidade de Ponta Grossa – PR*. Orientação: Ione da Silva Jovino; Luis Fernando Cerri. Ponta Grossa, 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021.

CERRI, Luis Fernando. Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História. *História Hoje*, v. 5, n. 10, p. 138-158, 2016. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/272>>. Acesso em 31 mai. 2022.

CHEVALLARD, Ives. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>>. Acesso em 31 mai. 2022.

CRUZ, Matheus Mendanha. *Jovens brasileiros e a temática indígena: reflexões sobre direitos humanos, cultura histórica e interculturalidades*. Orientador: Luis Fernando Cerri. Ponta Grossa, 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa 2020. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3327>>. Acesso em 31 mai. 2022

CUESTA, Raimundo. El código disciplinar de la historia escolar em España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, v.3, p.27-41, 2002. Disponível em: <<https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/1721>>. Acesso em 31 mai. 2022.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *Revista de Cultura Teológica*, v. 4, p. 69-81, jul./set. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/14105/14952>>. Acesso em 31 mai. 2022.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação, *Revista Sociedade e Estado*, v.31, n.1, jan./abr. 2016, p. 51-73. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6079/5455>>. Acesso em 31 mai. 2022.

FRANCO JUNIOR, Hilário. *A Idade Média, nascimento do ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

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

HELLER, Agnes; FEHER, Ferenc. O pêndulo da modernidade. *Tempo Socia: Rev. Sociol.* USP: São Paulo, 6(1-2): 47-82, 1994 (editado em jun. 1995). Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/85044/87859>>. Acesso em 31 mai. 2022.

HOBBSAWM, Eric. *A Era das Revoluções: 1789-1848*. 38 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HOBBSAWM, Eric. *A revolução francesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020* / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio

de Janeiro: IBGE, 2020. 130p. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>>. Acesso em 31 mai. 2022.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza; CRUZ, Matheus Mendanha; CERRI, Luis Fernando. Jovens, uma “nova” nova direita e suas esquerdas: um estudo sobre a posição política de jovens brasileiros. *Revista de História da UEG*, v. 10, n. 2, e022108. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/11603>>. Acesso em 31 mai. 2022.

KLÜPPEL, Giuvane de Souza. *Nas fronteiras da nação: relações entre identidade nacional e discursos sobre a história o Brasil construídos por jovens da cidade de Ponta Grossa – PR*. Orientação: Ione da Silva Jovino; Luis Fernando Cerri. Ponta Grossa, 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3551>>. Acesso em 31 mai. 2022.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativas”: duas categorias históricas. Em: *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*; Trad. Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC Rio, 2006, p. 306-327.

KOSELLECK, Reinhart. “História” enquanto conceito mestre moderno. Em: *O conceito de História*. Tradução de René Gertz. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 185-222.

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

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Cabogó: 2021, 256 p.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del signo, 2010.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História do Brasil. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v.25, n;49.1, p.97-117. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9343>>. Acesso em 31 mai. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de história? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, v.20, n.45, p.16-35, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4512>>. Acesso em 31 mai. 2022.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, v. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231>>. Acesso em 31 mai. 2022.

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

SETH, Sanjay. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?. *História da historiografia*, Ouro Preto, n.11, p.173-189, abr. 2013. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/554>>. Acesso em 31 mai. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO, Prometeo Libros, 2010.

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

WALLERSTEIN, Immanuel. Análise dos sistemas mundais. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). *Teoria Social Hoje*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>>. Acesso em 31 mai. 2022.

Artigo recebido para publicação em 27/06/2022

Artigo aprovado para publicação em 07/10/2022