

## **Quando alguém conversa sobre política comigo, lembro dos romanos: Marcos de estudantes chilenos de ensino médio para fazer uso político da história**

Rodrigo Mayorga<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Columbia University, New York/NY – Estados Unidos da América

**RESUMO** – *Quando alguém conversa sobre política comigo, lembro dos romanos: Marcos de estudantes chilenos de ensino médio para fazer uso político da história.* Este artigo examina como estudantes chilenos de ensino médio envolvidos em protestos estudantis demonstram e fazem uso de sua compreensão sobre política e história para informar e orientar suas próprias ações políticas. Com base em trabalho de campo realizado em 2014 em uma escola chilena de ensino médio, utilizo a análise de discurso para examinar entrevistas de estudantes como um tipo específico de trabalho social. Nestas entrevistas, defendo que os estudantes apresentavam e participavam da produção constante de marcos coerentes em que história e política estão conectadas. A compreensão de história e política dos estudantes informa e afeta uma à outra, bem como se torna significativa em sua educação em cidadania.

**Palavras-chave:** Educação em Cidadania. Chile. Pensamento Histórico. Formação em Estudos Sociais. Protestos Estudantis.

**ABSTRACT** – *When someone Talk Politics to Me, I am Reminded of the Romans: Chilean high school students' frameworks for making political use of history.* This article examines how Chilean high school students who are involved in student protests demonstrate and make use of their understandings of politics and history, in order to inform and orient their own political actions. Based on fieldwork conducted in 2014 in a Chilean public high school, I use discourse analysis to examine students' interviews as a particular kind of social work. In these interviews, I argue that students were displaying and participating in the constant production of coherent frameworks in which history and politics are connected. Students' understandings of history and politics inform and affect each other, as well as become significant in their citizenship education.

**Keywords:** Citizenship Education. Chile. Historical Thinking. Social Studies Education. Student Protests.

## **Introdução<sup>1</sup>**

Em 2019, a mídia chilena relatou que uma reforma curricular do ensino médio aprovada pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação transformaria o ensino obrigatório de história, geografia e estudos sociais em disciplinas eletivas para estudantes do 11º e do 12º ano. Historiadores, professores e outros atores civis da sociedade indignados se opuseram imediatamente à reforma. O Ministério argumentou que os temas abrangidos nas antigas aulas de história, geografia e estudos sociais do 11º e do 12º estavam sendo redistribuídos, e que alguns deles seriam incluídos em uma nova disciplina de educação em cidadania, a ser implementada em 2020. Os críticos da reforma curricular consideravam este argumento falacioso, pois a educação em cidadania exigia pensamento e conhecimento histórico para ser efetiva. “As disciplinas de Educação em Cidadania e História, Geografia e Estudos Sociais podem se acompanhar”, declarou uma carta aberta de quase 750 historiadores, “[...] mas uma não pode substituir a outra se nossa meta for educar cidadãos para os desafios do século XXI” (Cordeiro-Fernández; Estefane, 2019).

Na verdade, a percepção de que o ensino de história afeta diretamente a educação em cidadania dos estudantes é amplamente compartilhada (Carretero; Castorina, 2010; Siede, 2012; Muñoz Delaunoy; Ossandón Millavil, 2013). Esta crença está tão enraizada no sistema educacional chileno que, até a mencionada criação da disciplina de educação em cidadania, as disciplinas de história, geografia e estudos sociais era encarregadas de oferecer educação em cidadania para estudantes de ensino médio (Chile, 2015). Entretanto, os vínculos entre história e educação em cidadania não eram explorados empiricamente tanto quanto deveriam, particularmente em termos das práticas cotidianas de educadores e estudantes. Uma antropologia da educação em cidadania – com seu foco em como os estudantes aprendem e praticam determinados tipos de cidadania ao se envolverem em práticas sociais e educacionais cotidianas – pode lançar luz sobre estes vínculos, não apenas comprovando sua existência ou não, mas iluminando as maneiras como são produzidos, enfraquecidos, fortalecidos e transformados.

Para fazê-lo, este artigo examina as conexões entre sua compreensão de história e política estabelecidas por estudantes chilenos. Com base em trabalho de campo realizado em 2014 em uma escola pública chilena de ensino médio que passava por vários protestos estudantis e na análise de entrevistas em profundidade com dois estudantes, recorro à abordagem de Wortham e Reyes (2015) à análise de discurso para examinar como estudantes de ensino médio demonstravam sua compreensão e as usavam para se posicionarem. Defendo que os estudantes o faziam ao participar da constante produção de marcos coerentes em que história e política estão intimamente conectadas, o que então informava sua ação política. Assim, compreender o próprio passado é, para estes estudantes, um componente essencial de qualquer ação política atual, bem como de qualquer processo de educação em cidadania.

## **Antropologia da Educação em Cidadania e Consciência Histórica**

Nas últimas décadas, antropólogos da educação em cidadania forneceram novos marcos teóricos e abordagens metodológicas para estudar de que maneira os estudantes são socializados como cidadãos de determinadas estados-nação. Enfocando os processos de contestação, negociação e produção cultural que ocorrem nas escolas (Sobe, 2014), examinaram os contextos onde estes processos ocorrem e as diferentes práticas pedagógicas neles envolvidas (Luykx, 1999; Levinson, 2001; Hall, 2002; Rubin, 2007; Brenei, 2008; Lazar, 2010; Bellino, 2016). Conforme propõe Levinson (2005, p. 336), ao usar métodos etnográficos e elucidar marcos culturais de significado e identidades locais, uma antropologia da cidadania pode nos ajudar a compreender como os estudantes “[...] imaginam seu pertencimento social e exercem sua participação como cidadãos democráticos”.

Uma antropologia da educação em cidadania é de especial importância ao questionar as relações que os estudantes estabelecem com seu passado e o dos outros. Seixas (2006) definiu este campo particular de estudo como aquele da *consciência histórica*: os diferentes “[...] entendimentos individuais e coletivos do passado, os fatores cognitivos e culturais que dão forma a estes entendimentos, bem como as relações de entendimentos históricos com aqueles do presente e do futuro” (Seixas, 2006, p. 10). Entretanto, um risco de seguir estritamente a definição de Seixas é que se pode pensar acerca destes diferentes *entendimentos do passado* apenas como ideias abstratas que existem na mente das pessoas. Abordar este problema a partir de uma perspectiva antropológica permite que nos concentremos em consciência histórica não como uma série de pensamentos desencarnados, mas como ações pelas quais os seres humanos apresentam seus entendimentos do passado e os usam para alcançar seus objetivos no presente. Nordgren (2016) nomeou este fenômeno humano particular de *uso da história*. “[U] da história”, defende ele, “é uma consciência histórica performativa. Em comunicação, as concepções emotivas e cognitivas são expressas em como o passado, o presente e o futuro estão relacionados” (Nordgren, 2016, p. 484). Estudiosos têm se debruçado sobre como a produção de conhecimento histórico é mediada por relações de poder (Trouillot, 1995; Schwartz; Cook, 2002; Stoler, 2002), como demonstrar conhecimento histórico pode permitir que as pessoas exerçam uma *boa cidadania* (Stack, 2012), e como determinados modos de aprender história podem ser significativos para o modo como os jovens praticam sua cidadania cotidiana (Bellino, 2017). Este artigo contribui para este corpo de literatura ao explorar as diferentes maneiras como estudantes chilenos de ensino médio constroem, por meio de discurso-ação, marcos para demonstrarem seus entendimentos de política e história e, por seu intermédio, conseguem orientar e defender suas próprias ações políticas no presente.

## Contexto e Local

Em 2011, uma quantidade massiva de estudantes chilenos de ensino médio e universitários tomou as ruas como parte de um movimento social que confrontava o governo de extrema-direita de Sebastian Piñera. O Movimento Estudantil Chileno exigia *Educação de Qualidade para Todos* e desafiava um sistema educacional orientado para o mercado estabelecido sob a ditadura de Augusto Pinochet (Stromquist; Sanyal, 2013). Além disso, os estudantes exigiam não apenas mudanças nas políticas educacionais em nível nacional, mas também soluções para problemas de financiamento e infraestrutura em suas próprias escolas. Em 2013, Michelle Bachelet foi eleita pela segunda vez como presidenta do Chile, com uma plataforma que incluía uma reforma educacional que atendesse a diversas preocupações dos estudantes. Contudo, os protestos continuaram até o fim do governo de Bachelet em 2018, pois os estudantes exigiam que suas vozes fossem incluídas no projeto e na implementação desta reforma educacional.

Entre junho e agosto de 2014, realizei o trabalho de campo etnográfico no *Liceo Domingo Faustino Sarmiento* (ou apenas *Liceo Sarmiento*), uma escola pública de ensino médio em Santiago, Chile. O *Liceo Sarmiento* atende apenas estudantes do sexo masculino, em geral oriundos de famílias de classe média e trabalhadora. A escola também faz parte do que é conhecido como *liceos emblemáticos*: um grupo de escolas públicas chilenas de ensino médio que não apenas são as mais antigas do país, mas que também têm uma história política bem conhecida. Tanto devido a esta história como a sua localização próxima do principal *locus* de protestos estudantis – o centro histórico de Santiago –, os estudantes destas escolas têm sido alguns dos participantes mais ativos no Movimento Estudantil Chileno. Neste contexto, o *Liceo Sarmiento* passou por muitas ocupações lideradas por estudantes durante a última década. As ocupações são uma forma particular de protesto em que os estudantes de uma escola votam por ocupar as dependências da escola. Se a votação for pela aprovação, as aulas são suspensas, os professores deixam a escola e seu controle passa dos administradores aos estudantes. Embora não seja obrigatório que os estudantes estejam presentes na escola ocupada, muitos optam por ficar, e alguns até mesmo dormem lá; outros apenas visitam a escola de tempos em tempos ou simplesmente ficam em casa.

Em agosto de 2014, o *Liceo Sarmiento* já tinha sido ocupado duas vezes durante o ano. Em ambas as situações, a escola permaneceu ocupada por períodos de não menos de três semanas. De acordo com o Grêmio Estudantil do *Liceo Sarmiento*, a ocupação foi a maneira encontrada pelos estudantes para exercerem pressão sobre o governo de Bachelet e, ao fazê-lo, participar do debate da reforma educacional nacional. Contudo, muitos outros estudantes se opuseram à ocupação, argumentando que ameaçava seus direitos educacionais ao impedir que tivessem aulas regularmente. De fato, a ocupação da escola era um tópico polêmico quando cheguei no *Liceo Sarmiento*, permeando a maior

parte das interações entre os atores da escola, inclusive aquelas entre os estudantes e eu como pesquisador.

## **Métodos, Participantes e Análise de Dados**

Durante meu trabalho de campo no *Liceo Sarmiento*, trabalhei principalmente com uma turma do 10º ano<sup>2</sup>. A turma era formada por trinta e oito estudantes com idade entre quinze e dezesseis anos. Realizei observação participativa com esta turma durante suas aulas de estudos sociais e de línguas, seu Conselho de Classe semanal e seus intervalos e horário de almoço<sup>3</sup>. Também me reuni com eles durante outras atividades escolares, como celebrações escolares e reuniões de pais e mestres. Observei atividades extracurriculares, como tarefas e aulas particulares, se e quando convidado pelos próprios estudantes.

No começo do meu trabalho de campo, apliquei um questionário a todos os componentes da turma. O questionário era composto por sete itens e sua intenção era evidenciar as preferências políticas dos estudantes, suas percepções a respeito do passado recente do Chile e sua situação política atual, e eficácia cívica autorrelatada por eles (Mitra; Serriere, 2012). Também realizei nove entrevistas semiestruturadas em profundidade com alguns destes estudantes, usando os resultados do questionário para compor uma amostra que considerasse todos os perfis políticos presentes na turma. As entrevistas questionavam as percepções dos estudantes a respeito da política chilena no presente e no passado, além de sua participação política atual e projetada como cidadãos, permitindo aos entrevistados que ampliassem suas respostas ao questionário.

Para este artigo, analisei as transcrições de duas entrevistas, aquelas conduzidas com os estudantes Florencio e Víctor<sup>4</sup>. Eles representam dois *perfis políticos* diferentes – de acordo com os resultados de seus questionários, Víctor era esquerdista, enquanto Florencio se alinhava mais com a direita liberal. Embora ambos fossem politicamente ativos e se opusessem ao modo como o governo estava implementando a reforma educacional, Florencio e Víctor nitidamente discordavam da ocupação do *Liceo Sarmiento*. Florencio – presidente democraticamente eleito desta turma – rejeitava categoricamente esta estratégia política. Acreditava firmemente que a ocupação era não apenas ineficaz como prejudicial para eles como estudantes, e seu posicionamento provocou alguns problemas entre ele e os presidentes de outras turmas. Víctor, por sua vez, defendia a ocupação, mesmo quando a maioria de seus colegas de turma se opunha a ela. Por fim, Florencio e Víctor também divergiam em sua avaliação acerca do passado recente do Chile: embora não destacasse o regime de Pinochet, Florencio era menos crítico a ele do que do governo de Salvador Allende<sup>5</sup>; por seu lado, Víctor era muito crítico da ditadura de Pinochet e declarava explicitamente sua admiração por Salvador Allende e o que ele representava. Em suma, estes dois estudantes representavam extremidades divergentes do espectro político e histórico.

Minha análise não pressupõe relações causais, como às vezes comentaristas chilenos públicos o fazem ao vincularem os entendimentos históricos dos estudantes com suas ações políticas. Não afirmo que Víctor defendia a ocupação porque apoiava o legado de Allende, nem que Florencio não o fazia por tender mais para a direita do que a maioria de seus colegas. Afirmar isto implicaria que os pensamentos existentes na mente das pessoas determinam suas ações e que, ainda pior, os estudantes não são nada além de receptores passivos de ideias, sempre sob risco de doutrinação. Tampouco afirmo que, ao responder a um questionário ou a uma entrevista, os estudantes estão revelando ao pesquisador conteúdos velados de suas mentes. O que afirmo é que, ao participarem de questionários e entrevistas, estes estudantes estão apresentando a seus interlocutores determinados entendimentos de história e política como sendo válidos, assim como se posicionando com relação a estes entendimentos. Dito isto, minha análise se concentra em alguns dos mecanismos usados por estes estudantes para alcançarem este trabalho social, explorando não uma relação causal qualquer, mas como estes entendimentos, quando evidenciados, funcionam como recursos uns para os outros e permitem que estes jovens construam marcos complexos que são relevantes para suas ações políticas atuais.

Analiso estes dados usando técnicas de análise de discurso a partir da antropologia linguística (Wortham; Reyes, 2015). Para tanto, enfoco as relações entre eventos narrados e narradores no contexto destas entrevistas ao examinar seus signos indexicais evidentes e como são usados pelos emissores para definir o que supostamente política e história são, quais as relações entre elas e quais são seus próprios posicionamentos a respeito de ambas. Conforme já foi afirmado, não pretendo descrever um modelo específico de pensamento sobre as ligações entre política e história, mas sim explorar os diferentes modos como estes estudantes interpretam estas relações e elaboram marcos para fazê-lo. Também objetivo compreender melhor como estes jovens utilizam recursos culturais para alcançar este trabalho social, a fim de restabelecer seu próprio posicionamento como atores históricos. Abordar esta questão mediante análise de discurso pode lançar uma luz sobre estas entrevistas, na medida em que “[...] enfatiza que a linguagem não é apenas um sistema autocontido de símbolos, mas sim, mais importante, um modo de fazer, ser e tornar-se” (He, 2000, p. 429).

## **Marcos para Política e História**

### *Interpretando a Política*

As entrevistas de Florencio e de Víctor foram conduzidas de maneira semelhante: ambas aconteceram nas dependências da escola (a de Víctor durante um intervalo e a de Florencio após o fim do dia letivo), seguiram as mesmas diretrizes, incluíram as mesmas perguntas e foram gravadas em áudio. Cada uma começou com o estudante declarando seu nome, idade e o ano em que se matriculou no *Liceo Sarmiento*,

e continuou com a resposta a três perguntas sobre seus professores e sua pedagogia. A seguir, foi solicitado a eles que definissem o que era política. Em suas respostas, é possível observar como similaridades fascinantes começaram a emergir.

*Entrevista de Florencio (O que é política)*

1. R: Neste sentido, como, como você definiria o que é política? =
2. F: =Olha, para mim quando, quando alguém conversa sobre política
3. comigo ou quando eu falo sobre política eu, eu:: me lembro dos, dos
4. romanos. Porque imagino um senador, este cara vestido com uma
5. túnica, com uma coroa de louro aqui, diz, falando e batendo papo
6. e os demais votando ou ou criticando o que ele diz. Ma:s a política,
7. como alguma coisa abstrata, para mim é como uma pessoa líder (0,3)
8. que tem, tem habilidades (0,3) para liderar (0,3) e cuidar do restante do
9. grupo. Ma:s como vejo a política hoje, hummm:: eu poderia dizer que
10. é um, um fiasco, pelo menos aqui no, no Chile =
11. R: =Ok: por quê?
12. F: Não sei por::que, não gosto deste ambiente traiçoeiro que existe
13. porque (0,5), olha, tem muita reviravolta, desculpe, vira-casacas,
14. dizem uma coisa aqui, com outro dizem outra coisa. Não gosto deste
15. duplo padrão =
16. R: =Ok.
17. F: Porque eu não sei, não, não combina comigo. Ma::s para mim, não
18. me sinto muito próximo da política, mesmo apesar de, de toda a
19. situação que estou vivendo e tudo mais, não me sinto muito perto da
20. política.
21. R: Da política: (.) hoje em dia ou da política como ação?
22. F: Da política como hoje em dia, acho =
23. R: =Ok, perfeito.
24. F: Sim, porque como ação, eu, como presidente de turma, estou
25. fazendo política =

*Entrevista de Víctor (O que é política)*

1. R: O que, o que, o que: é política para você. O que precisa para algo ser
2. uma atividade política?
3. V: O, m:: =
4. R: Ou como você definiria? =
5. V: =Quer dizer, quer dizer::, é complicado, é um conceito enorme.
6. Hummm::, como eu defino? É sobre as pessoas se relacionarem com
7. as outras, e:: tomam decisões por si, não sei, é tipo, falam, a, sobre
8. ela, eles relacionam co:mo, como as coisas que estão fazendo as
9. afetam (2,5) E também tenho escutado outras opiniões. Escutei
10. também qu::e, tudo que fazemos é, uma coisa política, o que significa
11. que se nos movimentarmos, isso é uma coisa política, <a verdade é que
12. nunca entendi isso completamente>. Política, é um pouco complicado
13. para eu definir como um conceito.
14. R: Mas para você está relacionada a esta coisa de relações interpessoais
15. e decisões.
16. V: Sim, em algum lugar nessa relação.

O primeiro aspecto que podemos observar nos excertos é que tanto Florencio como Víctor reconhecem que a política é um conceito polissêmico. Fazem isso ao apresentarem duas versões diferentes do que a política pode ser, embora cada estudante estabeleça esta distinção de

maneira diferente. Para Florencio, a política tanto pode ser representada por um líder virtuoso e capaz – representado na figura do senador romano (linhas 3-5) – como caracterizada por atos traiçoeiros pela falta de confiança (linhas 11-14). Víctor, por outro lado, diferencia entre uma versão de política baseada em relações e decisões coletivas (linhas 5-8) de outra que designa apenas qualquer ação, independentemente de ser coletiva ou individual (linhas 8-11). No entanto, mais importante do que as definições dos estudantes é o modo como, por meio de seus discursos eles se aliam com uma destas versões. O dêitico pessoal é particularmente significativo para alcançar isto. Na linha 6, Víctor usa o dêitico *eu* ao apresentar uma versão do que significa política, e então, após ter usado o discurso relatado ao apresentar uma segunda definição como se fosse expressa por outra pessoa (linhas 8-10), usa outra vez o dêitico *eu* para evitar mostrar concordância com esta versão (*a verdade é que nunca entendi isso completamente*, linhas 11). De modo semelhante, Florencio usa o dêitico pessoal como *eu* e *mim* para se aliar com sua primeira definição de política (linhas 2-3 e 6) e, embora o faça outra vez ao apresentar uma segunda definição (linhas 11-14), desta vez acrescenta indexicais avaliativos para avaliar esta definição como negativa, como *traiçoeira* (linha 11) e *duplo padrão* (linha 14). Florencio vai além e não apenas se alia com uma destas versões: nas linhas 16 a 18, declara seu distanciamento da outra, enquanto nas linhas 22 a 23 afirma que *como presidente de turma, estou fazendo política*. Desta forma, Florencio posiciona-se como praticante de política – compreendida da maneira particular com a qual instruiu seu interlocutor a fazer -, ao fortalecer o modelo binário que já apresentou.

### *Interpretando a História*

Depois de mais quatro perguntas sobre educação política na sua escola, as entrevistas se voltaram para uma discussão de história, tanto como conceito como em relação ao passado recente do Chile. Aqui, um dos itens do questionário foi usado, permitindo que os estudantes ampliassem suas respostas anteriores (Quadro 1 e 2). A seguir, são apresentados dois eventos diferentes narrados. Seu exame permite que analisemos como o conceito de história estava sendo produzido por estes estudantes, esclarecendo algumas das possíveis relações entre este conceito e o de política.

**Quadro 1 – Itens do Questionário usados Durante as Entrevistas:  
Indique seu nível de concordância com as seguintes sentenças**

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Acredito que aprender história seja importante para aprender sobre os erros cometidos no passado.					
Acredito que aprender história é importante para conhecer os grandes feitos dos outros no passado.					
Acredito que aprender história é importante para conhecer o passado em comum de meu país.					
Acredito que aprender história é importante para ter conhecimento geral.					
Acredito que aprender história é importante para conhecer as injustiças cometidas no passado.					
Acredito que aprender história é importante para aprender a olhar o mundo com pensamento crítico.					

Fonte: Elaboração do autor.

**Quadro 2 – Itens do Questionário usados Durante as Entrevistas:  
Indique seu nível de concordância com as seguintes sentenças**

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Acredito que minhas ações podem ajudar a melhorar minha escola.					
Acredito que minhas ações podem ajudar a melhorar meu país.					
Acredito que votar seja uma maneira de melhorar meu país.					
Acredito que protestar seja uma maneira de melhorar meu país.					
Acredito que ações de solidariedade sejam uma maneira de melhorar meu país.					

Fonte: Elaboração do autor.

*Entrevista de Florencio (O que é história)*

1. R: Florencio, como você definiria o conceito de história? O que é
2. história para [você?]
3. F: [História,] para mim::, história é como uma: cronologia de fatos
4. (0,8) a partir dos quais posso obter informações, aprender com
5. alguns erros e: (1) repetir algumas ações. (0,5) E hummm::: não
6. repetir os erros que foram cometidos (4,5)
7. R: Então por que?: <Junto com as mesmas linhas>. Por que você acha
8. que é importante estudar história? (2,2)
9. F: Ac:ho, que estudar história =
10. R: =Por que, por que estudar história na escol::a, por que, por
11. exemplo, você aqui (aponta para o questionário), eu perguntei,
12. dei diversas opções para vocês e você disse que concordava
13. totalmente com todas. Estávamos falando sobre aprender com os
14. erros do pass:ado, conhecer os grandes feitos de, de mim, dos outros
15. no pass:ado, conhecer o passado em comum do país, obter
16. conhecimento geral, conhecer as injustiças que foram cometidas no
17. passado e aprender a olhar o mundo com pensamento crítico. Você
18. marcou tod::as. Então, por que? O que (.)por que você acha que, para
19. você, por que é importante estudar sua (.)Espere um segundo.=
20. F: =Ok. (3,5).
21. R: Se quiser, pode pensar na [na::,] resposta, porque minha esposa
22. está me enviando uma mensagem. (27,5) ((responde uma mensagem
23. de texto))
24. F: [hummm]
25. R: =Ok. Por que você acha que é imp?, por que, na sua opinião, por
26. que é importante estudar história?
27. F: Hummm, bem, acho que todos deveriam, ou cada um, ou a
28. maioria, deveria conhecer, porque o conhecimento geral <porque>
29. alguém, tem a impressão de que, é como perguntar alguma coisa e a
30. outra pessoa não sabe, é como este cara ser ignorante. Ma::s estudar
31. história, acho que é importante para mim, como eu lhe disse, repito
32. algumas coisas e aplico: elas no cotidiano.

*Entrevista de Víctor (O que é história)*

1. R: Víctor, como você definiria; o conceito de história? <Agora estamos
2. em um novo conjunto de perguntas, mas: >, o que é história para você?
3. V: M:: Mas o que acontece é que história, como a história desde os
4. animais e (.) quer dizer, como a primeira forma de vida, nasceu? =
5. R: Ou?
6. V: Ou, desde, tipo, os homens.
7. R: Vamos com <o e a> como homens.
8. V: =Ok.
9. R: Que bom que você tinha, que bom que você faz esta diferenciação =
10. V: =Sim.=
11. R: = Fale-me a partir dos homens. O que é história no sentido de algo
12. humano?
13. V: História (1). É (.) sobre co::mo, como o homem desenvolveu, em todos
14. seus processos (2). Inclusive politicamente e biologicamente também,
15. academicamente, não sei onde (0,8). Quer dizer, no trabalho etc.=
16. R: Perfeito.
17. V: Como o homem se desenvolveu, com todos (3,5).
18. R: Outro dia eu lhe perguntei, no questionário, hummm, tipo quais os
19. motivos que podem existir para estudar história. Então você escolhe,
20. <em geral, você gosta>, concordou com todas as opções, mas disse que

21. apenas concord:ou qu:e tirar uma lição a partir do passado, conhecer
22. os feitos dos outros no passado, conhecer o passado em comum do
23. meu país. E você realmente concordou: que era importante ter
24. conhecimento geral, para conhecer as injustiças do passado (.) que
25. foram cometidas no passado:, e olhar o mundo com pensamento crítico. =
26. V: =Bem, talvez eu:: não, não respondi muito nós (.) é tipo, se eu pensar
27. nisso agora =
28. R: =Sim? =
29. V: =É=
30. R: =Diga-me se (.) podemos [mudar alguma coisa aqui] [(aponta para
31. o questionário)]
32. V: [o essa coisa sobre as injust]iças está relacionado com aprender com
33. os erros do passado =
34. R: =Ok. [Ah, então esta aqui você] (.) esta você tiraria daqui? =
35. V: [Acho que ao redor dali eu estava] =Sim, quer dizer, concordo
36. totalmente.=
37. R: =Perfeito.=
38. V: =Porque não vamos cometer os mesmos erros, sim, por causa dos
39. er:ros (1) hummm, os problemas da sociedade pelos quais às vezes as
40. pessoas estão infelizes (1).

Neste primeiro evento narrado, o significado denotativo do discurso dos estudantes mostra tanto similaridades como diferenças: enquanto Florencio afirma que a história é uma *cronologia de fatos* (linha 3), Víctor enfatiza a centralidade do desenvolvimento humano nela. Entretanto, ambos os estudantes referem a importância da história para não cometer os *erros* do passado (transcrição de Víctor, linhas 38 a 40, e transcrição de Florencio, linhas 4 a 6). A isto, Florencio acrescenta uma segunda razão para a história ser importante, destacando uma ligação entre história e *o conhecimento geral* (linha 27). Ele utiliza esta ligação para diferenciar dois grupos distintos de pessoas: aquelas que têm *conhecimento geral* e aquelas que são *ignorantes* (linha 29). Além disso, usando indexicais avaliativos nas linhas 26 a 29, constrói uma relação hierárquica entre estes dois. Dando voz a um componente do primeiro grupo, e usando dêitico pessoal como *si* (linha 27) e *este cara* (linha 29), Florencio se posiciona como parte do primeiro grupo, de maneira semelhante ao que tinha feito anteriormente ao responder o que é política. Alguns destes mecanismos aparecem novamente no seguinte evento narrado.

*Entrevista de Florencio (A respeito do passado recente do Chile)*

1. R: Perfeito (9,5) Imagine que você está com um estrangeiro, que não
2. sa:be que o Chile <fala espanhol porque não sabe nada sobre o
3. Chile>. E ele pede, pede que você conte um pouco para ele:, a
4. história do Chile (0,8) durante os últimos 45 anos, <quer dizer,
5. desde> (0,5) 69, 70 (1) até 2014, até hoje. Como você contaria a
6. história do Chile a um estrangeiro? Isso dos últimos 45 anos. Em
7. um:::, dependendo, <começando com aquilo que vocês sabe>, o que
8. acha, qual é sua perspectiva sobre isto. E imagine este
9. [incompreensível] como coloquial, como isto. Você está, tipo,
10. em u:m aniversário, e este cara te diz “Escuta, s::ou (1,2)
11. não sei, além:ão mas falo espanh:ol e o que está acontecendo
12. com o Chile? Qual é a história? O que, o que aconteceu aqui? Escutei

13. tantas coisas mas, você que é chileno, me conte.
14. F: Hummm: vamos ver, acho que eu responderia::, olha, desde 69 e dali
15. em diante: houve um golpe em 73, po::rque havia um presidente que
16. era Salvador Allende, <Allende>, que nos colocou em <uma situação
17. difícil>. E então este cara:: chegou e comandou o golpe, Augusto
18. Pinochet (0,8). A:: ditadura foi instalada. E meio que n:os beneficiou em
19. algumas coisas: (0,5) mas:: nos beneficiou (.) nos prejudicou mais do
20. que, nos beneficiou. Dividiu-nos muito:: e ficamos assim até tipo 90
21. (1) e então eles vieram, não sei vieram outros presidentes porque não
22. sei mui:ta coisa, mas: (2,5) eu sabia que havia alguns tratados
23. econômicos, algumas fronteiras foram abertas:. E desde então
24. estamos ti:po em (.) alguma ascensão (.) em termos da econom,
25. economia embora não tanto, ainda existe algumas coisas para serem
26. consertadas. Temos::, não, não somos um país: desenvolvido, não
27. somos um país rico, ma:s temos tipo conforto, tipo, em termos gerais.
28. R: Muito bem (3) Muito bem (2,5). Hu::mmm. Nas mesmas linhas i:fm,
29. se você tivesse que escolher, <imagine que eu pergunte> quem é, para
30. você, a personagem mais importante na história chilena durante estes
31. últimos 45 anos. Qualquer personagem porque, hummm, não precisa
32. necessariamente ser um político, digo para todo mundo que pode ser
33. Gary Medel<sup>6</sup>, hummm:: pois hoje em dia pode se adequar totalmente
34. a [(incompreensível)]=
35. F: [hummm]=
36. R: =Mas quero dizer ((incompreensível))> quem é para você a
37. personagem mais importante da história chilena, do Chile, durante
38. estes últimos 45 anos?=-
39. F: =A personagem mais importante que eu =
40. R: =Se você tivesse que escolher um.
41. F: Acho que Ricardo Lagos<sup>7</sup>=
42. R: =Por quê?
43. F: Porque ele é um cara que tem::, tem estatura, tem:: personalidade
44. para dizer as coisas de um jeito que não, eu não saberia explicar para
45. você mas (.) é como se houvesse algo que eu gosto que (.) deste jeito de
46. falar. Ele tem, tipo, ele se apresenta: ele mesmo (.): impõe sua maneira
47. de apresentar as coisas sem passar por cima dos outros (4).
48. R: E por que você acha que ele foi importante para o Chile, ou para a
49. história chilena, por que você acha::? (2)
50. F: Porque:: acho que ele:, soube conduzir o governo depois, depois de
51. tudo que aconteceu, todo a: decadência que houve (1,2). Não, não sei
52. muitos detalhes do que ele podia ter feito, mas acho que ele é um, um
53. cara que tem boa liderança e fez bem seu trabalho.

*Entrevista de Víctor (A respeito do passado recente do Chile)*

1. R: Víctor, imagine que (.) eu: o:u que você estivéssemos com um
2. estrangeiro. E que ele não sabe nada sobre o Chile, fala espanhol mas
3. não sabe nada sobre este país. E este estrangeiro pergunta:, em:, um
4. aniversário, uma festa qualquer ele lhe diz, vamos ver. Me conte o que
5. está acontecendo neste país? O que aconteceu? Qual é a história deste
6. país entre, durante os últimos 45 anos? Dede 79, 70 até hoje em dia?
7. Como você contaria para um estrangeiro que não sabe nada sobre o
8. Chile, a história do Chile a partir de 1969, 70, até 2014?
9. V: O que acontece é qu:e, antes de tudo isso havia tipo um peso
10. histórico: (1) e, por causa diss::o (.) recaiu sobre:::u nos
11. setenta. Certo? Quando chega a *Unidad Popular*<sup>8</sup>. (1,5) E é como
12. Allende representar o Povo::: que, talvez ele não tenha feito tudo muito

13. bem (1,2). Bem (1,8). Então (0,5) por causa deste *peso histórico* (1), acho  
 14. qu::::e pesou contra ele ali.=  
 15. R: =Perfeito.  
 16. V: Então. (1,2) Ok, como eu diria isso? Bem, em 69? Ou 70? (0.5)  
 17. R: [O ano que preferir começar]  
 18. V: [Bem, ele chega] sim, Allende chega (0,5) e faz algu::: (0,3) reformas  
 19. que, poderiam ser consideradas (.) revolucionárias. Resposta pelo  
 20. Povo, ou era o que supostamente estava fazendo, hummm (.) A, acho  
 21. que estava fazendo. (1) Então:::o, foi::: o que ele fez (.) Afetou os  
 22. interesses das pessoas que tinham mui:to capital e muit::os, muitos  
 23. recursos. (1) Com todos esse::s processos e estas reformas que  
 24. Allende faz. (1,5) Entã::: o, bem. Neste sistema em que vivemos,  
 25. capitalista. Hummm::: é muito individualista e competitivo. E eles  
 26. sempre tendem a cuidar de si ao invés das (.) pessoas. Assim os  
 27. empresários se encontraram (.) viram seus interesses afetados. Não  
 28. sei se apenas empresários, mas também os poderosos.=  
 29. R: =Perfeito.  
 30. V: E acho que foi por is:::so que aconteceu o golpe. (2) Bem, e então (1.2)  
 31. hummm, tudo (.) que veio após o processo da ditadura, foram vinte  
 32. anos. (2) E isso.  
 33. R: [Perfeito]  
 34. V: [Bem e no] no processo de ditadura tipo:, também em qualquer  
 35. ditadura em qu:e os direitos humanos são violados. A perda total da  
 36. me (.) democracia e (.) todas as pe::ssoas, todos que morre:ram: etc.=  
 37. R: =Perfeito. (4)  
 38. V: E. Acho, que o:: (1) e: , o golpe, foi para proteger os interesses:: dos  
 39. poderosos.=  
 40. R: =Perfeito. (5) Perfeito (0.5) Algo mais?  
 41. V: (4) Hummm::: [Bem]  
 42. R: Se não [então nós, podemos continuar], se não=  
 43. V: =Depois disso::: veio (0,5) a democracia. No processo em que as  
 44. pessoas começaram a se incomodar com a ditadura, começaram a  
 45. °protestar então° (0,5) E não acho que, não houve muitas mudanças,  
 46. que dizer ok (0,3) houve uma diminuição dos direitos (.) Quer dizer, de  
 47. violações de direitos humanos (0,5) Mas a política e:: e os interesses  
 48. econômicos dos poderosos não são, não foram (.) afetados. (1) Porque  
 49. o:: o governo os beneficiou, quer dizer. Frei° e também::: (0,5) e Lagos  
 50. tipo etc. E tipo, está acontecendo agora também. É isso que eu acho. (6).  
 51. R: [Vis:::] [Termine]  
 52. V: [Então chega] esta pseudo:, [esta pseudo] democracia.  
 53. R: =Perfeito. (2)  
 54. V: ((incompreensível))  
 55. R: Hummm. Víctor. S:e nas mesmas linhas, se você tivesse que  
 56. escolher qual a personagem mais importante da história chilena  
 57. durante estes últimos 45 anos. Que não necessariamente precisa ser  
 58. um personagem política. Hummm:::, digo isso para todo mundo  
 59. <desde a última pergunta, desde que estávamos falando sobre política  
 60. por um tempo<=  
 61. V: =Sim.=  
 62. R: =Às vezes alguém pensa. (.) <A personagem mais importa:nte para  
 63. você, mas você> me diz, Gary Medel, <pode me dizer Gary Medel>.  
 64. Hu::mmm. Que hoje poderia acontecer afinal =  
 65. V: =Não como, [hoje]  
 66. R: [Hummm]. Mas no fim::: quem você acredita que foi a personagem  
 67. mais importante da história chilena durante os últimos 45 anos. (0,5)

68. Se você tivesse que escolher um homem. [Ou uma mulher].  
69. V: [É difícil]. É difícil por:que existem muitos que (0,5) fizeram coisas  
70. pelo país, tanto boas como ruins, e que o afetaram bastante. (2) Vamos  
71. ver. Hummm::, mas tipo, é difícil escolher uma. Eu poderia fazer uma  
72. lista delas e então:: =  
73. R: =Faça uma lista e depois escolha uma para mim.  
74. V: =Ok. Bem, primeiro as personalidades políticas que não posso  
75. deixar de lado porque, estão diretamente relacionadas com o Povo =  
76. R: =Certo=  
77. V: =E com aquilo que somos como sociedade chilena, isto é, as  
78. pessoas=  
79. R: =[Perfeito]  
80. V: [Quer dizer, o Povo. Certo, e aqueles que, bem, tiveram mais  
81. presença são Allende e Pinochet. São como antagonistas. (3,5)

Durante este segundo evento narrado, estes dois estudantes lançam mão de ferramentas culturais distintas para construir uma narrativa histórica (Barton, 2001). Florencio e Víctor diferem claramente em suas maneiras de fazê-lo. Florencio utiliza um modelo linear que, coerente com sua própria definição de história, organiza sequencial e cronologicamente três momentos históricos (Democracia Socialista / Ditadura / Democracia Neoliberal). Cada um também é expresso metonimicamente por meio de um líder político (Democracia Socialista/Salvador Allende – Ditadura/Augusto Pinochet – Democracia Neoliberal/Ricardo Lagos), uma decisão que é coerente com a definição de política adotada por ele. Ao usar indexicais avaliativos, Florencio também estabelece uma progressão linear entre o primeiro momento histórico (*que nos colocou em <uma situação difícil* nas linhas 18-19), passando para o segundo (*nos prejudicou mais do que nos beneficiou* nas linhas 21-22) e, finalmente, chegando ao terceiro (*Desde então estamos em alguma ascensão* nas linhas 26-27). Esta progressão é reforçada mais tarde com os indexicais avaliativos positivos para descrever Ricardo Lagos como personagem histórico (linhas 45-46). Além disso, Florencio utiliza o dêitico pessoal *nos* e *nós* para se incluir como parte da sociedade chilena (linhas 18, 21-22, 28-29). Em seu relato, a sociedade chilena parece seguir seus líderes para atravessar este processo histórico linear.

Víctor identifica os mesmos três momentos históricos que Florencio, embora utilize um modelo binário para organizá-los de maneira diferente. Ele reúne ditadura e democracia neoliberal e as opõe à Democracia Socialista. Também utiliza relações metonímicas, mas, em seu caso, estas relações conectam momentos históricos com determinados grupos sociais: Democracia Socialista com *o Povo* (linhas 13-14, 22-23), e tanto Ditadura como Democracia Neoliberal com *poderosos* (linhas 31, 41-42 e 50-51). Além disso, Víctor utiliza esta estrutura binária ao selecionar o principal personagem histórico da história recente do Chile (linhas 76-82). Ao contrário de Florencio, que diferencia claramente o político da esfera social, Víctor os funde, distinguindo dois grupos sociais diferentes e os governos que defendiam (e ainda defendem) seus interesses. Ademais, nas linhas 79 a 81, Víctor faz equivaler os termos *o Povo* e *sociedade chilena*, posicionando este grupo social (e o governo associado a ele) como aquele que representa verdadeiramente a história

chilena. Para concluir este trabalho social, Víctor utiliza a pessoa dêitico *nós* (linha 79) para se posicionar como membro deste grupo, alcançando o que Florencio já tinha feito em sua própria entrevista.

É importante observar a coerência dos mecanismos usados por Florencio e por Víctor até este ponto para apresentar seus entendimentos de política e história e como interpretam os eventos narrados: para Florencio, tanto história como política dizem respeito a uma liderança individual virtuosa, enquanto Víctor se refere à dimensão coletiva da vida humana. Além disso, ambos conseguem se posicionar como praticantes de política de maneira positiva, não negativa. O que é significativo é que Florencio faz isto ao falar sobre política, enquanto Víctor o faz ao falar sobre história. O fato de este trabalho social poder ser alcançado nestes dois momentos diferentes lança ainda mais luz sobre as relações entre política e história apresentadas por estes estudantes e o marco que estão estabelecendo para incluir e compreendê-las.

### *Avaliando as próprias ações políticas*

Depois de discutir o passado recente do Chile e sua situação atual, a entrevista rumava para uma série de perguntas sobre a compreensão que os estudantes têm de eficácia cívica. Entre outros aspectos, foi perguntado se se sentiam capazes de melhorar sua escola e seu país. Também foram questionados sobre o grau de eficácia de votar, protestar e promover ações de solidariedade. As respostas dos estudantes a todas estas perguntas no questionário foram usadas como catalizador e como sondagem (Quadro 1 e 2). Além disso, devido ao contexto particular pelo qual o *Liceo Sarmiento* estava passando, também fez parte da entrevista falar sobre as ocupações de escolas como mecanismo do protesto. Mais uma vez, dois eventos narrados diferentes são apresentados e analisados a seguir.

#### *Entrevista de Florencio (Como melhorar minha escola e meu país)*

1. R: Perguntei se você acreditava que suas ações poderiam resultar em
2. alguma mudança (0,4) em seu ambiente. Então, você respondeu que
3. suas ações poderiam ajudar a melhorar sua escola, você concordou
4. totalmente, e que suas ações poderiam ajudar a melhorar a seu país,
5. um pouco menos, você concordou, mas não tanto =
6. F: =Certo=
7. R: =Por quê? Por que esta diferença? =
8. F: Por:que
9. R: Por que você acha que podem (.) mas fazendo estas diferenças.
10. F: Acho que é mais factível na escola, o poder para fazer mudanças,
11. porque é uma sociedade menor, muito mais simples do que o país.
12. Porque: (.) se eu fizer, se eu quiser fazer uma mudança naquilo que
13. minha escola é, como o que estou tentando fazer com, as ocupações,
14. em nível de país talvez eu vá lutar para encontrar uma cura para o
15. câncer e não vou encontrar, entende? Ou, não sei, lutar contra a
16. reforma educacional, mas no fim isto não depende apenas de mim,
17. mas do Congresso, do Parlamento que a aprova. E se meu voto não for
18. suficiente, ou se for uma minoria frente a algo tão grande quanto o
19. Congresso, então não vale a pena.
20. R: ((falando para um cachorro)) Qual é?! Sai daqui! Hummm, este

21. cachorro gostou de mim [[[incompreensível]]] tipo três vezes
22. [[[incompreensível]]] o país depende menos de você, você acha?
23. F: Certo, [quer dizer]
24. R: [Quer dizer] depende de mais pessoas.
25. F: Sim=
26. R: =Ok (2,5) ok, mas você ainda acredita, você concorda que, em
27. ambos os casos, você pode fazer uma mudança.
28. F: Certo. Mas a diferença é que, em um país eu posso contribuir com
29. um grão de areia. E na escola posso contribuir com uma pedra.

*Entrevista de Víctor (Como melhorar minha escola e meu país)*

1. R: Perguntei outro dia, no questionário (0,4) se você acreditava que
2. suas ações poderiam ajudar a melhorar sua escola, e você disse, <e o
3. país>, quer dizer, perguntei sobre dois níveis, um mais próximo e um
4. mais amplo. E você respondeu que concordava em ambos os casos. E
5. por quê? Por que você acha que suas ações podem melhorar, melhorar
6. seu ambiente? E por que você não concordou totalmente? (1) Ou por
7. que não respondeu que não concordava nem discordava?
8. V: Bem, eu, eu concordo=
9. R: =Ok.
10. V: Hummm::: (0,4) por causa, por causa das opiniões, sempre são
11. necessárias, e minhas ações, quando faço alguma coisa, estou
12. mostrando uma opinião sobre algo, sabe? Sobre um problema.
13. R: Perfeito.
14. V: Então as pessoas podem ficar mais conscientes. Hummm:: talvez s:e
15. eu conseguir junta:r mais gente, (.) então todos nós temos uma opinião
16. clara e agimos juntos e aos poucos estamos, tipo ficando mais fortes=
17. R: =Excelente. E você acha que pode conseguir isso tanto em uma
18. escola como em nível de país =
19. V: =Certo, certo, sim. Mas não respondi que concordo totalmente,
20. totalmente por:que, bem, também existe muita gente que em geral
21. discorda disso, é sempre tipo 50 a 50, então (1) Ou eu não sei 50 a 50,
22. mas não, de fato eu não sei, existem muitas opiniões.
23. R: [Perfeito]
24. V: [Então] primeiro, antes de fazer qualquer mudança substancial,
25. você precisa ter muito, muito apoio, é por isto que não posso, não
26. posso concordar totalmente.
27. R: Certo, quero dizer aqui, existem obstáculos para alcançá-las
28. V: Certo, existem obstáculos.
29. R: Perfeito. Mas você concorda totalmente que se sente responsável
30. por ajudar a melhorar sua escola e seu país =
31. V: =Sim.
32. R: Por quê? Por que essa diferença? Por que você concorda totalmente
33. com isso?
34. V: Concordo. Concordo totalmente =
35. R: Certo.
36. V: Hummm porque:, acho que, é dever de cada um. Fui ensinado
37. assim, porque ninguém pode cuidar apenas de si mesmo. Porque o ser
38. humano, como eu disse antes, é um ser social, então alguém precisa
39. pensar co:m os outros, como um grupo, não sozinho.

Neste primeiro evento narrado, as avaliações dos estudantes a respeito de sua própria eficácia cívica são coerentes com os marcos que tinham apresentado ao seu interlocutor. Florencio, por exemplo, explica como suas ações políticas poderiam ser mais ou menos eficazes, de-

pendendo de sua própria habilidade percebida para ocupar posições de liderança em diferentes comunidades (escola e país). A diferença entre contribuir com um *grão de areia* ou uma *pedra* (uma comparação de dois indexicais avaliativos que utiliza nas linhas 28-29) está diretamente relacionada com estas distinções: como presidente de uma turma de sua escola, ele relata conseguir produzir mudanças, mas em nível de país, ele expressa que estas mudanças somente podem ser feitas por instituições como o Congresso (linha 17-19). Para Víctor, por sua vez, o que torna uma ação eficaz é sua natureza coletiva. Ele vai ainda mais longe: tanto com o discurso relatado e o uso do *me* dêitico pessoal, ele apresenta esta versão do que a política deveria ser como a única possível e continua o trabalho social de posicionar-se em relação a ela (*fui ensinado assim, porque ninguém pode cuidar apenas de si mesmo*, linha 35).

*Entrevista de Florencio (Maneiras de melhorar o país)*

1. R: Perfeito (8) No fim eu perguntei aqui se você acreditava que votar
2. seria uma maneira de melhorar o país, se acreditava que <protestar
3. é uma maneira de melhorar o país>, e se acreditava que ações de
4. solidariedade seriam uma maneira de melhorar o país. Você
5. discordou totalmente com votar e protestar e não concordou nem
6. discordou com relação a ações de solidariedade. Por quê? Votar
7. primeiro, por que:, votar, você discorda completamente de ser uma
8. maneira de melhorar [o país?]
9. F: [Porque] votar, bem, <por causa do que eu estava dizendo>, porque
10. se eu: voto sim ou não, não vai ser notado em um mar de cédulas.
11. Então, o meu não vai ser notado, tampouco obviamente minha
12. opinião sobre a questão porque (.) pode ser que eu queira fazer
13. mudanças, mas se eu votar, esta mudança pode, pode ser feita de uma
14. maneira diferente da que eu quero.
15. R: Então o voto não precisa refletir a mudança que [você quer?]
16. F: [Certo]
17. R: E quanto a protestar, porque você também discorda que protestar é
18. uma maneira de melhorar o país =
19. F: =Porque acho que antes de protestar você precisa conversar, porque
20. é muito mais sensato e teríamos menos destruição e menos pessoas
21. com dor de cabeça.
22. R: E particularmente o que você acha das ocupações como mecanismo
23. de :protesto?
24. F: Hummm, acho, acho que é um mecanismo muito idiota e se:m (0,4)
25. sem argumentos, sem sentido porque ocupar uma escola e
26. destruí-la, enquanto está exigindo uma educação melhor é paradoxal,
27. porque não sou, não estou sendo coerente.
28. R: Por causa da destruição?
29. F: Certo. E também o:, estou reivindicando um direito à educação,
30. como está acontecendo hoje, então sou aquele, como estudante, que
31. está se privando daquele direito, então como quero melhorar a
32. qualidade da educação se estou me privando daquilo que estou
33. reivindicando?
34. R: E particularmente, o que você pensa sobre a ocupação, quer dizer,
35. hoje esta escola não está ocupada, mas sobre a ocupação que
36. aconteceu nela este ano?
37. F: Acho que:, com as ocupações, o *Liceo Sarmiento* está sendo
38. assassinado.

39. R: E por quê?  
40. F: Por:que os próprios estudantes são aqueles que estão: contribuindo  
41. para este assassinato, para dizer algo. Assim, não vejo qual é a lógica  
42. de continuar com ela =  
43. R: =Perfeito (2) E quando perguntei se você acredita que ações de  
44. solidariedade podem melhorar seu país, você respondeu que não  
45. concordava nem discordava, quer di:zer, você não discorda tanto  
46. quanto nas outras, é tipo sua opinião é mais neutra. Por quê?  
47. F: Porque eu posso ajudar as pessoas, ma:s não sei se essa, essa ajuda  
48. será benéfica =  
49. R: Por quê?=  
50. F: =Porque, por exemplo, posso ser médico e ajudar uma pessoa que  
51. tem algum tipo de déficit ou alguma necessidade especial, eu ajudo  
52. aquela pessoa. Mas como essa, essa ação vai melhorar meu país?

*Entrevista de Víctor (Maneiras de melhorar o país)*

1. R: °Perfeito°. (3) Nesta última parte, eu perguntei se você acreditava  
2. que votar, protestar e ações de solidariedade eram uma maneira de  
3. melhorar o país, e você respondeu que não concordava nem  
4. discordava a respeito de votar, concordava a respeito de protestar e  
5. concordava totalmente em relação a ações de solidariedade. Vamos  
6. falar um pouco sobre isso. Por que, por que, por que votar? Por que  
7. votar, você não concorda nem discorda?  
8. V: O que acontece é que (.) mas, era votar no país, ou na escola, dentro  
9. da escola?  
10. R: Você é quem diz.  
11. V: Ok, eu digo votar no país [e nenhum]  
12. R: [Sim] é votar no país.  
13. V: Sim=  
14. R: =Mas isso. =Ok. Ótimo.  
15. V: =Ok. Não concordo nem discordo porque as opções que são dadas,  
16. elas sempre são, são tipo:: responder aos interesses daqueles no, no  
17. poder =  
18. R: =Perfeito.  
19. V: São eles que apresentam os candidatos, sabe?. Então nã:o, se as  
20. pessoas com, se as pessoas não conse:guem, quer dizer, se as  
21. pessoas que são os verdadeiros representantes do Povo não chegam lá,  
22. não acho que seja uma enorme mudança =  
23. R: =Perfeito. E por que você acha que protestar é, você concorda que é  
24. uma maneira de melhorar o país?  
25. V: Talvez não (0,8) O que eu dis, não, bem sim, porque está relacionado  
26. com, nossa consciência, do Povo para o Povo. Porque é assim que  
27. dizemos para as pessoas (0,5) que:: as coisas não estão bem, existe  
28. uma razão por quê, existe uma razão pela qual estão protestando.  
29. Assim, tocamos a consciência das pessoas =  
30. R: =Perfeito=  
31. V: =In muitos casos, nem sempre. (1) E tocar a consciência sempre é,  
32. antes de fazer qualquer mudança extrema, você precisa de uma  
33. mudança interna. É por isso que eu acho que é importante =  
34. R: =Perfeito. E por que você concorda totalmente que ações de  
35. solidariedade são algo que ajuda a melhorar o país?  
36. V: Porque aí se relaciona diretamente com as pessoas. (2) E aí as  
37. pessoas entendem que o ser humano é um ser social e que precisa  
38. cuidar, também, das pessoas que estão ao seu lado. (0,5) Por causa disso.  
39. R: [Perfeito]

40. V: [Não sei se ] respondi a per[gunta]
41. R: [Sim], muito bem. O que você imagina quando eu digo ações de
42. solidariedade? (0,3) Tipo, especificamente?
43. V: Hummm:: =
44. R: =Tipo quando eu digo votar, o que você pensa sobre votar em
45. eleições nacionais, o que você pensa quando eu digo ações de
46. solidariedade?
47. V: Ações de solidariedade. Hu::mmm=
48. R: =Como algo concreto, um exemplo=
49. V: =Hummm, ajuda, como pessoas ajudando pessoas se tiverem
50. algum tipo de problema. Mas ações de solidariedade, como ajudá-las,
51. você vai e as ajuda, outras [pessoas], não tipo [caridade] ou o=
52. R: [Ok] [mas] =Ok, que, que, você indo e ajudando a eles, tipo o
53. que, isso é realmente interessante para mim, para. O que você acha,
54. como:
55. V: Como, por exemplo, vamos dizer quando a casa da pessoa foi
56. destruída =
57. R: =Perfeito.
58. V: Assim, alguém vai e ajuda. Assim, então alguém está mais perto das
59. pessoas=
60. R: =Ok=
61. V: =Alguém pode se relacionar com estas pessoas.
62. R: Essas coisas, ok, por exemplo se, Valparaíso, ir a Valparaíso e
63. contribuir lá=
64. V: =Sim=
65. R: =Ou coisas como, construir casas (0,4) *Techo*, coisas assim? Nestas
66. linhas? =
67. V: =Nestas linhas.
68. R: Perfeito. Olha, pulei esta. O que você pensa sobre as ocupações das
69. escolas, que também é um assunto em pauta hoje em dia mas h=
70. V: =Sim.
71. R: Mas o que você acha das ocupações das escolas como mecanismo
72. de protesto.
73. V: Como mecanismo de protesto? Acho que, o que acontece é que (1)
74. tenho uma opinião que é um pouco complicada [e:: ]
75. R: [Mas por favor, vamos lá]
76. V: A: ocupação (2) exige muita participação <para funcionar>.
77. Hummm: uma ocupação com, tipo, dez pessoas ficando nas escolas,
78. não, não acho que funcione =
79. R: =Perfeito.
80. V: Hummm:: ok (.) e protestar, claro que é necessário, eu disse que
81. protestar era, porque tem, tem que tocar a consciência das pessoas,
82. então uma [mudança pode] ser produzida.
83. R: [Exatamente]
84. V: Ok acho que as ocupações (0,4) como uma maneira de mobilizar as
85. pessoas, podem ser úteis, quando existe bastante participação,
86. porque então você pode organi::zar espaços culturais ou sociais ou,
87. coisas que você não faz no horário normal =
88. R: =Perfeito=
89. V: =Conforme eu disse, então você pode organizar apresentação de
90. filmes ou pequenos conce:rtos ou até mesmo conferências que
91. não aconteciam aqui. Se. (1) E então, com muita conscientização,
92. hummm:: pensando que também os:, hummm:, os espaços culturais e
93. sociais etc. são importantes. Acho que a ocupação funciona para
94. compreender que são::, tópicos bem importantes.

95. R: Perfeito. E especificamente o que você acha da ocupação des, da  
96. ocupação de sua escola, digamos, hoje <hoje> não estamos mais  
97. ocupados, mas você passou por isso até a semana passada =  
98. V: =Ok. Sim, o que eu acho daquilo? Que não funcionou. Não  
99. funcionou porque, por:: causa del::es, por causa dos:, estudantes,  
100. porque (1) muitos disseram sim à ocupação apenas por  
101. preguiça, para ficar em casa, em férias, porque esta escola é exigente.  
102. Não estou justificando=  
103. R: =Certo=  
104. V: =Mas estou dando os motivos que poderiam ter tido=  
105. R: =Perfeito.  
106. V: Não acho que tenha funcionado. Que sem (.) sem::, grupos de  
107. pessoas você pode fazer bom uso dela<sup>10</sup>.

Neste evento narrado final, os estudantes empregam novamente os marcos que utilizaram durante o restante da entrevista; agora, os utilizam para avaliar a eficácia de ações políticas concretas. Florencio rejeita a ideia de que votar, protestar ou mesmo ações de solidariedade possam ter sucesso na melhoria de seu país. O que é interessante é que seus argumentos mudam quando se refere a cada uma destas ações, estando estas alterações diretamente relacionadas à comunidade com a qual ele associa cada ação. Ao falar sobre votar e ação de solidariedade – ambas associadas à comunidade nacional –, ele relaciona sua ineficácia com não ocupar uma posição de liderança e, conseqüentemente, apenas podendo ajudar indivíduos específicos (linhas 9-14 e 48-50). Entretanto, ao falar sobre protestar – uma ação que ele associa à comunidade escolar –, ele orienta seu discurso não para qualquer condição estrutural que resulte na ineficácia de protestar, mas a seus colegas e à maneira específica como estão fazendo isto. O uso de indexicais avaliativos negativos tais como *idiota* (linha 24), *paradoxal* (linha 26), e *não ser coerente* (linhas 27), reforça esta modificação. Parece que a possibilidade de ser um líder na escola permite que Florencio se posicione aqui em oposição a um adversário político, de tal maneira que não seja percebida quando fala sobre o nível nacional.

Enquanto para Florencio o que torna uma ação política eficaz ou não está diretamente relacionado a sua própria possibilidade de ocupar uma posição da liderança, para Víctor esta eficácia está ligada à natureza coletiva das ações. Ele expressa isto em relação direta a como as ações avaliadas se relacionam com as *pessoas* e o *Povo*: votar não é eficaz porque os candidatos não são os *verdadeiros representantes do Povo* (linhas 18-19), protestar é eficaz porque *está relacionado nossa conscientização, do Povo para o Povo* (linhas 23-24), e ações de solidariedade são muito eficazes porque *alguém se relaciona diretamente com as pessoas* (linhas 34) e está *mais próximo das pessoas* (linha 54). Assim como Florencio, isto é coerente com os entendimentos que Víctor apresentou sobre política e história e como tinha se posicionado anteriormente com referência a estas. Por fim, avaliação de Víctor sobre a ocupação do *Liceo Sarmiento* completa o trabalho social dele quando faz uso de um marco para conectar história e política como meios de orientar, demonstrar e defender suas próprias ações políticas, ilustrando as complicadas maneiras pelas quais este trabalho social funciona. O posicionamento de

Víctor durante a entrevista poderia nos levar a pensar que ele seria um apoiador entusiasmado da ocupação de sua escola – um mecanismo de protesto tradicionalmente associado à esquerda chilena. Entretanto, seu discurso revela as complexas influências que formatam sua decisão de apoiar a ocupação ou não. De fato, Víctor condiciona o apoio à ocupação a uma avaliação prévia das dimensões coletivas da ocupação: o indexical avaliativo *funcionar* usado por ele nas linhas 71 a 73, 80, e 88 é sempre apresentado como diretamente dependente de palavras que referem a ação coletiva como *participação* (linhas 71 e 80) e *espaços sociais e culturais* (linha 87). Portanto, utiliza mais uma vez o mesmo marco usado para definir o que é política e história e para se posicionar frente a estes entendimentos, desta vez para orientar suas próprias ações políticas em seu presente.

## Conclusões

Os pesquisadores interessados em educação em cidadania não têm prestado suficiente atenção às conexões entre como as pessoas compreendem e fazem uso da história e como aprendem e praticam sua própria cidadania. Neste artigo, lancei luz sobre este fenômeno ao usar uma abordagem mediante análise de discurso para examinar o discurso de dois estudantes chilenos de ensino médio em um contexto político polêmico. Defendi que estes estudantes empregam marcos específicos não apenas para compreender como política e história estão relacionadas, mas como ferramentas culturais para engajamento em trabalho social. Este trabalho social permite que estes estudantes orientem suas próprias ações políticas, mas que também se apresentem como concorrentes legítimos em um jogo político democrático (Mayorga, 2018) e se engajem em um processo de subjetificação política (Biesta, 2016). Analisar estes processos através de uma lente antropológica destaca as nuances deste trabalho social, ilustrando como as interações educacionais são sempre mediadas por estudantes que compreendem o mundo ao seu redor e os novos significados produzidos ao fazê-lo.

Não é possível nem necessário afirmar qualquer relação causal entre os entendimentos dos estudantes sobre política e história. Este artigo mostra que não importa qual entendimento *influencia* o outro, mas como ambos estão conectados em estruturas coerentes. É mais importante observar que estes marcos, quando utilizados, têm implicações concretas para as vidas e as ações dos atores que os usam. Isto não quer dizer que estes marcos não sejam afetados por tradições políticas ou disciplinares mais amplas – como as da direita e da esquerda chilena, da historiografia marxista estrutural ou liberal progressiva. De fato, minha observação participante em aulas e outras atividades da escola mostraram que os estudantes constantemente encontram muitos recursos relacionados a estas tradições. Pesquisas adicionais deveriam explorar como estudantes de ensino médio interagem, rejeitam ou se apropriam destes diferentes recursos para compreender melhor sua educação em cidadania não como um processo passivo de receber co-

nhecimento desencarnado, mas sim ativo, em que os estudantes aprendem a ser cidadãos ao olhar constantemente para futuros imaginados, além de seus passados percebidos. Passado, presente e futuro são não dimensões separadas da vida, mas parte de um continuum; da mesma forma, história e política estão inerentemente entrelaçadas.

Traduzido do inglês por Ananyr Porto Fajardo

Recebido em 21 de novembro de 2019

Aprovado em 27 de janeiro de 2020

## Notas

- 1 O nome de escola e de todos os estudantes mencionados neste artigo são pseudônimos.
- 2 No sistema educacional chileno, as turmas são divididas em grupos e cada um deles é identificado por uma letra. Seus membros permanecem juntos e compartilham da mesma sala de aula e quase as mesmas disciplinas até se formarem. Cada turma tem um professor regente que trabalha diretamente com os estudantes e seus pais, geralmente por um ano ou dois.
- 3 O Conselho de Classe é uma aula em que cada turma se reúne com seu professor regente durante 45 minutos para discutir diferentes questões, desde a organização de atividades recreativas até a participação da turma em manifestações públicas e políticas.
- 4 As entrevistas foram conduzidas e transcritas em espanhol pelo autor. A análise foi feita usando as transcrições em espanhol, que depois foram traduzidas [em inglês] para refletir os termos, estruturas e até mesmo entonações na língua original. Todas as traduções [em inglês] também foram feitas pelo autor.
- 5 Salvador Allende foi um presidente socialista democraticamente eleito no Chile em 1970. Em 1973, foi deposto por um golpe militar liderado pelo general Augusto Pinochet, que governou o país como ditador até 1990, redigindo uma nova Constituição e implementando uma série de reformas neoliberal em todos os aspectos da vida social.
- 6 Gary Medel é um famoso jogador de futebol chileno. O Chile estava participando da Copa do Mundo de 2014 durante meu trabalho de campo, então Medel era bem conhecido entre os estudantes do *Liceo Sarmiento*.
- 7 Ricardo Lagos foi adversário político de Pinochet e presidente do Chile entre 2000 e 2006.
- 8 *Unidad Popular* era o nome da coalizão de partidos de esquerda que apoiava o governo de Salvador Allende de 1970 a 1973.
- 9 Eduardo Frei foi presidente do Chile entre 1994 e 2000.
- 10 Valparaíso é uma cidade chilena litorânea a duas horas de Santiago. Alguns meses depois de meu trabalho de campo, Valparaíso sofreu um incêndio massivo que destruiu quase 3.000 casas e levou diversas ONGs e organizações voluntárias a ajudar o governo a reconstruí-la. *Techo*, uma organização criada em 1997 para construir casas emergenciais, era uma destas ONGs.

## Referências

- BARTON, Keith. A Sociocultural Perspective on Children's Understanding of Historical Change: Comparative Findings from Northern Ireland and the United States. **American Educational Research Journal**, Thousand Oaks, v. 38, p. 881-913, 2001.
- BELLINO, Michelle. So That We Do Not Fall Again: history education and citizenship in "postwar" Guatemala article. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 60, n. 1, p. 58-79, 2016.
- BELLINO, Michelle. **Youth in Postwar Guatemala: education and civic identity in transition**. New Brunswick: Rutgers University Press, 2017.
- BIESTA, Gert. Democracia, Ciudadanía y Educación: de la socialización a la subjetivación. **Foro de Educación**, Villares de la Reina, v. 14, n. 20, p. 21-34, 2016.
- BRENEI, Veronique. **Schooling Passions: nation, history, and language in contemporary Western India**. Stanford: Stanford University Press, 2008.
- CARRETERO, Mario; CASTORINA, José Antonio. **La Construcción del Conocimiento Histórico: enseñanza, narración e identidades**. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- CHILE. Ministerio de Educación de Chile. **Bases Curricular 7° Básico a 2° Medio**. Santiago: MINEDUC, 2015. Available at: <<https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>>. Accessed on: November 2, 2019.
- CORDERO-FERNÁNDEZ, Macarena; ESTEFANTE, Andrés. Carta pública de historiadores por eliminación de la obligatoriedad de su asignatura en 3º y 4º medio. **CIPER**, Santiago de Chile, May 28, 2019. Available at: <<https://ciperchile.cl/2019/05/28/carta-publica-de-historiadores-por-la-eliminacion-de-la-obligatoriedad-de-su-asignatura-en-3o-y-4o-medio/>>. Accessed on: November 1, 2019.
- HALL, Kathleen. **Lives in Translation: sikh youth as British citizens**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2002.
- HE, Agnes. Discourse Analysis. In: ARONOFF, Mark; REES-MILLER, Janie (Ed.). **The Handbook of Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2000. P. 445-462.
- LEVINSON, Bradley A. U. Citizenship, Identity, Democracy: engaging the political in the anthropology of education. **Anthropology and Education Quarterly**, Washington, v. 36, p. 329-340, 2005.
- LEVINSON, Bradley A. U. **We are All Equal: student culture and identity at a Mexican secondary school 1988-1998**. Durham: Duke University Press, 2001.
- LUYKX, Aurolyn. **The Citizen Factory. Schooling and Cultural Production in Bolivia**. Albany: State of New York University Press, 1999.
- MAYORGA, Rodrigo. 'What can one do against democracy?' the co-construction and destruction of 'student democracy' in a Chilean public high school. **Pedagogy, Culture & Society**, London, v. 26, n. 2, p. 197-213, 2018.
- MITRA, Dana; SERRIERE, Stephanie. Student Voice in Elementary School Reform: examining youth development in fifth graders. **American Educational Research Journal**, Thousand Oaks, v. 49, n. 4, p. 743-774, 2012.
- MUÑOZ DELAUNOY, Ignacio; OSSANDÓN MILLAVIL, Luis (Comp.). **La Didáctica de la Historia y la Formación de Ciudadanos en el Mundo Actual**. Santiago: DIBAM, 2013.

- NORDGREN, Kenneth. How to do Things with History: use of history as a link between historical consciousness and historical culture. **Theory & Research in Social Education**, East Lansing, v. 44, n. 4, p. 479-504, 2016.
- SCHWARTZ, Joan; COOK, Terry. Archives, Records, and Power: the making of the modern memory. **Archival Science**, Dordrecht, v. 2, n. 1, p. 1-19, 2002.
- SEIXAS, Peter. Introduction. In: SEIXAS, Peter (Ed.). **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto: University of Toronto Press, 2006. P. 3-20.
- SIEDE, Isabelino (Coord.). **Ciencias Sociales en la Escuela: criterios y propuestas para la enseñanza**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2012.
- SOBE, Noah. Textbooks, Schools, Memory, and the Technologies of National Imaginaries. In: WILLIAMS, James H., (Ed.). **(Re)constructing Memory: school textbooks and the imagination of the nation**. Rotterdam: Sense Publishers, 2014. P. 313-318.
- STACK, Trevor. **Knowing History in Mexico: an ethnography of citizenship**. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2012.
- STOLER, Ann Laura. Colonial Archives and the Arts of Governance. **Archival Science**, Dordrecht, v. 2, p. 87-109, 2002.
- STROMQUIST, Nelly; SANYAL, Anita. Student Resistance to Neoliberalism in Chile. **International Studies in Sociology of Education**, London, v. 23, n. 2, p. 152-178, 2013
- TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silencing the Past: power and the production of history**. Boston: Beacon Press, 1995.
- WORTHAM, Stanton; REYES, Angela. **Discourse Analysis Beyond the Speech Event**. New York: Routledge, 2015.

**Rodrigo Mayorga** é doutorando no Teachers College, Columbia University in New York City.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2995-5524>

E-mail: [lrm2166@tc.columbia.edu](mailto:lrm2166@tc.columbia.edu)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.