



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

JÉSSICA CHRISTINA DE MOURA

**ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA:  
NARRATIVAS DE JOVENS SOBRE PROTAGONISMO  
POLÍTICO**

---

Londrina  
2017

JÉSSICA CHRISTINA DE MOURA

**ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA:  
NARRATIVAS DE JOVENS SOBRE PROTAGONISMO  
POLÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Rosa Cainelli

Londrina  
2017

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M929e Moura, Jéssica Christina de.

Ensino e aprendizagem histórica : \$b narrativas de jovens sobre protagonismo político /  
Jéssica Christina de Moura.– Londrina, 2017.  
128 f.: il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de  
Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2017.  
Inclui bibliografia.

1. História social.– Teses. 2. Educação histórica. – Teses. 3. Juventude - Atividades  
políticas. Teses. I. Cainelli, Marlene Rosa.II. Universidade Estadual de Londrina.  
Centro de Letras e Ciências Humanas. \$b Programa de Pós-Graduação em História Social. III.  
Título.

CDU 930.1

JÉSSICA CHRISTINA DE MOURA

**ENSINO E APRENDIZAGEM HISTÓRICA:  
NARRATIVAS DE JOVENS SOBRE PROTAGONISMO  
POLÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em História Social.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Rosa Cainelli  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Elisa Teté Ramos  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Noda  
Universidade Estadual do Norte do Paraná –  
UENP

Londrina, 6 de julho de 2017.

*Às minhas tias Ana e Cristina.*

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho só foi possível graças ao incentivo e à ajuda de minha família, em especial minhas tias Ana Maria e Maria Cristina, que em cada etapa de minha vida estudantil estiveram presentes, investindo, acreditando e dando suporte para que eu pudesse concluir a graduação e agora o mestrado.

Ao meu marido e melhor amigo André, que me apoiou desde o primeiro momento em que decidi me dedicar a estes estudos, ajudando e incentivando em todos os sentidos, e pelas incontáveis vezes que estivemos na estrada viajando e seguindo juntos esta caminhada, além de suportar a saudade e a distância nos momentos em que não pude estar com ele.

Agradeço também à equipe diretiva e pedagógica do Colégio São Tomaz de Aquino, que me permitiu realizar a pesquisa com os alunos, além de ser a primeira instituição que me empregou como professora e acreditou no meu trabalho, ajudando-me a ser uma profissional comprometida.

Agradeço à minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Marlene Rosa Cainelli pela ajuda e pelo direcionamento na pesquisa, e às professoras Dr<sup>a</sup> Márcia Teté Ramos e Dr<sup>a</sup> Marisa Noda pelas colaborações. Certamente, o apoio e as considerações feitas durante a orientação e na banca compuseram uma parte importante para que o trabalho fosse realizado da melhor forma possível. Admiro a dedicação e o trabalho de cada uma delas pela educação, além das contribuições que oferecem por meio de suas pesquisas mediante o ensino de história.

Aos amigos e aos colegas que conheci durante o mestrado, que de algumas formas – sejam elas ouvindo, debatendo e compartilhando informações – foram importantes para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

*“O paradoxo da educação é que ao ter  
consciência passa-se a examinar a  
sociedade onde se é educado”.*

James Baldwin

MOURA, Jéssica Christina. **Ensino e aprendizagem histórica: narrativas de jovens sobre protagonismo político**. 128f. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

As produções no campo da Educação Histórica tornam possível ao pesquisador/professor romper com o tradicional ensino de História. Ao investigar a maneira como jovens alunos aprendem história, possibilitamos também compreender como pensam e expressam no meio social a vivência de tais conhecimentos. Ensinar história na perspectiva do trabalho com a consciência histórica pode promover, em sua essência, a compreensão de que o poder e suas esferas estão além do que partilhamos nos livros didáticos. O objeto de nossa investigação, a partir dessas perspectivas, é o trabalho com narrativas de alunos da terceira série do Ensino Médio ligadas ao protagonismo políticos de jovens, analisando suas narrativas sobre momentos históricos em manifestações públicas, como no movimento dos Caras Pintadas em 1992 e nas Jornadas de Junho em 2013. A partir do referencial teórico de Alves (2011), Barca (2001), Cainelli (2009), Gago (2012), Lee (2006) e Schmidt (2009) aprofundou-se a discussão sobre a aprendizagem histórica por meio do tema político. Propõe-se, também, uma análise das narrativas sobre o protagonismo em meio a uma história de conflito: a Ditadura Militar Brasileira. Esta pesquisa emprega a metodologia de caráter qualitativo, fundamentada na metodologia da *Grounded Theory*, pautada em autores como Charmaz (2009), Strauss e Glaser (1967), Fernandes e Maia (2001) e Gago (2007). Esse tipo de metodologia focaliza nas experiências de seus indivíduos para compreender seu mundo. Ademais, realizaram-se dois estudos exploratórios: um piloto e outro principal, investigando como essas experiências dos indivíduos pesquisados podem orientar a construção da consciência histórica de jovens alunos.

**Palavras chave:** Educação Histórica. Política. Aprendizagem histórica. História “difícil”. Narrativa.

MOURA, Jéssica Christina. **Teaching and historical learning: young people's speeches about political role.** 128f. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

### **ABSTRACT**

The productions in the field of History Education make it possible for researcher/teacher to break with the traditional teaching of History. By investigating how young students learn history, it becomes possible to understand how they think and express the experience of such knowledges in the social environment. Teaching History in a work perspective with historical consciousness can promote, in its essence, the understanding that power and its sphere are beyond what we share in textbooks. The point of our research, based on these perspectives, is working with students of third grade of High School linked to political protagonism of young people, analyzing their narratives about historical moments in public manifestations, as in the “Caras Pintadas” movement in 1992 and “Jornada de Junho in 2013. From the theoretical reference of Alves (2011), Barca (2001), Cainelli (2009), Gago (2012), Lee (2006), Schmidt (2009), we deepen our discussion of historical learning through the political theme, we also propose an analysis of the narratives about the protagonism through a historical conflict: the Brazilian military dictatorship. The methodology used in the research is qualitative, based on Grounded Theory, based on authors such as Charmaz (2009), Strauss and Glaser (1967), Fernandes and Maia (2001), Gago (2007). This type of methodology focuses on the experiences of its individuals to understand their world. Two exploratory studies were conducted, a pilot and he main one, investigating how these experiences of the surveyed individuals can guide the construction of the historical awareness of young students.

**Keywords:** History education. Politic. Historical learning. Burdening history. Narrative.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ENTRE A HISTÓRIA E A VIDA PRÁTICA</b> .....	<b>13</b>
2.1	PRINCIPAIS AUTORES E A PESQUISA NO BRASIL.....	13
2.2	METODOLOGIA E INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA NAS PESQUISAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....	24
2.3	METODOLOGIA DO ESTUDO .....	28
2.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	29
2.5	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	29
2.6	ANÁLISE DOS DADOS .....	30
<b>3</b>	<b>JUVENTUDE(S): ENTRE A SOCIEDADE E A ESCOLA</b> .....	<b>32</b>
3.1	PESQUISA DE CAMPO: QUEM SÃO OS JOVENS DE NOSSA PESQUISA .....	38
3.2	ESTUDO PILOTO .....	38
3.3	OS JOVENS: ESPAÇO ESCOLAR E SOCIAL .....	47
<b>4</b>	<b>APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DA “BURDENING HISTORY”</b> .....	<b>55</b>
4.1	HISTÓRIA “DIFÍCIL” E A PERSPECTIVA CURRICULAR .....	60
4.2	PROTAGONISMO POLÍTICO JUVENIL BRASILEIRO .....	68
4.3	“PARA ALÉM DOS CARAS-PINTADAS” ÀS JORNADAS DE JUNHO .....	70
4.4	MOVIMENTO PASSE LIVRE (2003-2013) E AS JORNADAS DE JUNHO.....	72
4.5	O QUE CONTAM OS JOVENS SOBRE O PROTAGONISMO POLÍTICO: NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO .....	77
4.6	ESTUDO PRINCIPAL – DITADURA MILITAR: UMA HISTÓRIA DE CONFLITO .....	85
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>116</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>121</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>127</b>

<b>APÊNDICE A - Estudo Piloto .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE B - Estudo Exploratório .....</b>	<b>131</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As principais lembranças do primeiro ano de graduação em História na UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná) estão ligadas à maneira como os professores discursavam sobre a educação e o compromisso de cursar uma licenciatura. Afinal, a profissão que tínhamos escolhido estava direcionada ao ensino e certamente o destino seria a sala de aula.

A aproximação na graduação com a linha de pesquisa no ensino de história se deu de fato pelas aulas de Metodologia da História e Teorias em Fundamentos da Educação em História, e pela constante leitura de artigos indicados pelos professores que lecionavam essas disciplinas.

Além disso, a participação no programa “Universidade Sem Fronteiras” no projeto de extensão “O Laboratório de Ensino e Pesquisa de História na Educação Básica: Ensino, Pesquisa e Extensão junto à Comunidade Escolar”, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marisa Noda e pelo Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Jean Carlos Moreno, foi determinante para aprofundar o interesse em buscar uma melhor formação para lecionar.

No ano de 2011, ano de conclusão do curso, teve início meu trabalho como professora em uma escola privada da cidade de Wenceslau Braz/PR. Em 2012, tive o primeiro contato com o ensino público. Muitos foram os desafios trilhados nos primeiros três anos de vivência profissional. Em 2014, trabalhei como professora substituta do Instituto Federal do Paraná na cidade de Jacarezinho, experiência única, que motivou a iniciar um projeto que discutisse sobre os jovens e a política.

Na perspectiva de estudar a área do ensino de história sobre pensamento histórico de alunos a partir da formação de uma consciência política, faz-se imprescindível compreender também como a aprendizagem histórica se concretiza a partir de aspectos sociais e culturais junto à cultura escolar.

Definir o que é História é uma tarefa importante e desafiadora, que pede um cuidado quanto ao que se ensina. O contato da disciplina pelos alunos pode transformar a maneira como entendem o presente e perspectivam o futuro, assim como pode se limitar às experiências do passado, tornando-se um estudo vazio e desarticulado.

Tal desafio nos traz possibilidades de explorar o passado à medida que é preciso também ensinar uma maneira de olhar para ele e encontrar ali um gesto,

uma ponte que faça conexão com o presente. Em nosso entendimento, é quase impossível ensinar História, ou gostar dela, sem que ela faça sentido para a vida. Nós, educadores e pesquisadores na área de ensino de História, temos que enfrentar esses desafios de mediar o conhecimento histórico entre a realidade escolar, social e cultural de nossos alunos, integrando esses conhecimentos à formação de consciências críticas.

A partir da disciplina de História, vista como uma mediadora para as carências de orientação para a vida, torna-se necessário repensar a maneira como temos ensinado a disciplina, para que aprender História seja de fato um diferencial na vida dos nossos jovens alunos.

História como processo que se desenrola no passado tem sentido quando é importante e significativa para se entender e para se lidar com circunstâncias de vida contemporâneas. Em geral, essa importância consiste no fato de que o passado oferece a experiência de que necessita para orientar-se no presente e desenvolver uma sólida perspectiva de futuro. Essa experiência faz sentido quando pode ser utilizada para configuração da própria vida (RÜSEN, 2001, p. 10).

Entre diversas abordagens do ensino de História, direcionamo-nos à área da Educação Histórica, que trabalha com a perspectiva de orientação e de consciência histórica, tendo por base os referenciais epistemológicos da ciência histórica e reconhecendo a sua natureza multiperspectivada, pois “não se limita a considerar a existência de uma só explicação sobre o passado” (SCHMITD; BARCA, 2009, p. 12). Além disso, Schmitd e Barca (2009, p. 12) afirmam que:

[...] a Educação Histórica entende que há uma utilidade e sentido social no conhecimento histórico, por exemplo, para a formação da consciência histórica. Assim, um conhecimento da História baseado nas diretrizes da Educação Histórica admite a pluralidade das interpretações sobre o passado, buscando compreender as ideais históricas dos jovens e crianças.

Um dos objetivos desse campo de pesquisa é buscar aproximação com a realidade dos professores, dos jovens e das crianças, compreendendo como se relacionam com o conhecimento histórico, a partir de ferramentas que os ajudem a perceber as diversas formas de ver o passado, para que possam ter acesso a saberes, situações, referências práticas e vivências que estimulem consciências críticas (GAGO, 2012, p. 63).

Entre novas metodologias de pesquisa que procuram fugir de moldes tradicionais, em que os sujeitos escolares são vistos apenas como recipientes

vazios, o campo da Educação Histórica proporciona a possibilidade de atingir objetivos, de pensar o aluno como formador de seu próprio conhecimento. Assim, a partir dessa metodologia, desenvolvemos um estudo que procurou entender as ideias históricas dos alunos relacionadas à consciência histórica a partir da perspectiva política.

No segundo capítulo, intitulado *Educação Histórica: entre a História e a vida prática*, abordamos os principais autores dessa área de estudo, as produções iniciadas na Europa e os projetos que deram início à investigação e à aprendizagem histórica. Também foi trazida a discussão sobre a metodologia da *Grounded Theory* e a perspectiva de investigação em uma pesquisa qualitativa.

No terceiro capítulo – *Juventude(s): entre a Sociedade e a Escola* –, dialogamos com a sociologia e outras ciências para a definição do conceito da juventude entre as diferentes percepções e atuações dos jovens na sociedade. A partir de uma visão plural, buscamos por meio do questionário piloto aplicado a alunos da terceira série do Ensino Médio analisar narrativas construídas por eles, que indiquem como se definem enquanto jovens e a relação da escola como espaço socializador, bem como a integração do que aprendem na escola com a vida prática.

Buscamos conceituar, no quarto capítulo – *Aprendizagem histórica por meio da “burdening history”* –, a *burdening history*, ou seja, a História “difícil” ou sobrecarregada, no intuito de compreender como o estudo sobre temas da história considerada como “um fardo” contribui para a aprendizagem histórica, permitindo a visão do passado de maneira ativa no presente e no futuro. Refletimos também alguns conceitos da *burdening history* e sua aplicação na Educação Histórica.

Outra discussão importante nesse capítulo é a abordagem sobre o protagonismo político da juventude brasileira desde a década de 1960, e os movimentos dos Caras Pintadas em 1992 e das Jornadas de Junho de 2013. Ainda no questionário piloto, analisamos narrativas dos alunos sobre como entendem essas duas situações históricas e de que maneira estabelecem relação com marcos históricos, protagonistas e sentidos de mudança histórica.

Na perspectiva de dialogar com a *burdening history* a partir do estudo exploratório principal, foi aplicado o questionário aos alunos com a intenção de debater um momento marcante na história do Brasil: a Ditadura Militar. A análise desse estudo problematiza as narrativas dos alunos a partir dos conceitos meta-históricos (de segunda ordem) para compreender como pensam historicamente.

## 2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ENTRE A HISTÓRIA E A VIDA PRÁTICA

### 2.1 PRINCIPAIS AUTORES E A PESQUISA NO BRASIL

O cerne da Educação Histórica se dá a partir de reflexões sobre processo de aprendizado e de cognição histórica durante as décadas de 1960 e de 1970 no Reino Unido, no Canadá e nos Estados Unidos. Segundo Barca (2012), esses estudos iniciaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e as estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Seus pressupostos teóricos e metodológicos partem da natureza do conhecimento histórico, por meio das ideias dos sujeitos acerca da história.

A abordagem da investigação em Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos (BARCA, 2012, p. 37).

Novas abordagens e investigações começaram a ser exploradas por pesquisadores na Inglaterra, os quais discutiam o descrédito da disciplina de História nos currículos. Gago (2012, p. 75) coloca que os estudos centraram-se nas ideias dos alunos sobre a natureza da História “em vez de se debruçar unicamente sobre o pensamento histórico substantivo dos alunos”. Muito significativo para as pesquisas em Educação Histórica que os interesses tenham se deslocado do simples entendimento do que os alunos sabiam sobre os fatos/acontecimentos históricos para os conceitos sobre a natureza epistemológica do conhecimento histórico.

Também a ideia de progressão de pensamento foi investigada pelos autores Dickinson e Lee (1978) apud Gago (2012), que viram a necessidade de compreender diferentes perfis de pensamento histórico. De acordo com Gago (2012), as conclusões desses autores relatavam que não se deve estabelecer estágios de maturação físico-psicológica em relação à idade, mas perceber tipos de ideias ou graus de elaboração de ideias históricas que diferentes alunos têm, inclusive os que apresentam a mesma idade.

A partir de 1996, o historiador Peter Lee desenvolveu uma pesquisa sobre o conceito de evidência histórica, analisando respostas de alunos entre 08 e 14 anos de idade. Lee trabalhou juntamente com Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson e desenvolveu o Projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*<sup>1</sup>). A pesquisa teve por objetivo compreender por que os alunos apresentavam relatos diferentes sobre uma mesma história. As análises das narrativas produzidas por eles atribuíram ideias mais elaboradas aos alunos mais velhos, entretanto a pesquisa também encontrou ideias tão sofisticadas quanto em crianças entre 07 e 08 anos.

Na mesma linha de progressão de Lee, a historiadora inglesa Hilary Cooper (1991) apud Gago (2012), em sua tese de doutoramento, passou a estudar crianças no 1º ciclo da escola. Cooper percebeu que as crianças, a partir do contato com narrativas históricas (por meio de questões formuladas por elas mesmas), eram capazes de resolver problemas em termos históricos, demonstrando que os alunos devem ser auxiliados a desenvolver suas ferramentas cognitivas iniciando com eles o exercício da inferência.

Ao entrarem em contato com análise de evidência histórica e questionarem suas divergências, as crianças são iniciadas nesses exercícios que necessitam de atenção, passando a lidar com situações que lhes dão ajuda e adaptação para a resolução de problemas.

Nos Estados Unidos e no Canadá, a investigação em Educação Histórica situou-se na construção do conhecimento histórico por meio de conceitos como significância histórica, mudança, evidência e narrativa. “A partir delas, conclui-se que as crianças possuíam um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola” (GAGO, 2012, p. 15). Para a Educação Histórica, essas ideias serão denominadas “ideias prévias” e a coleta desses dados constituem o início do trabalho da pesquisa na área.

Em Portugal, a investigação em cognição histórica teve início na primeira década do século XXI, tendo como pioneira a Prof.<sup>a</sup> Dra. Isabel Barca, da Universidade do Minho. Em sua tese de doutoramento, intitulada *O pensamento histórico dos jovens* (2000), Barca concluiu que, em sua maioria, os jovens adolescentes portugueses conseguem ter uma ideia de provisoriedade, lidando com

---

<sup>1</sup> Tradução: *Conceitos de História e abordagens de ensino.*

noções de multicausalidade e construindo as explicações segundo o modo casual ou narrativo.

Conforme coloca Gago (2012), o estudo de Barca também demonstra que alguns jovens registraram ideias mais elaboradas e, por isso, situam-se em níveis de progressões mais adiantados, “constroem as suas explicações de modo narrativo, e não apenas uma listagem de fatores, questionando a objetividade histórica, utilizando implicitamente critério de neutralidade e de consciência explicativa” (GAGO, 2012, p. 71).

Para a autora, a partir desses estudos e investigações é possível inferir algumas lógicas e estratégias no processo de conhecimento histórico dos sujeitos. Um deles é que a aprendizagem se processa em contextos concretos, ou seja, é necessário que os conceitos façam sentido para quem vai aprender, tornando a histórica mais significativa.

Nesse viés, no artigo *Educação Histórica: uma nova área de investigação*, Isabel Barca discute uma consideração importante ligada ao processo cognitivo, em que ressalta que os estágios de desenvolvimento não são invariantes, como Piaget<sup>2</sup> propusera, pois vários estudos indicaram crianças de sete anos com pensamento histórico no nível de crianças mais velhas (BARCA, 2001, p. 20).

Sobre a perspectiva de compreender a relação entre a aprendizagem e seu desenvolvimento, em meio aos primeiros resultados obtidos pelas pesquisas em Educação Histórica, foi preciso buscar em outras teorias de cognição que se contrapõem à tradição funcionalista (que inclui a separação da cognição do mundo social). Entre as teorias que fogem deste padrão está a Aprendizagem Situada que constrói um processo de aprendizagem através do contexto, revelando ainda “um olhar para o conhecimento, pensamento e significado como produções de atividade social.” (ALMEIDA, 2014, p.177).

Entre nomes que se destacam nos estudos sobre Aprendizagem Situada ressaltamos Jean Lave<sup>3</sup>, antropóloga americana que, desde a década de 1970, vem contribuindo para as pesquisas dessa tendência. No artigo publicado pela Revista

---

<sup>2</sup> A Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget categoriza a aprendizagem a partir das atividades mentais que a criança realiza de acordo com a faixa etária do processo de seu desenvolvimento.

“Os estágios do desenvolvimento cognitivo fundamentados nas teorias psicológicas foram assim denominados: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 12 anos), operações formais (12 anos em diante)” (GERMINARI, 2012, p. 746).

<sup>3</sup> Formada em Antropologia Social pela Universidade de Harvard, 1968. Atualmente, é Professora Emérita da Universidade de Berkeley, na Califórnia.

Horizontes Antropológicos – *Aprendizagem como/na prática* –, a autora investiga a aprendizagem no campo das teorias da prática e da cognição situada.

Teoricamente central na teoria da prática social é a ideia de que toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas relações entre pessoas, contextos e práticas. Isso nos levou às noções de que a aprendizagem é situada em complexas comunidades de práticas (culturais e mutantes, como parte do processo histórico que constitui a vida social) (LAVE, 2015, p. 40).

A cognição vista desta maneira ampara a perspectiva da Educação Histórica em construir o processo de aprendizagem a partir de uma visão multifacetada, e de perceber o conhecimento como parte da prática social.

A partir destes estudos, vale destacar os Projetos HICON (Consciência Histórica – teoria e prática)<sup>4</sup>, desenvolvidos em Portugal, Brasil e Moçambique. Os sujeitos participantes tinham idades entre 14 e 17 anos, onde foram propostos aos jovens que escrevessem uma narrativa contando a história de seu país e do mundo nos últimos 100 anos. Segundo Barca (2007, p. 118), o estudo não pautava-se somente em

[...] conjugar o levantamento de ideias substantivas e de segunda ordem em História, [mas em] como focalizar os estudos na exploração de vários sentidos identitários, numa perspectiva relacional, inclusiva, que integra o conhecimento de nós próprios e de outros povos e culturas, à escala global.

Em meio a esses projetos, as ideias da Educação Histórica chegaram ao Brasil a partir de 2004. A pesquisadora Garcia (2009), que desenvolveu um estudo que pretendia constatar o número de pesquisas em Ensino de História, indicou que a partir desse período foram localizados 12 grupos que faziam referência à “Educação Histórica” no país.

Destacamos, entre os primeiros grupos dessa área, os professores da Universidade Federal do Paraná (UTFPR), integrados ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), cujas produções de teses e de dissertações, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Auxiliadora Schmidt e da Prof.<sup>a</sup> Dra. Tânia Maria Braga Garcia, têm proporcionado a área debates e discussões em torno da aprendizagem histórica a partir de sua função social.

Além disso, os trabalhos e os eventos que abordam essa temática procuram atender as exigências da nossa sociedade em constante mudança, a qual demanda do professor trabalhar com as ideias dos sujeitos, os quais são mobilizados

---

<sup>4</sup> Projetos Hicon I, 2003-2007, e Hicon II, 2007-2011, financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, Portugal.

diariamente pelo meio e pelo tempo em que vivem, tendo o professor a perspectiva de ensinar História com sentido para a vida.

A tese de doutorado *A história da cidade, consciência histórica e identidade de jovens escolarizados*, de Geysa Dongley Germinari (2010), está entre as produções do LAPEDUH e investiga a formação da consciência histórica de jovens escolarizados e sua construção de identidade em relação à cidade de Curitiba.

Germinari (2010) aplicou o estudo em cinco escolas públicas estaduais na região de Curitiba, atingindo 174 jovens de 14 a 19 anos, que cursavam o Ensino Médio. A partir da pesquisa, o autor constatou a existência de identidades diversificadas por elementos subjetivos e identidades coletivas que tomam como referência elementos sociais para definir o pertencimento à cidade.

A respeito da relação das ideias dos jovens escolarizados sobre a cidade e a formação da sua consciência histórica, constatai, por meio da análise das narrativas históricas, a forte presença da identidade coletiva associada às ideias que consolidaram a imagem da cidade “modelo”. A presença destas ideias na consciência histórica dos jovens tomou a forma de tópicos narrativos sobre lugares simbólicos e infraestrutura urbana (GERMINARI, 2010, p. 159).

O autor afirma que, à medida que os jovens acessaram o passado da cidade, foram marcados por uma tensão entre a consciência histórica e as identidades de pertencimento à cidade, que, de certa forma, foram influenciadas pelo processo de escolarização e ficaram marcadas pela ideia de uma história construída em volta do discurso da cidade modelo. A tese levanta pontos relevantes sobre o conhecimento das ideias históricas dos alunos e importantes contribuições, tais como a complexa relação da formação da consciência histórica e das identidades.

Entre outras produções do LAPEDUH, destaca-se também a dissertação no Programa de Pós-graduação em Educação de Liliam Costa Castex (2008), intitulada *O conceito substantivo Ditadura Militar (1964-1985) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba-PR*. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas, com alunos do ensino fundamental de 8ª série, atual 9º ano.

A autora analisou um quadro de perspectivas historiográficas presentes nos livros didáticos utilizados pelos alunos, assim como as narrativas produzidas por eles e pelos professores das turmas entrevistadas acerca do conceito substantivo

Ditadura Militar Brasileira. O ponto principal do trabalho de Castex teve como objetivo investigar de que maneira o processo de escolarização pode ser referência para os jovens nas relações culturais e sociais que eles estabelecem com o conceito.

Constatou-se que a visão que está presente com mais veemência, no que se refere à memória social sobre o conceito substantivo em pauta é a ideia de "memória de vitimização", encontrada nos textos dos manuais didáticos e na narrativa oral e escrita dos professores. Em relação ao uso dos manuais didáticos, verificou-se que os professores recorrem a este material de modo frequente, tendo esse instrumento como auxiliar de seus procedimentos didáticos em classe (CASTEX, 2008, p. 150).

O tema proposto pela autora, articulado às concepções da Educação Histórica, propõe uma reflexão sobre como os jovens constroem o conhecimento histórico em torno da Ditadura Militar Brasileira e da necessidade de uma abordagem multiperspectivada dos manuais didáticos sobre o conceito.

Entre outros núcleos importantes para a pesquisa em Educação Histórica que se inserem dentro dessa problemática, estão as produções da linha de pesquisa de Pós-graduação História & Ensino do mestrado em História Social e do mestrado e doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, orientados pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlene Cainelli e pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Elisa Teté Ramos.

A dissertação de Lidiane Camila Lourençato: *A consciência histórica dos jovens-alunos do Ensino Médio: uma investigação com a metodologia da Educação Histórica* está entre as que mais se aproximam de nosso tema, em que a autora propõe um estudo qualitativo com alunos da terceira série do Ensino Médio no ano de 2012. O objetivo da pesquisa foi compreender como os jovens alunos aprendem História na escola a partir de “suportes sociais, históricos e estéticos construídos a partir das influências familiares, do meio social e das mídias” (LOUCENÇATO, 2012, p. 14).

A dissertação de Lourençato (2012) traz considerações importantes acerca de como a Educação Histórica trabalha os conceitos de segunda ordem, os quais são envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido, entre eles: mudança; evidência; empatia; explicação histórica e inferência. As investigações feitas a partir desses conceitos nos ajudam a compreender que crianças trazem à escola uma bagagem de ideias adquiridas do meio familiar e social.

No questionário aplicado pela pesquisadora, uma das questões investiga a evidência histórica por meio de textos em que os autores puderam confrontar suas

opiniões, com a perspectiva de que os alunos entendessem como a história é influenciada pelas ideias e pelos interesses das pessoas. Por conta da análise dessas fontes históricas, os alunos produziram narrativas que demonstraram suas ideias em contextos diferentes, assim foi possível à pesquisadora compreender como os alunos pensam historicamente.

Outra questão direcionada por Lourençato foi a respeito da temporalidade histórica, em que procurou analisar como os alunos estabelecem relação entre passado e presente. A pesquisadora declara que “estas investigações nos remetem ao conhecimento do passado, ou seja, para analisar o presente e projetar o futuro sempre reportamos aos acontecimentos já ocorridos” (LOURENÇATO, 2012, p. 29).

A partir do que se tem debatido no presente acerca dos problemas cotidianos relacionados à política, à sociedade, entre outros problemas, podemos nos direcionar a exemplos do passado e tomá-los como experiências que nos orientam no presente. Tal perspectiva está ligada diretamente ao conceito de consciência histórica, um dos principais objetos de estudo da Educação Histórica, pois é por meio do pensamento que o passado fala e pode ser questionado.

Outro estudo desenvolvido no mestrado em História na Universidade Estadual de Londrina foi a dissertação de Brayn Lee Thompson Ávila – *As narrativas de alunos do Ensino Médio de Londrina-PR sobre a Ditadura Militar Brasileira (1964-1985)*. Com as análises das narrativas foi possível perceber que ideias os jovens formulam sobre o período, tanto dentro como fora da sala de aula.

Partindo do papel que este tema tem em nossa sociedade, nos vem a questão de como os jovens têm sido inseridos neste contexto e a influência deste em suas ideias. Além disso, partimos do entendimento que o ensino de história não ocorre tão somente na sala de aula, mas em outros ambientes sociais (ÁVILA, 2014, p. 15).

Ávila (2014) levanta questões em sua pesquisa que propõem ao aluno narrar, primeiramente, o que o foi o regime militar brasileiro e por que é importante estudar esse tema. A partir dessas produções, o pesquisador pretendeu perceber se há entendimento e coerência nas ideias e como os alunos justificam seus pontos de vista. O autor também apresentou a interpretação de textos de dois autores com posturas diferentes sobre a ditadura, para que os alunos analisassem diferentes perspectivas sobre o assunto. Em outra questão de seu instrumento de pesquisa, os alunos foram indagados sobre quais fontes de informações são mais importantes

sobre o tema – livro didático, explicação do professor, internet ou meios de comunicação –, sendo um dos objetivos do pesquisador traçar, por meio das respostas, uma possibilidade de origem das ideias de tais alunos.

O tema em questão é importante para que possamos perceber como esses jovens têm compreendido esse período da história do Brasil, pois temos presenciado alguns discursos sobre a ditadura como solução aos problemas políticos, entre eles a corrupção, que teria se alastrado nos partidos e governos de todo o país. Trabalhar com esse tema é crucial para que seja possível mostrar como a ditadura escondeu repressão, censura, exílio e crimes políticos, além de expor que considerar a ditadura como solução é colocar em xeque nossa liberdade e nossa democracia conquistadas por conta de muitas lutas.

Assim sendo, o estudo da consciência histórica na perspectiva da Educação Histórica é fundamental, pois, a partir dessa investigação, podemos entender como os conceitos históricos são entendidos pelos alunos nas diversas temporalidades e espaços.

[...] o que faz com que o estudo das formas de consciência histórica seja um caminho que nos permite descobrir como os indivíduos vivem e utilizam os acontecimentos do passado como modo de conhecimento. Ao visualizar as representações do passado histórico entre jovens, é possível ampliar a compreensão dos processos históricos, políticos e sociais que a sociedade contemporânea vive (LOURENÇATO, 2012, p. 30).

A saber, a teoria sobre a consciência histórica tem como um dos maiores expoentes o historiador alemão Jörn Rüsen. Seus estudos auxiliam a explicar como as experiências históricas do homem possibilitam a compreensão do nosso tempo e como elas teriam uma função prática na vida. A consciência histórica se constitui na atitude de orientação temporal, sustentada pelo conhecimento histórico, estabelecendo competências de experiência, interpretação e orientação dos indivíduos. Nessa perspectiva, a história é aprendida com sentido para a vida.

A primeira dessas *experiências no tempo* está relacionada à capacidade do indivíduo de agir mediante as necessidades do presente e construir soluções dessas carências a partir de comparações a experiências passadas. Segundo Alves (2011, p. 49), para que o pensamento seja considerado histórico é necessário que ele recorra à memória a fim “de recuperar como indivíduos, grupos sociais, nações e sociedades agiram em seu tempo com o objetivo de diferenciá-lo de sua própria ação no presente”.

A competência da experiência no tempo não trabalha sozinha, é necessário que, ao trazer do passado tal momento, seja possível conferir-lhe um significado, reduzindo as diferenças de tempo entre o passado e o presente. As interpretações dessas experiências devem propor a resolução das carências do presente, e a dinâmica que se deu ao comparar aquilo que se vivenciou no passado deveria proporcionar um melhor entendimento e perspectiva para o futuro.

Por sua vez, a operação mental da *orientação* permite que o indivíduo coloque em prática e manifeste a consciência construída pela interpretação das experiências que foram memorizadas por ele. A saber, os indivíduos expressam essa ação por meio da narrativa histórica. De acordo com Rüsen (2001), a narrativa histórica tem um papel importante, pois recorre às operações mentais para apresentar a aplicação do pensamento histórico à vida prática. Ao mobilizar a memória e tornar presente o passado, a intenção de interpretar as experiências atuais provocaria (entre passado e presente) “uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constituiu-se a consciência histórica” (RÜSEN, 2001, p. 65).

A narrativa histórica atuaria como uma porta-voz das operações mentais, em que os indivíduos expressam o sentido de sua consciência histórica, revelando seus interesses, perspectivas e objetivos de suas ações no tempo. No entanto, não é qualquer narrativa que pode ser considerada como histórica. Rüsen indica algumas peculiaridades a partir de três qualidades: a primeira delas aponta que a narrativa deve estar ligada ao ambiente de memória, pois a narrativa mobiliza a experiência do tempo passado “de modo que a experiência do tempo presente se torna compreensível à expectativa do tempo futuro possível” (RÜSEN, 2010, p. 97).

A segunda qualidade indicada pelo autor deve-se à capacidade que a narrativa histórica tem de organizar a experiência real do tempo às intenções e às expectativas humanas a partir do conceito da continuidade. Dessa maneira, a experiência do passado torna-se relevante para a vida presente e influencia na formação do futuro. A terceira relação colocada é a habilidade que a narrativa apresenta de estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes por meio da continuidade, a qual deve ser capaz de “convencer os ouvintes de suas próprias permanências e estabilidade na mudança temporal de seu mundo e de si mesmos” (RÜSEN, 2010, p. 97). As representações de continuidade que aparecem em meio ao processo histórico estão presentes na memória individual e/ou coletiva podendo

ser utilizadas como matéria-prima para o processo interpretativo de orientação no tempo presente. Sobre isso, Alves (2011, p. 53) coloca:

Exemplos de representação de continuidade ocorrem desde as mais simples situações cotidianas familiares até as ações artísticas, políticas ou mesmo historiográficas. Objetos, lugares com carga sentimental para pais e avós representativos para filhos e netos; filmes em época de democracia que discutem a opressão em tempos de ditadura; trabalhos historiográficos que optam em esquecer momentos históricos traumáticos para a sociedade, optando por um tempo passado áureo, são exemplos de representações de continuidade.

Aproximando nossa pesquisa a essas considerações, mediante a utilização do passado histórico aplicado às exigências do presente, entendemos a possibilidade de o aluno adquirir ferramentas para pensar o mundo e o tempo de maneiras diferentes, ou seja, que o conhecimento do passado proporcione expectativa de orientação. Esse exercício vai além de aprender História como fato, mas de adotar um senso crítico a partir de outras visões e perspectivas temporais. O significado desse tipo de aprendizagem está em saber questionar para resolver de problemas:

A narrativa histórica pode então, em princípio, ser vista como aprendizado, quando, com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana (RÜSEN, 2010, p. 43).

Nesse sentido, as narrativas históricas revelam formas de relação com seu tempo, de maneira que seja possível por meio delas entender como os jovens julgam e fundamentam, por exemplo, ações políticas do presente. O uso que se faz dessas narrativas tem objetivo de compreender o campo de formação de uma consciência política e podem revelar como os sujeitos utilizam o conhecimento histórico para interpretar e se orientar por meio das experiências do passado, ou ainda como aderem e rejeitam certos fundamentos de ordem política.

A possibilidade de tal mobilização ante ao aprendizado histórico está imbricada na cultura histórica, mediada e articulada pela consciência histórica. Segundo Rüsen (1994), a cultura histórica possibilita compreender os usos da história no espaço público, pois é por meio dela que conseguimos detectar na sociedade “diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e

de outros procedimentos da memória histórica pública” (RÜSEN, 1994 apud SCHMIDT, 2014, p. 42).

Por meio de sua dimensão política, a cultura histórica possibilita a compreensão da legitimidade dos poderes políticos e da memória. Assim sendo, seu estudo por meio da consciência histórica permite entender como uma interpretação do passado foi produzida e consolidada através dos tempos, integrando-se assim à memória coletiva.

Ademais, as ações dos sujeitos históricos, suas lutas, derrotas e vitórias são reproduzidas e representadas dia a dia, são rememoradas de alguma forma por meio da aprendizagem escolar e por fora dela. Desse modo, é pertinente avaliarmos como pensam os alunos historicamente em relação à memória política.

O trabalho deste tema pela Educação Histórica parte da investigação das ideias prévias dos alunos, trazendo a percepção, a formação e a aplicação de seus saberes dentro da escola. Pensar o ensino de História nessas perspectivas nos coloca pontos de vista diferenciados a partir dessa disciplina, segundo Cerri (2011, p. 17): “ela [a disciplina] é resultado de necessidades sociais e políticas na formação de novas gerações” e, portanto, os trabalhos com as narrativas produzidas pelos sujeitos escolares devem ser contextualizados à medida que aprendam a questionar para se orientar.

Alguns obstáculos surgem enquanto investigamos sobre o processo de aprendizado histórico, muitos alunos rejeitam estudar História, mesmo não tendo dificuldade com a matéria. Isso ocorre pois eles não encontram um contato entre suas realidades e “o tempo histórico tal como aparece na narrativa de caráter quase biográfico das nações ou da humanidade” (CERRI, 2011, p. 18). A partir desses problemas, a área da Educação Histórica possibilitaria desenvolver um aprendizado em que os sujeitos se reconheçam no tempo no qual estão vivendo, por isso é importante que aprendam a se questionar e encontrar no passado histórico um meio de resolver as carências do presente.

## 2.2 METODOLOGIA E INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA NAS PESQUISAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Partindo do objetivo proposto pela pesquisa em Educação Histórica, entre suas bases e fundamentos, e a discussão que se faz presente sobre sua atuação no ensino de História, é essencial justificarmos a relação teoria-prática dessa temática

de pesquisa. O contato com a metodologia das produções nessa área permite ao pesquisador analisar situações de aprendizagens em contextos concretos, para que assim seja possível partilhar seus resultados em outros ambientes educativos.

Isabel Barca (2012, p. 38) defende que essa linha de pesquisa “procura ser coerente não só com as atuais tendências da Aprendizagem Situada, como também com os debates mais recente no campo da Epistemologia da História”.

Como já mencionado anteriormente a perspectiva da aprendizagem situada descreve o desenvolvimento da cognição no contexto se apropriando de abordagens socioculturais, implicando uma ligação entre o produto de uma atividade, a cultura e o contexto de onde ela é exercida.

A interação social entre o objeto e o saber adquirido é central para esse tipo de aprendizagem e traz junto a ela novas percepções sobre os processos de cognição, colocando-se além da aprendizagem formal que ocorre na sala de aula. A contribuição da antropologia e da sociologia quanto à ênfase nos processos sociais inovam a pesquisa em educação na psicologia cognitiva.

Para Isabel Barca, além dessa atitude investigativa sobre a forma de cognição e os aspectos sociais, é preciso também desenvolver uma reflexão epistemológica sobre o conhecimento histórico. Explorar a aprendizagem histórica de forma desafiadora e criativa é investir no “desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a vida numa Sociedade da Informação e de Desenvolvimento” (BARCA, 2012, p. 38).

Aprender História sobre o domínio da Educação Histórica é propor às crianças e aos jovens uma compreensão mais profunda da vida humana, construindo assim uma forma de esses sujeitos serem capazes de utilizar o conhecimento histórico passado como “orientação temporal para a vida prática de forma historicamente fundamentada” (RÜSEN, 2001, p. 12).

Já para Gago (2012), o diálogo entre a Educação e a História no campo das ciências permite refletir como é possível educar historicamente. Os estudos da Educação Histórica se voltam às ideias históricas dos alunos pautadas nos referenciais epistemológicos da ciência da História, que estão embasados nos princípios investigativos da pesquisa qualitativa, tornando-se muito importante conhecer o mundo dos agentes educativos, sobretudo o dos alunos.

A investigação qualitativa surgiu no início do século XX. Entre as fases da construção desse tipo de pesquisa, a primeira abordagem (1900-1950) esteve ligada

a estudos da sociologia e da antropologia. A segunda fase (1950-1970) se direcionou a desenvolver alternativas que enfatizassem o rigor metodológico. As mudanças do contexto sociocultural e político no fim da década de 1960 levaram, na terceira fase, à busca por novos paradigmas desse tipo de pesquisa. No quarto período (1986-1990), devido à crise da representação, muito se questionou sobre os critérios de validade desse tipo de pesquisa (FERNANDES; MAIA, 2001).

Mediante as pesquisas qualitativas que buscam soluções para entender o modo como a experiência social é criada e como adquire significado, enfatizamos a Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*<sup>5</sup>), criada na década de 1960 por Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss, ambos sociólogos da cidade de Chicago, nos Estados Unidos.

Eles estudavam pacientes terminais em diversos hospitais da cidade, observando-os para compreender como tomavam conhecimento e lidavam com a morte. Os dados recolhidos tiveram um tratamento analítico e produziram análises teóricas sobre a organização social e a disposição temporal da morte. Enquanto a pesquisa se desenvolvia, eles construíram estratégias metodológicas sistemáticas que poderiam ser adotadas por outros cientistas sociais.

Dessa pesquisa surgiu o livro *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*<sup>6</sup> (1967), que articulou o desenvolvimento de teorias por meio de pesquisas que utilizam dados, trabalhando de forma diferente de outros tipos de pesquisa baseados em deduções de hipóteses a partir de teorias existentes.

A iniciativa dos autores para desenvolver um modelo metodológico de pesquisa se deu da insatisfação com os métodos hipotéticos que não permitiam estabelecer relação com o processo de investigação envolvendo uma análise mais detalhada e flexível do material. Segundo Charmaz (2009, p. 18):

As concepções positivistas, de meados do século passado, a respeito do método científico e do conhecimento destacaram a objetividade, a generalidade, a réplica da pesquisa e a falsificação de hipóteses e teorias concorrentes. Os pesquisadores que adotaram o paradigma positivista tinham como objetivo descobrir explicações causais e realizar precisões sobre um mundo externo e conhecível. Suas crenças na lógica científica, em um método unitário, na objetividade e na verdade legitimaram a redução das qualidades da experiência humana a variáveis quantificáveis.

---

<sup>5</sup> Usada no desenvolvimento de uma teoria fundada em dados sistematicamente coletados e analisados, a teoria evolui durante a pesquisa real e o faz devido à contínua interação entre análise e coleta de dados (PINTO, 2012 apud STRAUSS; CORBIN, 1997).

<sup>6</sup> Tradução: *A descoberta da Teoria Fundamentada: estratégias para pesquisa qualitativa* (1967).

Os autores Strauss e Glaser (1967 apud Pinto e Santos, 2012, p. 419) consideram que o método positivista pressupunha um observador imparcial e passivo, que não participava da criação e da coleta dos dados. Apesar de ser formulado de maneira muito sistematizada, revelava-se muito abstrato e estava mais ligado aos (pré) conceitos teóricos prévios dos pesquisadores que propriamente à “realidade empírica”.

Assim, foi necessário adequar o método de pesquisa para que o pesquisador não estivesse preso a suposições ou a categorias e conceitos pré-existentes. Então, era preciso tomar a teoria como ponto de partida, conceber uma teoria fundamentada em dados a partir da realidade representativa dos sujeitos estudados. Nesse modelo de investigação, o pesquisador parte da observação empírica para começar a definição de conceitos. Os dados surgem da interação entre os contextos cultural, temporal e estrutural em que se inserem os sujeitos investigados.

A abordagem que analisa os dados e a atribuição de sentidos de forma interpretativa enfatiza a descrição e a indução. A teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais são iniciados pelo planejamento e por estratégias exigidas por sua especificidade:

[...] é particularmente sob esta ótica interpretativa que se pretende conduzir a pesquisa, numa sensibilidade para captar as percepções dos indivíduos (e como estes constroem a realidade), predominantemente, mas buscando a objetividade na análise de parte dos dados, a partir de um roteiro de pesquisa mais estruturado e de uma questão de pesquisa pré-determinada – e é aí que se “encontram”, fundamentalmente, funcionalismo e interpretativismo, em termos epistemológicos (SCHRÖEDER, 2009, p. 48).

Em contributos mais atuais de Strauss e Corbin (2008) para a *Grounded Theory*, os autores focaram em como o pesquisador deve buscar um equilíbrio entre dois conceitos. O primeiro deles, *objetividade*, pauta-se na capacidade de manter certo grau de distância dos materiais de pesquisa e representá-los de forma justa, pois, ao ouvir os entrevistados, é preciso dar independência as suas vozes. Esse tipo de abordagem garante ao pesquisador confiança dos resultados que ele terá, pois será uma representação formal de interpretação do problema investigado.

O segundo conceito – *sensibilidade* – indica a capacidade de captar mais sutilmente as percepções e as interpretações dos entrevistados, permitindo assim maior criatividade e descoberta por meio dos dados. Essa metodologia permite a

utilização de vários instrumentos, como questionários, entrevistas e observação para constituir a apresentação, a descrição e a análise a serem realizadas por meio de uma síntese narrativa.

Análise é a interação entre os pesquisadores e os dados. É ciência e arte. É ciência no sentido de manter certo grau de rigor e por basear a análise em dados. A criatividade se manifesta na capacidade dos pesquisadores de competentemente nomear categorias, fazer perguntas estimulantes, fazer comparações e extrair um esquema inovador, integrado e realista de massas de dados brutos desorganizados. Ao fazer pesquisa, lutamos por um equilíbrio entre ciência e criatividade. Há procedimentos para ajudar a garantir alguma padronização e rigor para o processo. Porém, esses procedimentos não foram criados para serem seguidos de forma dogmática, mas, sim, para serem usados de maneira criativa e flexível pelos pesquisadores, conforme julgarem apropriado (STRAUSS; CORBIN, 2008 apud SCHRÖEDER, 2009, p. 49-50).

Os autores supracitados afirmam que a investigação qualitativa se dá de maneira diferente de acordo com o tipo de objetivo a ser alcançado, assim como existe diferentes procedimentos relativamente à análise dos dados recolhidos. Assim sendo, a investigação é dirigida para os resultados tratados estatisticamente, podendo estudar-se sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos, movimentos sociais.

Mais diretamente no campo da Educação Histórica, segundo Gago (2007) em sua tese de doutoramento, quando se faz opção por um estudo qualitativo, é possível descobrir mais do que o próprio fenômeno que pouco se sabe, e por meio da análise compreender suas características mais profundamente.

A metodologia da *Grounded Theory* utiliza de forma constante o método comparativo e a coleta de dados inicial tendo como objetivo conhecer a variedade de perspectivas do fenômeno “e por comparação constante, o investigador analisa as categorias de informação cruzando-as e voltando constantemente ao campo para verificá-las” (GAGO, 2007, p. 167).

Por isso, a investigação qualitativa procura descrever rigorosamente a realidade em estudo e a construção da teoria, que é central e distintiva nesse método. Os investigadores da *Grounded Theory* não têm o objetivo de teorizar sobre os atores individuais, mas sobre os padrões de ação e interação entre vários tipos de unidades sociais, entre processos de mudanças internas e externas (FERNANDES; MAIA, 2001).

Ainda de acordo com Fernandes e Maia (2001), a metodologia se dá por meio da recolha e da análise sistemática de dados que são indícios da realidade, cabendo ao investigador a interpretação e a conceptualização dessa realidade. As autoras ainda colocam que a criatividade suporta a sensibilidade teórica, sendo capaz de dar sentido e significados aos dados, estimulando a formulação de questões. Entende-se, portanto, que:

[...] os procedimentos da *Grounded Theory* são bem definidos no sentido de conduzir a interpretação com rigor e precisão, por outro [lado] permitem a criatividade necessária à ocorrência de um dos princípios básicos na construção de teoria: a interpretação e conceptualização dos dados (FERNANDES; MAIA, 2001, p. 54, grifo das autoras).

Para Gago (2007, p. 169), essa metodologia recorre ao empírico de forma processual, mas é interpenetrada pela mudança e pela variabilidade da realidade que é construída pelas pessoas. Sendo assim, existe a necessidade clara de construção de teoria e não apenas de descrição, como acontece em outras abordagens metodológicas. A teoria vai analisar dados similares e categorizá-los, interpretá-los “visando uma criação e um modelo conceptual dos significados” e das relações que possam existir entre esses mesmos significados.

A saber, a *Grounded Theory* apresenta algumas similaridades com outras teorias qualitativas, assumindo responsabilidade do seu papel interpretativo, focalizando as experiências de seus indivíduos para tentar compreender seu mundo. A pesquisa em Educação Histórica partilha desse objetivo valorizando as experiências dos sujeitos e os significados que atribuem a elas.

### 2.3 METODOLOGIA DO ESTUDO

A partir da perspectiva teórica *Grounded Theory* descrita acima, frequentemente utilizada na investigação em Educação Histórica, a análise de dados neste trabalho segue referenciada a esse tipo de metodologia de pesquisa qualitativa, a qual se caracteriza por ser um percurso com etapas traçadas, as quais podem ser adequadas conforme a realidade que emerja dos dados.

### 2.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes que fizeram parte deste estudo eram alunos de uma turma da terceira série do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Wenceslau

Braz/PR. O total de estudantes no início da pesquisa era de 18, quando o estudo piloto foi aplicado no primeiro bimestre letivo, e foi finalizada com 17 alunos, no último bimestre letivo do ano de 2016.

## 2.5 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O primeiro passo deste trabalho foi desenvolvido a partir da aplicação de um primeiro questionário – Estudo Piloto –, que se dividiu em duas partes:

- 1º parte: levantamento de dados do perfil dos sujeitos entrevistados a partir de um instrumento de recolha de dados, com questões abertas relacionadas ao cotidiano dos jovens e suas percepções sobre o conceito de juventude e de escola;
- 2ª parte: construção de uma narrativa a partir de dois momentos históricos relacionados às manifestações políticas dos Caras Pintadas/1992 e das Jornadas de Junho/2013.

A aplicação do questionário piloto, além de formar o perfil dos sujeitos, permitiu-nos analisar a maneira que os jovens construíram uma narrativa histórica sobre dois momentos relacionados a manifestações políticas, o que embasou a elaboração do estudo principal.

O segundo questionário – Estudo Principal – foi elaborado a partir de questões que abordaram o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira. As questões propuseram aos alunos a interpretação de uma charge sobre o período e a análise de dois textos de autores que divergiam em suas opiniões sobre o tema.

A elaboração desse estudo principal teve como objetivo compreender as ideias históricas dos jovens participantes acerca de um tema conflituoso na história do Brasil. As aplicações das tarefas na turma ocorreram em duas aulas da disciplina de História em bimestres diferentes, cedidas pela professora para a realização das atividades, com duração de 45 minutos cada aula.

## 2.6 ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise dos dados foi realizado a partir dos pressupostos nas investigações conduzidas por Alves (2011), Barca (2007) e Gago (2012). Nos dois

questionários aplicados, foi feita a organização de quadros analíticos. Sendo assim, o Estudo Piloto foi organizado nas seguintes categorias:

- Marcadores históricos: temas e acontecimentos históricos; protagonistas/agentes históricos;
- Dimensões políticas, econômicas e sociais dos marcos históricos relacionados;
- Conceito de segunda ordem denominado “mudança histórica”.

No Estudo Principal, os quadros foram organizados nas dimensões:

- Ideias de explicação histórica: Narrativas – Fragmentos alheios; Descrições contextuais simples, emergentes e completas;
- Ideias de multiperspectiva: Narrativas – Fragmentos; Consensuais; Emergentes; Perspectiva.
- Ideias de significância histórica: Narrativas – Fragmentos ou não atribuídas; Objetividade básica e sofisticada.

A partir das categorias descritas acima, surgiram modelos conceituais de progressões que nos permitiram situar padrões de pensamento histórico dos alunos, os quais vão desde ideias menos elaboradas para mais elaboradas, segundo a forma como constroem uma narrativa histórica.

A fim de concluir este capítulo, ressalta-se que seu objetivo principal foi apresentar os pressupostos metodológicos desta pesquisa: elaboração, aplicação e proposta de análise. Abordar-se-á, no próximo capítulo, o conceito de juventude em sua diversidade e sua relação com o espaço escolar. Por meio do Estudo Piloto realizado com uma turma da 3ª série do Ensino Médio, será analisado quem são esses jovens e quais as suas concepções sobre tais conceitos.

### 3 JUVENTUDE(S): ENTRE A SOCIEDADE E A ESCOLA

É interessante perceber como as gerações mudam de acordo com os tempos. O trabalho com jovens na sala de aula permite ao professor compreender as mudanças de comportamento, de preferências e das influências que hoje dão aos jovens uma voz mais ativa na sociedade. Compartilhar com eles o que já passamos ou “como era no nosso tempo” é importante e, muitas vezes, acabamos nos aproximando e trocando experiências que nos oferecem oportunidade de aprimorar nossas abordagens em sala de aula.

Como sugerimos com o título, o conceito de juventude envolve definições e dualidades, pois é caracterizado como uma fase de intensas transformações, que são determinantes para a formação de caráter e de consciência do indivíduo. Falar de temas como a desigualdade social, a questão do gênero ou debater sobre a participação da mulher na sociedade e a homossexualidade, entre outros assuntos, pode ajudar os jovens a compreenderem não somente a si mesmos, mas também o mundo pré-determinado a qual vieram.

Por isso, ao trabalhar com o conceito de juventude e sua atuação nos espaços sociais é relevante centrar a discussão sobre a sua condição e /ou situação juvenil, levando em conta as diversas realidades em que se encontram os jovens.

Alguns autores tentam definir e desmitificar algumas visões sobre a juventude ao trabalhar com esse conceito. Segundo Bourdieu (2003, p. 153), para discutir a noção de juventude é preciso entendê-la como uma construção social. O autor critica a visão de que é uma unidade social, sendo uma categoria “manipulada e manipulável”. Para ele, é necessário olhar para o espaço em que a juventude é formada, ou seja, o seu contexto social. “Somos sempre o jovem ou o velho de alguém”, portanto não podemos olhar para a juventude ou para a velhice como dados, pois as relações entre idade social e idade biológica são muito complexas.

Isto é muito banal, mas mostra que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente (BOURDIEU, 2003, p. 2).

Os critérios que buscam a definição da juventude e estão limitados a uma faixa etária e sociocultural, isolados ou em conjunto, fazem-se insuficientes para

estruturar o conceito, sua generalidade seria apenas um dos problemas, assim como também o risco de uma abordagem anacrônica. Fazer referência à juventude como um grupo dotado de interesses, dentro de uma faixa etária, pode ser considerado por esses autores como uma manipulação, pois os jovens seriam vistos como uma unidade social, o que não seriam.

Na mesma perspectiva, José Machado Pais faz uma análise sobre duas tendências criadas pela sociologia da juventude, no livro *Culturas Juvenis* (2003), em que o autor aborda a juventude como *fase da vida (corrente geracional)* e como um *conjunto social diversificado (corrente classista)*. A abordagem tem na juventude, como principal atributo, indivíduos que pertencem a uma *fase da vida* “prevalendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos” (PAIS, 2003, p. 29), os quais formam uma cultura juvenil a partir de uma geração definida por uma faixa etária. Para a outra vertente, por meio de um *conjunto social diversificado* estão jovens que pertencem a classes sociais, situações econômicas e interesses diferentes, o que os caracterizam em sentido heterogêneo.

O autor julga ser um abuso integrar o mesmo conceito de juventude a “universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum”. Essas culturas juvenis estão referenciadas a um “conjunto de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar” (PAIS, 2003, p. 30). Assim, para ele, é certo que esses elementos podem ser vistos como “*próprios ou inerentes*” a essa fase da vida:

[...] aos diferentes sentidos que o termo ‘juventude’ tem tomado e às manifestações de sentido contrário que entre os jovens é possível encontrar – nos seus comportamentos quotidianos, nos seus modos de pensar e de agir, nas suas perspectivas em relação ao futuro, na suas representações e identidades sociais – chamarei, em sentido lato, os *paradoxos da juventude* (PAIS, 2003, p. 30, grifo do autor).

Os paradoxos a que o autor se refere estão ligados às representações sociais da juventude que, ao se desmitificarem, revelam-se como uma construção sociológica. Uma versão da juventude debatida por ele está relacionada aos problemas sociais, ligados a sujeitos que se encontram em determinada fase da vida. Seriam os problemas de inserção profissional, de falta de participação social, de drogas, de delinquência, de problemas com os pais e na escola.

Sobre a questão paradoxal da juventude, Pais (2003, p. 34) lança a seguinte pergunta: “Mas sentirão os jovens estes problemas como o seus problemas?”. Para

o autor, a interrogação é o bastante para “transformar o problema social da juventude em problema sociológico”. As juventudes se tornam socialmente definidas pela mídia quando ela divulga fragmentos de sua cultura, “afetadas pela forma como tal cultura é construída”. Ademais,

A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particularidades circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo. A segmentação do curso de vida em sucessivas fases – a juventude aparece associada a uma delas – é, por conseguinte, produto de um complexo processo de construção social (PAIS, 2003, p. 37).

A partir dessa construção sociológica, aspectos da juventude em forma de mito a caracteriza como entidade homogênea, assim é preciso desmitificar tal visão dada como representação social, principalmente quando liga a juventude às fases da vida “vulgarmente identificadas com a infância, a adolescência, a juventude, o estado adulto, e a velhice” (PAIS, 2003, p. 38). Entre uma construção histórica e social, a juventude:

[...] somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os consequentes “problemas sociais” daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude, quando referida a uma fase da vida (PAIS, 2003, p. 40).

A adolescência passou a ser vista como uma fase da vida quando seus problemas e tensões tornaram-se objeto de estudos de consciência social, na segunda metade do século XX, e foram assim identificados como parte de uma “cultura juvenil”.

No entanto, como já mencionado, outra visão do autor sobre juventude integra o conceito sobre *diversidade*, em que os atributos sociais diferenciam os jovens uns dos outros, ressaltando o fato de que, nessa ‘categoria’, seus interesses, origens sociais, perspectivas e aspirações não são iguais.

Para Juarez Dayrell, no artigo *O jovem como sujeito social*, é preciso entender a juventude por meio da diversidade, não se pautando em critérios rígidos, ou como uma etapa de fins pré-determinados e uma preparação para vida adulta. “A adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como a fase da crise” (DAYRELL, 2003, p. 40). É preciso vê-la como parte de um processo mais amplo, que marca a vida de cada um de diferentes maneiras, e as transformações que ocorrem estão presentes por toda a vida.

Além do mais, Dayrell propõe uma interessante análise sobre diferentes visões da juventude, buscando compreender como os sujeitos sociais constroem determinados modos de serem jovens. Sua pesquisa se pautou em um “rapper” e em um “funkeiro”, mas não se direcionou aos estilos musicais, e sim a quem são os jovens que participam de tais grupos.

[...] percebi uma tendência na descrição e análise dos sujeitos em si mesmos, possibilitando o conhecimento da sua realidade cotidiana, a forma como constroem o estilo, os significados que lhe atribuem e o que expressam no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada. Esses estudos muito contribuíram para problematizar a cultura juvenil contemporânea, evidenciando, por meio dela, os anseios e os dilemas vividos pela juventude brasileira (DAYRELL, 2003, p. 40).

Para o autor, em nosso cotidiano, deparamo-nos com imagens, formas e conceitos prontos a respeito da juventude, que certamente interferem na maneira de compreender os jovens. Os mitos construídos em torno da juventude são de fato uma maneira de veicular uma cultura juvenil ou aspectos fragmentados dela. Retomando Pais (2003, p. 34): “manifestações, modas, delinquências, encontram-se afetadas pela forma como tal cultura é socialmente definida”.

Conceituar a juventude como um tempo de liberdade, de prazer, de expressão e de comportamento exóticos enquadra-se em uma visão romântica, em que há tempo para o ensaio e para o erro. Entre outras tendências, compreende-se o jovem limitado ao campo da cultura, em que se reduz a expressão de sua condição juvenil a atividades culturais, as quais acreditam serem “pertinentes” somente aos jovens.

Essas imagens convivem com outra: a juventude vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade. Ligada a essa ideia, existe uma tendência em considerar a juventude como um momento de distanciamento da família, apontando para uma possível crise da família como instituição socializadora (DAYRELL, 2003, p. 41).

Mediante muitas definições da juventude, entre modelos socialmente construídos, entendemos esse conceito apenas como parte de um processo mais amplo. Ou seja, muitas das generalizações feitas sobre o conceito dificultam na reflexão de como os jovens se veem a partir de suas experiências. É preciso considerar que é muito variada a forma como cada sociedade lida com as transformações do indivíduo em determinada faixa etária, “nas quais completam o seu desenvolvimento físico e enfrentam mudanças psicológicas”, dependendo da

base em relação às condições sociais, culturais, questões de gênero e religiões (DAYRELL, 2003, p. 42).

Os espaços em que e a juventude fala sobre si formam importantes lugares de investigação, que permitem alcançar os jovens em sua diversidade. A internet, por exemplo, tornou-se um campo imenso de compartilhamento de informações e se constitui um válido canal de análise e de compreensão da cultura juvenil.

No artigo *O Estudante de Ensino Médio nas comunidades virtuais “eu amo história” e eu “odeio história” e uma questão antiga: para que serve história?*, a autora Márcia Elisa Teté Ramos propõe um debate sobre a chegada da internet 2.0<sup>7</sup>, mais precisamente no ano de 2004, e seus efeitos nos usuários, principalmente nos adolescentes.

Márcia Ramos levanta uma discussão sobre os chamados ‘adolescentes’ e a forma como interagem com a tecnologia no mundo atual. A percepção da formação dessa geração sobre o mundo e a maneira como estão inteiramente ligados à tela do computador ou ao celular gera, muitas vezes, uma visão de jovens “antissociáveis (pois preferem a internet), narcisistas (disponibilizam todo tipo de informação pessoal), desinteressados da escola e da política” (RAMOS, 2012, p. 666). Porém, a autora, ao discorrer acerca da influência da tecnologia sobre a juventude, declara:

[...] nós, adultos, costumamos pensar sobre os jovens e/ou “adolescentes”, nomeando este Outro de forma pejorativa e anistórica. Somando-se a essa mentalidade em relação ao “adolescente”, o fato de que toda vez que uma transformação tecnológica no que diz respeito às mídias se interpõe, a tendência é de considerá-la prejudicial e alienante. Foi assim com a TV e mesmo com o livro. No entanto, os exemplos aqui mostrados nos faz ver que a “alienação” dos jovens precisa ser revista (RAMOS, 2012, p. 667).

A autora percebe a utilização desse espaço hipermediático como fonte de pesquisa e como oportunidade para melhor compreender o que pensam os jovens sobre a história, resultando em um trabalho que expõe como o conhecimento histórico é construído por eles, e de fato como é possível aprender história nesse meio.

Ramos trabalhou com comunidades na rede social *Orkut* intituladas “eu amo história” e “eu odeio história”, sendo que, por meio dos tópicos, comentários e

---

<sup>7</sup> A internet 2.0 mudou a forma como seus navegantes e desenvolvedores passaram a vê-la. A partir dessa segunda geração, a web se tornou espaço de interação e de comunicação mais ativa, fato que não acontecia anteriormente quando as páginas eram apenas para visitação e fonte de leitura.

discussões postados pelos jovens, foi possível entender um pouco sobre a percepção da disciplina de História por esses jovens, e também outros aspectos de suas realidades. “As comunidades virtuais, por exemplo, condizem com uma forma histórica específica de evidenciar a consciência histórica e/ou a cultura histórica de nossa época” (RAMOS, 2012, p. 670).

Ainda segundo a autora, a partir do momento em que esses jovens narram ideias, gostos e sentimentos sobre a disciplina ou sobre si mesmos, tais comunidades se tornam uma valiosa fonte de pesquisa para, assim, pensarmos como esses jovens se definem. Os debates sobre História e seu ensino nessas comunidades se tornam meios de construção e de reconstrução de identidade(s), entre a consciência histórica de si e a relação com o “Outro”.

Além disso, Ramos justifica a aptidão dos jovens e a crítica dos adultos quanto à utilização dessas tecnologias, pois os jovens têm facilidade de lidar com esses mecanismos, o que torna os adultos ultrapassados em relação ao presente, sendo necessário adaptarem-se à nova realidade. Sendo assim, os jovens são fundamentais para essas mudanças, pois são protagonistas “de um tempo/espço cada vez mais fluido, instável, matizado, rápido e desconcertante” (COSTA, 2008 apud RAMOS, 2012, p. 673). Estudar a juventude e as suas constantes adaptações é estar centrado nas próprias mudanças de nossa sociedade.

A fim de delimitar esta pesquisa a respeito da juventude e sua relação com a política e a educação histórica, as considerações feitas acima sobre os diferentes modos de se perceber a juventude nos auxiliam a perceber como são esses sujeitos a partir da diversidade de abordagens, sejam sociológicas, culturais ou históricas.

Faz-se preciso identificar entre esses grupos a maneira como expressam e entendem seu universo político na escola, e como a aprendizagem histórica reflete na orientação para problemas e situações do presente. Estudar o jovem enquanto sujeito social possibilita a identificação de suas práticas e inserções na sociedade, permitindo, no contexto da pesquisa, também compreender como se dá a formação de um agente político.

### 3.1 PESQUISA DE CAMPO: QUEM SÃO OS JOVENS DE NOSSA PESQUISA

A pesquisa foi iniciada no primeiro bimestre letivo de 2016, no Colégio São Tomaz de Aquino, instituição da rede particular de ensino da cidade de Wenceslau

Braz, situada no norte do Paraná. O município tem população estimada de 19.298 habitantes, segundo fonte do IBGE<sup>8</sup>. O colégio foi a primeira escola particular da cidade e completará 50 anos em 2018. De fundação religiosa, é administrado por irmãs de ordem dominicana. Os alunos geralmente iniciam os estudos desde a Educação Infantil até a formação no Ensino Médio. A instituição contou com 454 alunos matriculados no ano de 2016.

Os estudantes que participaram da pesquisa cursavam a terceira série do Ensino Médio, totalizando o número de 18 alunos, a maioria de classe média. A saber, alguns estudantes viajam diariamente de São José da Boa Vista<sup>9</sup>, município a aproximadamente 20 quilômetros de Wenceslau Braz, para estudarem, pois a cidade não possui escolas particulares. A rotina escolar dos alunos durante a semana demandou esforço e dedicação, visto que, além de estudarem de manhã, têm aulas e provas no período vespertino em três dias na semana.

### 3.2 ESTUDO PILOTO

Conforme a metodologia qualitativa, o Estudo Piloto tem por finalidade experimentar a técnica de recolha de dados, que permite testar algumas ideias e abordagens não perspectivadas num primeiro momento. Segundo Gago (2007), as ideias que podem surgir em um estudo preliminar podem incrementar de forma significativa as oportunidades de obter dados, resultados e conclusões no estudo.

O Estudo Piloto realizado nesta pesquisa foi elaborado com 11 questões. Neste capítulo, serão analisadas as 10 primeiras com o objetivo de levantar um perfil dos estudantes a partir de questões sobre seus cotidianos e identificar os conceitos de juventude e de escola que esses jovens apresentam. A última questão desse primeiro questionário propôs aos alunos que escrevessem uma narrativa histórica sobre dois momentos de manifestações políticas na história do Brasil: as manifestações dos Caras Pintadas/1992 e das Jornadas de Junho/2013, analisadas no quarto capítulo.

Segundo o questionário do Estudo Piloto (Apêndice A), as questões propostas foram:

---

<sup>8</sup> Informação disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=412850&search=%7Cwenceslau-braz>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

<sup>9</sup> Cidade com aproximadamente 6.511 habitantes.

- *No período em que você não está na escola você trabalha? Realiza outras atividades, como cursinho pré-vestibular, ou frequenta escola de idiomas?*
- *Qual a profissão de seus pais?*
- *O que você faz para se divertir (festas com amigos, shows, viagens, instrumento musical, pratica esportes)?*
- *Na cidade onde você mora tem alguma opção cultural (como museus, cinema, parques etc.)? Se não há nenhuma opção citada, qual você gostaria que existisse?*
- *Você tem o hábito de leitura?*
  - a) *Sim*
  - b) *Não*
- *Se a resposta for sim, assinale qual a fonte mais utilizada para leitura:*
  - a) *Livros*      b) *Revistas*
  - c) *Websites*    d) *Jornais*
  - e) *Quadrinhos*
- *Como você usa o aprendizado adquirido na escola no seu dia a dia?*
- *No futuro, como você espera que a escola possa contribuir em sua vida (social, trabalho, relacionamento)?*
- *O que é escola para você?*
- *A juventude para você se define como...*

Os participantes do estudo fazem parte da mesma turma. Entre os 18 alunos que responderam o questionário, 12 são do sexo feminino e 6 são do sexo masculino. Apenas 2 alunos possuem 17 anos e os outros possuem 16 anos.

Os quadros abaixo categorizam as 6 primeiras perguntas do Estudo Piloto:

**Quadro 1** – Atividades (trabalho, cursinho, escola de idiomas)

<b>TRABALHO</b>	<b>CURSINHO</b>	<b>ESCOLA IDIOMAS</b>
2	18 Alunos	3

Fonte: a própria autora

**Quadro 2 – Profissão dos pais**

<b>AMBOS OS PAIS EXERCEM A MESMA PROFISSÃO</b>	<b>PROFISSÃO DAS MÃES</b>	<b>PROFISSÃO DOS PAIS</b>
Comerciantes: 4 Escreventes de cartório: 1	Bancária: 1 Professora: 4 Secretária escolar: 1 Balconista: 1 Cartório imobiliário: 1 Do lar: 3 Técnica em Informática: 1 Sem resposta: 1	Bancário: 2 Engenheiro Agrônomo: 1 Técnico em segurança: 1 Agricultor: 3 Técnico em Telefonia: 1 Licitações: 1 Policial: 1 Contador: 1 Motorista: 2

Fonte: a própria autora

**Quadro 3 – Diversão**

<b>PROGRAMAS</b>	<b>Nº</b>
Saída com amigos e viagem	7
Festas, churrascos e baladas	4
Esportes e instrumentos musicais	6
Família	1

Fonte: a própria autora

**Quadro 4 – Opções culturais na cidade onde mora**

<b>CITAÇÕES</b>	<b>Nº</b>
Não possui nenhuma opção	6
Biblioteca Municipal	5
Praça pública	2
Parquinho	2
Pista de skate	1
Clube de festas	1

Fonte: a própria autora

**Quadro 5 – Opções culturais que gostaria**

<b>1ª OPÇÃO</b>	<b>2ª OPÇÃO</b>
CINEMA: 13	MUSEU: 8
PARQUE: 2	PARQUE: 3
CLUBE DE FESTA (RAVE): 1	RESTAURANTE <i>FAST FOOD</i> : 2

Fonte: a própria autora

**Quadro 6 – Leitura**

<b>GOSTAM DE LER</b>	<b>NÃO LEEM</b>
12	6
<b>FONTES QUE MAIS UTILIZAM</b>	
LIVROS: 9	
WEBSITES: 3	

Fonte: a própria autora

As demais questões tiveram como objetivo identificar o que pensam os jovens sobre a escola em relação ao cotidiano e à perspectiva futura:

- *Como você usa o aprendizado adquirido na escola no seu dia a dia?*
- *No futuro, como você espera que a escola possa contribuir em sua vida (social, trabalho, relacionamento)?*

Todos os alunos responderam as questões acima. Em relação às perguntas, tivemos três grupos de respostas que se assemelham: Vida em sociedade; Universidade; Responsabilidade na profissão.

A respeito do primeiro grupo – Vida em Sociedade –, 14 alunos responderam de forma semelhante, associando a vida escolar ao futuro. Sobre tal perspectiva a aluna Débora<sup>10</sup>, de 16 anos, argumentou:

**Quadro 7 – Narrativas de jovens alunos (Débora)**

<p><b>Questão: Como você usa o aprendizado adquirido na escola no seu dia a dia?</b></p> <p><b>Débora:</b> <i>“Relacionando com atividades que realizo, utilizando de aprendizados da escola para definir a melhor escolha a ser tomada sobre um determinado assunto, entre outros”.</i></p>
<p><b>Questão: No futuro, como você espera que a escola possa contribuir em sua vida (social, trabalho, relacionamento)?</b></p> <p><b>Débora:</b> <i>“Espero poder levar todo o conhecimento adquirido em trabalhos da minha profissão, também utilizar os mesmos conhecimentos para tomar boas decisões na minha vida”.</i></p>

Fonte: a própria autora

Em relação às respostas sobre a Universidade, quatro alunos acreditam que a escola tem valor desde a preparação para o vestibular até a Universidade, onde os

<sup>10</sup> Todos os nomes de alunos utilizados nesta pesquisa são fictícios.

conhecimentos adquiridos serão importantes. Maria Beatriz, de 16 anos, respondeu:

**Quadro 8 – Narrativas de jovens alunos (Maria Beatriz)**

Questão: **Como você usa o aprendizado adquirido na escola no seu dia a dia?**

**Maria Beatriz:** *“Espero que possa passar em uma universidade boa com o conhecimento que adquiri durante esses anos”.*

Questão: **No futuro, como você espera que a escola possa contribuir em sua vida (social, trabalho, relacionamento)?**

**Maria Beatriz:** *“O que aprendi vai me ajudar na faculdade e em cursos”.*

Fonte: a própria autora

Ainda sobre as respostas que abrangeram Vida em Sociedade, o aluno Diogo, de 17 anos, escreveu:

**Quadro 9 – Narrativas de jovens alunos (Diogo)**

Questão: **Como você usa o aprendizado adquirido na escola no seu dia a dia?**

**Diogo:** *“Utilizo meus conhecimentos para tomar boas e corretas decisões e me relacionar com as pessoas da melhor forma possível”.*

Questão: **No futuro, como você espera que a escola possa contribuir em sua vida (social, trabalho, relacionamento)?**

**Diogo:** *“Na escola aprendemos a conviver em coletivo e a trabalhar em equipe, o que é muito importante para a vida social e no trabalho.”*

Fonte: a própria autora

A resposta do aluno Antônio, de 17 anos, diferenciou-se das abordagens dos outros colegas, pois analisa o papel da escola de uma maneira mais ampla e atuante em vários aspectos da sociedade.

**Quadro 10 – Narrativas de jovens alunos (Antônio)**

<p>Questão: <b>Como você usa o aprendizado adquirido na escola no seu dia a dia?</b></p> <p><b>Antônio:</b> <i>“Relacionando com atividades que realizo, utilizando de aprendizados da escola para definir a melhor escolha a ser tomada sobre um determinado assunto, entre outros”.</i></p>
<p>Questão: <b>No futuro, como você espera que a escola possa contribuir em sua vida (social, trabalho, relacionamento)?</b></p> <p><b>Antônio:</b> <i>“A escola constrói seres humanos capazes de analisar diversas situações com um pensamento crítico, essa aprendizagem eu espero que seja útil em todos os aspectos da minha vida no futuro”.</i></p>

Fonte: a própria autora

As expectativas da investigação sobre o resultado das narrativas apresentadas pelos alunos pretendiam compreender alguns aspectos da realidade desses jovens. Podemos perceber nas respostas que se dedicam muito aos estudos e recebem apoio dos pais e dos familiares em relação à escola e às atividades extracurriculares.

Seguindo com o questionário de Estudo Piloto, a análise da questão que tentou perceber a concepção de juventude dos alunos dividiu-se em três grupos de respostas semelhantes. Para eles, a juventude se revela como: Perspectiva de Futuro, Diversão e outras concepções diversas.

Nas narrativas, foram agrupadas as respostas de sete jovens que têm a visão de juventude ligada à Perspectiva de Futuro, preocupam-se com a profissão e constataam que suas decisões e seus ideais no presente serão parte importante dele. Entre as respostas, destacamos as narrativas de Estela, Bruna, Daniel e Diogo, todos de 16 anos:

**Quadro 11** – Narrativas de jovens alunos (Perspectiva de Futuro)

Questão: **A juventude para você se define como...**

**Estela:** *“Época de descobertas e transformações pessoais, físicas, profissionais, época de decisões que influenciarão você a vida inteira em todos os setores”.*

**Bruna:** *“A juventude é uma época de coragem em que mesmo com medo, nós enfrentamos os novos desafios que aparecem para nos preparar para a vida adulta”.*

**Daniel:** *“Momento para aproveitar e pensar bem nas escolhas, pois elas irão refletir depois”.*

**Diogo:** *“É quando estamos nos preparando para entrar na sociedade, quando saímos da fase que éramos crianças para começar a entender a sociedade de maneira mais aprofundada, como, por exemplo, começamos a entender como a política funciona”.*

Fonte: a própria autora

Ao analisarmos a questão acima, nota-se que os jovens das narrativas denotam uma grande importância a essa fase na perspectiva do futuro. Também está presente na narrativa de Diogo a ideia de que a passagem que o jovem faz da infância para a juventude se torna uma fase de maior conhecimento sobre o seu lugar na sociedade, pois, ao escrever que começa *“a entender como a política funciona”*, mostra uma percepção de que só compreendemos assuntos como política quando chegamos à juventude, caracterizando uma fase em que o indivíduo se torna mais maduro. Além disso, pressupõe-se que, na infância, não é possível fazer tal inferência.

Na categoria de Diversão, os cinco alunos que narraram sobre essa perspectiva demonstraram ideias de que essa fase se caracteriza também por ser um momento em que muito se aprende a partir de experiências. No quadro abaixo, colocamos algumas narrativas com essas visões:

### Quadro 12 – Narrativas de jovens alunos (Diversão)

Questão: **A juventude para você se define como...**

**Antônio:** *“Uma época de descobertas, desafios e de difíceis situações, como é o caso da escolha da profissão a ser seguida, mas também é uma etapa ótima, pela união e convivência com os amigos”.*

**Jonas:** *“Diversões, festas, relacionamentos, amizades, época em que mais aprendemos, vivemos em uma confusão muito grande com tudo”.*

**Débora:** *“É uma fase bem turbulenta, onde a pessoa descobre e aprende muito, fase de decisões importantes e mudanças na vida onde surgem as responsabilidades e também de diversão”.*

Fonte: a própria autora

No Quadro 12, a partir da resposta de Débora, vê-se que, mesmo entendendo como fase de “turbulência”, ou seja, instabilidade considera a responsabilidade presente.

Dayrell (2003) critica a visão sobre os jovens como uma fase de vida em condição de transitoriedade, em que o jovem é um “vir a ser”, pois nessa perspectiva há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade. Essa ideia nega o presente vivido pelo jovem como espaço válido para a formação, por isso, para o autor, a juventude tem uma essência importante, não se reduzindo apenas a uma passagem, nela o presente deve ser vivido e aproveitado. Nas duas narrativas mostradas a seguir, os jovens têm uma visão positiva sobre essa fase, afirmam ser única na vida e que podem descobrir e viver oportunidades que não terão quando adultos:

### Quadro 13 – Narrativas de jovens alunos (Eduardo e Eloísa)

Questão: **A juventude para você se define como...**

**Eduardo:** *“Uma fase que nós devemos aproveitar, com os amigos e a família”.*

**Eloísa:** *“Como uma época de liberdade, conhecimento, descobrimento, esperança, responsabilidade e diversão”.*

Fonte: a própria autora

Outras respostas se mostraram desconexas com as categorias acima descritas com respostas semelhantes, porém denotam ideias diferentes sobre a juventude. Vale destacar a resposta do aluno Caio, de 16 anos:

#### **Quadro 14** – Narrativas de jovens alunos (Caio)

Questão: **A juventude para você se define como...**

**Caio:** *“A época em que desfrutamos da mocidade, o padrão de comportamentos de um grupo de jovens, de uma juventude; varia de acordo com sua inserção social e da época em que se vive”.*

Fonte: a própria autora

Na resposta do aluno Caio, além de ele ver a juventude como uma fase em que se desfruta o momento, apresenta um pensamento mais elaborado quando expressa que, para se definir juventude, pode-se entendê-la a partir de uma perspectiva de classe e de tempo, obtendo um conhecimento maior dos sujeitos na sociedade e na história.

Quando perguntamos aos alunos desse estudo sobre como aplicam os conhecimentos aprendidos na escola em seu dia a dia, as respostas, em geral, citam o trabalho, a profissão futura e as decisões que exigirão deles lições para conduzirem tais experiências, aproximando-se da mesma percepção das narrativas sobre juventude.

As considerações sobre a concepção de juventude se aproximam das análises de Lourençato (2012, p. 71), pois, como cita a autora, “os jovens entendem sua condição como tempo da aprendizagem para a vida futura, o que pode ser aproveitado pelos professores para pensar metodologias de aprendizagens para o Ensino Médio”. Além disso, a autora afirma que a perspectiva dos jovens quanto às preocupações deles sobre o futuro abre possibilidades para trabalhos mediadores entre os temas recorrentes da juventude e a realidade escolar.

Pensar em um ensino que promova tais diálogos valoriza também a importância de cada disciplina em seu campo de atuação. O ensino de História nesse contexto tem uma fundamental participação na formação de pensamento crítico, que prepararia o jovem aluno não somente a questionar sua realidade, mas ofereceria meios para transformá-la, integrando conhecimento e experiência. Para tanto, aproximamos a discussão entre a juventude e a escola.

### 3.3 OS JOVENS: ESPAÇO ESCOLAR E SOCIAL

O questionário também levantou algumas ideias dos alunos sobre o que é a escola e que ela representa em suas vidas. A pergunta foi elaborada procurando entender como os alunos da terceira série, que estavam terminando essa fase da vida estudantil, percebem a influência da escola na condição de aluno e o que dela levam para a vida.

No primeiro grupo, cinco jovens veem a escola como um Espaço de Conhecimento e de Relações entre as Pessoas. Nessa perspectiva, as alunas Milena e Eloisa, ambas de 16 anos, respondem:

#### **Quadro 15** – Narrativas de jovens alunos (Espaço de Conhecimento e de Relações entre as Pessoas)

**Questão: O que é a escola para você?**

**Milena:** *“Um local, ou melhor, uma fonte disponível de informações onde posso sanar minhas dúvidas e adquirir maior conhecimento me preparando assim para os vestibulares. Também pode ser definido como um local de interação com meus amigos”.*

**Eloisa:** *“A escola é a segunda educação que recebemos. Pois a primeira vem dos pais. Ela tem como função de ensinar e educar, dando conhecimento de mundo”.*

Fonte: a própria autora

Outra visão dos jovens que responderam ao questionário é da escola como Espaço de Socialização. Sobre isso, oito alunos responderam a partir dessa perspectiva. Destacamos algumas narrativas, como a de Camila, Joyce e Thaís:

#### **Quadro 16** – Narrativas de jovens alunos (Espaço de Socialização)

**Questão: O que é a escola para você?**

**Camila:** *“Escola é um ótimo lugar para se socializar também, além de estudar, na escola tenho meus amigos, aprendo muitas coisas aqui”.*

**Joyce:** *“Local de aprendizado, conhecimento e socialização”.*

**Thaís:** *“É o lugar em que somos educados para viver em sociedade”.*

Fonte: a própria autora

As narrativas de Joyce e Thais nos chamam a atenção pois levantam uma discussão importante quanto à visão da escola como espaço socializador e às relações dos sujeitos quando atribuímos a eles modelos integradores.

Fraçois Dubet e Danilo Martucelli, no artigo *A socialização e a formação escolar* (1997), investigam essas relações e analisam a concepção da escola além da reprodução social, principalmente como produção de experiência, em que a capacidade que os jovens têm de se socializarem e se formarem como sujeitos sociais vem das formas de aprendizagem e das relações que vivenciam. Nesse contexto, eles são influenciados tanto pelo que aprendem na escola quanto pelos valores mediados pela família.

Ademais, Dubet e Martucelli (1997) criticam a forma como a realidade social é vista a partir de um corpo integrado e defendem uma profunda transformação dos conceitos que formam a sociedade, o indivíduo e a ação social. Essa perspectiva crítica principalmente a visão funcionalista, a qual cria uma sociedade que produz indivíduos que interiorizam seus valores e realizam suas funções laborais.

A sociedade percebida como um conjunto de poder se inscreve nos indivíduos que são então operados pelo sistema social. [...] A socialização aparece como uma forma de programação individual que assegura a reprodução da ordem social por meio de uma harmonização das práticas e das posições (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p. 245).

As considerações desses indivíduos sobre a sociedade anulam sua subjetividade pelos valores e regras sociais, cumprindo, assim, seu papel nas tarefas instituídas dentro do mecanismo da sociedade. Por isso, os autores defendem uma visão diversificada sobre as experiências dos sujeitos, por meio da multiplicidade das relações, dos pensamentos e das realidades.

Analisar os jovens sobre essa ótica é crucial para entender o papel da escola e os sentidos que dão os sujeitos escolares aos seus mundos, além da forma de apropriação que fazem dos elementos da cultura e da sociedade, sendo ela um espaço de experiência social. A partir dos conhecimentos apresentados, das experiências estabelecidas com outros jovens no meio escolar e na sociedade, nós, educadores, podemos tomar conta da complexidade do processo de ensino e aprendizagem histórica e do nosso papel em uma formação significativa.

Entre a formação e a socialização dos jovens estão inúmeros embates que necessitam constantemente serem revistos, principalmente nos currículos com os

quais os alunos e os professores trabalham dia a dia em sala de aula. Dessa maneira, por meio de um olhar mais cuidadoso, seria interessante entender o impacto do ensino na vida do educando e as aceitações do que estabelecem como objetivos e conteúdos a serem ensinados.

As respostas abaixo das alunas Ana e Bruna tecem comentários muito interessantes e importantes para pensar o papel da escola para os alunos e suas percepções de quando terminam a vida estudantil. Tais narrativas demonstram expectativas por experiências que os ajudariam a entrar nessa nova fase, e a noção de que a escola, nesse momento de mudança, não deveria se pautar somente no vestibular.

#### Quadro 17 – Narrativas de jovens alunos (Ana e Bruna)

Questão: **O que é a escola para você?**

**Ana:** *“Escola é onde eu passo a maior parte do tempo, acho que é importante para decidirmos o que vamos fazer no futuro, porém, nos prepara somente para o vestibular, eu acho que deveria nos preparar para a vida também, porque nós saímos da escola sem saber sobre a vida”.*

**Bruna:** *“Para mim a escola até o Ensino Fundamental II é um local para aprendizados, conhecimentos básicos e gerais para a vida. O ensino médio poderia seguir essa linha, mas é focado apenas no vestibular e você não sai nada preparado para a vida adulta e universitária”.*

Fonte: a própria autora

Segundo o documento do Ministério da Educação – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) - essa fase é vista como uma etapa conclusiva da educação, tendo como objetivo:

[...] preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. [...] Pretende-se que o ensino médio atinja um grau de qualidade em que o aluno dele egresso tenha todas as condições para enfrentar a continuidade dos estudos no ensino superior e para se posicionar na escolha das profissões que melhor se coadunem com suas possibilidades e habilidades (BRASIL, 2006, p. 67).

Outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e as Leis de Diretrizes e Bases<sup>11</sup>, reforçam como prioridade do ensino a formação para a vida, baseada nos aspectos formativos da qualificação para vida profissional:

Pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola. Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio (BRASIL, 2013, p. 155).

Os documentos têm também o intuito de superar, no Ensino Médio, “disciplinas compartimentadas e descontextualizadas de suas realidades sociais e culturais próximas, espacial e temporalmente, não só no interior da área das ciências humanas, como no interior de outras áreas” (BRASIL, 2006, p. 67).

As propostas formadoras dos currículos procuram viabilizar e organizar melhor os diálogos entre o trabalho pedagógico, a realidade escolar e o cumprimento de metas educacionais dos governos e são importantes para pensarmos como o ensino em sala de aula se constrói. Porém, de que maneira esses objetivos se concretizam no cotidiano dos professores e alunos? Como integrar nos conteúdos discussões que desenvolvam atitudes e experiências para além da educação básica?

Levantar essas questões nos permite refletir sobre o papel formativo da escola para a vida em sociedade. Respondê-las é ainda mais difícil quando pensamos nas diversas realidades políticas, sociais e culturais que se apresentam aos jovens, não somente nas escolas, mas nas ruas, na cidade e nas comunidades onde eles têm como palco espaços de luta, resistências e conquistas.

[...] o que a escola pretende é formar um aluno, obedecendo a determinados critérios preestabelecidos pelos currículos escolares. Neles, cada disciplina aponta para a aquisição de determinados conteúdos que os adultos consideram como fundamentos básicos para que este aluno possa se inserir no mundo social e do trabalho. Muitas vezes esses critérios estabelecidos sequer se aproximam dos anseios do jovem quanto aos conhecimentos do mundo que o cerca (CASTEX, 2008, p. 32).

---

<sup>11</sup> LDB – 94/96, Art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A escola, sob essa perspectiva formadora com sentido para a vida prática, é um campo de possibilidades, sendo assim, cada universo que se apresenta aos jovens e a maneira como cada um o vivencia é também um campo de ação desafiador para os educadores. As experiências pelas quais passam nossos alunos, ainda mais sobre o âmbito político, determinam em grande parte o modo como agem e expressam suas ideias na sociedade.

Educar, nesse sentido, torna-se uma responsabilidade sobre o mundo e também sobre a construção de visões que integrem a mudança de padrões conformistas e que se restringem somente ao benefício pessoal. O suporte para tais ações não se encontra nos currículos, muito menos no livro didático, com certeza está em nós, educadores, que mediamos o conhecimento e o mundo, e também está em nossos alunos, que, como sujeitos principais da educação, são os que passam a viver no mundo e, conseqüentemente, a transformá-lo.

Entre os jovens de nossa pesquisa, apenas dois citaram essa importância da escola, que está além das expectativas dos vestibulares ou da descoberta de uma nova profissão. Na realidade, a maioria das escolas está centrada em bons resultados nos testes e em aprovar os alunos nos cursos que desejam.

Mediante o que foi respondido pelos jovens acerca de suas ideias sobre a escola, sobre os anos que eles passam até se formarem e seguirem para a universidade e para o trabalho, é importante trazer essa discussão do que os jovens levam da escola para a vida. Na perspectiva da Educação Histórica, que aprendizagem se deve propor por meio da História para que consideravelmente se aprendam lições para a vida prática?

Peter Lee levanta essa discussão no artigo *Em direção a um conceito de literacia histórica* (2006), sobre qual história os alunos aprendem em sala e o que dela levam. O conhecimento adquirido deve agir como parte da vida do aprendiz, que pode trazer em si uma “postura crítica em direção aos interesses e demandas da vida prática” (LEE, 2006, p. 135).

No Reino Unido, os professores e os pesquisadores que trabalharam nas últimas três décadas na Educação Histórica, segundo Lee (2006), pretenderam entender a compreensão dos alunos sobre a História e quais ideias eles conseguem reter na disciplina.

A pesquisa nos forneceu um quadro detalhado dos tipos de ideias sobre história que os alunos conseguem reter, e é cada vez mais claro que

algumas dessas ideias não estão meramente no caminho de aprender história, mas fazem-na parecer uma atividade dúbia e fútil (LEE, 2006, p. 134).

Um dos problemas apresentados pelos resultados da pesquisa estava na visão de história tratada como “acúmulo de eventos”, pois a referência que esses alunos têm do passado é permanente a ponto de apresentar uma única história ou perspectiva. Por meio dessa concepção, não se permite ao aluno acessar o passado de forma prática para o presente, pois para os alunos que o veem dessa maneira, ele é como uma “paisagem distante, atrás de nós, simplesmente fora do alcance” (LEE, 2006, p. 137).

À medida que começamos a pensar sobre a forma de conhecimento que queremos que nossos estudantes adquiram sobre a história e, então, utilizem-na de forma prática, é preciso entender qual o passado esses alunos têm acesso, e de que forma chegam a ele. Mediar essa ação é importante e necessária, para que a aprendizagem se dê de forma significativa. O papel aqui do docente demanda a dedicação de conhecer algumas especificidades da realidade social, cultural e escolar de seus alunos e usá-las como parte integrante de conhecimento a ser construído.

O meio familiar, a comunidade local, os media, especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para modificá-las e torná-las mais elaboradas (BARCA, 2001, p. 15).

A intervenção dos professores nesse contexto é a de levantar essas experiências para que o aluno possa interpretá-las a partir de o seu próprio saber. A literacia histórica, por sua vez, baseia-se no entendimento que o aluno “deve propiciar e obter condições para que se possam fazer escolhas intencionais a respeito do passado” (SCHMIDT, 2009, p. 14). Para tal proposição, Lee, citado por Schmidt (2009, p. 17), afirma que os alunos historicamente letrados deveriam

[...] ter uma imagem do passado que lhes permita orientar-se no tempo, a qual exige o domínio de conteúdos históricos ou uma compreensão substantiva coerente do passado; um conhecimento de como desenvolver uma explicação e narrativa do passado, e o que pressupõe o domínio de ideias substantivas e de ideias de segunda ordem que colaborem para organizar o passado, fazendo com que o conhecimento do passado seja possível.

Ensinar para a vida prática se torna o desafio de ver o mundo de maneiras novas e mais complexas. Em *Literacia Histórica e História Transformativa* (2016), Peter Lee propõe pensar na atuação da maneira de aprender como uma reorganização cognitiva, “a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então – literalmente – inconcebíveis” (LEE, 2016, p. 116).

O autor indaga ainda sobre o papel da história a partir dessa perspectiva transformativa, e quais mudanças são perceptíveis a partir dessa maneira de aprender História. Volta-se ao ponto de que não se deve ver o conhecimento do passado como sendo o acúmulo de fatos ou de histórias, que nada servem para as situações do presente. “As transformações provocadas pelo conhecimento histórico são muitas vezes complexas e matizadas, porque elas frequentemente envolvem relações recíprocas entre o passado e o presente” (LEE, 2016, p. 139).

A aprendizagem vista dessa forma permite aos alunos pensarem sobre as relações temporais e abordarem o passado historicamente, mediante as necessidades da vida presente, tendo a possibilidade

[...] não só de se apegar ou abandonar suas lealdades, tradições e fidelidades sociais ou políticas, mas de vê-las sob uma luz diferente. A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes (LEE, 2016, p. 140).

Ver a história como uma forma pública de conhecimento é válido para que pensemos também qual o papel da educação como um todo na formação de crianças e de jovens e o que levam da escola para a vida adulta. Essa discussão se torna para nós, professores, uma carência urgente da nossa profissão, e é importante também para a formação das próximas gerações.

A partir dessas primeiras investigações, conhecemos algumas percepções dos alunos, como estabelecem a visão de juventude, a concepção de escola, como pensam o ensino e a aprendizagem histórica de forma significativa. Desenvolvemos, no próximo capítulo, uma discussão sobre o conceito da *burdening history*, temas relacionados à História “difícil” ou à História controversa, mediante algumas publicações que têm se desenvolvido na área de Educação Histórica. A partir de

situações históricas sobre protagonismo juvenil, analisamos as ideias dos alunos em um estudo exploratório.

#### 4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA POR MEIO DA “BURDENING HISTORY”

Em nosso questionário piloto, abordamos manifestações políticas dos Caras Pintadas/1992 e das Jornadas de Junho/2013, além de outros temas polêmicos referentes à história do Brasil. Diante disso, faz-se necessário pensar como a historiografia e o ensino de História estão trabalhando essas questões.

Entre os diversos temas que podemos trabalhar nessa área, no artigo de Schmidt (2015) intitulado *Aprendizagem da ‘burdening history’: desafios para a educação histórica*, a autora levanta a discussão sobre outra pesquisa realizada por ela em 2013 – *Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação histórica de jovens brasileiros* –, publicada na Revista Documento/Monumento (UFMT).

Nessa pesquisa de 2013, Schmidt apontou nas narrativas dos alunos a presença de cânones (marcos e marcadores de mudanças históricas), os quais sugerem ausência ou exclusão de conteúdos que trazem experiência a assuntos “difíceis” ou controversos da história, além daqueles relacionados a pessoas comuns ou da própria história dos jovens, dificultando uma aprendizagem histórica significativa. Nas narrativas analisadas pela pesquisadora, os jovens apontaram temas como a “Era Vargas”, “Períodos JK” e “Era Collor” como principais marcadores que registrariam mudanças que ocorreram no país.

Apesar de evidenciarem em suas narrativas marcadores relacionados a guerras, ditaduras e terrorismo como impulsionadores de mudanças, causou preocupação o fato de que essa percepção não vinha acompanhada de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estivessem articulados a processos de desumanização da própria humanidade. Ademais, não evidenciaram o envolvimento da história desses jovens na história do país e do mundo (SCHMIDT, 2015, p. 11).

Para a autora, a percepção dos jovens que participaram de sua pesquisa sobre a história do Brasil evidenciou, em suas narrativas, apenas marcos históricos e personagens-chave da história do país, além da falta de criticidade ou de sensibilidade por esses temas, o que provavelmente se deve ao fato de que a maneira como eram ensinados não permitiam tais inferências. Ademais, a abordagem da história e o seu ensino na sala de aula “sinalizavam a forte presença de um modelo eurocêntrico, mais precisamente francês, de explicação histórica como estruturante da narrativa acerca da história do Brasil” (SCHMIDT, 2015, p. 11).

Paralelamente, no texto de Nadai (1993), tem-se a discussão sobre as propostas de avanços em termos metodológicos e historiográficos que buscaram, no início da década de 1990, mudar o ensino e as diretrizes curriculares, os quais anteriormente ensinavam a história a partir do modelo eurocêntrico.

O reconhecimento de que o domínio da história universal, tal como vinha sendo tratada nesta tradição, acabou-se. Atualmente, a imagem do 'espelho estilhaçado' expressa com mais propriedade o campo da História. As propostas de ensino, em geral, têm procurado corresponder a esta imagem, seja na seleção de temas, seja na abordagem do conteúdo que tem privilegiado a diversidade e a diferença, superando a uniformidade e as regularidades (NADAI, 1993, p. 159).

Entre outras medidas que modificariam a História e seu ensino, objetivou-se tomar como ponto de partida para o currículo a interação entre aluno e professor e do meio social, sendo fundamental resgatar a historicidade dos sujeitos envolvidos com o ensino. Além disso, busca-se viabilizar o uso de fontes variadas e múltiplas, que deveriam resgatar outros discursos sobre as histórias contadas. De acordo com Nadai (1993, p. 160), "a finalidade tem sido fazer aflorar diferentes tradições históricas; fazer emergir o diálogo (contraditório, complementar, divergente) na História oficial com a memória social".

Entretanto, a história vivida, elaborada pelos professores e ministrada em sala de aula, é bem mais complexa do que supomos. Em relação ao otimismo de Nadai sobre as novas perspectivas metodológicas, Schmidt (2015) afirma que essas diferentes propostas não conseguiram fazer com que essas mudanças chegassem à aprendizagem dos alunos, pois ainda encontramos dificuldades de introduzir de maneira total tais perspectivas, tanto teoricamente quanto na prática utilizada pelos professores.

De maneira complementar a essa discussão, podemos citar também a contribuição de Cerri (2011), que analisa essas mudanças no currículo de História entre os anos de 1980 e 1990, período que foi marcado pela tentativa de os professores e os pesquisadores proporem um novo ensino de História:

Revisando a história dos vencedores e abrindo espaço para outras histórias, como a dos vencidos; tentando trazer o homem e a mulher comuns para a sala de aula. Foi o tempo de propostas oficiais de cunho marxista, ou inspiradas na *nouvelle histoire* (CERRI, 2011, p. 107, grifo do autor).

Segundo Cerri (2011), havia uma indisposição à mensagem que lembrava a educação cívica do regime militar, a onda neoliberal brasileira, a globalização, o “fim da História” e o socialismo. Esses fatores constituiriam uma crise do ensino de História no início da década de 1990, principalmente na América.

Por sua vez, Schmidt (2015) afirma que as reformulações dos currículos não se deram de forma concreta, seria ainda necessário levar em conta outros elementos da cultura histórica e sua influência sobre a construção de significados, personagens históricos, conflitos e memórias que permeiam a formação de sentido em relação ao passado pelos jovens. “Resta considerar que a escola e o conhecimento histórico que nela circula, é uma das possibilidades de aprendizagem histórica de jovens e crianças” (SCHMIDT, 2015, p. 12).

Outra forma que esse sentido de história é concretizado e difundido entre os alunos e a escola é pela mídia. Para Cerri (2011, p. 16):

O estudo das formas e conteúdos pelos quais o conhecimento sobre o passado é mobilizado e manipulado publicamente para produzir tais ou quais efeitos públicos e privados, coletivos ou individuais, envolve por completo o estudo do ensino de história e seu aperfeiçoamento, pois, desde suas origens europeias no início do século XIX, nossa disciplina científica e escolar participa intensamente desses jogos de saber-poder.

Com uma história permanente dos sujeitos, que não apresentam percepção de mudança, pois é representada por atores de memórias distantes dos alunos, não existe espaço de ação para novos indivíduos que possam construir saberes ou conhecimentos novos e proporcionar diferentes rumos para a História. A partir desse ensino, a aprendizagem histórica do livro didático traduziria um único mundo possível, o que está sempre fadado ao mesmo fim. A ausência de temas, conflitos e acontecimentos controversos pode dificultar e até mesmo paralisar a formação do pensamento histórico.

A aprendizagem histórica, segundo Jörn Rüsen, se daria por meio de “aprendizagens e fundamentos antropológicos” relacionados aos antagonismos da vida, sendo os jovens “confrontados com acontecimentos relacionados à História difícil, tensa, traumática”. O autor ainda argumenta que, a partir do conhecimento desses temas, é possível construir critérios de elaboração de sentido para a vida prática (RÜSEN, 2015 apud SCHMIDT, 2015, p. 13). Schmidt reitera ainda a importância desse contato com temas da História “difícil” ou também

“sobrecarregada”, pois as ausências desses temas dificultariam o desenvolvimento do pensamento histórico.

No artigo *Ação Histórica como um Problema para Pesquisadores em Educação em História* (2012), Peter Seixas propõe o seguinte questionamento: como nós ensinamos a ação histórica? O autor discute como a compreensão do passado histórico pode unir-se com o presente e, por meio dessa ponte, confrontar-se com o futuro.

Ao mesmo tempo, sua conexão com a ação é aparente, pois a visão sobre o passado a partir do presente nos prepara para a ação. A necessidade de entender a possibilidade e limites de ação é o que traz ação histórica para a província da consciência histórica. Consciência histórica pode até mesmo ser redefinida como a compreensão que coisas mudam ao longo do tempo em modos bem fundamentais – que mundos são feitos e desfeitos –, que pessoas comuns desempenham um papel na mudança histórica e que orientar a si mesmo em relação à mudança histórica é uma tarefa central para todas as pessoas (SEIXAS, 2012, p. 548).

Seixas (2012) ainda exemplifica na historiografia algumas abordagens de ação histórica relacionando seus efeitos entre agentes e estruturas, e também suas implicações para uma pedagogia histórica. O autor discute sobre a ação de “Grandes Homens” na tentativa de investir na história de poucos líderes, dando relevância, muitas vezes, apenas às suas ações, assim outras histórias são esquecidas e, ao aprenderem História sobre essa perspectiva, as pessoas reproduzem uma história submissa, pois não se encontra nela a possibilidade de atuar, gerando uma pedagogia histórica de submissão.

No mesmo estudo, Seixas também propõe a análise sobre ação história em meio à historiografia da “nova história” e a democratização, que procura trazer povos historicamente marginalizados para a disciplina e, ao contar suas histórias, não descrevê-los como passivos, mas com a perspectiva de compreender seus embates e suas histórias e como atuaram em meio às limitações. Essas histórias podem e devem servir de modelo para mudanças no presente, pois fazem parte da constituição da consciência histórica.

Para trabalhar com a História difícil, tensa e traumática, é necessário considerar que existem alguns desafios relevantes para a cultura histórica de nosso tempo. Rüsen (2015, p. 20) define alguns desses desafios como: “A insegurança da identidade histórica, devido às críticas que as formas estabelecidas de identidade nacional tem sofrido”. Em relação a esse problema, o autor afirma ser importante

trabalhar como esses jovens contam suas próprias histórias na perspectiva de compreender quem são, tendo a possibilidade de ampliar a forma como entendem o mundo, carregando em si uma consciência tomada pelas complexidades e ambiguidades de suas relações com o próximo (RÜSEN, 2015).

A importância da narrativa abordada por Rüsen (2015) se faz presente na pesquisa em Educação Histórica, pois como essa área atribui uma utilidade e sentido social ao conhecimento histórico, é por meio do uso da narrativa que se pode ter acesso ao passado e, assim, interpretá-lo historicamente.

Para o autor, outra questão que se encontra em caráter de urgência seriam as formas como as dimensões da diversidade cultural atingiram as salas de aula. Isso nos leva a reafirmar a importância da formação de identidade, para que seja possível compreender quem somos, quem é nosso povo e, além disso, entender o outro, pois a partir dele nos identificamos.

Por meio desses problemas e de novas implicações para o ensino e a aprendizagem histórica, os quais englobam a diversidade e a vivência em sala de aula, a tentativa de formação do pensamento histórico levaria à necessidade de um novo conceito intercultural da didática da História, que não poderia deixar de levar em conta questões relacionadas à inclusão de temas difíceis e controversos no ensino de história (SCHMIDT, 2015).

Entre esses desafios, que têm permeado tanto a cultura histórica como o ensino de História, pode-se debater também sobre a formação de pensamento político dos jovens e a maneira como expressam suas ideias. Pensar essas questões por meio de temáticas da História “difícil” pode ser uma maneira de sensibilizar a importância das questões sobre o conceito de política, permitindo que se construa uma aprendizagem diferenciada, que envolva criticidade e percepção de que, nesse campo da História, muito ainda se tem a compreender, debater e construir de maneira mais igualitária. Nesse sentido, entenderemos que, mediante o encontro com o passado, é possível que nossos jovens possam construir critérios de elaboração de sentido para a ação na vida prática.

#### 4.1 HISTÓRIA “DIFÍCIL” E A PERSPECTIVA CURRICULAR

A temática que envolve a “*burdening history*” tem sido investigada em diferentes centros de pesquisa. Entre eles, o congresso<sup>12</sup> organizado pela *American Educational Research Association (AERA)*<sup>13</sup> – realizado no ano de 2015 na HUNTER - City University of New York, que teve como organizadoras Terrie Epstein e Carla Peck. As pesquisadoras afirmam que o trabalho e a aprendizagem histórica por meio desse conceito auxiliam no desenvolvimento de questões do entendimento histórico acerca do pensamento dos jovens, assim como realçam suas identidades cívicas, permitindo uma reflexão e uma compreensão sobre as complexidades do mundo.

O historiador alemão Bodo Von Borries também tem trabalhado na perspectiva de investigar os conceitos sobre a História “difícil” ou “*burdening history*”. A partir de um artigo publicado em 2011, cujo título é *Coping with burdening history*, o autor afirma que esse tipo de aprendizagem histórica é mais difícil em relação às histórias de vitórias, de glórias e de satisfação, pois lidam com experiências pesadas de danos, injúrias, culpa e vergonha, como os temas que envolvem, por exemplo, o Holocausto.

A aprendizagem inclui processo de conflito e mudança como modo de atuação em relação à consciência histórica. Schmidt (2015), comentando sobre Bodo Von Borries, afirma que esse autor colocaria envolvimento dessa história pesada como um trabalho mental da consciência histórica. Para ele, esse envolvimento é muito complexo e, para que ocorra, é necessário que as pessoas tenham que se relacionar com o outro por meio de suas experiências, analisando os eventos históricos e suas interpretações.

Para novas gerações nas sociedades que tiveram continuidade com períodos de crimes consideráveis, isso não implica simplesmente internalizar a história como a contada por avós, pais, autoridades e o Estado. Em vez disso, elas têm que refletir, estudar, comparar, examinar, e decidir por elas mesmas quando tratar com interpretações históricas e suas próprias orientações (BORRIES, 2011 apud OLIVEIRA, 2016, p. 58).

Aprender sobre essa perspectiva provoca no aluno a possibilidade de conhecer seu próprio passado, assim como também o do outro, e a chance de

---

<sup>12</sup> Os eventos que ocorreram no ano de 2015 desenvolveram uma pluralidade de temáticas acerca da história difícil, sendo um tema muito debatido em vários núcleos que estudam a educação e a aprendizagem histórica.

<sup>13</sup> Tradução: Associação Americana de Pesquisa Educacional.

reconhecer em si diferenças, proximidades e condições para reconciliação, muitas vezes, julgadas como impossíveis.

A discussão dessa abordagem pelo ensino de História e a aproximação de conteúdos que possam promover essa expectativa de aprendizagem levanta em si a questão do currículo de História e se é possível, por meio dele, construir competências do pensamento histórico, principalmente aquelas que envolvem processos de mudança e experiências críticas para os estudantes, como da História “difícil”.

Tal desafio é lançado quando pensamos no currículo e a sua relação com a realidade escolar, na construção de suas bases referenciadas na sociedade. O conhecimento escolar como “um artefato social”, segundo a visão de Goodson (1997, p. 11), aproxima nossas discussões. Esse autor, ao definir currículo como uma construção social, dá importância ao papel dos diversos grupos, o que reitera ainda mais a importância no conhecimento dos processos sociais e suas atuações, afastando e desmitificando a ideia de um currículo atemporal.

Goodson (1997, p. 26) teoriza sobre a história do currículo em visão crítica e avança sobre o sentido de “examinar a relação entre o conteúdo e a forma da disciplina escolar e de analisar as questões da prática e dos processos escolares”. Se desejamos pensar na história e seu ensino de forma que seus conteúdos possam trazer em si algo significativo, é necessário pensar também na constituição e na formação desses conteúdos.

Em paralelo, Segundo Sacristán (2000), o currículo se cumpre como uma expressão de cultura e socialização por conta de seus conteúdos, como algo construído “a partir dos elementos constituídos na profissionalidade do professor ao longo de sua trajetória, podendo configurar-se como prática reprodutora ou prática inovadora” (SACRISTÁN, 2000, p. 16). A atuação dos professores a partir dessa perspectiva torna esse processo da prática pedagógica uma oportunidade para orientar e motivar o conhecimento, para que assim os alunos construam e reconstruam sentidos, a fim de promover uma aprendizagem autônoma.

Faz-se necessário, para que a prática tome essa perspectiva, um quadro curricular como instrumento emancipatório, estabelecendo assim as bases de uma ação mais independente. A teoria, então, deve servir de instrumento de análise da prática. Em primeiro lugar, deve apoiar a reflexão crítica que torna consciente a forma como as condições presentes levam ao problema da falta de autonomia. Para

Sacristán (2000, pp. 48-49), um currículo emancipatório deve indicar alguns princípios, entre eles:

a) deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, mais do que ser entendida como um plano que é preciso cumprir, pois se constrói através de uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado por uma espiral de pesquisa-ação. b) uma vez que a práxis tem lugar no mundo real e não em outro, hipotético, o processo de construção do currículo não deveria se separar do processo de realização nas condições concretas dentro das quais se desenvolve. c) A práxis opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural, significando, com isso, que não pode ser referir de forma exclusiva a problemas de aprendizagem, já que se trata de um ato social, o que leva a ver o ambiente de aprendizagem como algo social, entendendo a interação entre o ensino e a aprendizagem dentro de determinadas condições.

As práticas que se constroem por conta desses princípios transformam o olhar de quem ensina e de quem aprende, pois elas ajudam a entender através de uma perspectiva inovadora o currículo em ação por meio da “práxis”, adquirindo um significado maior em suas atividades realizadas no meio escolar.

No ensino de História, essas propostas se viabilizam na medida em que os conteúdos com que os alunos têm contato sejam capazes de desenvolver competências e habilidades para entender as mudanças temporais e as ações dos sujeitos históricos. Aprender História sob esse sentido é ter acesso a diferentes percepções do passado, não como algo fixo e imutável, por isso o contato com ele deve permitir conhecê-lo de múltiplas formas.

No final da década de 1980 e no início da década de 1990, foram iniciadas discussões sobre uma mudança no currículo de História no Brasil no estado de São Paulo. Entre os acontecimentos da pós-redemocratização no país e uma nova configuração constitucional voltada à construção da cidadania, era preciso repensar a maneira como a História e seu ensino se configuravam em conteúdos fora da realidade dos sujeitos.

A concepção da História temática nesse período se constituiu uma nova ideia proposta ao novo currículo de História, organizada pelo projeto CENP<sup>14</sup> e caracterizou-se uma forma diferenciada de organizar os saberes históricos. Um dos objetivos era aproximar os conteúdos às necessidades presentes no contexto

---

<sup>14</sup> Desde a década de 1980, com o chamado Projeto CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – , da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tentava-se introduzir a história temática em propostas curriculares (MACHADO, 2002, p. 19).

escolar em substituição ao tradicional ensino de conteúdos predeterminados e cronológicos.

Então, a abordagem dos conteúdos foi pensada a partir de uma seleção dos interesses e necessidades dos alunos. Essa forma de organizar o ensino e a aprendizagem é feita por meio de um tema específico, agregando mais de uma concepção temporal, recuperando e comparando o processo histórico através de outros períodos, hábitos e costumes, estabelecendo, assim, suas mudanças, permanências e transformações nas diversas sociedades.

Ao levantar questões colocadas pelo presente, vivido como espaço de tensões e conflitos, que se manifestam em múltiplas e variadas dimensões, tem como pressuposto trabalhar com as experiências cotidianas. Experiências estas que podem ser resgatadas por vários ângulos – no caso, eixos temáticos – que, partindo do presente, vivenciado, refletido e sistematizado, buscam a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço, também a partir de um referencial que redimensiona a relação com o passado histórico (ANTONACCI, 1987 apud AMORIM, 2004, p. 4).

A aproximação desses conteúdos que revelam experiências dos sujeitos promove mais do que uma simples aprendizagem. Assim sendo, a discussão de temas que levantam tensões e conflitos, como os da História “difícil”, possibilitam outra relação com o tempo histórico, rompendo com o raciocínio apenas cronológico, permitindo, dentro dessa desconstrução, um espaço de compreensão do passado, reconhecimento de lutas e mudanças para o presente.

A organização dos currículos da disciplina História por temas enfrentou vários obstáculos e se tornou um desafio teórico-metodológico, pois criticava de forma concisa a estrutura curricular tradicional, que se norteava em uma história linear, factual e eurocêntrica. A história compartilhada por meio do currículo de História era difundida sem qualquer reflexão, baseada em fatos da história europeia e, quando possível, relacionada a fatos/marcos da história brasileira.

A saber, a mudança do currículo em São Paulo se deu por iniciativa de Franco Montoro, governador do estado na época. Devido à baixa qualidade de ensino e ao pouco investimento que se fazia na qualificação dos professores nesse período, foi necessário modificar a forma de trabalho e pensar em uma reforma.

O governo Montoro defendia a ideia da construção de um projeto político de grande alcance mediante a reorganização dos currículos escolares. A elaboração de novas propostas curriculares ficou a cargo da CENP. Em 1986, segundo Maria do Carmo Martins, a CENP, sob a coordenação de João Cardoso Palma Filho, assumiu a tarefa de reorganização curricular como um compromisso político do governo ao mesmo tempo em que

ênfatiou o contato daquele órgão público com os professores da rede (MACHADO, 2002, p. 29).

Para o currículo de História, passou-se a defender uma proposta em que os alunos tivessem a perspectiva de que também são sujeitos históricos e participam da construção da história e “os pontos de partida do ensino deveriam ser situados na recuperação de suas experiências cotidianas” (MACHADO, 2002, p. 19).

O projeto, entretanto, não conseguiu ser finalizado e acabou gerando muita polêmica, sendo criticado por professores do ensino básico e docentes universitários, chegando também à imprensa, como por exemplo à Folha de São Paulo, a qual vinculou opiniões em que a investida da CENP teria como objetivo reduzir a história à dominação e à resistência.

Com a mudança de governo, as reformas seguiram outros caminhos, valorizando a reforma administrativa, a regionalização do ensino e as reformulações curriculares em geral.

Somente no final da gestão Quercia, momento próximo das eleições, sob outra coordenadora da CENP, Eny Marisa Maia, é que a proposta de História foi concluída. Em 1991 chegaria às escolas uma nova proposta, elaborada por uma equipe composta por professores universitários ligados das três universidades públicas estaduais: Ernesta Zamboni (Unicamp), Katia Abud (Unesp), Luiz Koshiba (Unesp) e Maria Helena Capelato (USP). Já em 1992 é lançada sua versão definitiva, assinada por Zamboni e Abud com a colaboração de Koshiba e Capelato. Os autores da proposta colocam-se como herdeiros da discussão sobre o ensino de História da década de 80, mas, apesar de resgatarem alguns tópicos e atividades sugeridos na proposta de 86, enfatizam que se trata de outra proposta (MACHADO, 2002, p. 50).

Em nosso entendimento, a proposta da CENP certamente propõe uma maior criticidade aos conteúdos de História e coloca em xeque visões tradicionais que perpetuam uma disciplina em que o homem comum não partilha de suas histórias. A história organizada em um currículo que propõe uma discussão próxima da realidade e das necessidades do aluno permite uma maior compreensão sobre o mundo que o cerca, conferindo-lhe a possibilidade de aprender a partir daquilo que lhe faz sentido, ou seja, a partir de sua própria história.

Mediar esses temas em sala de aula provoca, muitas vezes, o conhecimento de fatos que diversos alunos sequer tiveram contato. Como já comentamos anteriormente, no trabalho de dissertação de Liliam Castex – *O Conceito Substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens*

*brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba/PR* –, a pesquisa realizada em 2008 com alunos da antiga 8ª série, atual 9º ano, revelou que muitos alunos não sabiam do que se tratava o período da Ditadura Militar. Segundo o questionário da autora, em uma turma de 24 alunos, 18 mostraram respostas ausentes e sem nexo sobre o tema. Outros alunos ainda confundiram o tempo histórico e as narrativas com outros acontecimentos, como a Independência do Brasil, e ainda expressaram suas ideias com pouca ou nenhuma complexidade sobre o conteúdo substantivo.

Para Schmidt (2015), a história narrada de forma cronológica e linear limita a apresentação de outras formas de ver essa história,

[...] promovendo uma forma de ler, escrever e compreender a História que dificulta ou até mesmo impede a relação dos alunos e professores com outras temporalidades, permitindo afirmar que esse tipo de ensino tem provocado o sequestro da cognição histórica de jovens, crianças e adultos (SCHMIDT, 2015, p. 23).

Ainda para a autora, os objetivos que integram o trabalho com a aprendizagem por meio da História “difícil” são desconstruir modelos tradicionais e conhecer outras versões da História, comparando e trocando novas informações acerca do conteúdo histórico. Além disso, faz-se importante elaborar discussões que proponham ver o outro como parte de aprendizado e conhecimento próprio, sendo assim possível desenvolver condições para um futuro em comum.

Entre outras discussões sobre as abordagens da História “difícil” no Brasil, podemos citar o artigo *Jogo dos sete erros*, de 2015, publicado na revista TRIP (online)<sup>15</sup>, elaborado pela historiadora Lilia Moritz Schwarcz e pela antropóloga Heloisa M. Starling, que listaram as sete maiores vergonhas da história do Brasil.

Na lista, os episódios selecionados foram: 1. Genocídio das populações indígenas; 2. O sistema escravocrata; 3. A Guerra do Paraguai; 4. Canudos; 5. Política do Governo Vargas; 6. Centros clandestinos de violação dos direitos humanos; 7. Massacre do Carandiru.

Schmidt (2015), por sua vez, afirma que os eventos levantados pelas autoras provocaram muitas discussões acerca de outros episódios que poderiam entrar na lista. Certamente, outros critérios poderiam ser colocados em voga, pois o estudo da História “difícil” abre caminhos para a compreensão da sociedade e de

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

seus problemas. Dessa forma, questões de urgência podem ser discutidas e são temas que se encaixam nessa pesquisa, como por exemplo os conflitos de terra, os ataques contra minorias homossexuais e a discriminação racial.

Ainda por meio das contribuições de Schmidt (2015), procuramos compreender como o conceito de “*burdening history*” tem sido desenvolvido por alguns pesquisadores em diferentes núcleos de estudo, e como essa temática tenta encontrar seus caminhos no Brasil.

Apesar de significativos avanços no trato das questões controversas da história do Brasil, ainda predominam lacunas sobre aspectos relacionados à problemática da história dos povos indígenas e afro-brasileiros [...], pouco ou quase nada tem sido produzido na área do ensino de História, relativamente a temas controversos ou conflitos que marcaram a história brasileira (SCHMIDT, 2015, p. 24).

O trajeto para a consolidação da “*burdening history*” ainda é longo, entretanto suas perspectivas estão em consonância com objetivos da Educação Histórica. Por isso, torna-se possível dialogar diretamente com essas possibilidades de fazer e de ensinar História de maneira significativa aos alunos.

Para a nossa pesquisa, a abordagem de temas da História “difícil”, que envolvem episódios de manifestações e de protagonismos políticos, traz a possibilidade não só de compreender como os jovens absorvem em suas realidades os acontecimentos, mas também como marcam e divulgam a formação crítica e ideológica de tais atos.

Entre os caminhos a serem trilhados pelo ensino de História, mediante as discussões da cultura histórica na área da Educação Histórica, um dos objetivos é desvelar epistemologicamente conceitos que afetam a aprendizagem dentro dessa disciplina. Entre as considerações acerca da História e seu aprendizado, tomando parte das investigações que suscitam diálogos entre a diversidade, os temas difíceis e controversos constituem-se parte dos desafios que permeiam a educação e a cultura históricas.

A batalha travada nesse processo de sentido atribuído às experiências do indivíduo permite ao ensino de História participar de um “trabalho socializador da escola”, contribuindo para que os futuros cidadãos não fiquem presos no presente contínuo, “tirando o sujeito do egocentrismo, e introduzindo-o na vida pública, com o que nos confrontamos com o individualismo e o esvaziamento do espaço público que vivenciamos” (CERRI, 2011, p. 113).

Na busca por esse exercício de convivência, concepções da diferença e da alteridade se adquirem em grande parte pelo conhecimento histórico. O ensino de História propõe, nesse aspecto, colocar os jovens não apenas em contato com suas próprias culturas, mas entender o outro na sua diversidade também. Esses diálogos proporcionam a formação de caráter conscientizado, crítico e sensibilizado ao passado histórico.

Ainda entre os objetivos da disciplina de História, a formação de um cidadão crítico esteve presente desde processos reformadores do currículo a partir do final da década de 1980. Assim, para se pensar na formação política de nossos alunos a partir deste trabalho, julgamos ser necessário ir além da cidadania, para também compreendermos a identidade de nossos jovens.

Por meio das narrativas históricas desses sujeitos e de suas memórias coletivas e individuais, entendemos que seria possível compreender como esses jovens se reconhecem na sociedade, e se a escola possibilita a formação de indivíduo autônomo e não apenas de um cidadão obediente, sem perspectiva crítica em relação à política.

Esses desafios que englobam a política e o ensino são de grande importância para reformular nossa escola e nossa sociedade, bem como para promover uma história que renove nossos compromissos com a transmissão de conhecimento construído e compartilhado por todos.

Nesse viés, nossa investigação se concentrou no protagonismo juvenil brasileiro desde a década de 1960 e se os movimentos conhecidos como Caras Pintadas, em 1992, e as Jornadas de Junho, em 2013, possibilitaram a construção de uma identidade entre os jovens estudantes do Ensino Médio. Para entender qual identidade existe entre esses jovens e se eles se entendem como os protagonistas desses movimentos, realizamos um estudo exploratório buscando nas narrativas dos alunos as relações que se estabelecem a partir dos conceitos de segunda ordem, levando em conta ideias de explicação e significância históricas e multiperspectiva.

#### 4.2 PROTAGONISMO POLÍTICO JUVENIL BRASILEIRO

Tanto a História como a Sociologia apresentam, em linhas gerais, a concepção do jovem como um agente transformador, pois este tem a oportunidade de aproveitar o conhecimento adquirido pelos mais velhos e, a partir de novas

oportunidades, construir um melhor futuro. Portanto, o jovem seria o indivíduo que introduziria mudanças na sociedade mais facilmente. Nesse sentido, pensar na ação de mudança dos jovens em um aspecto político e compreender suas posturas seria perceber que elas se diferenciam de acordo com o contexto histórico.

Nos anos 60 e parte dos anos 70, o problema apareceu como sendo o de toda uma geração de jovens ameaçando a ordem social nos planos políticos, cultural e moral, por uma atitude de crítica à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos em busca de transformação – movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, contra a tecnocracia e todas as formas de dominação, movimentos pacifistas, as proposições da contracultura, o movimento *hippie* (ABRAMO, 2007, p. 81).

Nesse período, a juventude teria vislumbrado a oportunidade de mudanças em vários setores da sociedade. Ademais, os movimentos culturais questionavam padrões de comportamento, entre eles os sexuais, os morais, os de consumo. Era o momento de repensar os modelos que não se encaixavam naquela geração. Os jovens da década de 1960 consolidaram-se como uma geração idealista, que se comprometeu com a mudança social. No campo político, a autora compara a postura da juventude no período entre os anos de 1930 e 1970, destacando a luta pela democratização do país e o combate às estruturas conservadoras.

Para o sociólogo Paulo Sérgio do Carmo, os jovens que vivenciaram essa época distanciavam-se cada vez mais da ideia conformista de seguir os mesmos passos dos pais, então se passou a desejar viver longe do caráter individualista que absorvia os sonhos e a liberdade. “Tratava-se, assim, de uma contestação de ordem política, existencial e psicológica” (2013, p. 76). Nos Estados Unidos, os jovens se recusaram a ir para a Guerra do Vietnã, recusaram-se também a serem engolidos pela sociedade do consumo e viver o sonho americano.

O movimento estudantil explodia e tomava conta das ruas em quase todos os cantos do planeta. Difuso, o processo deixou desorientado os analistas políticos. Cada uma das ‘revoluções estudantis’ se afastava de modelos, previsões e explicações simplistas. As manifestações eclodiram em Santiago, Belo Horizonte, Valência, Madri, Polônia, Iugoslávia, para citar algumas. Nesse período, a Organização das Nações Unidas (ONU) chegou a contabilizar manifestações estudantis em cerca de cinquenta países (CARMO, 2013, p. 76).

Em Paris, manifestações foram iniciadas pela situação arcaica no Ensino Superior. Como forma de evitar os protestos, o governo fechou, no dia 3 de maio de 1968, a Universidade de Sorbonne, a qual depois foi ocupada pelos manifestantes.

Nos confrontos com a polícia ocorreram prisões, feridos e dezenas de carros destruídos.

Nesse período citado, os movimentos estudantis brasileiros lutavam por uma universidade mais democrática, entretanto o golpe militar reagia com a intenção de desmobilizar o campo acadêmico. Segundo Rodrigues (1993), o governo militar através de uma legislação intervia nas entidades estudantis, desta maneira, os anos da segunda parte da década de 1960 se tornaram representativos contra a repressão e pela luta por direitos civis e políticos.

Ao final da década de 1970, quando tais movimentos juvenis já haviam entrado em refluxo, a imagem da juventude da década passada teria sido assimilada de forma positiva, vista agora como idealista e ousada e que, de fato, havia feito a diferença.

A partir da década de 1980, conforme explicita Rodrigues (1993), os movimentos que envolveriam a juventude e sua atuação na política perderam força. O conseqüente desinteresse pelas questões políticas, além do distanciamento e da desqualificação de alguns movimentos juvenis, trouxeram problemas que vão além da renovação no interior das organizações. Eles se estenderam à própria ação desses sujeitos a não pensarem temas, problemas e projetos levantados em seu nome. No entendimento de Helena Abramo (2007), o resultado teria deixado de lado não só a política, mas, de um modo mais geral, as questões sociais, acentuando o individualismo e o pragmatismo, geralmente “a-político”.

É em contraste com essa imagem que a juventude dos anos 80 vai aparecer como patológica porque oposta à da geração dos anos 60: individualista, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos, apática. Uma geração que se recusa a assumir o papel de inovação cultural que agora, depois da reelaboração feita sobre os anos 60, passava a ser atributo da juventude como categoria social. O problema relativo à juventude passa então a ser a sua incapacidade de resistir ou oferecer alternativas às tendências inscritas no sistema social: o individualismo, o conservadorismo moral, o pragmatismo, a falta de idealismo e de compromisso político são vistos como problemas para a possibilidade de mudar ou mesmo de corrigir as tendências negativas do sistema (ABRAMO, 2007, p. 83).

Os movimentos juvenis da década de 1980 não mostraram a mesma unidade e posição de frente dos anos anteriores, tomando assim lugar secundário nas questões políticas. Segundo Rodrigues (1993), apesar de o movimento

estudantil estar sempre na conjuntura, não manteve o perfil de notoriedade e de mobilização.

#### 4.3 “PARA ALÉM DOS CARAS-PINTADAS” ÀS JORNADAS DE JUNHO

No livro *Culturas da Rebeldia - A Juventude em questão* (2013), Carmo faz uma reflexão sobre a juventude e suas manifestações entre os campos culturais, políticos, econômicos e movimentos de contestação tanto ocorridos no Brasil como em outros lugares do mundo.

No capítulo intitulado “Os 90: Para além dos Caras- Pintadas”, o autor procura levantar alguns aspectos que influenciaram a década e seus eventos relevantes. No Brasil, um novo presidente era eleito diretamente após 1964, já no mundo a “vitória” do capitalismo pusera abaixo o Muro de Berlim.

A década se iniciara com a crença de alguns no “fim da história”, no sentido da vitória da democracia sobre o fascismo, o nazismo e o comunismo e, no plano econômico, da hegemonia do modelo neoliberal. Globalização começa a se tornar a palavra mais usada para designar os novos tempos (CARMO, 2013, p. 161).

Em meio a esse “novo mundo” ditado pelas regras neoliberais e acumulação de capital, no país crescia a campanha contra fome, de Herbert de Souza<sup>16</sup>, ao mesmo tempo surgia o *crack*, droga feita da pasta base da cocaína, mais barata, viciante e acessível a camadas baixas da população.

Na política, Fernando Collor, que assumiu a presidência em 1990, prometia modernidade ao país e o fim dos marajás. Quando o esquema de corrupção do presidente fora denunciado pelo seu irmão, Pedro Collor, e foram comprovadas as acusações, “outra vez o povo fora ludibriado, e o país sofria mais um golpe em sua autoestima, houve um mal-estar geral e um estado de torpor, de derrota, de revolta e descrença generalizada” (CARMO, 2013, p. 163).

Em agosto de 1992, os estudantes puseram-se em marcha e protestaram contra o governo de Collor. Segundo Carmo (2013), mais de 10 mil jovens caminharam em passeata de protestos nas principais avenidas de São Paulo, e a maioria vinha de colégios particulares.

---

<sup>16</sup> Herbert José de Souza (1935-1997), sociólogo brasileiro.

[...] o retorno dos estudantes às ruas, em agosto de 1992, exigia o *impeachment* (o afastamento) do presidente Collor. Diante da gravidade das denúncias e das revelações que vinham à tona na imprensa, eles de sentiram na obrigação de exigir um basta à corrupção e ao banditismo presentes no alto escalão do governo (CARMO, 2013, p. 164, grifo do autor).

De São Paulo a Curitiba as manifestações começaram a reunir estudantes, sendo apoiadas também por advogados e políticos da oposição a Collor. Com isso, a crescente voz a favor da ética na política levou os jovens de praticamente todas as capitais brasileiras às ruas. “Com os rostos pintados com a palavra de ordem “Fora Collor”, em verde-amarelo, a juventude protestava contra o mar de lama que transbordava do Palácio do Planalto, em Brasília” (CARMO, 2013, p. 164). A pressão popular das manifestações e a veiculação delas pela grande mídia ajudaram a depor o presidente, assumindo seu vice Itamar Franco.

Da busca pela democracia, em 1960, como conquista para toda a população à queda de representatividade dos movimentos nos anos de 1980 e a frustração social com as “Diretas já”, a política para os jovens de 1990 “parece não ter imposto dilemas tão cruciais aos estudantes mobilizados [...] em nenhum momento colocou-se em xeque, por exemplo, o neoliberalismo da gestão de Collor” (RODRIGUES, 1993, p. 143). Esse fator não descaracteriza o movimento, mas possibilita pensar em uma atuação política mais incisiva, pois a visão dessa juventude que saíra às ruas não compactuava com a geração forte e idealista dos anos anteriores.

O caráter oscilante das manifestações são apenas uma faceta das relações dos jovens e a política nesse período. Apesar de atuações dos jovens serem mais visíveis no processo de *impeachment*, em setembro de 1992, o movimento não teve continuidade, as manifestações políticas foram apenas episódicas em toda a década de 1990.

Vistos como a “geração Coca-Cola” e chamados de “juventude dourada” nos anos de 1990, promovendo manifestações festivas e carnavalescas, esses jovens eram também considerados hedonistas, os quais vivem os prazeres imediatos. Então, não faltaram comparações com os jovens de 1968, os quais enfrentaram a polícia com paus e pedras e coquetéis molotov.

[...] uma parte desta tribo juvenil é dourada, pintou o rosto para depor Collor e seguiu em frente. Mas existe a outra que não reluz, que vive nas periferias ou subúrbios e compõe a grande parte do Brasil real. Esses jovens pouco visíveis não chegam a considerar os caras-pintados ou “alemães” em sua

gíria, ou estranhos, mas são bastante indiferentes a eles (CARMO, 2013, p. 167).

A geração dos caras-pintadas é apenas uma das juventudes daquele Brasil do início dos anos de 1990, os outros jovens de camadas subalternas que geralmente não são lembrados pela mídia procuram ser vistos pela igualdade. Durante essa década, lutaram e continuaram buscando espaço e reconhecimento social. São eles que, no século XX, irão compor vozes diferentes a partir de outros tipos de manifestações que trazem a realidade das ruas, muitos irão se expressar por meio da cultura musical do rap, do hip hop e do funk.

#### 4.4 MOVIMENTO PASSE LIVRE (2003-2013) E AS JORNADAS DE JUNHO

Os eventos que originaram as Jornadas de Junho, iniciadas na cidade de São Paulo, em 2013, levaram uma grande parcela da população às ruas. Os protestos que seguiram da capital paulista para todo o Brasil tiveram como propulsores, segundo a mídia, o aumento da passagem de ônibus na cidade<sup>17</sup>.

A luta organizada pelo MPL (Movimento Passe Livre) teve um importante papel nas manifestações, porém esses eventos não “explodiram” do nada. Há alguns anos, movimentos urbanos se formavam, os quais englobavam os transportes, os movimentos estudantis e os sem-teto, constituindo, assim, anos de resistência.

As vozes que ecoaram nas ruas não são e nunca foram uníssonas, as cidades se constituem um grande espaço de lutas, principalmente em torno do transporte público, retomando à memória a Revolta do Vintém, em 1880, no Rio de Janeiro<sup>18</sup>.

Mais importante para o MPL foram manifestações que aconteceram em 2003,

---

<sup>17</sup> “O aumento da passagem do transporte público desencadeou a onda de protestos no Brasil, em junho. A repressão policial às manifestações chamou a atenção da imprensa e incentivou ainda mais a adesão popular às mobilizações. Os movimentos sociais pautaram as passeatas, levantando temas como corrupção política, má qualidade dos serviços públicos, gastos públicos com os grandes eventos esportivos e outros assuntos específicos das classes”. (FREITAS, Cláudia. Retrospectiva: Manifestações de Junho agitaram todo o país. **Jornal do Brasil**. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/retrospectiva-2013/noticias/2013/12/17/retrospectiva-manifestacoes-de-junho-agitaram-todo-o-pais/>>. Acesso em: 01 nov. 2016)

<sup>18</sup> Mais informações disponíveis em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/medio/revolta-vintem-passe-livre/>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

em Salvador. Conhecida como “Revolta do Buzu”, o aumento das passagens também levou às ruas cerca de 40 mil pessoas, em sua maioria jovens.

Durante as aulas, estudantes secundaristas pulavam os muros das escolas para bloquear ruas em diversos bairros, num processo descentralizado, organizado a partir de assembleias realizadas nos próprios bloqueios. A indignação popular represada no interior do transporte coletivo fomentou uma dinâmica de luta massiva que escapava a qualquer forma previamente estabelecida. A *Revolta do Buzu* exigia na prática, nas ruas, um afastamento dos modelos hierarquizados; expunha outra maneira, ainda que embrionária, de organização (MARICATO, 2013, p. 14, grifo da autora).

Nesse contexto, surgiram, aos poucos, entidades estudantis e grupos partidários que juntos passaram a se mobilizar e a negociar com o poder público em nome dos manifestantes. A experiência desses primeiros acontecimentos foi registrada pelo Centro de Mídia Independente e deu origem ao documentário “A Revolta do Buzu”, de Carlos Pronzato<sup>19</sup>.

O filme foi utilizado pelos comitês pelo passe livre estudantil, que já estavam se organizando em projetos que debatiam a questão do transporte. Em 2004, a partir da influência dessas organizações estudantis de Florianópolis, iniciou-se a Revolta da Catraca. “Ocupando terminais e bloqueando a ponte que dá acesso à ilha, os protestos forçaram o poder público a revogar o aumento e serviram de base para a fundação<sup>20</sup> do MPL no ano seguinte” (MARICATO, 2014, p. 15).

Após a vitória nas ruas catarinenses, o movimento teria se construído, segundo seus defensores, de forma autônoma e apartidária, não possuindo organização central, e sua política seria deliberada pelas bases. O ponto inicial de sua estrutura está no acesso do trabalhador ao espaço urbano, que é dependente do transporte coletivo. A existência de catracas como barreiras físicas separam os que têm acesso à cidade dos que são condenados à exclusão.

Para a maior parte da população explorada nos ônibus, o dinheiro para a condução não é suficiente para pagar mais do que as viagens entre a casa, na periferia, e o trabalho, no centro: a circulação do trabalhador é limitada, portanto, à sua condição de mercadoria, de força de trabalho (MARICATO, 2013, p. 15).

<sup>19</sup> A Revolta do Buzu (Original) - 2003, 70 min. “[...] o documentário de Carlos ao registrar as manifestações de Salvador, procura dar voz a diversos agentes sociais envolvidos naquelas mobilizações, construindo uma montagem que nos leva, enquanto espectadores, a estabelecer relações históricas de perspectivas diversas” (CURY, Joyce; PAIVA, Samuel. Revendo imagens do povo pela Locomoção e Politização. **Revista Novos Olhares**, [20--], v.3, n.2, pp. 100-112).

<sup>20</sup> O movimento foi oficializado em 2005, em Porto Alegre, na Plenária Nacional pelo Passe Livre, organizada durante o Fórum Social Mundial.

Em seus primeiros anos, as lutas que buscavam a reapropriação do espaço urbano pelos trabalhadores superaram os objetivos do MPL, que era o passe livre estudantil. A luta por transporte tem a dimensão da cidade e não dessa ou daquela categoria.

A ideia do passe livre para todos tomou maior dimensão com a revisão do projeto Tarifa Zero, que foi formulado pela prefeitura de São Paulo no início da década de 1990. A discussão desse direito é fundamental, pois esconde conflitos sociais e econômicos por trás da questão do transporte. É por meio dele que se garante acesso aos outros serviços públicos. As reivindicações deixam de se limitar às escolas e se estendem aos bairros, às comunidades, “numa estratégia de aliança com outros movimentos sociais – de moradia, cultura e saúde, entre outros” (MARICATO, 2013, p. 16).

Se a tomada do espaço urbano aparece como objetivo dos protestos contra a tarifa, também se realiza como método, na prática dos manifestantes, que ocupam as ruas determinando diretamente seus fluxos e usos. A cidade é usada como arma para a sua própria retomada: sabendo que o bloqueio de um mero cruzamento compromete toda a circulação a população lança contra si mesma o sistema de transporte caótico das metrópoles, prioriza o transporte individual e as deixa à beira de um colapso (MARICATO, 2013, p. 16).

Em junho de 2013, o aumento da tarifa de ônibus em São Paulo teria sido a fagulha para incendiar a população, e levou centenas de milhares de pessoas às ruas. A violência policial em meio aos manifestantes chamou a atenção da população que se solidarizou da causa, juntando-se, então, a ela, tornando a massa participativa ainda mais heterogênea.

Essas manifestações fazem parte de um conjunto de outros protestos que vinham acontecendo em vários países desde o ano de 2011. Segundo o artigo *Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática*, da professora Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt, que faz também um estudo sobre as ideias históricas dos alunos acerca das Jornadas de Junho, “essas manifestações apresentam formas de luta semelhantes e consciência de solidariedade mútua” (SCHMIDT, 2016, p. 33), a partir de uma forma de expressão política tendo como protagonista a juventude.

Os jovens, cada vez mais insatisfeitos com a sociedade, não se sentiam representados pelas instituições e pelas organizações políticas vigentes. Passaram, portanto, a utilizar as redes sociais como meio de mobilização e iniciaram os protestos como forma de fazer suas vozes serem ouvidas.

Apesar da semelhança com os movimentos de outros países, o junho brasileiro de 2013 teve características próprias, podendo ser considerado uma insurgência democrática em favor do reconhecimento de novas identidades sociais e direito de participação na vida pública, pela juventude (SCHMIDT, 2016, p. 35).

Entre os discursos que foram transmitidos pelas mídias televisivas e escritas em torno das representações das diversas juventudes que ali protestaram, além das reivindicações do MPL, também foram colocadas as questões contra a corrupção, sobre o descaso da administração pública na saúde e na educação e os gastos com a Copa do Mundo que foi realizada em 2014.

Conhecer as formas de protesto e representação políticas desses jovens nos traz também a oportunidade de ouvir e entender como se tem formado a consciência histórica deles, o que nos coloca diante de novas formas de expressão e categorias políticas atuadas pela juventude. Nessa afirmativa, algumas questões se colocam presentes, como: o que leva as pessoas às manifestações políticas?

No artigo *Em defesa de uma Ciência Social das paixões políticas*, de Pierre Ansart, o autor levanta um questionamento pertinente a nossa pesquisa, que parte de uma reflexão: “Por que e em quais circunstâncias os cidadãos podem conhecer sentimentos de cólera, de furor ou entusiasmo, atuar coletivamente para exprimir seu ódio, entusiasmar-se por uma causa comum?” (ANSART, 2001, p. 147).

Sob o embasamento de algumas disciplinas, como a Psicologia Social e as Ciências Sociais e Políticas, o autor busca encontrar elementos de alguns fenômenos que o ajudem a compreender o imaginário político e a representação de seus movimentos.

Os precedentes históricos que remetem à reflexão das paixões políticas trazem discussões de grandes pensadores políticos, como Platão, que tentou compreendê-las comparando-as entre diferentes instituições. Apresentava a ideia de que as paixões políticas são diferentes de acordo com as instituições e, no interior delas, de acordo com as classes sociais.

Ainda tendo em vista os pensamentos do filósofo Platão, existe uma íntima relação entre uma estrutura sócio-política e a maneira como as paixões são organizadas entre os dominantes e os dominados – como a oligarquia despótica de Esparta –, encontra-se a relação de possuir e dominar, do mesmo modo que aqueles oprimidos sonham com a revolução. “A estrutura, poder-se-ia dizer em linguagem “holista” (considerando uma sociedade como uma totalidade), gera a

bipolarização afetiva e os sentimentos de competição e de desprezo” (ANSART, 2001, p. 148).

A dimensão que alcança a ordem política está na maneira como o poder age sobre as emoções. Por exemplo, na obra *O Príncipe*, a questão principal que se coloca ao monarca trata-se justamente disso: “Como governar o principado? Como conquistar e conservar o poder? [...] Como governar as paixões a fim de conservar o poder?”. Para o príncipe, é preciso agir sobre tais ações, medos e interesses, com o firme propósito de evitar os ódios coletivos (ANSART, 2001, p. 148).

Ao trazer em seu estudo esses exemplos, Ansart lembra que os pensadores da vida política construíram modelos de análise das paixões políticas, introduzindo-as em situações com a intenção de não interpretá-las como sintomas de irracionalidade, mas vê-las principalmente como essenciais à experiência histórica.

No entanto, o trabalho de reunir essas experiências e suas significações, para compreender por que e como agem os sujeitos, traz desafios tanto à História quanto às outras disciplinas citadas. Reagrupar os sinais dessas paixões através dos discursos, manifestos e práticas “mobiliza métodos das análises de conteúdo, cuja particularidade é reconstruir o sistema afetivo a partir de categorias que permitam fazer aparecer os afetos dominantes” (ANSART, 2001, p. 153).

Sendo assim, a história das afetividades confronta questões de continuidades e descontinuidades, pois elas transformam-se muito rapidamente, os conflitos são os fatores geradores para a mudança, as paixões, aqui, têm um papel fundamental, pois elas tornam-se mais intensas, manifestando-se ruidosamente, porém, como afirma o autor, em seguida elas se enfraquecem.

A sociedade atual, de caráter consumista, em que o sucesso é associado aos prazeres do consumo, cria em si relações de competição individuais e coletivas. Conforme afirma Ansart (2001, p. 161), “atualmente os países dominantes exercem um poder, ao mesmo tempo econômico e financeiro, político, tecnológico e cultural, que resulta em novos conflitos e resistências”. Dessas tensões consolidam-se as paixões identitárias que, múltiplas vezes, são decisivas no desencadeamento da vida em comunidade.

#### 4.5 O QUE CONTAM OS JOVENS SOBRE O PROTAGONISMO POLÍTICO: NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Em nosso entendimento, a investigação das manifestações políticas e suas expressões na juventude, principalmente nas Jornadas de Junho, englobariam discussões presentes e operantes nas realidades de nossos jovens. Para a educação histórica, essas questões são pertinentes para a compreensão da formação do conhecimento e da aprendizagem histórica.

Sobre isso, Schmidt (2016, p. 32) salienta que “há uma interlocução orgânica entre a ciência, a história, e a vida prática, é nesta última que são produzidas e detectadas as carências de representação da disciplina História”. O conhecimento histórico passa a funcionar, então, como orientador temporal. Assim, a interlocução entre o conhecimento e sua utilização na vida prática é produzida na cultura histórica<sup>21</sup>, e é por meio dela que aconteceriam os usos da história no espaço público e os modos de atuação da consciência histórica na sociedade.

Assim, uma análise da relação entre a formação da consciência histórica e a vida prática de jovens pode levar em consideração o significado que têm determinados acontecimentos, como as manifestações de rua, nesse processo, particularmente quando estas manifestações têm como horizonte reivindicações de direitos básicos relacionados à vida prática dos sujeitos” (SCHMIDT, 2016, p. 33).

A partir da investigação que realizamos com os alunos, propusemos analisar as narrativas construídas por eles utilizando como método a pesquisa qualitativa. Partimos para a investigação levando em conta os pressupostos metodológicos da Educação Histórica, que se baseiam no levantamento das ideias dos sujeitos, seja por meio de entrevistas, questionários ou narrativas, e na identificação das relações que se estabelecem.

A questão que abordou as manifestações de 1992 e 2013 faz parte do Estudo Piloto (Apêndice A) e possibilitou o conhecimento dos sujeitos da pesquisa. Decidimos aplicá-la junto desse mesmo estudo para percebermos como os alunos reagiriam a esse tipo de questão, que levanta ideias prévias a partir de duas situações históricas, lembrando que o Estudo Piloto tem como objetivo, além de

---

<sup>21</sup> Para Rüsen (2009 apud Schmidt 2016, p. 32), “a cultura histórica articula os diferentes elementos e estratégias da investigação acadêmica, da estética, da política, do lazer, da educação escolar e não escolar e de outros procedimentos da memória histórica pública”.

ambientar o pesquisador com o sujeito da pesquisa, refinar as questões analisando se os objetivos das perguntas foram alcançados/esclarecidos com as respostas.

Propusemos que os jovens – da 3ª série do Ensino Médio – escrevessem uma narrativa sobre as duas situações históricas já trabalhadas neste texto. Como estão na faixa de 16 e de 17 anos, os jovens não haviam nascido ainda em 1992, então não presenciaram o *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor de Mello. Porém, em 2013, estavam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II e tiveram contato, por meio das mídias, com as manifestações da Jornada de Junho. No questionário, pedimos que elaborassem uma narrativa a partir das seguintes imagens:

### Quadro 18 – Instrumento de recolha de dados

#### Caras Pintadas – 1992



Fonte: <http://acervo.oglobo.globo.com/fotogalerias/jovens-de-caras-pintadas-9666114>

#### Jornadas de Junho – 2013



Fonte: <http://guia.folha.uol.com.br/cinema/2014/06/1465256-veja-eventos-que-abordam-as-manifestacoes-que-pararam-o-pais.shtml>

Fonte: a própria autora

A expectativa com a produção das narrativas por meio da investigação era de que os alunos expusessem suas ideias a partir de manifestações políticas em que se evidencia a participação de jovens. Para nossa pesquisa, procuramos levantar algumas questões no sentido de compreender as ideias históricas tanto nas

questões substantivas (marcos históricos, protagonistas) quanto pelas ideias de segunda ordem (conceitos de mudanças ou permanências históricas), baseadas no estudo de Barca (2007). São elas:

- Que marcos da história nacional os jovens apontam em suas narrativas?
- Quais protagonistas os alunos evidenciam e que valores são associados às suas ações?
- Que dimensões políticas, econômicas e culturais podem ser referenciadas aos marcos históricos e aos seus protagonistas?
- Que sentidos dão a mudança?

Como já citamos no capítulo anterior, os jovens da pesquisa se encontravam na faixa entre 16 e 17 anos e cursavam a terceira série do Ensino Médio de um colégio particular da cidade de Wenceslau Braz-PR. A turma era constituída por 12 meninas e 6 meninos quando aplicamos o Estudo Piloto. Os nomes que nos referimos aos alunos são fictícios.

Em relação às narrativas dos alunos, primeiramente levantamos os marcos históricos, conhecidos como acontecimentos de ruptura na história, os quais podem modificar estruturas sociais, políticas e econômicas. Segundo as narrativas, foram apontados os seguintes eventos:

**Quadro 19 – Marcos históricos**

<b>MARCO HISTÓRICO/ ANO</b>	<b>Nº DE CITAÇÕES</b>
<i>Impeachment</i> Fernando Collor/1992	18
Aumento 0,20 centavos na passagem de ônibus/2013	10

Fonte: a própria autora

O principal marco histórico citado pelos jovens foi o *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor de Mello, em que todos os jovens colocaram como um acontecimento importante no ano de 1992 e para a história do país. Citamos abaixo algumas das narrativas:

### Quadro 20 – Narrativas de jovens alunos sobre Caras Pintadas

**Eduardo:** *“Em 1992 os manifestantes queriam o Impeachment de Collor, pois seu governo não estava satisfazendo a vontade da população”.*

**Milena:** *“A primeira situação é a representação do pedido de Impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello, no qual milhares de jovens saíram às ruas em protesto com seus rostos pintados, principalmente com as cores da bandeira do Brasil”.*

**Joyce:** *“O fato muito importante em 1992, o impeachment de Fernando Collor”.*

Fonte: a própria autora

Outro marcador histórico relatado foi em relação ao aumento de 0,20 centavos no transporte público em São Paulo, em 2013, que resultou em paralisações na cidade em oposição ao governo. Depois, outras situações foram geradas, levando às manifestações das Jornadas de Junho. Abaixo, algumas narrativas que apresentam esse marcador:

### Quadro 21 – Narrativas de jovens alunos sobre Jornadas de Junho

**Tháís:** *“Em 2013, mais precisamente no mês de junho, os brasileiros foram às ruas de suas cidades. Inicialmente estavam insatisfeitos com o acréscimo de R\$0,20 nas passagens do ônibus em São Paulo, mas tudo tomou uma dimensão muito maior. A população reivindicava por todos os problemas que aconteciam no país, como corrupção, falta de investimentos na área de educação e saúde”.*

**Caio:** *“No caso das Jornadas de Junho, ocorreu o aumento das passagens de ônibus, o que foi a gota d’água, fez com que os brasileiros fossem as ruas protestar, no início foi só isso, mas com o passar do tempo as manifestações tiveram um campo de reivindicações maiores...”*

**Maria Beatriz:** *“Em 2013 o protesto inicial foi pelo fato de terem aumentado o preço da passagem, e toda população se revoltou com isso, e como já estavam insatisfeitos com várias outras coisas, acabaram se ‘explodindo’ e saíram para as ruas”.*

Fonte: a própria autora

Em relação aos protagonistas citados nas narrativas, encontramos os seguintes nomes:

**Quadro 22** – Protagonistas citados nas narrativas

<b>PROTAGONISTAS CITADOS</b>	<b>Nº</b>
FERNANCO COLLOR DE MELO	18
DILMA	2

Fonte: a própria autora

Como indicado no quadro, Fernando Collor aparece citado em todas as narrativas dos alunos, apenas duas citações fazem menção à presidenta Dilma Rousseff, referente às manifestações de 2013:

**Quadro 23** – Narrativas dos alunos que citaram Dilma Rousseff

**Jonas:** *“Já em 2013 aconteceu a mesma situação, com muitos roubos do poder, impostos muito altos, os jovens, a população, foram pedir seus direitos. Com isto eles queriam o impeachment da presidenta Dilma, mas não ocorreu”.*

**Milena:** *“Na segunda situação (2013), as manifestações foram causadas primeiramente pelo aumento de 20 centavos nas passagens do transporte público, e com o decorrer do tempo vários outros motivos, como o descontentamento com o governo da Presidente, tornando o movimento mais intenso na cidade de São Paulo”.*

Fonte: a própria autora

Entre os marcadores históricos e os protagonistas citados pelos alunos nas narrativas, estão presentes alguns fatores que enfatizaram dimensões de caráter social e apontaram os acontecimentos como formas válidas para obtenção de direitos. O fragmento abaixo de uma narrativa demonstra essa percepção:

**Quadro 24** – Narrativas de jovens alunos (Débora)

**Débora:** *“A primeira situação é referente ao Impeachment do presidente Fernando Collor, representando o poder dos jovens e de toda população que desejava tirá-lo do poder, mostrando como temos poder em relação ao governo. Enquanto na segunda situação demonstra as Jornadas de Junho, greve que obteve grande repercussão em toda mídia, representando a voz que o povo possui, conquistando as suas reivindicações”.*

Fonte: a própria autora

Outro marcador colocou a questão política no intuito de justificar os acontecimentos de 1992 e de 2013. Mesmo citando o aumento da passagem, traz a ideia de que as manifestações, que aconteceram em outros estados, tomaram proporções maiores por conta dos problemas políticos.

#### **Quadro 25 – Narrativas de jovens alunos (Joana)**

**Joana:** *“Ambas aconteceram em consequência da política em nosso país, em 1992 foi um pedido de impeachment por causa do presidente F. Collor, e de 2013 foi por causa do preço da passagem de ônibus em São Paulo, mas tomou proporções maiores, em outros estados do país.”*

Fonte: a própria autora

Os fatos iniciais das Jornadas de Junho são resultado de uma sequência de acontecimentos, que levaram uma revolta urbana a proporções inusitadas, a bronca das ruas interrompeu um longo ciclo de “paz social”. Assim, os protestos colocam em xeque instituições frágeis e a necessidade de mudanças substanciais na forma de organização da economia e da sociedade.

No início do mês de junho, o MPL convocou um protesto pelo aumento da passagem de ônibus, o reajuste que normalmente ocorria durante as férias aconteceu no meio do ano letivo. Segundo dados<sup>22</sup> abordados por Secco, os dois primeiros atos tiveram o número tradicional de manifestantes de arregimentação do MPL, cerca de 2 mil pessoas, “O quarto ato ainda foi pequeno, mas a repressão policial desencadeou uma onda de solidariedade ao MPL, o que levou ao ato seguinte cerca de 250 mil pessoas” (SECCO, 2013, p. 73).

A questão econômica foi destacada, em sua maioria, pelo aumento da passagem de ônibus, e as alunas Camila e Eloisa apontaram algumas das consequências que atingiram principalmente a classe que mais utiliza esse meio de transporte: os trabalhadores. Já o aluno Antônio ainda cita que, além do aumento do custo da passagem, o país investia na estrutura da Copa do Mundo, que foi realizada em 2014, negligenciando outras necessidades educacionais e de saúde do país.

---

<sup>22</sup> “Estimativas oficiais para o primeiro, segundo e terceiro ato são da Política Militar de São Paulo. Em relação ao quarto ato, a estimativa é do Brasil de Fato. Já as estimativas oficiais do quinto e do sexto ato são do Datafolha. Cf. O Estado de S. Paulo, 19 de junho de 2013” (SECCO, 2013, p. 73).

**QUADRO 26** – Narrativas de jovens alunos (Camila, Eloisa e Antônio)

**Camila:** *“Na segunda situação foi aumentado a tarifa do ônibus em 20 centavos (R\$ 0,20) o que acaba prejudicando os jovens que trabalham, esse aumento no final das contas fica caro”.*

**Eloisa:** *“O manifesto de 2013 reuniu pessoas de todas as idades que praticamente pararam a cidade de São Paulo, pelo motivo do aumento de alguns centavos no preço da passagem de ônibus, o qual prejudicaria inúmeros trabalhadores”.*

**Antônio:** *“2013 - grupos se manifestam contra o abuso da passagem [...] nós brasileiros não tivemos tantas mudanças necessárias como educação e em hospitais. Em meio essa “crise” ainda tivemos a Copa do Mundo!”*

Fonte: a própria autora

Mediante essa primeira análise sobre os personagens e a ênfase social, política e econômica por meio das narrativas históricas elaboradas, é possível perceber também qual o conceito de mudança histórica trazida pelos jovens. Entre as 18 narrativas, apenas oito fazem referência à *mudança ou permanência histórica* quando comparam os dois momentos. Entre elas, seis destacam que a manifestações de 1992/2013 ocorreram de fato pela insatisfação em relação ao governo, mas sem mudanças significativas, conforme se vê nas narrativas a seguir:

**Quadro 27** – Narrativas de jovens alunos (Thaís e Milena)

**Thaís:** *“A população reivindicava por todos os problemas que aconteciam no país como corrupção, falta de investimentos na área de educação, saúde. Além das ruas, as redes sociais também se mobilizaram dizendo ‘o gigante acordou’ porém parece que ele acabou adormecendo novamente”.*

**Milena:** *“A grande diferença desses dois movimentos é que as ‘Caras Pintadas’ revoltados com o congelamento dos bens das pessoas nos bancos, provocado por Collor, conseguiram seu impeachment, já em 2013 muitas das reivindicações não foram atendidas”.*

Fonte: a própria autora

Em síntese, podemos afirmar que os sentidos de mudanças nos relatos dos alunos ponderam aspectos positivos, assim como na narrativa de Milena, que mostra um “sucesso” nas manifestações de 1992. Por outro lado, aspectos

negativos são mais evidentes nos acontecimentos de 2013, quando os alunos apontam que, mesmo insatisfeitos com o governo, com a corrupção e com o aumento de impostos, nada mudou, perdendo o foco e a força para a luta por alguma mudança efetiva.

Em relação às causas dos protestos, os alunos citam a conquista de direitos e relacionam a insatisfação pela corrupção no governo como um dos maiores motivos para os dois acontecimentos. A visão que os alunos apresentam nas narrativas é que, mesmo em momentos históricos diferentes, as juventudes parecem ser as mesmas, motivadas pelos mesmos aspectos: direitos e corrupção.

A concepção de política está presente em algumas narrativas quando são abordadas as manifestações como uma forma do povo ser ouvido, e na afirmação de que a união popular é uma forma mais eficaz para lutar e reivindicar direitos. Então, tais narrativas permitem-nos entender uma percepção de que, pela ação conjunta dos indivíduos, a sociedade ganha maiores forças, garantindo maior representatividade como fator histórico.

#### 4.6 ESTUDO PRINCIPAL – DITADURA MILITAR: UMA HISTÓRIA DE CONFLITO

Em nosso Estudo Piloto, como apresentamos anteriormente, nosso objetivo com as narrativas dos alunos era perceber a concepção de juventude construída pelos alunos entrevistados, bem como suas visões históricas de diferentes períodos da história do Brasil em que a participação de jovens foi marcante, como nas manifestações históricas de 1992 dos Caras Pintadas e de 2013 nas Jornadas de Junho.

A partir da análise do questionário piloto, sentimos a necessidade de discutir com os alunos alguns temas que percebemos serem de difícil compreensão, como pudemos perceber nas narrativas apresentadas. Os temas sobre História em conflito, o que chamamos neste trabalho de História “difícil”, foi escolhido por nós. A fim de materializar essa discussão, selecionamos o conteúdo substantivo Ditadura Militar Brasileira.

Discutimos neste trabalho, portanto, a importância de trabalhar em sala de aula com temas que envolvem conflitos e que permitem ao aprendiz relacionar-se com a diferença e até as dificuldades vividas pelo outro. Entendemos que é importante a discussão desses conteúdos pela história temática nos currículos com

a possibilidade de aproximação dessas histórias à realidade da escola e do educando.

Justificamos, também, que é necessário sempre estarmos atentos sobre como ensinamos o passado e de que maneira ele se torna útil para o presente dos alunos. Trabalhar com essas perspectivas é pensar de que maneira os conteúdos que trazemos aos nossos jovens devem enfatizar também as implicações de uma História “difícil”.

Segundo Seixas (2006), citado por Donnelly e Parkes (2014), o pensamento histórico se constrói a partir de experiências organizadoras do passado e que formam um modo significativo de pensar o presente. Uma dessas experiências está ligada à ação histórica, vista como uma “noção de que escolhas individuais e as ações de indivíduos ou grupos têm impacto na narrativa histórica e têm consequências intencionais e não-intencionais” (DONNELLY; PARKES, 2014 p. 142).

Sendo assim, perceber essas ações e seus sujeitos demandam analisar também o passado por meio da empatia, em que é preciso ver além de seu próprio tempo, além de seus sistemas de valores e observar a ação do passado. Tal habilidade permite que o passado se interiorize e, a partir desse contato, é possível orientar-se e definir um sentido à prática presente.

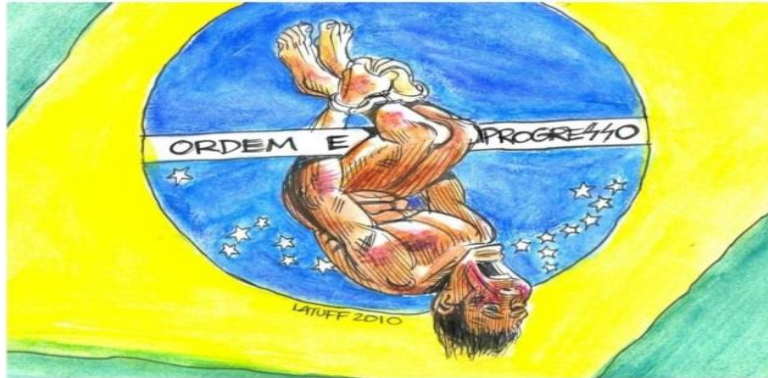
A aprendizagem histórica, que proporciona tais visões acerca do passado e que coloca em xeque histórias de conflito, torna-se uma peça que ajuda a formar uma nova visão de grandes nomes, como os heróis do passado, ou de pessoas comuns que impactaram de uma forma ou outra a história.

Seguindo esse pensamento, aplicamos um segundo questionário para a turma que respondeu o Estudo Piloto, agora com 17 alunos (11 meninas e 5 meninos), iniciando com uma charge a respeito da Ditadura Militar. Sem mencionar o tema, era esperado que os alunos o reconhecessem e expusessem suas interpretações levando em consideração os elementos da charge e trabalhando com o conceito de segunda ordem relacionado à explicação histórica.

A seguir, a primeira questão do estudo principal (Apêndice B):

**Quadro 28** – Instrumento de recolha de dados

A partir da leitura da charge abaixo, responda:



- 1) Interprete a charge a partir de um momento político da história brasileira. Que momento é esse? O que o autor tentou retratar?

Fonte: a própria autora

A intenção colocada pela questão é de conceber como os alunos elaboram uma explicação sobre um momento histórico. Segundo Alves (2011, p. 147), esse tipo de investigação permite elaborar um quadro analítico preliminar à cognição histórica. Os alunos, ao analisarem a charge, certamente indicarão conhecimentos prévios acerca do tema e uma mobilização mental na tentativa de explicação da resposta. A explicação histórica como conceito de segunda ordem permite compreender sobre aquele que responde quais ações, quais acontecimentos e quais situações do passado leva em conta para tomar tal perspectiva.

Alves (2011), em sua tese de doutoramento intitulada *Aprender História com sentido para a vida: Consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*, entrevistou 334 alunos brasileiros em turmas do Ensino Médio e 193 alunos portugueses em turmas de Ensino Secundário. O estudo envolveu a aplicação de um questionário que trazia um tema recorrente nos dois países – a vinda da família real portuguesa ao Brasil. A partir da investigação, o objetivo era compreender como os estudantes têm utilizado os conceitos meta-históricos na prática escolar.

Aqui, evidencia-se o conceito da explicação histórica, baseando-se nos estudos de Alves (2011) acerca do estabelecimento dos critérios e das categorias que possibilitam como sejam avaliadas as respostas para que, posteriormente, sejam elaboradas outras categorias, conforme nosso estudo.

O autor supracitado elaborou quatro padrões de respostas, ordenadas em diferentes gradações e que variam da mais simples à mais complexa:

- Nível 1 - Fragmentos descritivos: caracterizado por respostas fragmentadas, desconectadas e superficiais, que não permitem maior compreensão por parte do leitor.
- Nível 2 - Explicação simples: explicação restrita e que apresenta respostas de conteúdo monocausal, relaciona marcadores temporais mínimos.
- Nível 3 - Explicação emergente: explicação pluricausal e abrangente, levanta causas diversas que revelam motivos, razões e eventos externos aos acontecimentos, pouco conteúdo histórico; apresenta marcadores temporais.
- Nível 4 - Explicação Densa: apresenta fatores multicausais, relaciona bem fatos ocorridos a fatos geradores; apresenta conteúdo histórico e temporalidade de curta e longa duração (ALVES, 2011, pp. 148-169).

A partir desse estudo de Ronaldo Alves sobre o conceito de explicação histórica, elaboramos, conforme as necessidades do nosso estudo, as categorias de análise para nossa investigação:

- *Fragmentos alheios*: fogem ao tema e relacionam ideias em outro contexto e tempo histórico;
- *Descrições contextuais simples*: reconhecem o tema ligado à ditadura, não fazem relação com elementos da charge em nenhum sentido;
- *Descrições contextuais emergentes*: ligam elementos da charge a aspectos históricos do tema (tortura, repressão), apresentam marcadores temporais;
- *Descrições contextuais completas*: utilizam elementos da charge a fatos ocorridos, relacionando o contexto histórico, explicação histórica completa e coerente.

Todos os alunos responderam a questão proposta. O quadro abaixo indica o número de respostas a cada categoria:

**Quadro 29** – Categorização do conceito de explicação histórica

<b>CATEGORIAS</b>	<b>Nº de respostas</b>
Fragmentos alheios	5
Descrições contextuais simples	5
Descrições contextuais emergentes	5
Descrições contextuais completas	2

Fonte: a própria autora

Nas respostas abaixo, indicando a primeira categoria (*Fragmentos alheios*), os alunos interpretaram a imagem fora do contexto da Ditadura Militar, apresentaram interpretações descontextualizadas, mesmo tentando justificar por meio dos elementos da imagem a relação com o contexto histórico empregado.

**Quadro 30** – Narrativas do Estudo Principal – *Fragmentos alheios*<sup>23</sup>

**Raquel:** *“A escravidão. Tentou retratar o quanto os escravos eram presos à essa pátria, esse país. Que o escravo passou a alterar o significado da ordem e progresso, que antes era uma frase só, com a colocação do escravo entre as duas palavras principais quis dizer a mudança deste sentido, o escravo separou a ordem do progresso pois passamos a perceber todas as injustiças que estavam ocorrendo, o quanto horrendo era a situação [...]”.*

**Estela:** *“O momento de impeachment da presidente Dilma Rousseff, visto o momento de crise que o Brasil passou, com a alta dos preços nas mercadorias e o aumento da desigualdade social existente. O autor associou isso ao sofrimento do indivíduo que acha por estar preso na ‘bandeira’, que reflete o que se esperaria que o Brasil tivesse: ‘ordem e progresso’”.*

**Thaís:** *“O autor tenta retratar todos os momentos da história política brasileira em que o cidadão foi impedido de participar da política e ter seus devidos direitos. Podemos citar como exemplo mais antigo a política do café com leite e o coronelismo da época, e como um exemplo mais atual a crise política e econômica vivida no país atualmente. No desenho temos a representação de um indivíduo preso, amarrado a bandeira como se estivesse sujeito aquilo que vem de cima, sem poder fazer nada, sem poder exercer seus direitos [...]”.*

**Ana:** *“No meu ponto de vista essa charge representa toda a história do Brasil, desde 1500 até 2016, mas com um foco na República (1989-2016), pois a imagem do homem me faz pensar na escravidão, e o fato dele estar preso a frase da bandeira, para mim é o como se fosse a nossa democracia doente, estamos sendo torturados e escravizados por uma democracia corrupta, por um país onde o seu próprio povo é judiado pelo seu governo, é uma ‘escravidão moderna’”.*

**Caio:** *“Pode ser agora esse momento, também pode ser todo e qualquer outro momento que o país passou por curtas “revoluções” com o cunho de alterar o caminho das coisas e se libertar das algemas da dominação, da corrupção, das oligarquias e desse ideal militarista/positivista de ordem e progresso”.*

Fonte: a própria autora

<sup>23</sup> Evidenciamos aqui que as narrativas dos alunos inseridas na categoria “Fragmentos alheios”, apesar de não reconhecerem o tema ligado à Ditadura Militar fizeram interpretações importantes a partir do conhecimento histórico que apresentam. As respostas aqui não devem ser consideradas como erradas, apenas fugiram ao contexto da pergunta e da temática que pretendíamos analisar.

Nota-se que Raquel e Ana buscam interpretar a partir dos elementos da imagem, relacionando o homem preso à escravidão. Já as respostas das alunas Estela e Thaís procuram explicar o “momento” de sofrimento representado na charge, os acontecimentos de ordem política e econômica que o Brasil presenciava. A saber, quando as alunas responderam o questionário (em outubro de 2016), o país fora marcado pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff dois meses antes, gerando, assim, um significado relacionado a esse momento caótico em nossa história (diretamente no caso da resposta da aluna Estela).

Ademais, o aluno Caio procura explicar a charge na tentativa de justificar a representação do homem em momentos da história do Brasil caracterizados por ele como momentos importantes de mudança, em que se buscou libertação de certas “prisões”, como períodos de dominação, de corrupção e das oligarquias e, ainda, de um ideal militarista, porém não relaciona a charge ao período da Ditadura Militar Brasileira.

Na categoria *Descrições contextuais simples*, os alunos relacionam o tema da Ditadura Militar diretamente, porém não apresentam em suas respostas marcadores temporais, apresentando uma explicação simples e restrita do período histórico.

**Quadro 31** – Narrativas do Estudo Principal – *Descrições contextuais simples*

**Maria Beatriz:** *“Tentou retratar a época da ditadura, onde se vivia ‘preso’ tudo que se falava ou fazia tinha que estar nas normas, ninguém tinha liberdade de expressão e caso fizesse algo que não agradasse, seria punido rigorosamente”.*

**Camila:** *“Ditadura militar, durante esse período os brasileiros estavam ‘presos’, não podiam expressar suas ideias e opiniões, só podiam fazer aquilo que o governo queria e o que ele queria era a ordem e progresso, apenas estavam ????? isso sem liberdade de escolha”.*

**Daniel:** *“O momento da ditadura no Brasil. Pela interpretação não verbal, o momento retratado é de um aprisionamento do indivíduo. Suas mãos presas, estabelecendo uma circunstância de desespero. Seu corpo todo marcado por sinais. A violência fazia parte do momento. A população era obrigada a fazer o que o ditador mandava”.*

**Diogo:** *“Este momento pode ser que seja a época da ditadura militar. O autor tentou retratar que nós brasileiros não vivemos em um país em que ocorre ordem e progresso, que talvez até mesmo não exista a tão famosa democracia citada em vários discursos políticos”.*

**Bruna:** *“O militarismo, em que o governo comandava o cidadão, era um tipo de “prisão”, em que havia muita censura. E assim como na charge o homem está algemado, preso, era a verdade, a realidade, não havia mais liberdade, era tudo imposto”.*

Fonte: a própria autora

As respostas dos alunos acima discutem principalmente a falta de liberdade de expressão na ditadura, como explicado pela Maria Beatriz, quando ressalta: “onde se vivia preso”. Já a estudante Camila destaca que o governo dos militares foi marcado também pela autoridade, justificando que queriam “ordem e progresso” como forma de governar.

Diogo relaciona o lema “ordem e progresso” ao contexto da charge criticamente, como algo sem valor ou impraticável no país, mostrando o mesmo pensamento sobre o discurso democrático.

As narrativas que se encaixam na categoria *Descrições contextuais emergentes* citam marcadores temporais e conseguem relacionar elementos na imagem a aspectos históricos pertinentes ao momento. Veja a seguir:

**Quadro 32** – Narrativas do Estudo Principal – *Descrições contextuais emergentes*

**Antônio:** “O momento o qual o artista tentou retratar foi o período de 64 (ditadura militar) onde o povo foi reprimido, sem direito de manifesto. O autor deve ter tentado retratar que qualquer indivíduo que se colocasse contra a ‘ordem e progresso’ iria ser punido severamente de alguma forma”.

**Eloisa:** “O momento apresentado é o período denominado ditadura, no qual os militares obtinham o poder e procuravam manter ‘ordem e progresso’ por meio da repressão e tortura. O homem com as mãos algemadas e pendurado em uma posição desconfortável expressando dor representa exatamente a punição que recebiam os indivíduos que de alguma forma tentassem mostrar a insatisfação pública”.

**Débora:** “É um momento relacionado com o período da ditadura, caracterizado pela repressão dos que se manifestavam contra o governo da época. A charge demonstra bem a política do período, retratando as consequências que sofreriam os manifestantes, muitos foram presos, exilados e principalmente torturados quando tentavam expor suas opiniões”.

**Jonas:** “Ditadura militar, simboliza a tortura e a repressão que o povo sofreu durante essa fase, a mando dos militares que subiram ao poder depois do golpe de 64”.

**Joyce:** “Neste momento está sendo vivenciada a ditadura militar no Brasil, onde os cidadãos não tinham direito de expressão. Exemplo disso são os escritores da época, em que queriam se expressar e demonstrar as injustiças sociais, mas, não podiam, pois eram presos e manipulados pelo governo, muitas de suas obras queimadas. E qualquer manifestação feita contra o governo era repreendida com agressão e torturas”.

Fonte: a própria autora

Vê-se que os alunos Antônio e Eloisa tentam explicar a charge relacionando-a à forma de governo da ditadura e ao lema “ordem e progresso”, visto por eles como uma maneira de manter a autoridade, a partir da tortura e da violência, também citadas por outros alunos como formas de punição àqueles que se colocavam contra o regime.

Na última categoria – *Descrições contextuais completas* –, os alunos

constroem suas narrativas apontando fatos relevantes sobre o conteúdo histórico a partir da interpretação da imagem.

**Quadro 33** – Narrativas do Estudo Principal – *Descrições contextuais completas*

**André:** *“O momento retratado se trata do período do regime militar sofrido pelo Brasil, que se deu desde o golpe militar em 1964 e se estendeu até 1985. Este momento político na história brasileira foi marcado por intensa repressão e tortura, visto que os militares governaram de maneira brusca pautada em características ditatoriais, onde aquele que discordava ou criticava as medidas tomadas pelo governo era fortemente punido, em certos casos exilado ou até mesmo morto. E muitas destas se deram pela tortura, que é o destaque da crítica presente na imagem em questão”.*

**Milena:** *“A ditadura, em que o regime adotou o ‘positivismo’, tendo como lema ordem e progresso, período também em que houve grande censura, repressão e doutrinação. O povo devia seguir as regras impostas pelos militares, por isso na charge o homem está preso ao lema em uma posição nada agradável, assim é possível notar que as imposições feitas à sociedade desagradam muitas pessoas, havendo resistência, manifestações e engajamento da arte na luta contra essa ‘tirania’”.*

Fonte: a própria autora

A resposta do aluno André propõe uma análise do período, marcado por ele temporalmente com o Golpe Militar (1964 - 1985). Aponta, ainda, a forma de governo conduzida pelos militares, evidenciando a repressão e a tortura como características de um governo ditatorial e relacionado o contexto histórico de forma mais organizada em relação à interpretação da imagem.

Já a aluna Milena analisa alguns elementos da imagem, como o lema “ordem e progresso” e a ideologia positivista que marcou o período. A relação que faz desses elementos em sua resposta constrói sua percepção sobre a forma de governo mantida pelos militares, que pode ser justificada também pela colocação da aluna quando menciona: “período também em que houve grande censura, repressão e doutrinação”. Ao fim de sua narrativa, expõe a ideia de engajamento contra a ditadura, o que demonstra conhecimentos prévios sobre a resistência política expressada por vários artistas que, ao produzirem sua arte ou comporem suas

músicas, utilizavam seus trabalhos como forma de protesto contra a repressão imposta pelo regime.

Dessa maneira, a abordagem do tema sobre a Ditadura Militar pode ser explorada em sala de aula levantando os aspectos com que os alunos tiveram contato por meio da arte, de filmes, da televisão, de minisséries e da música. Por isso, torna-se importante estabelecer a interação dos jovens e das informações que chegam até eles, sendo possível compreender que sentimentos interiorizam e estabelecem a partir da memória coletiva.

É possível afirmar que é também no espaço escolar que se pode observar como as sociedades contemporâneas perpetuam um tipo de memória em detrimento de outras, como se renovam as lutas pela construção de representações do passado e a projeção de futuros coletivos (CASTEX, 2008, p. 84).

É com esse propósito que a aprendizagem histórica tem seu diferencial, principalmente quando se trata de uma história de conflito. A habilidade de desenvolver uma leitura do passado, mediante a interpretação da experiência no tempo, processa julgamentos morais e éticos, trazendo a percepção de mudanças e de permanências que são construídas na sociedade.

Segundo Alves (2011, p. 51), o pensamento histórico se dá pelas construções das operações mentais – experiência no tempo e interpretação da experiência no tempo –, que “mostram como os seres humanos se apropriam do conhecimento histórico conscientemente com o objetivo de vencer os obstáculos de sua própria vivência no tempo”.

A experiência no tempo é muito valiosa para a aprendizagem histórica e importante aos temas da História “difícil”, pois o entendimento e a empatia históricos sobre tais acontecimentos podem “auxiliar indivíduos, grupos sociais, nações e sociedades a evitarem ações históricas trágicas que ceifaram a vida de milhões de pessoas” (ALVES, 2011, p. 51).

Mediante essa discussão, na tentativa de buscar compreender as ideias históricas desses jovens a partir de um tema conflituoso, buscamos, na segunda parte do questionário principal, entender como esses alunos se posicionam sobre a Ditadura Militar a partir de textos que apresentam diferentes ideias sobre o período.

Para Barca (2001), o trabalho com a história e sua aprendizagem é enriquecido quando se propõe analisar mais de uma perspectiva. Aplicar tarefas que

envolvam materiais concretos e que veiculem de algum modo a diversidade da história permite uma reflexão sobre sua legitimidade, contribuindo para estimular o raciocínio dos jovens, tornando-se, dessa maneira, uma forma de desenvolver habilidades e competências que selecionem e organizem a informação.

Os textos que propomos apontam duas percepções sobre a participação política da juventude na época, além disso permitem aos seus leitores construir noções, concepções e posicionamentos de alguma forma sobre o referido tema, mobilizando as ideias históricas dos jovens alunos. A seguir, a proposta para sequência do estudo:

**Quadro 34 – Instrumento de recolha de dados – Textos sobre a Ditadura Militar**

**Leia com atenção os textos abaixo:**

1. Em 1968 a Passeata dos Cem mil foi resultado de agitações estudantis pela morte de Edson Luís da Silva de 18 anos, morto pela polícia no restaurante universitário Calabouço. “O cadáver foi levado ao saguão da antiga Câmara Municipal, na Cinelândia, e a notícia do assassinato do quase menino de 18 anos se difundiu por todo o Brasil. Sessenta mil pessoas acompanharam o caixão mortuário na tarde do dia seguinte”. Em resposta à truculência policial, os estudantes saíram às ruas e tiveram apoio da população.

(GORENDER, Jacob. **Combate nas Trevas**. São Paulo: Ática, 2003.)

**O grito da Passeata dos Cem Mil contra a ditadura militar**

*“Não pense que aplaudir e gritar ‘abaixo a ditadura’ é uma vitória. Hoje a repressão não veio porque não pôde. E a nossa vitória é esta: ter saído na rua porque achava que tinha que sair. Mas a gente vai voltar pra casa, o estudante pra aula, operário pra fábrica, repórter pro jornal, artistas pro teatro. E é em casa, no trabalho, que a gente vai continuar a luta”.*

(Trecho do discurso de Vladimir Palmeira na Passeata dos Cem Mil, em 26 de junho de 1968, no Rio de Janeiro)

Em 13 de dezembro do mesmo ano, a ditadura endureceu ainda mais o regime com a edição do AI-5, em que o governo fechou o Congresso Nacional, deu-se a prerrogativa de suspender os direitos políticos de qualquer cidadão por 10 anos, cancelou o *habeas corpus* para crimes políticos e proibiu atividades e manifestações.

(VALLE, Fernando do. O grito da Passeata dos Cem Mil contra a ditadura militar. **Zonacurva** - Mídia livre em política e cultura. Disponível em: <<http://zonacurva.com.br/o-grito-da-passeata-dos-cem-mil-contr-a-ditadura-militar/>>. Acesso em: 29 out. 2016.)

**2. A guerrilha provocou o endurecimento do regime militar**

“Alguém poderá dizer que a reação dos militares ao terrorismo foi exagerada. A ditadura passou um trator de tortura em cima de um punhado de jovens com ideias ingênuas, que dificilmente teriam força para tomar o poder. Isso pode ser verdade, mas não era seguro pensar assim naquela época (p. 209).

[...] Os militares e a polícia recorreram tanto à tortura para destruir os grupos de luta armada porque eram pouco experientes na arte de investigar e perseguir suspeitos. Em duas grandes movimentações do exército naquela época, mais de mil soldados cercaram menos de dez guerrilheiros, sem conseguir agarrá-los” (p. 213).

(NARLOCH, Leandro. **Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil**. Rio de Janeiro: Leya Casa da Palavra, 2011.)

Fonte: a própria autora

A primeira questão foi redigida da seguinte forma:

**Quadro 35** – Instrumento de recolha de dados – Primeira questão

A partir dos dois textos apresentados, analise as duas opiniões sobre o acontecimento respondendo:

**Qual delas você acha que se aproxima mais das discussões sobre a Ditadura Militar Brasileira? Justifique.**

Fonte: a própria autora

A partir da escolha do texto que os alunos consideram mais válido para a Ditadura Militar, buscamos uma análise qualitativa dos dados que nos fornecessem base para a construção de um modelo das ideias dos jovens, constituindo-se um trabalho sobre a provisoriedade da explicação histórica, integrando a noção de multiperspectiva.

Sobre a perspectiva do trabalho de Gago (2012), os níveis de progressões das ideias dos alunos se deram a partir do construto de compreensão das mensagens, sendo elas:

- Compreensão fragmentada: quando as ideias dos alunos se pautam por uma grande dispersão, mostrando falhas na compreensão.
- Compreensão restrita: quando as ideias revelam um entendimento global das mensagens, mostrando uma tentativa de reformular a informação presente no texto.
- Compreensão global: as ideias exprimem um entendimento global das mensagens veiculadas, identificando quais diferenças ou qual a grande dimensão que as distingue.

Cinco níveis de progressão das ideias dos alunos integraram as seguintes dimensões relacionadas à compreensão das mensagens: “1. Contar: a ‘estória’; 2. Conhecimento: narrativa correta; 3. Diferença: narrativa correta/mais completa; 4. Autor: opinião; 5. Natureza: perspectiva” (GAGO, 2012, p. 114).

Elaboramos, então, algumas categorias para nosso estudo:

- *Fragmentos*: essa categoria engloba as respostas que fizeram uma cópia ou justificaram suas respostas com cópia de fragmentos do texto escolhido;
- *Narrativa consensual*: em suas respostas, os alunos expuseram suas ideias por meio da explicação do autor (escolhido por elas), entrando em jogo a opinião ou o ponto de vista do autor na narrativa;

- *Narrativa emergente*: aqui, os alunos apontaram suas escolhas a partir de um autor, entretanto expuseram também suas opiniões, relacionando-as a outros conhecimentos prévios, ou fizeram relação com as evidências apresentadas no texto;
- *Perspectiva*: as ideias dos alunos se basearam na forma como interpretam as evidências, de maneira a pensar a história em várias perspectivas, compreendendo que as fontes podem falar de diversas maneiras.

A categorização das narrativas dentre as 17 respostas apresentam o seguinte quadro:

**Quadro 36** – Categorização de narrativas multiperspectiva

CATEGORIAS	Nº DE RESPOSTAS
Fragmentos	2
Narrativa consensual	6
Narrativa emergente	7
Perspectiva	2

Fonte: a própria autora

➤ *Fragmentos*

As falas das alunas que se encaixam nessa categoria buscam justificar a escolha a partir de uma frase do texto, ou apenas possuem uma compreensão restrita, que reformula a informação:

**Quadro 37** – Narrativas: Estudo Principal - *Fragmentos*

**Bruna:** “A primeira, porque a luta ainda continua no dia-a-dia, cada um luta por si”.

**Estela:** “O 1º texto, logo que fala dos indivíduos que saíram as ruas contra o governo ditatorial que exercia repressão e censura nos indivíduos”.

Fonte: a própria autora

➤ *Narrativa consensual*

Os alunos que se encaixam nessa categoria escrevem sobre o texto expressões com que procuram justificar sua escolha de narrativa, por meio de

palavras como “exatamente”, ou ainda as expressões “forma mais viável” e “visão melhor”.

Além disso, tentam aproximar as narrativas como sendo um discurso mais próximo do que aconteceu no passado, utilizando expressões como “retrata muito bem”. Na maioria das narrativas, o aluno se apropria do que apareceu no texto, não argumenta ou busca evidências para explicar de forma melhor sua opinião.

Entre as seis narrativas dessa categoria, quatro delas pertencem aos alunos que consideram o terceiro texto, intitulado “A guerrilha provocou o endurecimento do regime militar”, como versão que mais se aproxima de uma explicação histórica sobre a Ditadura Militar Brasileira.

Esse texto foi escolhido justamente por apresentar uma visão que descaracteriza a atuação política da juventude e da luta contra a opressão na ditadura, defendidas nos primeiros textos apresentados. A posição apresentada no fragmento de Narloch justifica lançar mão de táticas como a violência ou a tortura para combater aqueles que se opunham ao regime, como estudantes ou rebeldes “guerrilheiros”.

As narrativas referentes a essa categoria e que escolheram o segundo texto são:

**Quadro 38** – Narrativas: Estudo Principal – *Narrativa consensual* (2º Texto)

**Milena:** *“O segundo, pois mostra não só o lado da população, mas também os motivos que justificaram as ações violentas dos militares, que por receio de perderem o poder não mediam esforços para reprimir qualquer tipo de ameaça ao governo, independente do tamanho ou origem dos movimentos rebeldes”.*

**Ana:** *“O 2º, pois retrata claramente a ideia da ditadura: calar a boca de quem queria justiça”.*

**Eloisa:** *“A segunda opinião, retrata exatamente como os militares agiam em relação às manifestações além de citar a ocorrência da prática da tortura”.*

**Camila:** *“A guerrilha provocou o endurecimento do Regime Militar”, esse texto retrata muito bem como as coisas ‘funcionavam’ nesse período de ditadura militar”.*

Fonte: a própria autora

As outras duas respostas apontam os fragmentos de Fernando do Valle e Jacob Gorender como escolha e seguem como consensuais ao autor:

**Quadro 39** – Narrativas: Estudo Principal – *Narrativa consensual* (1º Texto)

**Jonas:** *“No fragmento que apresenta fragmentos de Fernando do Valle e no Combate nas trevas. Informa relações das grandes manifestações feitas pelo público e a grande batalha que virou. O governo lutando contra jovens e o grande número de mortos que esteve presente nas manifestações que não contido no fragmento. E também com a chegada do AI-5 que gerou mais indignação da população”.*

**Antônio:** *“Pelo contexto as duas se aproximam, mas a primeira parte se declara de forma mais viável, se entrelaçando de fato com o período de 64, pois em vista da leitura, e o estudo sobre a época, adentra mais no contexto”.*

Fonte: a própria autora

➤ *Narrativa emergente*

O critério de validade elaborado nessa categoria se dá pela escolha de uma das versões pelos alunos, mas se justifica apresentando argumento relacionado às fontes e ao conhecimento de algumas evidências presentes nos texto:

**Quadro 40** – Narrativas: Estudo Principal – *Narrativa emergente*

**Daniel:** *“O texto de Fernando do Valle, pois fala sobre a questão do AI-5, que determinava que o militar pudesse prender qualquer cidadão brasileiro, acabando dessa forma com a democracia”.*

**Débora:** *“O primeiro texto, pois ele trabalha com uma temática mais associada aos acontecimentos, como os policiais agiam em relação a oposição, visto a semelhança presente no assassinato do estudante com as ações dos governos”.*

**Thais:** *“A primeira, como mostram os textos, a ditadura militar foi marcada por muitas manifestações populares, principalmente da UNE, e a maioria delas era reprimida pelo governo militar ou de forma muito violenta, por isso houveram tantas mortes e torturas de pessoas que eram contra o governo e também de inocentes”.*

**Diogo:** *“O primeiro texto. A jornalista, a atriz, o estudante e o operário foram importantes durante as manifestações, tendo maior importância ainda em seu trabalho, escrevendo artigos relacionados, fazendo peças com assuntos paralelos as revoltas”.*

**Maria Beatriz:** *“A primeira, onde podemos perceber que o governo deseja punir os cidadãos por não seguir apenas o que se diz como certo e aceitável.”*

**Joyce:** *“As duas descrevem bem a ditadura, porém o primeiro demonstra bem a luta das pessoas por melhorias, e que apenas de qualquer problema nós como cidadãos devemos estar à frente e reivindicar por nossos direitos”.*

**Raquel:** *“A primeira, pois isso ocorre até hoje. As pessoas saem, fazem barulho e no final tem que voltar para suas casas e continuar exercendo seu ofício, assim como ocorria. E além do mais, quando se fala em ditadura, é que vemos”.*

Fonte: a própria autora

As alunas Débora e Thais citam alguns fatos que dão sentido à explicação histórica e que demonstram se encaixar ao contexto de perseguição política e repressão por meio da violência aos sujeitos que lutavam contra os militares. No geral, os alunos apontam estudantes (UNE) e outros cidadãos com as mais variadas profissões, como jornalistas, atrizes e operários, relacionando-os às suas ações de resistência e de participação política contra a ditadura, o que demonstra um conhecimento prévio dessas ações, utilizando-as na construção das respostas.

➤ *Perspectiva*

Nessa categoria, observa-se nas respostas que os dois alunos opinam sobre as versões apresentadas, procuram interligar os fatores e utilizam a evidência para contruírem uma explicação histórica de maneira perspectivada. O aluno André responde:

**Quadro 41** – Narrativas: Estudo Principal – *Perspectiva* (André)

**André:** *“Ambas apresentam comentários válidos para a discussão sobre tal período. A primeira aponta a visão mais “democrática” sobre este momento, onde o foco era expor a vontade do povo e destacar as atrocidades do governo. A segunda apresenta quase que uma justificativa para o problema evidenciado na primeira. Esta, por sua vez, aponta a inexperiência do exército brasileiro no momento, e seu desespero para conter atividades por grupos armados. Ambos os pontos devem ser evidenciados ao se debater sobre a ditadura, contudo, a primeira evidencia com mais sucesso o abuso dos militares”.*

Fonte: a própria autora

Infere-se que o aluno procura interpretar as narrativas utilizando o argumento de comparação para chegar na versão mais válida, que é ligada aos textos de Fernando do Valle e de Jacob Gorender. Analisa, ainda, que a versão escolhida é mais coerente mediante a justificativa de como ela foi construída pelos autores, pois envolve um discurso a favor do povo, o que não acontece no último texto, quando o autor evidencia o ponto fraco dos militares. Portanto, demonstra uma perspectiva mais crítica sobre os textos.

O segundo aluno, Caio, concebeu a seguinte resposta:

**Quadro 42** – Narrativas: Estudo Principal – *Perspectiva* (Caio)

**Caio:** *“O texto de Fernando do Valle, pois expõe a ditadura em caráter social nas manifestações, dá importância para as ações do povo dentro de suas atividades corriqueiras como o trabalho, estudo, etc. Também mostra a ignorância pela parte dos militares e seus atos como o AI-5. O primeiro fragmento expõe apenas o caráter da manifestação popular e da ignorância policial da época. O último texto (de Leandro Narloch) é lamentável a interpretação feita das ações dos jovens, muito embora a parte da repressão investigativa esteja correta”.*

Fonte: a própria autora

Vê-se que o aluno coloca a maneira como os textos foram construídos e procura relacioná-los a partir da compreensão do tema que possui, assim, ao explicá-los, necessariamente pontua a sua perspectiva. Tanto André como Caio têm a ideia de que é possível extrair duas perspectivas diferentes sobre tal acontecimento, colocando suas opiniões, mas relacionando também as evidências para decidir sobre qual se aproxima mais da verdade histórica, o que nos permite entender que conseguem narrar tais eventos a partir de um conjunto de pressupostos, caracterizando uma multiperspectividade quanto aos fatos apresentados.

A seguinte questão foi colocada aos alunos, para que respondessem, a partir de seus conhecimentos, fatos que apresentam a história do regime militar no Brasil como uma história de conflito.

#### **Quadro 43** – Instrumento de recolha de dados – Segunda questão

A Comissão Nacional da Verdade foi criada em 2012 com o objetivo de promover a apuração e o esclarecimento público das violações de direitos humanos praticados no Brasil durante o período de 1946-1988, na intenção de contribuir também para o preenchimento das lacunas existentes na história de nosso país.

A historiadora Lilia Moritz Schwarcz atribui esse período de violação dos direitos humanos como mais uma história vergonhosa do país. Você concorda com essa denominação? Que fatos do passado confirmam essa posição?

Fonte: a própria autora

De acordo com as respostas, mediante o conceito de segunda ordem relacionado à significância histórica, procuramos compreender quais fatos os alunos citam em suas narrativas para justificar o contexto histórico da ditadura como uma história de conflito.

O objetivo de propor esse tipo de questão foi mobilizar os sentidos históricos sobre um momento de conflito, para que fosse possível mobilizar também a empatia sobre tal acontecimento, o que traz a possibilidade de gerar interpretações e orientações sobre a vida prática. Segundo Ribeiro (2013, p. 7), a significância histórica:

[...] é constituinte de operações cognitivas complexas, que envolvem no processo de atribuição de “importância” a fatos e eventos, a capacidade de interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos fatos históricos,

dos agentes em seu contexto de atuação, bem como das narrativas históricas que circulam na escola e na sociedade.

A significância histórica é importante, pois ela fundamenta a compreensão do conteúdo histórico e nos aponta como os sujeitos envolvidos naquela aprendizagem relacionam tal forma de conhecimento na cultura histórica e escolar.

As respostas que obtivemos dos alunos podem ser inseridas em três perspectivas, baseadas nos estudos de Alves (2011, p. 225):

- 1. Significância não atribuída/fragmentos: caracterizando respostas sem coerência ou que fogem do tema.
- 2. Objetividade básica: trazem poucas informações, são respostas reescritas por meio da fonte e/ou com argumentos pouco reflexivos.
- 3. Objetividade sofisticada: relacionam fatos históricos anteriores ou posteriores ao conteúdo histórico, reflexão emergente das causas e consequências dentro do processo histórico.

A partir da categorização, temos o seguinte quadro:

**Quadro 44** – Categorização de significância histórica

<b>CATEGORIAS</b>	<b>Nº de respostas</b>
Significância não atribuída/fragmentos	3
Objetividade básica	10
Objetividade sofisticada	4

Fonte: a própria autora

Respostas que se enquadraram na primeira categoria, intitulada *Significância não atribuída/fragmentos* não conseguiram apresentar argumentos válidos ou fatos que se ligavam ao tema da ditadura e fugiram da discussão. Abaixo duas narrativas que fazem parte dessa categoria:

**Quadro 45** – Narrativas: Estudo Principal – *Significância não atribuída/fragmentos*

**Raquel:** *“Não sei sobre o assunto para ter uma opinião, lendo que violou dos direitos humanos deve ter sido realmente vergonhoso”.*

**Antônio:** *“Sim, pois além da Ditadura Militar o descaso que o governo tem com o país e o último caso o escândalo da Petrobrás com a presidente envolvida. Podemos ver toda essa ‘sujeira’ sendo uma vergonha para nós que somos usufruídos por maiores, tendo que carregar esse fardo cometido por nossos eleitos que deveriam fazer mais por nós, mas não é o que acontece de fato”.*

Fonte: a própria autora

Sobre as respostas que se aproximaram da categoria *Objetividade básica*, os alunos apresentaram repetição de ideias, restringindo-se às informações do enunciado. Entre elas destacamos:

**Quadro 46** – Narrativas: Estudo Principal – *Objetividade básica*

**Maria Beatriz:** *“Sim, o período da ditadura em que as pessoas perderam seu direito de cidadão, violando assim o direito humano, eram pessoas alienadas que viviam em função do governo”.*

**Bruna:** *“Sim, porque realmente foi uma violação dos direitos humanos, porque tomou a liberdade de toda a população brasileira, e é uma vergonha ninguém dar ‘voz’ dentro de um país, somente obedecer e não ter escolha de achar o que é melhor para cada um”.*

**Joyce:** *“Sim. Durante a ditadura militar as pessoas não tinham expressão, porque foi tirado delas o direito de opinar e participar em um movimento social e político”.*

**Camila:** *“Sim, o fato de o governo não dar uma certa liberdade de expressão e oprimir, é uma violação de direitos humanos, o que é vergonhoso para o país, pois o Brasil hoje é considerado um país livre”.*

Fonte: a própria autora

Entre as dez narrativas, a maioria dos alunos cita basicamente a falta da liberdade de expressão do povo durante esse período ditatorial, apenas uma das respostas a seguir citou a tortura e outros fatos que fazem alusão ao período de horror:

**Quadro 47** – Narrativas: Estudo Principal – *Objetividade básica* (Thais)

**Thais:** *“Sim, a morte de várias pessoas que só queriam conquistar seus direitos e também as pessoas que ‘sumiram’, sem ficar nenhuma satisfação para a família se ela tinha sido exilada ou morta pelo governo. Corpos que desapareceram sem dar a chance para a família se despedir. Torturas realizadas que foram terríveis”.*

Fonte: a própria autora

A seguir, uma das narrativas que nos chamou a atenção, porque busca justificar a ação dos militares da seguinte forma:

**Quadro 48** – Narrativas: Estudo Principal – *Objetividade básica* (Eloísa)

**Eloísa:** *“Acredito que o período da ditadura foi vergonhoso em relação as práticas de tortura. Porém, em relação à economia, esse período foi bom, pois se encontrava nas mãos de pessoas preparadas para lidar com isso, os militares. Além disso, foi um ‘mal’ que poupou um ‘mal maior’, pois as ideias socialistas e comunistas ameaçavam tomar conta do país”.*

Fonte: a própria autora

A narrativa acima entra em contradição quando declara que o período da ditadura foi uma história vergonhosa do país, mas que era necessária para lutar contra um “mal maior”, conhecido como a ameaça socialista/comunista e, provavelmente, contra os “jovens com ideias ingênuas”, como citado pelo autor Leandro Narloch. Essas percepções presentes em alguns estudos formalizam-se por meio de um revisionismo histórico sobre o período, a chamada “ditabranda”<sup>24</sup> por alguns, que busca minimizar os efeitos da truculência policial e do governo fascista, principalmente com a concepção de que o país teria obtido sucesso econômico no período ditatorial.

Entre as respostas que caracterizaram uma *Objetividade sofisticada*, os alunos associaram o tema a alguns fatos importantes, o que demonstra conhecimento mais elaborado quanto ao período:

<sup>24</sup> Termo cunhado no jornal Folha de São Paulo, no editorial do dia 17 de fevereiro de 2009 (ano em que foi lembrado os 45 anos do Golpe Militar no Brasil). A matéria publicada pelo jornal pretendeu criticar o governo de Hugo Chávez a respeito de um referendo realizado na Venezuela, dando direito aos seus governantes de concorrerem a eleições seguidas sem intervalos. Porém, as críticas não teriam surtido tanto efeito se o jornal não tivesse se referido ao regime ditatorial brasileiro como “ditabranda”. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1702200901.htm>>. Acesso: 02 maio. 2017.

**Quadro 49** – Narrativas: Estudo Principal – *Objetividade sofisticada*

**André:** *“De fato, a violação dos direitos humanos é outra ‘mancha negra’ na história do país. Ela é evidenciada nos regimes ditatoriais, tanto da Era Vargas quando no regime militar”.*

**Daniel:** *“Sim, a educação neste período privou os alunos de matérias importantes, como sociologia, que faria criar uma consciência sobre o que estava acontecendo no Brasil, querendo ter cidadãos alienados”.*

**Ana:** *“Sim, o fato de não podermos protestar contra o governo vai contra a democracia, o governo influenciar o que era ensinado na escola limita a educação e as torturas violam qualquer tipo de direito”.*

**Caio:** *“Sim, foi mais uma de tantas histórias vergonhosas, e foi uma das mais vergonhosas, pela sua violência, ignorância, mal e danos irreparáveis causados ao nosso povo”.*

Fonte: a própria autora

Nas narrativas acima, os alunos conseguem relacionar o tema conflituoso da ditadura com alguns fatos que os outros não evidenciaram. O aluno André, ao citar outro período histórico (“Era Vargas”), relaciona-o ao contexto do regime militar e aponta o mesmo fator (“violação de direitos humanos”), demonstrando conhecimento dos conceitos substantivos e ligando-os a um fato histórico anterior.

Já a resposta do aluno Daniel aponta uma reflexão sobre o fator de exclusão de disciplinas no ensino, que expõem ao aluno um caráter crítico sobre a sociedade, citando a sociologia. A mesma ideia é elaborada pela aluna Ana quando menciona que o governo limitava a educação; na medida em que controlava e privava a formação de um pensamento crítico, reprimia também por outros meios e não somente pela violência policial.

Ademais, a narrativa de Caio pontua que o mal causado pela violência e pela ignorância policial é uma marca vergonhosa da história e que causou um “mal irreparável ao nosso povo”. Por conta dessas palavras, entendemos que o aluno compreende as consequências da Ditadura Militar além do período vivido e que o pensa através de uma temporalidade estendida a outras gerações, pois dá a ideia de que não é possível consertar tais atos cometidos no passado e que essas marcas permanecem na história.

O tema proposto envolveu também a questão da participação política no período da ditadura. Os fragmentos de Jacob Gorender e de Fernando do Valle expuseram alguns fatos que levaram 1968 a ser um ano emblemático quanto à atuação juvenil contra o regime ditatorial. Coincidentemente, nesse ano, outros países também tiveram algumas manifestações exclusivamente juvenis. Segundo Carmo (2013, p. 75), o ano de 1968 simboliza o sonho de transformação social. “Embora relativamente simultâneos, os acontecimentos de 1968 em quase todo mundo tiveram características distintas em cada país”.

No Brasil, lutava-se contra a Ditadura Militar, contra a reforma educacional, o que mais tarde resultaria no fechamento do Congresso e na decretação do AI-5. Segundo Carmo (2013), o Brasil tinha cerca de 270 mil universitários, o que correspondia a apenas 0,3% da população na época. Mesmo sendo uma parcela pequena, os estudantes tornaram-se porta-vozes do descontentamento contra a ditadura.

Os eventos que levaram à passeata dos Cem mil, em 26 de junho de 1968, iniciaram-se meses antes, como está no fragmento do questionário de pesquisa a morte de um estudante – Édson Luís da Silva – em 28 de março, no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, que provocou comoção na cidade. Levado por outros estudantes, o sepultamento do jovem foi feito de maneira improvisada. Carmo (2013, p. 85) relata sobre o velório do estudante, realizado “à luz de velas e archotes<sup>25</sup> improvisados feitos com jornais, ao som do Hino Nacional cantado pela massa e aos gritos das palavras de ordem ‘Abaixo a Ditadura’”.

Em 1º de abril, a cidade do Rio de Janeiro foi marcada por uma manifestação violenta, confrontos entre estudantes e policiais resultaram em vários feridos e mais dois estudantes mortos. Outras cidades também tiveram manifestações semelhantes, como Goiânia e Brasília.

No mês de junho, as manifestações ganharam apoio da população, as revoltas estudantis eram presentes em todo o país, mas era no Rio de Janeiro que elas tinham seu centro. A participação não só de estudantes, mas da população em geral, ganhou força, e o número de pessoas nas ruas chamaram a atenção dos militares.

---

<sup>25</sup> Tochas.

Além disso, a atuação dos estudantes e dos jovens que fomentaram todo um processo revolucionário durante os anos da ditadura mobilizam memórias que são contadas através de filmes, séries, músicas e tantos outros meios.

Em meio a esse contexto, a última questão de nosso questionário buscou entender quais significados tem a luta estudantil na década de 1960 apresentados no fragmento do texto de Fernando do Valle para a o presente. A questão foi elaborada da seguinte forma:

**Quadro 50** – Instrumento de recolha de dados – Terceira questão

Segundo o texto de Fernando do Valle, a luta iniciada nas ruas pelos jovens estudantes, pelos operários e pelos artistas, em 1968, continuaria em outros espaços. Na sua opinião, você acredita que aquelas reivindicações permanecem até hoje, de que forma?

Fonte: a própria autora

Todos os alunos responderam a questão proposta, e as ideias se dividiram em duas opiniões: manifestações ainda são *meios de luta* para obtenção de direitos; manifestações como *parte de reivindicações*, pois se mostram menos impactantes quanto ao seu valor político atual.

Entre as respostas que concordam diretamente com as manifestações como *meios de luta*, doze narrativas expressam essa posição: as manifestações que ainda ocorrem hoje são um importante canal para obtenção e para manutenção dos direitos.

**Quadro 51** – Narrativas: Estudo Principal – Manifestações como *meios de luta*

**Bruna:** *“Sim, através de manifestações que ocorrem até hoje, as pessoas ainda saem às ruas reivindicar seus direitos e seu futuro”.*

**Débora:** *“Sim, por meio das manifestações, greves e outras atividades organizadas com essa finalidade”.*

**Daniel:** *“Em forma de greves, reivindicando melhores condições, trabalho e até mesmo contra o governo”.*

**Maria Beatriz:** *“Sim, quando a sociedade sai às ruas em busca de seus direitos, em busca de condições melhores”.*

**Diogo:** *“Sim, pois nos dias de hoje a greve ainda está muito presente, tanto em empregos como na escola”.*

**Raquel:** *“Sim, continuam. Todas as vezes que várias pessoas saem às ruas estão reivindicando algo, lutando por algo, exigindo algo”.*

Fonte: a própria autora

Entre as doze narrativas que tiveram essa perspectiva, um aluno cita a presença da mídia como fator relevante para as manifestações:

**Quadro 52** – Narrativas: Estudo Principal (André)

**André:** *“Certamente. Hoje com a expansão dos veículos de comunicação principalmente, é constante a manifestação de críticas e ideais perante a organização política”.*

Fonte: a própria autora

Dentre as 17, as outras cinco narrativas demonstram, como citado anteriormente, que as manifestações são *parte de reivindicações*, pois permanecem de uma maneira diferente e menos impactante que no passado:

**Quadro 53** – Narrativas: Estudo Principal – Manifestações como *parte de reivindicações*

**Thais:** *“Pouco, mas permanecem. Muitos poemas e até músicas ainda falam sobre a insatisfação da população com o governo. Também são realizadas manifestações que já reuniram milhões de pessoas, porém que acabam sem propósito e sem uma reivindicação e organização correta”.*

**Caio:** *“Talvez, ainda existem grupos estudantis, sindicatos, uniões que lutam por um ideal popular, assim como os jovens de 68 lutaram, mas parece que a intensidade e a repercussão disso nos dias de hoje não é tão grande, talvez seja a cultura que foi se perdendo e enfraquecendo”.*

**Bruna:** *“Por algumas pessoas apenas, a maior parte da população apenas aceita o sistema e seu governo sem questionar e os que questionam e lutam são tratados como imbecis”.*

**Eloisa:** *“As reivindicações continuam, muitas pessoas ainda saem às ruas, mas elas perderam o objetivo principal. Por isso acredito que ‘aquelas reivindicações não permanecem até hoje’”.*

Fonte: a própria autora

Nas narrativas acima, os alunos pontuam em suas respostas fatores como desorganização ou despreparo, que levam algumas manifestações a não atingirem seus objetivos. A maioria dos alunos reconhece que manifestações políticas garantem a conquista de direitos, porém outros veem alguns problemas, como a falta de conhecimento, que não permite que a mobilização e a participação da população seja efetiva. Além disso, muitas vezes, as pautas que necessitam de adesão são desacreditadas e acabam por se perder, como o aluno Caio expôs em sua fala no quadro acima.

A resposta da aluna Milena se destacou em meio às outras, pois evidencia fatores sobre a participação política que nenhum outro aluno mencionou. Segundo a jovem:

**Quadro 54** – Narrativas: Estudo Principal (Milena)

**Milena:** *“Com o tempo as ideologias se transformaram, o embasamento das reivindicações se tornou mais frágil, havendo apenas uma diminuta parcela que exige seus direitos cumprindo os seus respectivos deveres. São poucos os que possuem conhecimento apropriado em relação às causas pelas quais estão lutando, o restante na maioria das vezes sofre alienação”.*

Fonte: a própria autora

Para Milena, existe uma pequena porção de pessoas que, ao reivindicarem algo, reconhece que é preciso cumprir deveres. A percepção dessa necessidade traz sobre si uma consciência política e ética e marca o diferencial da luta e da efetiva conquista por direitos. Entendemos que, por meio da narrativa da aluna, exista a preocupação de que a conscientização seja o início da ação, agregando a ela valores a serem respeitados e integrados à luta, para que de forma mais eficiente tome força e significado.

A discussão sobre os questionamentos levantados por esse Estudo Principal teve a intenção não somente de compreender o que esses jovens sabem sobre o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, procuramos também provocar a percepção dos alunos a partir de uma história que é gerada por meio de temas de conflito, para aproximar o conhecimento que possuem de questões pertinentes do nosso presente.

A primeira questão, que propôs a interpretação de uma charge sobre um período da História do Brasil, teve como objetivo perceber se os alunos conseguiriam relacionar o tema – Ditadura Militar Brasileira – aos elementos evidenciados na imagem. A proposta dessa questão ajudou-nos a conhecer algumas ideias prévias trazidas pelos alunos sobre como compreendiam o conceito. A partir de suas narrativas, interpretaram o contexto histórico e ligaram-no a outros fatos recorrentes ao tema. Ademais, a maioria dos alunos conseguiu escrever narrativas relacionando fatores importantes para o entendimento do período da ditadura.

Quando questionados sobre qual versão acreditavam ser a mais válida, a partir de textos que apresentavam opiniões diferentes sobre o tema, a noção da multiperspectividade da história dos alunos foi destacada por aqueles que apontaram argumentos sobre a versão escolhida, construindo suas narrativas a partir de suas ideias históricas relacionadas à ditadura.

A questão que tratou do tema da ditadura como uma História “difícil”, em que se pretendeu observar como os alunos entrevistados identificavam a importância histórica e como mobilizavam os sentidos para, assim, compreender suas consequências no presente, trouxe resultados surpreendentes. Poucos conseguiram destacar em suas respostas como as marcas da ditadura permanecem hoje ou ainda construir argumentos reflexivos sobre o contexto histórico.

A partir dos fragmentos dos textos de Gorender e de Valle sobre a importância da participação e da luta política protagonizada pela juventude na década de 1960, confrontamos os alunos questionando como essas reivindicações permanecem até hoje. As respostas destacam-se, em sua maioria, pela afirmação sobre o valor das manifestações, entretanto não apresentam muitos argumentos ou opiniões que expressam um pensamento mais crítico em relação à efetividade de tais atos no presente.

Sobre a mesma questão, outras perspectivas apresentadas pelos alunos caminham no sentido de apresentarem certo valor na luta por meio das manifestações, mas afirmam também que elas, com o tempo, foram desmobilizadas e perderam sua essência.

Reafirmamos, assim, mediante o estudo apresentado e as considerações feitas pelos alunos a partir de suas narrativas, a necessidade que existe de mobilizar tais discussões na escola, na sala de aula e em outros lugares em que os jovens estão presentes, pois não é somente no espaço escolar que o aluno adquire conhecimento histórico.

Tais demandas fazem o ensino se tornar cada vez mais desafiador em meio a concepções que, muitas vezes, reproduzem um discurso pronto e acabado, distanciando-se da educação transformativa que deve preparar o sujeito para a vida. Com esse desafio, tomamos este estudo como forma de pensar e de refletir sobre a educação e o seu ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos esta investigação retomando a nossa questão inicial, realizada sobre a ótica da formação da consciência histórica e da aprendizagem no campo da Educação Histórica. Assim sendo, refletimos sobre a formação do pensamento político dos jovens entrevistados a partir de momentos da história do Brasil em que a participação juvenil foi presente e atuante, como os Caras Pintadas/1992 e as Jornadas de Junho/2013, e também sobre os conceitos meta-históricos em estudo que envolvem um tema de conflito: a Ditadura Militar Brasileira.

A partir do referencial teórico de Alves (2011), Barca (2001), Cainelli (2009), Gago (2012), Lee (2006) e Schmidt (2009), buscamos compreender a importância da aprendizagem histórica e sua relação com os processos cognitivos acerca do pensamento histórico e, assim, pensar seu ensino como uma prática que viabilize uma melhor compreensão do presente vinculado às necessidades dos indivíduos.

Fundamentamos nossa pesquisa na metodologia da *Grounded Theory*, pautada em autores como Charmaz (2009), Strauss e Glaser (1967), Fernandes e Maia (2001) e Gago (2007). Esse tipo de metodologia focaliza-se nas experiências de seus indivíduos para compreender seu mundo. A partir do Estudo Piloto, procurou-se obter, por meio dos dados coletados, aspectos sociais e conceituais sobre as visões da juventude, mediando essas considerações à escola e à representação de seu espaço social e lugar de aprendizagem.

Partimos de alguns autores como Abramo (2007), Bourdieu (2003), Dayrell (2003), Lourençato (2012) e Pais (2003) para construir um conceito da juventude. O referencial desses autores nos permite constatar a juventude sobre uma ótica diversa, sendo possível idealizá-la longe dos padrões da sociedade, que, muitas vezes, limita-a sobre uma faixa cultura ou sociocultural. As ideias que esses autores elaboraram sobre a juventude entram em consonância com os jovens que entrevistamos e aquilo que expressam em suas respostas.

Os alunos participantes de nosso estudo tinham um cotidiano voltado para estudos e atividades comuns as suas idades, mediante a condição social confortável que se encontravam. Percebe-se que estavam centrados na escolha da profissão e na preparação para a entrada na universidade, recebendo apoio da escola, dos professores e dos pais durante essa trajetória.

Sobre a escola, foi possível concluir que, quase em sua totalidade, os alunos a veem como espaço importante de aprendizagem, de experiência e de formação apenas acadêmica. Porém, uma questão importante foi levantada em duas narrativas: o desejo que a escola pudesse preparar melhor para o futuro, o que nos permitiu trazer à tona a discussão sobre a aprendizagem com sentido para vida.

A investigação da formação do pensamento histórico a partir de uma reflexão política, neste trabalho, levanta questões importantes sobre a nossa juventude e o aluno que formamos na escola. Com essa expectativa, a segunda parte do questionário piloto introduziu o tema da política e a participação dos jovens em manifestações que marcaram diferentes períodos da história brasileira.

As narrativas que os jovens apresentam em relação às manifestações de 1992 denotam consequências positivas para a história do país, mencionando também que ambos os eventos (Caras Pintadas e Jornadas de Junho) se configuram pela luta dos jovens com motivações parecidas. O que percebemos na investigação, por meio dos marcadores históricos e da estruturação das respostas, foi que poucos alunos entre os 18 demonstraram em suas narrativas conceitos de mudança.

Algumas referências dadas pelos jovens atribuem às manifestações de 2013 fatores que permanecem na história. Porém, a maioria dos jovens que demonstrou em suas narrativas sentidos de mudança pondera mais aspectos negativos em relação aos resultados dessas Jornadas de Junho.

Procurando adensar mais a pesquisa ao tema político, aproximamos nosso estudo ao conceito de *burdening history*, ou História “difícil” – conceito que aborda temas conflituosos marcados por traumas. Utilizamos os referenciais teóricos de autores como Schmidt (2015), Rüsen (2015), Seixas (2015) e Borries (2011), com o intuito de basear nossa pesquisa abordando o tema da Ditadura Militar no Brasil. No mais, também foram utilizadas duas dissertações: de Castex (2008) e de Ávila (2014), que também investigaram as ideias históricas dos alunos sobre esse período.

A investigação a partir desse segundo estudo exploratório permitiu a avaliação de alguns conceitos meta-históricos: a explicação histórica, a multiperspectividade e a significância histórica.

Na primeira questão do segundo questionário (Estudo Principal), entre os 17 alunos, cinco demonstram um nível de explicação histórica emergente, pois

conseguiram abranger em suas respostas, mesmo de maneira restrita, alguns marcadores que denotam ênfases em questões sociais, políticas e econômicas por meio de fatores abrangentes ao contexto histórico referente. Isso também pode ser observado nas respostas da terceira questão sobre a significância história, em que a maioria apresentou respostas em que aparece o mesmo tipo de explicações históricas. Nesse caso, os alunos lidam com uma história do passado de conflito e, nas respostas correspondentes, com poucos argumentos afirmam-se os fatos a partir do que foi proposto no enunciado e, de maneira pouco reflexiva, apontam algumas causas e consequências que limitam sua importância.

Em relação ao conceito de multiperspectividade, que propôs a análise de dois textos de autores com opiniões divergentes, os alunos deveriam escolher qual texto se aproxima mais da Ditadura Militar, tendo como referência a historiografia, as fontes e as evidências sobre o período. Entre 17 narrativas, sete alunos apresentaram uma narrativa emergente. Em suas respostas, foi possível compreender que, mesmo tendo um posicionamento acerca dos textos, os alunos trabalham com evidências e aspectos inerentes à historicidade do período. As narrativas em si apresentam, dentro de uma ótica objetiva, aquilo que eles perceberam no contexto histórico como resposta aos conhecimentos prévios que possuem.

A partir do trabalho realizado, percebemos que esses jovens compreendem a importância existente na discussão do tema, porém, entre as narrativas que analisamos, uma parcela dos jovens apenas reproduz e afirma o que foi proposto. Diante da totalidade dos jovens, são poucos os que apresentam pensamentos mais elaborados, ou seja, aqueles que apresentam em suas narrativas a negação de determinados padrões e que procuram explicações para suas carências fora da zona de conforto.

Quando o questionário confrontou os alunos acerca da continuidade das lutas que foram iniciadas com os jovens na Ditadura Militar, na década de 1960, as respostas trouxeram quadros diferenciados entre os que afirmam que as manifestações ainda se mostram como forma válida para obtenção de direitos e aqueles que acreditam que a luta diminuiu ou se perdeu com o passar do tempo. As narrativas que mostraram uma percepção negativa sobre as lutas atuais não descaracterizaram os movimentos em si, porém pontuaram com algumas críticas

problemas em relação à adesão e à coletividade, que garantem um alcance mais concreto e efetivo das ações dos indivíduos por uma causa.

Por conta da mediação da Educação Histórica no tema abordado neste estudo, notamos o quanto ainda se deve trabalhar com situações que fazem os alunos pensarem criticamente, pois elas são pertinentes à formação de uma consciência política, que leva a outra necessidade ainda mais urgente: o estudo de temas que trazem reflexões sobre as histórias de conflito.

Entendemos, em síntese, que a aprendizagem por meio do conhecimento crítico é fundamental para a construção da sociedade, assim como a busca por uma melhor educação, que hoje se constitui através de lutas diárias pela comunidade escolar. Nosso intuito com este trabalho foi pensar, a partir da educação, uma proposta para aprender e ensinar temas políticos ou uma História “difícil” de ser praticada, com intenção de suprir as necessidades sociais. Acreditamos que, pela liberdade de expressão exercida por manifestações democráticas, mantemos e conquistamos nossos direitos, essenciais para a prática da cidadania.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Juventude e Contemporaneidade*. – Brasília: UNESCO, MEC, **ANPEd** – Coleção Educação para Todos; v. 16. 2007, pp. 75-90.

ALMEIDA, Elizabeth Guzzo. Aprendizagem Situada. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. Ano: 2014 – Volume: 7 – Número: 1

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido para a Vida: Consciência Histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

AMORIM, Roseane M. **História Temática e eixos temáticos**: uma questão em debate, 2004. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil (on-line) – Unicamp. Disponível em: < <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/issue/view/212>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

ANSART, Pierre. Em defesa de uma Ciência Social das paixões políticas. **História: Questões e Debates**, Curitiba, n. 33, 2001, pp. 145-162.

ÁVILA, Brayn Lee Thompson. **As narrativas de alunos de ensino médio de Londrina sobre a ditadura militar brasileira (1964-1985)**. 2014. 156f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga, CEEP, Universidade do Minho, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras História**, Porto, III Série, v. 2, 2001, pp. 13-21.

\_\_\_\_\_. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. **Actas das Primeiras Jornadas de Ed. Histórica**. Universidade do Minho, 2001. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/569/1/IsabelBarca.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Marcos de Consciência Histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, jan./jun. 2007, pp. 115-126.

\_\_\_\_\_. Ideias Chave para a Educação Histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012, pp. 37-51.  
BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. In: BJERG, H.; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (Eds.). **Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II**. Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2017.

CAINELLI, Marlene R. Educação Histórica: o desafio de ensinar História no ensino Fundamental. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. 1Ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2009.

CARMO, Paulo Sérgio. **Culturas da Rebeldia - a juventude em questão**. 3. ed. São Paulo: Editora Senac, 2013.

CASTEX, Lilian Costa. **O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba - PR**. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, pp. 40- 53, set./out./nov./dez. 2003.

DONNELLY, Debra; PARKES, Robert J. Concepções em mudança do pensamento histórico no ensino da história: um estudo de caso australiano. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 11, jan./abr. 2014, pp. 137-161.

DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Revista de Cultura Política Lua Nova**, São Paulo, n. 40-41, 1997.

FERNANDES, E.; MAIA, A. *Grounded theory*. In: FERNANDES, E. M.; ALMEIDA, L. S. (Ed.). **Métodos e técnicas de avaliação**: contributo para a prática e investigação, Braga: Universidade do Minho, 2001, pp. 49-76. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4209>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

GAGO, M. **Consciência histórica e narrativa na aula de história**: concepções de professores. 2007. 418f. Tese (Doutorado em Educação - Metodologia do Ensino de História e das Ciências Sociais) – Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2007.

\_\_\_\_\_. **Construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem**. Moçambique, EPM-CELP, 2012.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. Relações entre ensino e aprendizagem histórica: desafios para a pesquisa em Educação Histórica. Em: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. (Orgs.). **Aprender História**: perspectivas da Educação Histórica. 1Ed. Ijuí, RS: Unijuí, v. 3, 2009, pp. 77-116.

GERMINARI, Geysa Dongley. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. 2010. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

\_\_\_\_\_. A cognição histórica situada: expectativas curriculares e metodologias de ensino. **Antíteses**, v. 5, n. 10, jul./dez. 2012, pp. 741-760.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, jul./dez. 2015, pp. 37-47.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, Dossiê Educação Histórica, Ed. UFPR, 2006.

\_\_\_\_\_. Literacia História e História Transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, abr./jun. 2016, pp. 107-146.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. **A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio**: uma investigação com a metodologia da educação histórica. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MACHADO, Cláudia Denardi. **Reforma Curricular e o Ensino de História nas escolas do Centro Paula Souza**. 2002. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2002.

MARICATO, Ermínia et al. Não começou em Salvador, não vai terminar em São Paulo. **Cidades rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013, pp. 13-18.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. Dossiê Ensino de História. Memória, História, Historiografia. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, set. 1993, pp. 143-174.

OLIVEIRA, Jackes Alves. **Educação Histórica e Aprendizagem da “História Difícil” em vídeos do Youtube**. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003.

PINTO, Marcelo de Rezende; SANTOS, Leonardo Lemos S. *A Grounded Theory como abordagem metodológica: relatos de uma experiência de campo*. **Organizações & Sociedade**. Salvador, v. 19, n. 62, jul./set. 2012, pp. 417-436.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O Estudante de Ensino Médio nas comunidades virtuais “eu amo história” e eu “odeio história” e uma questão antiga: para que serve história?”. **Antíteses**, v. 5, n. 10, jul./dez. 2012, pp. 665-689.

RIBEIRO, Regina M. O. **A construção de sentidos históricos**: cultura histórica e atribuição de significância em narrativas de estudantes do ensino fundamental, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2oRavr9>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Estudantes na Política em Tempos de Mobilização e Crise. **São Paulo em Perspectiva**, v. 7, n. 1, jan./mar. 1993, pp. 138-144.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História I: Razão Histórica**. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Orgs.: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Humanismo e didática da História**. Curitiba: W & A Editores, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI**. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, 2009, pp. 09-22.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Orgs.), **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica**. RS: Ed. Unijuí, 2009.

\_\_\_\_\_. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da Educação Histórica. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2012, pp. 91-104.

\_\_\_\_\_. Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Cultura histórica, ensino e aprendizagem de história: questões e possibilidades. Em: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro (Orgs.). **Cultura histórica e ensino de história**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, pp. 39-64.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. **Mneme – Revista de Humanidades**, Dossiê Ensino de História, v. 16, n. 36, jan./jun. 2015, pp. 10-26.

\_\_\_\_\_. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, 2016, pp. 31-48.

SCHRÖEDER, Christine da Silva. **Educação à distância e mudança organizacional na escola de Administração da UFRGS**: uma teoria substantiva. 2009. 252f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SECCO, Lincoln. As Jornadas de Junho. **Cidades rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013, pp. 72-78.

SEIXAS, Peter. Ação Histórica como um Problema para Pesquisadores em Educação em História. **Antíteses**, v. 5, n. 10, jul./dez. 2012, pp. 537-553.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - Estudo Piloto**

UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

Mestrado em História Social: Linha de História & Ensino  
Pesquisadora: Jéssica Christina de Moura  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlene Rosa Cainelli

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

1. No período em que você não está na escola você trabalha? Realiza outras atividades, como cursinho pré-vestibular, ou frequenta escola de idiomas?

---

---

3. Qual a profissão de seus pais?

---

---

4. O que você faz para se divertir (festas com amigos, shows, viagens, instrumento musical, pratica esportes)?

---

---

---

5. Na cidade onde você mora tem alguma opção cultural (como museus, cinema, parques etc.)? Se não há nenhuma opção citada, qual você gostaria que existisse?

---

---

---

6. Você tem o hábito de leitura?

- a) Sim
- b) Não

I - Se a resposta for sim, assinale qual a fonte mais utilizada para leitura:

a) Livros b) Revistas c) Websites d) Jornais e) Quadrinhos

7. O que é a escola para você?

---

---

---

---

---

8. Como você usa o aprendizado adquirido na escola no seu dia a dia?

---

---

---

---

9. No futuro, como você espera que a escola possa contribuir em sua vida (social, trabalho, relacionamento)?

---

---

---

---

10. A juventude para você se define como...

---

---

---

---

**11. Escreva uma narrativa contando o que foram as duas situações históricas:**





**Leia com atenção os textos abaixo:**

1. Em 1968 a Passeata dos Cem mil foi resultado de agitações estudantis pela morte de Edson Luís da Silva de 18 anos, morto pela polícia no restaurante universitário Calabouço. “O cadáver foi levado ao saguão da antiga Câmara Municipal, na Cinelândia, e a notícia do assassinato do quase menino de 18 anos se difundiu por todo o Brasil. Sessenta mil pessoas acompanharam o caixão mortuário na tarde do dia seguinte”. Em resposta à truculência policial, os estudantes saíram às ruas e tiveram apoio da população.

(GORENDER, Jacob. **Combate nas Trevas**. São Paulo: Ática, 2003.)

**O grito da Passeata dos Cem Mil contra a ditadura militar**

*“Não pense que aplaudir e gritar ‘abaixo a ditadura’ é uma vitória. Hoje a repressão não veio porque não pôde. E a nossa vitória é esta: ter saído na rua porque achava que tinha que sair. Mas a gente vai voltar pra casa, o estudante pra aula, operário pra fábrica, repórter pro jornal, artistas pro teatro. E é em casa, no trabalho, que a gente vai continuar a luta”.*

(Trecho do discurso de Vladimir Palmeira na Passeata dos Cem Mil, em 26 de junho de 1968, no Rio de Janeiro)

Em 13 de dezembro do mesmo ano, a ditadura endureceu ainda mais o regime com a edição do AI-5, em que o governo fechou o Congresso Nacional, deu-se a prerrogativa de suspender os direitos políticos de qualquer cidadão por 10 anos, cancelou o *habeas corpus* para crimes políticos e proibiu atividades e manifestações.

(VALLE, Fernando do. O grito da Passeata dos Cem Mil contra a ditadura militar. **Zonacurva** - Mídia livre em política e cultura. Disponível em: <<http://zonacurva.com.br/o-grito-da-passeata-dos-cem-mil-contr-a-ditadura-militar/>>. Acesso em: 29 out. 2016.)

**2. A guerrilha provocou o endurecimento do regime militar**

“Alguém poderá dizer que a reação dos militares ao terrorismo foi exagerada. A ditadura passou um trator de tortura em cima de um punhado de jovens com ideias ingênuas, que dificilmente teriam força para tomar o poder. Isso pode ser verdade, mas não era seguro pensar assim naquela época (p. 209).

[...] Os militares e a polícia recorreram tanto à tortura para destruir os grupos de luta armada porque eram pouco experientes na arte de investigar e perseguir suspeitos. Em duas grandes movimentações do exército naquela época, mais de mil soldados cercaram menos de dez guerrilheiros, sem conseguir agarrá-los” (p. 213).

(NARLOCH, Leandro. **Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil**. Rio de Janeiro: Leya Casa da Palavra, 2011.)

A partir dos dois textos apresentados, analise as duas opiniões sobre o acontecimento respondendo:

**Qual delas você acha que se aproxima mais das discussões sobre a Ditadura Militar Brasileira? Justifique.**

---



---



---

---

---

---

---

A Comissão Nacional da Verdade foi criada em 2012 com o objetivo de promover a apuração e o esclarecimento público das violações de direitos humanos praticados no Brasil durante o período de 1946-1988, na intenção de contribuir também para o preenchimento das lacunas existentes na história de nosso país.

A historiadora Lilia Moritz Schwarcz atribui esse período de violação dos direitos humanos como mais uma história vergonhosa do país. Você concorda com essa denominação? Que fatos do passado confirmam essa posição?

---

---

---

---

Segundo o texto de Fernando do Valle, a luta iniciada nas ruas pelos jovens estudantes, pelos operários e pelos artistas, em 1968, continuaria em outros espaços. Na sua opinião, você acredita que aquelas reivindicações permanecem até hoje, de que forma?

---

---

---

---