UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

LIDIANE CAMILA LOURENÇATO

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS-ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UMA INVESTIGAÇÃO COM A METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Londrina
2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTADMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Londrina
2012

LIDIANE CAMILA LOURENÇATO

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS-ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UMA INVESTIGAÇÃO COM A METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Drª. Marlene Cainelli

Londrina
2012

Catalogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L892c Lourençato, Lidiane Camila.
A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio : uma investigação com a metodologia da educação histórica / Lidiane Camila Lourençato. – Londrina, 2012.
116 f. : il.

Orientador: Marlene Cainelli.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
Inclui bibliografia.

1.Educação – História – Teses. 2. História – Educação – Teses. 3. Jovens – Formação de conceitos – Teses. 4. História – Estudo e ensino – Teses. 5. Jovens – Ensino médio – Teses. 6. Pensamento histórico – Formação. I. Cainelli, Marlene. II. Universidade Estadual de Londrina.Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37(091)

LIDIANE CAMILA LOURENÇATO

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS-ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UMA INVESTIGAÇÃO COM A METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Drª. Marlene Cainelli
UEL – Londrina - PR

_____
Profª. Drª. Márcia Elisa Teté Ramos
UEL – Londrina - PR

_____
Profª. Drª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
UFPR – Curitiba – PR

Londrina, 13 de abril de 2012.

À minha família e ao Deyvid,

por todo incentivo e apoio

nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

Em especial à minha família, maior incentivadora, que se sacrificou para que minha formação fosse possível e que esta pesquisa pudesse ser realizada. Pelos exemplos dos meus irmãos e cunhado, que nunca ocultaram a dificuldade de chegar à este dia, mas sempre disseram que no final valeria a pena.

Ao Deyvid Fernando dos Reis, namorado que mesmo de longe, aturou meu stress, minha carência, sempre me dando palavras de incentivo e que compreendeu os excessos de ausência necessários para se dedicar a esta jornada.

Ao Dawa, amigo fiel, companheiro de todas as horas, que trouxe a calma de volta ao meu ser em momentos difíceis através de brincadeiras, carinhos e das várias voltas percorridas no quarteirão de minha casa.

Aos amigos que compreenderam minhas ausências e que sempre estiveram na torcida para que eu conseguisse realizar meus desejos, principalmente a Edilaine Rizzuto Cruz, que através de suas palavras de incentivo, me aconselhava a não desistir e à Marcielly Moresco e Talita Cavalcante Cavanha, companheiras de lar que sempre ouviram minhas lamentações e angustias.

A Capes, pela auxílio financeiro oferecido de agosto de 2011 à fevereiro de 2012, possibilitando uma maior dedicação à pesquisa.

Ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, seus funcionários e professores que contribuíram com seus conhecimentos para substanciar este trabalho, em especial a Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Magda Madalena Tuma, companheiras de pesquisa de longa data.

Ao departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, seus funcionários e professores por ter possibilitado minha formação na graduação.

Aos companheiros de projeto de pesquisa, em especial a Talyta Selari, que pelos anos de graduação e de mestrado que me acompanharam em diversos campos realizados pelas escola de Londrina, sem duvida o responsável por grande parte do conhecimento prático escolar que tenho.

Agradeço imensamente aos jovens-alunos do terceiro ano do Ensino Médio investigados, professores e diretores, os quais permitiram o desenvolvimento da pesquisa de campo em suas escolas, sem a qual esta pesquisa não poderia ser realizada.

Aos membros da banca de qualificação e defesa Márcia Elisa Teté Ramos e Maria Auxiliadora Schmidt que contribuíram abrindo nossos olhos para novas visões, contribuindo para o aperfeiçoamento deste trabalho.

E de forma muito especial à Marlene Cainelli, orientadora e amiga, não só pela formação e pela aprendizagem acadêmica nestes quatro anos de orientação, mas por ser a pessoa que sempre me incentivou e ainda me incentiva a seguir em frente, a superar meus medos e ir em busca do novo. Espero que nunca deixe de ser minha “orientadora”.

Aos citados e aos esquecidos, mas que com certeza estão em minha memória.

Muito obrigado!

LOURENÇATO, Lidiane Camila. *A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio:* uma investigação com a metodologia da educação histórica**.** 2012. 116 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Esta investigação teve por objetivo realizar uma pesquisa de campo em duas escolas estaduais brasileiras, localizadas no município de Londrina-Pr, a partir de preceitos da Educação Histórica. Neste sentido as investigações tiveram como suporte de pesquisa autores como Rüsen (1989, 2001, 2010), Barca (2000, 2008), Schmidt (2008) e buscou compreender como depois de onze anos de escola os jovens-alunos identificam a evidência histórica e o sentido de fonte para a produção do conhecimento histórico, assim como investigar como lidam com a temporalidade, tanto na história como em sua vida prática. Consideramos os sujeitos desta pesquisa através da categoria de jovens-alunos, uma vez que entendemos que esta condição contribui na formação da consciência histórica e do pensamento histórico. Elegemos como suporte para a discussão destes conceitos autores como Hobsbawn (1995) e Sacristán (2005), entre outros. Percebemos a partir de observações das aulas de História e da análise do instrumento de pesquisa com formato de questionário, como estes jovens-alunos trabalham com os conceitos históricos, como por exemplo, temporalidade, fonte histórica, como lidam com o caráter de evidência histórica, assim como quais as relações que estes sujeitos estabelecem entre a história e a vida prática. Estes conceitos, assim como a narrativa histórica são considerados de grande importância para os pesquisadores da Educação histórica e do Ensino de História por serem fundamentais para a formação da consciência histórica dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Histórica. Evidência História. Jovens alunos.

LOURENÇATO, Lidiane Camila. *Thehistorical consciousnessof young people-high school students:* an investigation with the methodology ofhistorical education. 2012. 116 f.: il. Dissertation (Master's Degree in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This study aimed to conduct a field research in two Brazilian public schools located in Londrina – PR, from the precepts of historical education. In this sense the investigations were as support of research authors such as Rüsen (1989, 2001, 2010), Barca (2000, 2008), Schmidt (2008) and sought to understand how after eleven years of school young students identify historical evidence and the meaning source for the production of historical knowledge, as well as investigate how they deal with temporality, both in history and in their practical life. We consider the subject of this research by category of young students, once we understand that this condition contributes to the formation of historical consciousness and historical thinking. We chose to support the discussion of these concepts authors as Hobsbawm (1995) and Sacristán (2005), among others. We realized from observations of the lessons of history and analysis of the survey instrument with questionnaire format, how these young students working with historical concepts, such as temporality, historical sources, such as dealing with the nature of historical evidence, so and what relations these subjects established between the history and daily life. These concepts, as well as the historical narrative are considered of great importance to researchers in the historic Education and Teaching of History to be essential for the formation of historical consciousness of the subject.

Keywords: Historical Education. Historical Evidence. Young Students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA Educação de Jovens e Adultos

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LAPEDUH Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PR Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1 - AS PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS 16

CAPÍTULO 2 - OS SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM SÃO ESTES JOVENS ALUNOS 38

2.1 JOVENS E ALUNOS SEGUNDO OS SUJEITOS DA PESQUISA 60

CAPÍTULO 3 - O PENSAMENTO DOS JOVENS-ALUNOS ACERCA DA HISTÓRIA E DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA 68

3.1 A HISTÓRIA NA CONCEPÇÃO DOS JOVENS-ALUNOS 73

3.2 A EVIDÊNCIA HISTÓRICA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS-ALUNOS 78

3.3 A PRESENÇA DA TEMPORALIDADE NO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS JOVENS-ALUNOS 84

3.4 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS-ALUNOS 96

3.5 UMA POSSÍVEL APROXIMAÇÃO ENTRE AS IDEIAS DOS JOVENS ALUNOS 101

CONSIDERAÇÕES FINAIS 104

REFERÊNCIAS 108

ANEXOS 113

INTRODUÇÃO

O interesse de pensar e, consequentemente, pesquisar a respeito da Educação e o ensino de História iniciou-se em abril de 2008, enquanto ainda cursava licenciatura em História na Universidade Estadual de Londrina, no projeto de pesquisa Educação Histórica: iniciando crianças na arte da construção do conhecimento histórico, coordenado pela professora Dr.ª Marlene Cainelli, onde buscamos compreender em que medida os suportes sociais, históricos e estéticos construídos a partir das influências familiares, do meio social e das mídias interferem na forma como a criança aprende História na escola.

A partir deste projeto, elaboramos minha primeira iniciação científica que recebeu o título de O conhecimento das crianças em séries iniciais acerca da Independência do Brasil, onde procuramos investigar os conhecimentos tácitos substantivos de crianças nas séries iniciais, para perceber as ideias que estas possuem nos primeiros anos de escolarização, e como estes conhecimentos auxiliam na formação do pensamento histórico.

Já no projeto Educação Histórica: um estudo sobre a aprendizagem da História no processo de transição para a quinta série (6º ano) do Ensino Fundamental, também coordenado pela professora Dr.ª Marlene Cainelli, no ano de 2009, e através de discussões teóricas propiciadas por ele, nos interessamos em entender a respeito da consciência histórica dos jovens, tendo como suporte teórico as concepções da Educação Histórica e a teoria de Jörn Rüsen. Esta pesquisa iniciou-se como uma iniciação científica e, posteriormente, como um trabalho monográfico.

Nesta monografia, tivemos como objetivo investigar o que os jovens pensam sobre o ensino de História e como é formada a consciência histórica dos jovens do 3° ano A da Escola Estadual Hugo Simas, localizada na cidade de Londrina, Paraná. Levamos em consideração nesta pesquisa que estes alunos estavam prestes a concluir o chamado Ensino Médio e a possivelmente ingressar em uma universidade. Trabalhamos com a tese elaborada por Jörn Rüsen que define quatro formas de consciência histórica, a tradicional, exemplar, crítica a genética (2001; 2010).

Este trabalho foi estruturado em três partes, sendo discutida, primeiramente, a Educação Histórica, apresentando a investigação do ensino de

História sob essa perspectiva, situando historicamente esta linha de pesquisa, que se fundamenta em princípios, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem em História. Ainda neste capítulo, definimos o conceito de consciência histórica e depois procuramos estabelecer uma discussão a respeito da escola, o espaço escolar e os sujeitos escolares. Para finalizar, analisamos de forma qualitativa as narrativas dos alunos produzidas a partir das questões que contemplaram conteúdos históricos de diferentes momentos da história, como por exemplo, a respeito da fundação de Londrina, período colonial do Brasil, entre outros. Tivemos como pressuposto o entendimento da importância do ensino de História para formação da consciência histórica.

A análise destas narrativas nos proporcionou perceber que, a maioria dos jovens investigados apresentou uma consciência do tipo tradicional, ou seja, apenas relataram o que aprenderam, acreditando que possivelmente existisse apenas uma única versão sobre o ocorrido. Estes jovens não conseguiram perceber que a História estudada é parte de interpretações de historiadores que sofre, como qualquer produção humana, interferências de seu meio e de seu tempo.

Percebemos, também, que alguns alunos apresentaram ideias que se aproximam da consciência genética, pois sua representação da experiência da realidade passada é vista como acontecimento mutável, onde diferentes pontos de vista podem ser aceitos. Também notamos que as consciências não são estáticas, muitas vezes estão intercaladas umas nas outras e se apresentam conforme são provocadas pelas questões.

Os resultados que obtivemos com esta pesquisa nos deixaram ainda mais instigados a compreender as consciências históricas dos jovens e a buscar as contribuições para sua formação. Também sentimos falta de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, conhecer o meio em que estavam inseridos grande parte do seu dia, perceber qual é o papel que a sociedade lhes atribui e como estas questões podem interferir na formação da consciência histórica.

Estas questões pendentes funcionaram como um *start* para nos empenharmos em mais uma pesquisa. Desta maneira, propomos pesquisar neste momento como, depois de onze anos de escola, os jovens alunos conseguem identificar a evidência histórica e o sentido de fonte para a produção do conhecimento histórico, assim como investigar como lidam com a temporalidade, tanto na história como em sua vida prática. Para darmos conta deste problema,

verificamos o pensamento histórico e a consciência histórica de jovens-alunos que estudam no terceiro ano de duas escolas estaduais de Londrina.

A Educação Histórica, campo em que se situa este trabalho, tem como uma de suas preocupações de pesquisa buscar elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial de crianças e jovens,tendo em conta que o campo principal de investigação é a educação formal e informal. Desta maneira, diversos estudiosos se debruçam e se envolvem em pesquisas com o objetivo de indagar como os conceitos históricos são compreendidos pelos alunos em tempos e espaços determinados, em diferentes sociedades.

A perspectiva da Educação Histórica compreende que a História é uma ciência que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Neste sentido, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica.

Justificando a relevância deste estudo, temos as proposições das atuais Diretrizes Curriculares da Educação Básica, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, concebendo que a finalidade da História:

> [...] é a busca da superação das carências humanas fundamentadas por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. Essas interpretações são compostas por teorias que diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro. (CURITIBA, 2008, p.47).

O ensino de História, segundo as diretrizes, tem por objetivo a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento, sendo este provisório, configurado pela consciência histórica dos sujeitos.

As Diretrizes Curriculares apresentam, a partir das contribuições advindas da corrente da Nova História, Nova História Cultural, Nova Esquerda Inglesa e de uma matriz disciplinar da História proposta por Rüsen (2001),que, por meio dessas orientações, a prática do professor contribua para a formação da consciência histórica nos alunos a partir de uma racionalidade histórica não linear e multitemporal.

O documento preconiza que para alcançar este objetivo é importante considerar na abordagem dos conteúdos temáticos os múltiplos recortes temporais, diferentes conceitos de documento, múltiplos sujeitos e suas experiências, formas de problematização em relação ao passado, superação da ideia de História como verdade absoluta, entre outros.

Para Jörn Rüsen (2001), pesquisador que teoricamente sustenta as Diretrizes e esta pesquisa, a História serve para a formação da consciência histórica, sendo esta “um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação”, ou seja, a consciência histórica funciona como um modo de orientação nas situações reais da vida presente, ajudando-nos a compreender a realidade passada para entender o presente. Para ele:

> [...] o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57).

A formação da consciência histórica funciona como um modo de orientação nas situações cotidianas. Neste sentido, Schmidt e Garcia (2005) afirmam que esta

> [...] tem uma ‘função prática’ de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica. (SCHMIDT; GARCIA, 2005. p.301).

As relações entre a consciência histórica e os conhecimentos de senso comum discutidas por Rüsen (2001; 2010), dão-nos pistas para o aprofundamento dessa reflexão. Sentimentos de pertencimento e identidade social constroem-se historicamente no decorrer das vivências quotidianas (BARCA, 2007, p.116). Para tal, concorrem o meio familiar, cultural, a mídia e a escola.

Cientes da importância da formação da consciência histórica e do entendimento desta para compreender o pensamento histórico dos indivíduos, elegemos como sujeitos para a realização desta pesquisa jovens-alunos do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas estaduais da cidade de Londrina-PR, sendo uma escola, localizada no centro da cidade, com alunos considerados em sua

maioria de classe média e, a outra, na zona periférica, com alunos de classe mais baixa. O intuito desta escolha não é comparar estes grupos, mas identificá-los.

Quanto à estruturação do presente trabalho, no Capítulo 1, intitulado de As pesquisas no campo da Educação Histórica e seus principais conceitos, discutiremos acerca das pesquisas que estão sendo realizadas no campo da Educação Histórica, onde também se insere este trabalho, e que tem procurado investigar e compreender as ideias históricas de alunos e professores. Nestas investigações, encontram-se estudos acerca da consciência histórica, da narrativa histórica, do tempo, conceitos muito importantes para o nosso estudo e que também serão discutidos neste capítulo.

No capítulo 2, que recebeu o título de Os sujeitos da pesquisa: quem são estes jovens-alunos? procuramos entender quem são os sujeitos desta pesquisa. Levantamos a hipótese de que estes fazem parte de dois universos, o de jovens e de alunos, portanto são jovens-alunos. Para compreendermos melhor estes universos, trazemos contribuições de autores, como Hobsbawn (1995), Torres (2008), Pais (1990), Sacristán (2005), Schmidt (2002; 2008) e Barca (2000), que abordam a discussão destes conceitos em suas pesquisas, indo ao encontro do nosso trabalho. Além de considerarmos também a conceituação que os próprios jovens alunos têm de si mesmos.

Já no capítulo 3, denominado de O pensamento dos jovens-alunos acerca da história e a consciência histórica, procuramos perceber quais os pensamentos históricos e quais ideias históricas estes jovens-alunos apresentam. Nossa metodologia se baseou em um trabalho qualitativo de pesquisa, pautado em observações das aulas de História e a aplicação de um instrumento de pesquisa com perguntas dissertativas, com a perspectiva de entender como estes sujeitos estabelecem suas ideias por meio de narrativas históricas a partir de conceitos como documento histórico, evidência histórica e tempo histórico.

CAPÍTULO 1
AS PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS

Neste capítulo, discutiremos sobre pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica, lugar em que se insere esta pesquisa. Dentro desta área, temos especial interesse nos conceitos de consciência histórica, narrativa histórica, aos quais nos deteremos mais detalhadamente. Ainda neste capítulo, falaremos a respeito do conceito de tempo, já que este tem um papel central na historiografia e também foi percebido nas narrativas dos alunos.

Atualmente, após diversas pesquisas em cognição realizadas em vários países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal e recentemente no Brasil, não há mais sustentação pedagógica em afirmar que crianças de 10 anos necessariamente têm um pensamento operacional concreto e que, portanto, elas não podem compreender a História, já que esta é composta por conceitos abstratos e distantes no tempo.

Esta ideia sustentou-se durante a década de sessenta e início da década de setenta, sendo a pesquisa na área de educação fortemente influenciada pela teoria piagetiana, que enfatizava o desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, segundo Rappaport (1981), este desenvolvimento cognitivo é um processo de equilibração progressiva que tende para uma forma final, onde o equilíbrio é a forma com que o indivíduo lida com a realidade, na tentativa de compreendê-la. Estes estágios ou períodos por ele elaborados são: sensório motor; pré-operacional; das operações concretas; das operações formais.

O período das operações formais é considerado por Piaget segundo Rappaport (1981), como o período em que se dá a construção das operações hipotéticas dedutivas, que podem ser observadas, sem regra fixa, entre 11 a 14 anos. O conhecimento histórico poderia se formar a partir deste período porque pressupõe a utilização de muitas variáveis para a compreensão da sua dimensão e da construção da noção do tempo. Daí a dificuldade do aluno das séries iniciais de se colocar em relação à simultaneidade, a permanência/mudança, a semelhança/diferença,características do conhecimento histórico.

Segundo Barca (2000), esta discussão refletiu sobre o lugar da História no currículo e em estudos sobre o pensamento dos alunos acerca da

História, fazendo com que esta disciplina fosse até retirada do currículo das séries iniciais de alguns países neste período. Barca (2000), exemplifica algumas pesquisas realizadas neste momento que contribuíram para este pensamento. Uma delas é a pesquisa de Hallan (1967[1] apud BARCA, 2000, p.23), que indagou em que idade as crianças seriam capazes de raciocinar historicamente e afirmou que, por lidar com conceitos abstratos, este raciocínio somente seria possível no período operacional formal, ou seja, por volta dos 16 anos.

Pell (1971[2], apud BARCA, 2000, p.24), no campo que objetiva desvendar o pensamento histórico dos jovens, baseou-se na noção piagetiana de operações formais e analisou a natureza do pensamento de adolescentes e o processo como as respostas concretas se desenvolviam. A partir de suas investigações, Peel classificou o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes em três categorias: restrito, circunstancial e imaginativo. Este estudo baseou-se numa categorização das respostas dos adolescentes a uma pergunta do tipo “por que”. A categorização apontou que, em primeiro nível, as respostas poderiam ser “bizarras, tautológicas e a-históricas”, em segundo nível, “fornecer uma única causa plausível” e num “terceiro nível apresentar uma narrativa abrangente, proporcionando mais do que uma causa possível associada ao seu efeito”.

Pesquisas de autores como Thompson, Booth, Shemilt, segundo Barca (2000), começaram a questionar esse tipo de enquadramento e trouxeram grandes contribuições para o ensino de História, fazendo com que, hoje, segundo Gago e Barca (2001, p.240), a ideia que se deve obedecer aos estágios de desenvolvimento tenha sido superada.

Segundo Barca e Gago (2001), Donaldson conclui através de sua pesquisa que “quando a situação trabalhada faz sentido humano para a criança, ela pode ser imediatamente apreendida”, ou seja, quando há envolvimento da realidade social em que a criança ou jovem está inserido com o que se objetiva ensinar, a aprendizagem torna-se mais fácil, pois as tarefas que são propostas fazem sentido com a vida humana, prática destes sujeitos. Barca e Gago afirmam que:

> [...] os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiência. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado

[1]HALLAN, R. Logical thinking in history. *Educational Review,* 19, 183-202, 1967
[2]PELL, E. *The Nature of adolescent judgement.* Londres: Staples Press, 1971.

> a luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento é considerado mais elaborado do que aquele que assenta em generalizações estereotipadas. Desprovidas de compreensão do sentido humano do passado. (BARCA; GAGO, 2001, p.241).

Vários conceitos têm sido alvos centrais na pesquisa da Educação Histórica, como o conceito de significância, mudança, evidência, consciência histórica e narrativa histórica, sendo que os três últimos serão discutidos posteriormente neste trabalho. A partir de investigações em torno destes conceitos, pesquisas concluem que as crianças, ao chegarem à escola, trazem consigo uma bagagem de ideias relacionadas à História. Estas ideias são adquiridas através do meio social em que estes sujeitos estão inseridos, como a família, a comunidade local, a mídia, principalmente a televisão e mais recentemente a internet. As escolas e os profissionais da educação, principalmente da área de História não devem descartar este conhecimento e sim dialogar com os alunos a partir dele, apesar de muitas vezes se apresentarem de maneira desorganizada e fragmentada, para então formar o pensamento histórico. (BARCA, 2005).

Ao pesquisar e pensar a História e o ensino de História nos defrontamos com a discussão acerca da natureza teórica do pensamento histórico. Muito se discute sobre a provisoriedade, objetividade, subjetividade e a cientificidade da História. Rüsen (2001) afirma que para a História assumir o caráter científico e se distinguir das demais formas do pensamento histórico é necessário que esta esteja bem fundamentada, ao afirmar que “o pensamento histórico-científico distingue das demais formas do pensamento histórico não pelo fato de que pode pretender à verdade, mas pelo modo como reivindica a verdade, ou seja, por sua regulação metódica”. (RÜSEN, 2001, p. 97).

A respeito da racionalidade no conhecimento histórico, Rüsen (1989, p.323-325) declara que

> [...] ‘Razão’ refere-se a pensamento no trabalho de rememorização da consciência histórica e abrange momentos formais, de conteúdo e funcionais do pensamento histórico”. Em momentos formais o pensamento histórico é racional quando “se refere aqui ao caráter argumentativo do pensamento histórico, indissociável da cientificidade.

Já no ponto de vista dos conteúdos, esta racionalização se dá “quando lembra processos e fatos de humanização no passado”. Por último, no caráter funcional, a razão ocorre “quando nas suas referências ao presente serve de orientação para a vida e a formação de identidade dos sujeitos, quando a lembrança histórica favorece a ação e a formação de identidade”.

Diferente de outras áreas do conhecimento, novas visões, como o pós-modernismo, têm debatido a respeito da relatividade, provisoriedade da História, fazendo com que ela perca o objetivo de atingir a verdade, de tentar narrar o fato como ele realmente aconteceu.

A fim de discutir a pretensão de se atingir a verdade Boutier e Julia (1998) escrevem que:

> Mais do que nunca, o historiador pretende construir fatos “reais”, mesmo se essa verdade for parcial, imperfeita, por vezes insatisfatória. Não há trabalho histórico sem produção erudita de dados, apoiada em documentos que não podem assumir um sentido qualquer, ao sabor da subjetividade ou parcialidade do historiador. Mas nem por isso este abdicou de sua verdadeira ambição, que é a de dar sentido aos processos históricos. (BOUTIER; JULIA, 1998, p.51).

Carr (s/d) afirma que “o historiador, ao buscar fatos no passado, faz com uma intenção do presente e que, dependendo desta intenção é que encontrará suas respostas, pois para ele a função do historiador é entender o passado para compreender o presente”.

Carr (s/d) afirma que:

> Os fatos na verdade não são absolutamente como peixes na peixaria. Eles são como peixes nadando livremente num oceano vasto e algumas vezes inacessível; o que o historiador pesca dependerá parcialmente da sorte, mas principalmente da parte do oceano em que ele prefere pescar e do molinete que ele usa – fatores estes que não são naturalmente determinados pela qualidade de peixes que ele quer pegar. De um modo geral, o historiador conseguirá o tipo de fatos que ele quer. História significa interpretação. (CARR, s/d, p.59).

Para Rüsen (2001), o que sustenta a validade e o caráter de cientificidade de uma história, uma vez que esta é influenciada pelo narrador, é uma

argumentação e uma fundamentação bem realizadas. Para o autor, a aplicação da metodização como princípio lhe garante o caráter de cientificidade.

Ideias pós-modernistas são amplamente questionadas, mas, como afirma Barca (2000), esta discussão é útil para mostrar que diferentes versões da História podem ser trabalhadas nas aulas de História, sendo que o seu caráter de provisoriedade tem se fortalecido. Para Barca (2005), esta ideia indica que não só existem diferentes respostas explicativas, como também podem existir explicações alternativas e concomitantes acerca de uma mesma situação.

Segundo Rüsen (1989), a historiografia não tem como origem algo rotineiro, ou seja, ela sofre transformações de tempos em tempos que fazem com que se renove e se ajuste às transformações ocorridas, aos novos questionamentos que são feitos ao passado, surgidos dos incômodos do presente. Para ele, a ideia de *post-histoire*, expressão que está ligada ao discurso da pós-modernidade, afirma que as condições atuais perderão a ligação com a orientação histórica, assim como a História não oferece nenhuma possibilidade de orientação. Segundo o autor:

> [...]**Post-histoire** constitui um desmentido histórico da modernidade. Ela representa o fim da evolução dentro da qual o passado podia ser apresentado como uma história com sentido e o futuro podia ser elaborado como uma perspectiva de ação com sentido para a criação do novo. (RÜSEN, 1989, p.306).

A *post-historie* desconsidera a ideia de progresso na qual a História se sustentava, pois acreditava que o homem, através das lições do passado, se transformaria, e que o mundo melhoraria e atingiria a liberdade. Este conceito, assim como a concepção da pós-modernidade, desafia o pensamento histórico, o que faz com que se reflitam os instrumentos utilizados para fornecer a orientação temporal e ao encontrar as deficiências desta ciência podemos aperfeiçoá-la.

As críticas à ciência histórica não são uma novidade da pós-modernidade, segundo Rüsen (1989), ela ocorre de tempos em tempos, provocando transformações maiores e menores. Transformações como esta, que são denominadas pelo autor como etapas de modernização, foram percebidas em outros três momentos. O primeiro ocorre com a realização do Iluminismo, onde se colocou a capacidade racional do homem no centro do pensamento histórico. O segundo é realizado no final do Iluminismo e praticado pelo Historicismo, quando o pensamento histórico, cujo sentido é representado pelo slogan "*historia vitae magistra*", foi

substituído pelo pensamento genético, colocando em destaque a transformação como elemento fundamental para a orientação do agir do homem. Já o terceiro inicia-se com o final do século XIX, onde o desenvolvimento histórico é representado pelo marxismo, Escola dos Annales, pela história das estruturas e da sociedade, onde:

> O foco histórico se desvia dos acontecimentos históricos provocados pelo agir humano intencionado e se concentra nas conjunturas que determinam a ação humana e no seu entrelaçamento sistemático, bem como nas transformações que estas conjunturas sofrem no decorrer do tempo. (RÜSEN, 1989, p. 312).

Seguindo esta discussão, algumas pesquisas na Educação Histórica foram realizadas em Portugal procurando indagar como os adolescentes enxergavam o caráter de provisoriedade da História, analisando as ideias dos alunos acerca do modo como estes encaravam a existência de diferentes explicações de um mesmo fato. Isto ocorre porque a perspectiva da Educação Histórica parte da ideia de que a História é uma ciência que não se limita a considerar a existência de uma só explicação, mas ao contrário, segundo Barca e Schmidt (2009), ela possui uma natureza multiperspectivada, o que não quer dizer que aceita todos os relativismos, mas compreende-se que há uma objetividade, uma utilidade e um sentido social no conhecimento histórico.Um exemplo desta utilidade e sentido social no conhecimento histórico é a formação da consciência histórica, que tem sido muito utilizada como objeto de pesquisa no campo da Educação Histórica e tem a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento das ideias dos jovens e professores acerca do sentido que a História assume no quotidiano.

A pesquisa na área da Educação Histórica tem se pautado nos referenciais epistemológicos da ciência da História, como norteadores teórico-metodológicos da pesquisa e tem também como referência, na maioria das vezes, os princípios investigativos da pesquisa qualitativa, sempre buscando se aproximar dos problemas relacionados à realidade dos professores, jovens e crianças.Este tipo de estudo tem tomado força no Brasil nos últimos anos, principalmente através de um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, congregados no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), tendo como grandes parceiros os pesquisadores de Portugal. Várias dissertações e teses já foram elaboradas sob a orientação da Profª. Drª. Maria Auxiliadora Schmidt e da Profª. Dr.ª

Tânia Maria Braga Garcia, contribuindo cada vez mais para compreender o processo de ensino e aprendizagem de História.

A preocupação com os estudos sobre o ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica se desenvolveu no Brasil a partir da indicação de Schmidt (2005), para a possibilidade de realização de pesquisas que privilegiassem a aprendizagem histórica dos alunos e as que enfocam a função social da História. Estas pesquisas foram realizadas no âmbito da graduação assim como na pós-graduação. Uma das primeiras pesquisas desenvolvidas dentro deste campo, na pós-graduação foi a dissertação do Marcelo Fronza (2007), cujo título é O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio, que buscou estudar se “os jovens constroem conhecimento histórico a partir das histórias em quadrinhos com temas históricos que estão presentes na cultura escolar”. Ao final da pesquisa, ele concluiu que as histórias em quadrinhos devem ser trabalhadas através de uma metodologia que leve em consideração a natureza destes artefatos culturais e os significados históricos que os jovens inferem a partir deles. Ele também percebeu que as histórias em quadrinhos não podem ser usadas sozinhas para produzir um novo conhecimento histórico, pois sua estrutura narrativa não contempla todos os elementos necessários a uma narrativa histórica científica, como por exemplo, a fundamentação em métodos que busquem evidências referentes à realidade do passado.

Outra pesquisa desenvolvida no campo da Educação Histórica no LAPEDUH foi a pesquisa O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR,de Lilian Costa Castex (2008), onde a pesquisadora teve por objetivo investigar como jovens alunos entendem os conceitos históricos, denominados de conceitos substantivos, dando destaque para o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, que está presente no contexto da sociedade brasileira na segunda metade do século XX. A questão principal desta investigação se consistiu em inquirir “até que ponto o processo de escolarização pode ser referência para os jovens nas relações que eles estabelecem com o conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira?” Através desta pesquisa, Castex pôde constatar a importância das diferentes interpretações historiográficas para a formação dos professores de História, assim como a relevância de considerar os conhecimentos prévios dos

jovens estudantes como referência para o ensino e aprendizagem dos conteúdos históricos.

Já algumas investigações de doutorado neste campo que podemos destacar foram as pesquisas de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd e a de Geyso Germinari.

A pesquisa de Gevaerd (2009), intitulada de A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná, buscou averiguar os tipos de narrativas históricas da história do Paraná que estão presentes no processo de escolarização, e procurou perceber se havia uma convergência de ideias nas narrativas produzidas pelos alunos que davam sentido à origem de uma determinada aprendizagem histórica. A pesquisadora constatou que havia uma convergência entre as narrativas difundidas nos manuais didáticos, na explicação da professora e nas propostas curriculares, a qual indicava uma forte presença de determinada perspectiva da História Tradicional do Paraná nas aulas de História.

Já o trabalho de doutorado A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados, desenvolvido por Germinari, teve como objetivo “analisar como a identidade de jovens escolarizados que vivem em Curitiba expressa a consciência histórica sobre a cidade de Curitiba”.O pesquisador pôde perceber que existem contradições entre a história vivida pelos jovens da pesquisa e a articulação entre a sua consciência do passado da cidade, pois foi fortemente influenciado pelo processo de escolarização e pelo discurso oficial.

Na Universidade Estadual de Londrina, foi desenvolvido o projeto Educação Histórica: iniciando crianças na arte do conhecimento histórico, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Marlene Cainelli, que teve como preocupação central investigar a "possibilidade ou não de crianças, nas primeiras séries de alfabetização, aprender conteúdos da disciplina de História". Concluiu-se que elas constroem narrativas conforme as experiências familiares e do grupo que convivem.

Outro projeto coordenado por Cainelli foi Educação Histórica: um estudo sobre a aprendizagem da história no processo de transição para a quinta série (6º ano) do ensino fundamental, iniciado em 2009, onde indagou como se daria a inserção destas crianças na 5ª série (6° ano), devido aos alunos se depararem com uma aprendizagem dividida em disciplinas, com professores especialistas e

também verificar como os saberes da disciplina de História aprendidos nas séries iniciais dialogam com os aprendidos no Ensino Fundamental.

Além destas pesquisas mencionadas acima, existem diversas outras concluídas e em fase de desenvolvimento tanto no LAPEDUH como na Universidade Estadual de Londrina, o que somente vem a reforçar a importância das pesquisas situadas no campo da Educação Histórica no Brasil.

Estas investigações nos remetem ao conhecimento do passado, ou seja, para analisar o presente e projetar o futuro sempre reportamos aos acontecimentos já ocorridos. Pais (1999) afirma que, se o passado é uma reconstrução, é de grande contribuição ver como os jovens o constroem a partir do presente, assim como é curioso ver como eles, a partir do presente, projetam o futuro, o que nos leva a vislumbrar a importância do conhecimento histórico neste processo, fator de grande importância social.

Traveria (2005) discute o que seria pensar historicamente e a importância da História Oral, ao afirmar que:

> Pensar históricamente es tener conciencia del tiempo histórico, sentirse parte de este tiempo histórico. Las fuentes orales contienen elementos emocionales, formativos y educativos muy potentes: ayudan a reconstruir la comunicación intergeneracional, a practicar la empatía, a descubrir la própria identidad, personal y colectiva, a adquirir habilidades sociales. (TRAVERIA, 2005, p.29).

Alguns autores, como Pais (1999), afirmam que sem a consciência histórica sobre o passado não conseguiríamos perceber quem somos, onde um sentimento de identidade emerge no terreno da memória, deste modo, este aparece associado à consciência histórica. Ao assegurar uma noção de continuidade no tempo e na memória, a consciência histórica contribui para a afirmação da identidade, tanto individual como coletiva. O mesmo autor diz que a história não tem um sentido independente daquele que os indivíduos interpretam, 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.

A consciência histórica, para Pais:

> [...] não se refere apenas a marcadores culturais que aguarelam a História, tornando-a tendencialmente uniforme para a dada geração. A consciência histórica transporta também um sentido de continuidade por parte de gerações sucessivas de uma dada unidade cultural, com identidade própria, e comporta ainda memórias partilhadas sobre determinados acontecimentos do passado que dão força simbólica a essa unidade cultural – memórias e reminiscências que se projectam no futuro, através da forma como cada geração olha o destino colectivo da unidade cultural que caracteriza sua comunidade. É este sentido de continuidade, é esta memória partilhada de destinos colectivos que caracterizam também a consciência histórica. (PAIS, 1999, p.111).

Para Rüsen (2001), o conhecimento histórico, sendo um processo "genérico e elementar do pensamento humano", é o resultado da ciência da história e esta, por sua vez, é uma articulação da consciência histórica. Para ele, a consciência histórica é a realidade em que se pode entender o que é a História e porque ela é tão necessária. Ela é vista como vital para a vida humana, pois é a "essência das operações mentais" com as quais os homens interpretam as experiências temporais de seu mundo para que possam orientar sua vida prática. Desta forma, o homem organiza as intenções de seu agir de maneira que elas não sejam levadas ao absurdo no decurso do tempo. A consciência histórica, vista como um guia do homem no tempo serve para tentar com que este, diante das transformações de seu mundo, não se perca em meio às mudanças. Ele afirma que:

> [...] A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57)

Um exemplo prático desta utilização da história é narrado por Borries (2011) ao se referir às tentativas de se trabalhar com a história do trauma, sobrecarregada (muitas vezes causada por crimes),ou seja, quando países têm no passado momentos difíceis, o que muitas vezes podem trazer sentimentos de culpa, vergonha, responsabilidade pelo que ocorreu em gerações anteriores. Isto ocorre, de acordo com o autor, em países como Alemanha, Polônia e outros, e que estes vêm buscando metodologias para driblar o problema e fazer com que estes sentimentos sejam amenizados aos poucos. Para isso ser possível, na visão de Borries, é necessário trabalhar a história destes momentos e não tentar fugir.

Estes países utilizaram como estratégia para a reconciliação histórica, tanto a revisão dos textos de livros didáticos, adoção de um livro didático comum, intercâmbio de jovens entre os países que eram “inimigos” no passado, na tentativa de que, ao conhecer a realidade do outro, estes sentimentos sejam amenizados. Segundo o autor, estas tentativas têm apresentado problemas na sua execução, apesar das ideias serem boas, como afirma:

> Para resumir: reconciliação via história e enfrentamento com história sobrecarregada é em longo prazo, Projeto e programa (para indivíduos bem como para a sociedade).É necessário reflexão e (auto) reflexão, não somente mais conhecimentohistórico, mas,mais auto-distância, empatia e – tanto quanto possível – luto como bem. Isto pode ser encorajado na escola, mas principalmente desafios individuais, atividades e emoções públicas. (BORRIES, 2011, p. 183). 3 (tradução do autor)

Para Rüsen (2010), a consciência histórica funciona como modo específico de orientação em situações reais do agora, pois tem como função ajudar-nos a compreender a realidade presente. Ele afirma que a possibilidade de narrar a experiência temporal, ou seja, a narração da consciência histórica é um fator constitutivo da identidade humana, pois sem ela não é possível uma orientação para a vida prática e também define que “a aprendizagem da história é um processo de digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas”. (RÜSEN, 2010, p.74).

O autor ainda afirma que a consciência histórica é o local em que o passado fala e ele só realiza este ato quando é questionado. Logo, o que faz com que o passado seja questionado são as carências de orientação que a vida prática presente impõe. Esta consciência histórica só pode ser formada através de uma narrativa histórica, onde ele afirma que:

> Narrativa (histórica) designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo o pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico. (RÜSEN, 2001, p. 61).

---

[3]To sum up: Reconciliation via history and coping with burdening history is a long-term Project and program (for individuals as well as for societies). It needs reflection and (self-) reflection, not only more historical knowledge, but more self-distance, empathy and - as far as possible – mourning as well. It may be encouraged at school, but mainly challenges individual and public emotions and activities. (BORRIES, 2011, p. 183)

O autor também afirma que:

> A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapoladas em uma perspectiva de futuro. As mudanças no presente, experimentadas como carentes de interpretação, são de imediato interpretadas em articulação com os processos temporais rememorados do passado; a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro. (RÜSEN, 2001, p.64)

A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, a relação determinante com a experiência do tempo. É esta relação com o tempo que diferencia a narrativa historiográfica da ficcional ou “literária”.Também é de grande relevância salientar que a consciência histórica não é idêntica à lembrança, mas é a consciência histórica transposta pelo tempo, processo que torna presente o passado através do movimento da narrativa. Assim afirmam Rüsen (2001) e Schmidt (1998):

> O passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiências do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. (RÜSEN, 2001, p.62; SCHMIDT, 1998, p.85)

Porém, a narrativa nem sempre é histórica, ela apenas adquiri este sentido quando o passado é interpretado com relação à experiência e quando esta passa a ter uma função, ou seja, é uma interpretação do passado e serve para torná-la presente. O passado, através da narrativa, dá sentido ao presente, o que quer dizer que motiva, interpreta, orienta o presente, de forma que a relação do homem com o mundo possa ser pensada na perspectiva do tempo. (RÜSEN, 2001, p.155-156)

A narrativa é o processo de constituição de sentido da experiência do tempo. A constituição histórica de sentido ocorre não apenas de uma narrativa elaborada, como de um curso universitário, de um discurso, mas de manifestações simples da vida como uma reinterpretação das lembranças, experiências, na comunicação do dia a dia, entre outras.

A particularidade da narrativa histórica, segundo Rüsen (2010), se encontra em três qualidades e em sua relação, sendo elas: estar ligada à memória, mobilizando as experiências do tempo que estão arquivadas na memória, de modo que a experiência do presente se torne compreensível e a expectativa do futuro possível; organizar as três dimensões do tempo por meio da continuidade, fazendo a experiência do tempo tornar-se importante para a vida presente e influenciar o futuro; por último, serve para estabelecer a identidade entre autores e ouvintes a fim de convencer os ouvintes acerca das permanências e estabilidades na mudança temporal do mundo e do sujeito. É através destas qualidades que a narrativa histórica possibilita a orientação da vida prática no tempo. Para tornar isto mais claro e perceptível, o autor elaborou a tipologia da consciência histórica que é construída a partir de diferentes tipos de narrativas históricas, gerando diferentes tipos de consciência histórica.

A primeira narrativa, denominada de narrativa tradicional, articula as tradições como condições necessárias para o guiar do ser humano. Este, por sua vez, constrói a continuidade como uma permanência da origem, onde o passado é visto como padrão cultural. A consciência histórica tradicional, que é formada através desta narrativa, está ligada à ideia de estabilidade, ou seja, em meio a mudanças se prende ao que é imutável. Rüsen afirma que:

> As orientações tradicionais guiam externamente a vida humana por meio de uma afirmação das obrigações que requerem consentimento. Essas orientações tradicionais definem a “unidadedos grupos sociais ou das sociedades em seu conjunto, entretanto mantêm o sentimento de uma origem comum. (RÜSEN, 2010, p. 64).

A segunda narrativa, a narrativa exemplar, concretiza as regras e princípios abstratos das tradições, colocando em prática estas regras quando conta histórias em que estas são empregadas, impõem a continuidade e formam a identidade ao generalizar as experiências do tempo como regras de comportamento. Portanto, consciência exemplar, para o autor, refere-se ao estudo específico que personifica as regras de mudança temporal e da conduta humana. Esta concepção vê a história como uma recordação do passado, como uma mensagem, uma lição para o presente. Ela nos ensina as normas, suas derivações de casos específicos e sua aplicação.

O terceiro tipo é a narrativa crítica, onde o sujeito nega as tradições, regras, gerando mudanças em relação aos padrões culturais, produzindo novos padrões. Desta maneira, a consciência histórica do tipo crítica é construída quando as narrações formulam pontos de vista históricos demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros. Através desta comparação é apresentado o que não queremos ser. Este tipo de conhecimento histórico procura conhecer o caminho certo para chegar à constituição da identidade através da negação.

Como a narrativa crítica apenas substitui um padrão por outro, temos o quarto tipo de narrativa, a genética. Neste tipo de narrativa, os homens, diante das mudanças temporais, devem reajustar suas vidas para lidar com as mudanças do tempo. Rüsen afirma que:

> [...] as narrativas genéticas lembram as transformações que levam dos modos de vida alheios para modos mais apropriados. Elas apresentam a continuidade de desenvolvimento na qual a alteração dos modos de vida é necessária para a sua permanência. E formam a identidade pela mediação entre permanência e mudança em direção a um processo de autodefinição (em alemão isto é chamado de *Bildung* 'formação'). (RÜSEN, 2010, p.102)

Assim, na consciência genética, a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis. Diferentes pontos de vista podem ser aceitos, pois se integram em uma perspectiva do campo temporal. Aqui o raciocínio moral depende essencialmente do argumento temporal utilizado para receber sua validade. O autor também afirma que os quatro tipos não são excludentes e sim interligados, apesar de serem distintos um do outro. Estas narrativas não são encontradas apenas em textos históricos, discursos, mas também em práticas cotidianas como uma lembrança que tenha o intuito de compreender o presente.

Segundo Germinari (2010), estas consciências históricas são formadas de acordo com a narrativa elaborada pelo sujeito, e ultrapassam o tempo de vida deste, pois rememora um passado distante, ultrapassando as lembranças e um único sujeito, conferindo assim o caráter de histórico.

> A lembrança flui natural e permanentemente no quadro de orientação da vida prática atual e preenche-o com interpretações do tempo; ela é um componente essencial da orientação existencial do homem. A consciência histórica não é idêntica, contudo, à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. A mera subsistência do passado na memória ainda não constitutivo da consciência histórica. Para a constituição da consciência requer-se uma correlação expressa do presente com o passado – ou seja, uma atividade intelectual que pode ser identificada e descrita como narrativa (histórica). (RÜSEN, 2001, p.63-64).

A narrativa histórica entendida enquanto materialização das ações do homem no passado pode ser entendida de várias maneiras, por isso, se faz necessário demonstrar qual ou quais sentidos estamos utilizando. Até o momento, trabalhamos o conceito de narrativa histórica pautada nas ideias de Rüsen. Mas, segundo Gago (2007), há um debate acerca do conceito da narrativa histórica. A fim de fazer uma ilustração deste debate, a autora utiliza os pensadores Dray (1995), Carr (1998), Mink (1998) e White (1998). Para ela, Dray (1995) considera a estrutura narrativa como algo além de uma reconstrução. Desta forma, os eventos recontados numa narrativa têm de constituir um todo organizado, com uma estrutura de começo, meio e fim.

Já na sua concepção, Carr (1998 apud GAGO, 2007) considera que a estrutura da narrativa é inerente aos eventos, não havendo descontinuidade entre narrativa e realidade e que a estrutura desta não deriva do ato de contar, mas dos próprios eventos, tendo início, meio e fim como afirmou Topolski (2004):

> [...] algunos filósofos de la historia (como Mink o White) están convencidos de que la realidad, mientras que otros (como Ricoeur y, más aún, Carr) plantean que la realidad histórica tiene su própio carácter narrativo (que se basa em La estructura de principio-medio-fin de las acciones humanas), de tal manera que la narrativa histórica no distorsiona la imagen Del pasado imponiéndole el orden narrativo. Volveremos a esta cuestión cuando analicemos el tecer nivel. (TOPOLSKI, 2004, p.106).

Mink (1998 apud GAGO, 2007) considera que a narrativa não pode ser vivida e, sim, contada. Para ele, a realidade não tem começo, meio e fim, cabendo esta divisão temporal apenas ao ato de contar, que é posterior.

Mink (1998 apud GAGO, 2007) e White (1998 apud GAGO, 2007) consideram que existe uma relação próxima entre as narrativas históricas e ficcionais. Aproximando-se de alguns pós-estruturalistas, White, segundo Gago (2007), considera que a narrativa não é simplesmente uma consolação, uma forma de diversão da realidade, mas também uma distorção imposta, agindo como um instrumento de manipulação.

Para discutir a diferenciação entre estória e narrativa histórica, Gago (2007) recorre aos pensamentos de Gallie, que, segundo este, uma "estória"[4] tem surpresas, coincidências, revelações. Já a narrativa histórica ganha o sentido de explicação, tentando responder questões do tipo "como" e "por que" existiram tais situações no passado. Outro sentido que também lhe é atribuído é o de reconstrução do pensamento, onde "o historiador reconstitui o pensamento da acção humana por *insight, interpretando a evidência".*

Para Gago (2007):

> A narrativa Histórica é "seguível" ou inteligível da mesma maneira que as estórias. O que as diferencia é o fato de a narrativa histórica repousar na evidência, isto é, baseia-se em eventos que podem ser mostrados no tempo e no espaço. (GAGO, 2007, p.21).

Apesar de ouvirmos e defendermos muitas vezes o uso da narrativa histórica nas aulas de História, é de grande importância que estas narrativas estejam contextualizadas e que tenham objetivos claros para sua utilização. Segundo Gago (2007), o uso da narrativa histórica em sala de aula, onde os sentidos do passado são utilizados para orientar o presente e permitem programar o futuro, não leva os alunos a apreenderem uma história do passado, mas para que estes possam construir suas próprias narrativas a partir de um passado interpretado historicamente, respondendo suas questões do presente, como ela afirma na seguinte passagem:

> Esta experiência de expressão narrativa que decorre da articulação do consciente e do inconsciente, do cognitivo e do emocional conjugando o empírico e o normativo, surge como uma matriz de premissas baseadas no sentido construído das acções do passado, que orientam o presente e permitem perscrutar diferentes horizontes

[4]O autor se refere à estória entre aspas, porque utiliza este termo em seu sentido genérico, podendo ser tanto histórica como literária.

> de expectativas futuras. Neste quadro teórico, o uso da narrativa na aula de História deverá ser encarado não como simples apreensão por parte dos alunos de uma estória do passado, mas como oportunidade de construção das suas próprias narrativas, de um passado interpretado historicamente, com sentido para as suas vidas, enquanto sujeitos da História. (GAGO, 2007, p.13).

A respeito das divergências de interpretações, a atribuição de valores a estas narrativas, segue um exame minucioso onde é considerada a fundamentação das conclusões e a procedência de suas evidências, onde a narrativa não é entendida como uma opinião do autor, mas "uma reconstrução do pensamento da acção humana do passado com a evidência".

Para os pós-modernistas[5], segundo a autora, a concepção do conhecimento e da verdade não pode ser considerada universalmente válida, pois estes conhecimentos são vistos por eles como particulares de uma cultura, classe, ou de acordo com os interesses.

Como vimos até o momento, a consciência histórica está ligada à forma em que utilizamos a experiência temporal em nossas vidas, tornando o conceito de tempo importante para a compreensão da consciência histórica. Desta forma, faremos uma breve discussão acerca da concepção do tempo pela historiografia, tentando mostrar quais foram as mudanças que este conceito sofreu.

O significado do conceito de tempo para a História irá sofrer transformações com o transcorrer dos anos, devido a concepções de novas gerações de historiadores e da necessidade das sociedades que também sofrem transformações.

Na visão de Margareth Rago (2005), para a História representar uma realidade única do passado era necessário uma linha de continuidade temporal e evolutiva, e, desta forma o passado servia como uma ação apaziguadora. Segundo suas palavras, este era como um baú, um arquivo, uma caixa onde se encontrava a "realidade" do passado, pois esta não sofria nenhuma ação ou interferência como, por exemplo, do tempo, de ideologias. Esta ideia está ligada à necessidade da época, pois o pensamento histórico sendo construído desta forma transmite a sensação de um futuro seguro, onde o historiador, como na escola dos Annales, busca lições e respostas no passado para o presente.

---

[5] A autora denomina de pós-modernistas autores que julgam impossível uma representação realista do passado, pois consideram que a narrativa se refere a uma realidade construída.

A ideia do tempo contínuo e evolutivo, segundo Rago (2005), auxiliava na afirmação das permanências na História e a não problematizar nem a subjetividade e nem a linguagem. O historiador procurava ser um observador neutro, tentando eliminar a subjetividade, pois tinha a pretensão de passar um olhar universal do ocorrido. Porém, houve a necessidade de romper com esta concepção de legitimar a dominação e assim denunciar a desigualdade social e as injustiças, questionar a ideia de heróis. Com a passar do tempo, esta visão da História e do passado passou a ser amplamente questionada, colocando em jogo a utilidade da História, assim como a eficácia de seus métodos.

Segundo Lopes, a contribuição dos Annales irá transformar a ideia do tempo da História afirmando que:

> A partir dos *Annales*, o tempo da história deixou de ser uma dimensão etérea e meramente linear – na qual acontecimentos de repercussão se sucediam e faziam a história se mover -, tornando-se uma dimensão densa, complexa, reversível, que pode inclusive ser decomposta pelo historiador. Nada, portanto, da inexorabilidade do tempo da história intelectual. A um tempo histórico meramente físico, que regia o mundo natural e também servia de baliza cronológica para a história humana, impôs-se passo a passo a noção de um tempo histórico-social, com suas múltiplas gradações. (LOPES, 2003, p.90).

Segundo Reis (2003), um historiador que trouxe novas perspectivas para o conceito de tempo na História será Fernand Braudel. Este reafirmou os princípios dos fundadores dos Annales, aproximando a História das demais ciências sociais, colocando-a no papel de “federadora”, por se tratar, em sua opinião, de ser a “ciência do tempo, da duração dos fenômenos humanos”. Para este pensador, o tempo histórico aparece sempre ligado à sociedade e não sozinho. Ele indica que o caminho para se fazer História é indo às realidades concretas para perceber suas fronteiras e ritmos próprios, concluindo que elas vivem simultaneamente no tempo longo e no tempo curto, sendo assim, a vida humana se dá em uma dialética temporal.

A ideia de “longa duração” faz parte dos fundamentos da chamada “linguagem comum” – interdisciplinaridades entre as ciências humanas–, que Fernando Braudel propõe para superar a crise das “ciências do homem”. Esta crise foi provocada pelo progresso de algumas dessas disciplinas, sendo que outras ficaram estagnadas e foram esmagadas pelas demais. Por esta ideia de “longa

duração” podemos entender como sendo a abordagem e a pesquisa de um determinado fato, dentro dos vários contextos correlacionados a este. Ela não se prende a acontecimentos ocorridos no presente ou háalguns dias e sim aos que ocorreram há dezenas, centenas de anos, mas que suas ideias ainda estão presentes e interferem na atualidade. Esta ideia de tempo longo vem substituir o “tempo breve” e se torna muito importante para algumas ciências, como é o caso da Arqueologia, que se beneficiou amplamente com esta nova abordagem, como declara Braudel:

> Se aceitarmos que essa superação do tempo curto foi o bem mais precioso, porque o mais raro, da historiografia dos últimos cem anos, compreenderemos o papel eminente da história das instituições, das religiões, das civilizações, e, graças à arqueologia, a qual necessita de vastos espaços cronológicos, o papel de vanguarda dos estudos consagrados à Antiguidade clássica. (BRAUDEL, 1992 p.43).

Esta alteração de tempo histórico veio para atender, sobretudo, a História econômica e a social, pois estas necessitavam de dados como “uma curva de preços, uma progressão demográfica, o movimento dos salários” de tempos mais longos.

Diferenciando-se da “longa duração”, para Braudel (1992), o “tempo breve” presente na história tradicional, é o tempo curto, o tempo do presente, e tem uma narrativa precipitada. Fernand Braudel (1992) define “o tempo curto, à medida dos indivíduos, da vida cotidiana, de nossas ilusões, de nossas rápidas tomadas de consciência – o tempo, por excelência, do cronista, do jornalista”. Para aqueles que utilizam o “tempo curto” como metodologia, um dia, um mês, um ano é o tempo suficiente para estudar. Eles não buscam conhecer as origens dos fatos, o porquê daquilo ter acontecido, o que propiciou para ele ter ocorrido, o que pode tornar estes conhecimentos mais superficiais.

A ideia de “longa duração” foi criada para ser um método de pesquisa, ou seja, uma metodologia, capaz de unir várias ciências, fazendo com que todas se consolidem e para “acabar” com a crise em que as “ciências do homem” estavam passando. Ela se constituiu como metodologia a partir do momento em que os pesquisadores passaram a estudar fatos que aconteceram a muito tempo atrás, que seus reflexos se perpetuaram por um longo período, ou seja, deixaram de estudar somente aquilo que lhes estavam próximos, que ocorreram no presente e

tomaram como objeto de estudo fatos que ocorreram a centenas de anos atrás, sempre com o auxílio de outras ciências, como, por exemplo, a Antropologia.

Porém, um autor que antecede estas ideias de Braudel foi Marc Bloch, um dos fundadores dos Annales, onde, segundo este, o tempo da História em sua obra “não é o tempo da alma ou da consciência, de indivíduos capazes de uma reflexão mais profunda acerca de seu mundo, mas o tempo inconsciente das coletividades, o que, até certo ponto, antecipa a longue durée braudeliana”. (LOPES, 2003, p.87).

Segundo Barros (2006), quando Bloch definiu a história como “o estudo do homem no tempo”, rompeu-se com a ideia de que esta deveria debruçar seus estudos apenas no passado, pois o que ela teria que estudar na realidade são as ações, transformações e permanências humanas que ocorreram em um longo ou curto período. Devido à temporalidade estar sempre delimitando os estudos históricos, ela ganha um papel muito importante neste momento. Esta nova definição, a partir da terceira metade do século XX, irá ampliar também os objetos de estudos da História, passando a olhar e estudar também o tempo presente, buscando perceber como o passar dos tempos afetou a vida presente, tornando o historiador o responsável por entender não só o passado, mas as influências do passado no presente.

Houve também neste momento a tentativa de aproximar as outras ciências, de modo que uma auxilie a outra, o que foi denominado de interdisciplinaridade. Para Barros (2006), a Geografia auxiliará a História, pois ela não só estudará o homem no tempo, mas também no espaço. Um dos geógrafos que gerou grande influência em alguns historiadores da Escola dos Annales como Lucien Febvre e Fernado Brudel foi Vidal de La Blache.

Segundo Rago (2005), quando alguns autores passaram a questionar o conhecimento histórico, as representações do tempo, do passado, possibilitaram a formação de um novo conceito de tempo. O tempo deixou de ser visto por muitos de forma linear onde se inscreveria os acontecimentos e passou a ser o tempo da experiência, do acontecimento em sua singularidade, trabalhando desta forma com a multitemporalidade e não mais com o tempo único.

José Carlos Reis (2005) concebe a problemática do tempo histórico como uma tentativa de acompanhamento dos homens em suas mudanças, em sua descrição e análise. Ele trabalha com o conceito de tempo para físicos, filósofos e

historiadores, argumentando que os historiadores controlariam o tempo, situando a clepsidra e o calendário.

> É possível descrever e analisar um objeto que se autopulveriza, os homens em seu tempo? Sim, mediante alguns artifícios. Faz-se uma cintura no vidro (o calendário), um estreitamento em seu centro, para que o ser que ainda é passe lentamente, controlavelmente, visivelmente, à condição de “não ser mais”. Assim, o mundo humano como que se estabiliza, ganha alguma duração, fixa-se. As sociedades vivas criaram esse estreitamento no vidro – o calendário –, e sua descida no tempo é numerada, uma sucessão organizada, diferenciada. (REIS, 2005, p. 181).

Segundo Siman (2005), o tempo histórico é um tempo múltiplo visto na ótica dos novos historiadores, que exige sensibilidade e imaginação, pois o que caracteriza algo do passado não é que ele aconteceu há muito tempo, ou seja, não é apenas a data e sua distância temporal, e sim quando o presente estabelece relações de mudança com ele, iniciando um novo tempo. Ela afirma que:

> Os novos historiadores vêem, pois, a temporalidade histórica como uma temporalidade múltipla – múltiplas temporalidades coexistindo no espaço-tempo cronológico, com sua diversidade de ritmos e níveis de temporalidade, com durações que revelam continuidades e rupturas no processo histórico de diferentes sociedades e nas diferentes dimensões da vida social. (SIMAN, 2005, p. 114).

Para a Educação Histórica, a temporalidade tem um papel importante em seus estudos, e está muito presente em suas pesquisas. Na visão deste campo da educação, o passado tem uma função prática para o presente e para o futuro, o que faz com que o tempo perca o sentido linear, progressivo, além de que a consciência histórica, conceito bastante importante e que já discutimos neste capítulo, é compreendida como formadora de sentido e orientação temporal.

Até o momento, apresentamos uma discussão acerca da importância dos estudos no campo da Educação Histórica, dando destaque para as pesquisas realizadas no Brasil e em Portugal. Debatemos também acerca de alguns conceitos trabalhados neste campo como o conceito de consciência histórica, de narrativa histórica e de tempo histórico. Devido à grande importância dada à consciência histórica para a vivência dos sujeitos no mundo e por considerar que o meio em que este está inserido, assim como o seu papel na sociedade podem

interferir e auxiliar na formação da consciência histórica, nos propomos no próximo capítulo a estudar os sujeitos escolhidos para a realização desta pesquisa, tanto no ponto de vista do papel que estes desempenham no meio em que vivem como estudar o meio em que estes estão inseridos.

CAPÍTULO 2
OS SUJEITOS DA PESQUISA: QUEM SÃO ESTES JOVENS-ALUNOS

Partindo da concepção da Educação Histórica, onde a formação da consciência histórica não é apenas construída pela educação formal, neste trabalho discutiremos acerca dos conceitos de jovens e alunos, pois entendemos que esta condição influencia a formação da consciência histórica mesmo no âmbito da escola.

Elegemos como sujeitos desta pesquisa os jovens-alunos do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas estaduais de Londrina, que denominaremos de escola “A” e escola “B”. Apesar de não entendermos a escola como única formadora, acreditamos que ela consiste em formação progressiva de alguns conceitos importantes para a formação da consciência histórica como, por exemplo, tempo, evidência, documento histórico e que, estar no último ano, nos daria uma representatividade de como a escola contribui na formação destes conceitos.

Na busca em definir melhor o público alvo desta pesquisa, gostaríamos de evidenciar que, em nosso entendimento, estes sujeitos se enquadram em duas categorias, a de jovens e também de alunos, visto que, o espaço escolar se constituiria em um lugar que produz algumas características a partir do seu desenvolvimento. Como afirma Edwards (1997), o sujeito está determinado por suas condições cotidianas de vida, pela classe a qual pertence, por sua família e por sua história familiar.

Veyne (1971), relata sobre a importância dos conceitos, afirmando que “como qualquer discurso a história não fala por exemplos, exprime-se por conceitos” (VEYNE, 1971, p. 149). A utilização de um conceito de forma anacrônica pode causar danos muito sérios para a aprendizagem, podendo mudar totalmente o sentido do que queremos expressar. Os conceitos são tipos de generalizações, portanto não exprimem o real. Desta forma, é importante deixarmos claro as possibilidades de sentidos que empregamos aos conceitos que utilizamos.

Podemos entender jovens de diversas formas, pois a ideia de jovem é construída social e culturalmente, portanto, muda conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Assim, não buscamos neste capítulo definir um significado único para estes conceitos, pois entendemos que eles sofrem variações por serem históricos e estarem ligados à cultura de cada sujeito ou da sociedade em que forem pensados.

O conceito de juventude pode remeter a um período de vida dos sujeitos que se define por características biológicas e culturais. Nessa perspectiva, o jovem, muitas vezes, rejeita a condição de adulto e suas rejeições expressam uma não aceitação de valores rígidos, indicando novas expectativas.

Por outro lado, segundo Castex (2008), o conceito de juventude pode ser entendido como uma categoria sociológica que mostra o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade. Sendo esta uma fase da vida marcada por instabilidade, associada a determinados "problemas sociais".

Dayrell (2003), diz que muitas vezes confundimos a imagem de *funkeiro* ou de *rapper* com a dos jovens, por ser uma opção musical destes, mas isso não quer dizer que conhecemos o significado desta identidade. Da mesma forma, segundo o autor, fazemos com o conceito de aluno. Temos o costume de taxar a juventude de diversas formas, tentando compreendê-las ou domá-las, mas na realidade não conseguimos defini-la. Taxamos os jovens como alunos, mas não sabemos profundamente o significado deste. Um dos significados que damos para a juventude é de uma fase intermediária, transitória, como afirma Dayrell:

> Uma das [imagens a respeito da juventude]6 mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser (Salem, 1986), negando o presente vivido. (DAYRELL, 2003 p.40-41).

Esta ideia de transitoriedade pode ser vista no momento escolar, onde o jovem recebe outra categorização, a de aluno. Dentro deste sentido, a escola serve como uma instrutora, uma preparadora para que os alunos passem da infância para a fase adulta, sendo a juventude o momento de transição, de preparação. Segundo Dayrell (2003), uma versão mais romântica busca definir a juventude como um momento de liberdade, de prazer e de expressões exóticas, ou mais recentemente como uma expressão cultural, como se a condição de ser jovem fosse expressa apenas de finais de semana, quando eles estão envolvidos em atividades culturais. A juventude também é vista como uma fase difícil, de rebeldia.

---

[6] Palavras do autor do texto

Porém, para o autor, ao analisar a forma como estes jovens pensam a sua condição de juventude, estas ideias podem ser desconstruídas, pois nem sempre a juventude é vista por eles como uma etapa de transição, mas sim como o presente, momento a ser vivido e pensado e, muitas vezes, se destacam em atividades culturais por ser a opção que lhes é dada. Estes não veem a passagem para a juventude como um momento de crise, porém têm medo da vida adulta, pois nesta fase terão que trabalhar, sustentar família, o que tiraria um pouco a liberdade que eles têm no presente.

Torres (2008), constatou, ao fazer um levantamento das pesquisas realizadas sobre jovens, que a maioria delas se encontra na área da psicologia, o que torna o trabalho com o conceito de jovens no âmbito da educação de grande importância, já que consideramos que este fator interfere na aprendizagem. Segundo o levantamento realizado, a composição familiar é um fator que influencia na construção da adolescência. Atualmente, as famílias têm diferentes estruturas, como pais casados, separados, mães solteiras, filhos de diferentes casamentos, sendo que estas diferentes estruturas devem ser consideradas ao analisar e tentar compreendê-los, pois estes fatores interferem em seu desenvolvimento. A tentativa de entender o contexto familiar em que os jovens estão inseridos nos leva a perceber que eles não estão separados de seu contexto e, sim, que são influenciados pelo seu meio. Da mesma forma, é importante analisar a relação destes jovens no meio escolar, tanto com seus amigos como com os professores e a direção escolar. Para Torres

> Compreender a adolescência requer compreender até que ponto a escola em que o adolescente estuda influenciará em seu cotidiano, uma vez que o aluno passará várias horas de seu dia naquele ambiente; ali aprenderá, por meio da observação, comportamentos de colegas e professores, que lhe servirão de modelo para a vida. (TORRES, 2008, p.40).

A relação entre os jovens é muito grande e forte neste período da vida, mas a pesquisa realizada por Torres (2008) verificou que a maioria dos jovens busca seus pais, onde a figura da mãe foi mais citada, para conversar e pedir conselhos.

A juventude também pode ser vista como um grupo de grande interesse da indústria cultural. Hobsbawm (1995), ao se referir à juventude,

descreve-a como um grupo com consciência própria, que se estende da puberdade até a casa dos vinte anos e que se tornou um “agente social independente”. Apesar dos jovens estarem sempre se modificando, o surgimento e a manutenção desta camada social separada era reconhecida entusiasticamente pelos fabricantes de bens, como expansão do mercado consumidor. Nas décadas de 1970 e 1980, por exemplo, eles impulsionaram a indústria fonográfica. O autor afirma que, primeiro, a juventude foi vista como um estágio para a vida adulta, mas também como o final do pleno desenvolvimento, pois, se pensarmos no esporte, ao final da juventude, o sujeito já é visto como despreparado para exercer sua função. Para o autor, os jovens foram os grandes responsáveis pela revolução cultural ocorrida, fato demonstrado através de suas preferências culturais, como a escolha das músicas, dos filmes, das roupas que utilizavam e também através das reivindicações políticas, ao dizer que:

> [...] a cultura jovem tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos. (HOBSBAWN, 1995, p.323).

Para Pais (1990), a ideia de juventude também se aproxima de uma construção social ao invés de uma realidade. Ele discorre acerca do paradoxo do termo juventude, pois a mesma palavra passa no mínimo dois sentidos diferentes, que seriam uma fase da vida (unidade) ou quando conferimos atributos a estes, a fim de distinguir um jovem do outro (diversidade). Neste último sentido, a juventude é vista como um conjunto social, onde a principal característica é ser constituído por jovens de situações sociais diferentes. No primeiro caso, podemos dizer que procuramos a homogeneidade e, no segundo, a heterogeneidade. Ao atribuirmos aos sujeitos desta pesquisa o título de jovens-alunos estamos buscando a diversidade, o que difere um jovem do outro, principalmente na relação que estes têm com a aprendizagem e concepção da História. Para ele

> [...] a noção de *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 mais caracterizam a juventude, quando aparece referida a uma *fase de vida.* (PAIS, 1990, p.148).

Outros autores que discutiram o conceito de juventude são Margulis e Urresti (1996), que afirmam que a durabilidade desta fase da vida depende da classe social que pertencem, pois os jovens de classe média e alta têm possibilidade de prorrogá-la. Essa ideia de prorrogação vem da concepção de juventude, pois essa fase acaba quando os indivíduos envolvidos se tornam independentes financeiramente, deixam de morar com a família, constroem sua própria família, têm filhos. Os jovens das classes mencionadas têm a possibilidade de retardar esta independência, gozando de um maior período “de menor exigência”.

Para o autor, há uma grande diferença entre uma geração e outra, criando muitas vezes um abismo entre elas, o que torna seu convívio, muitas vezes, conturbado. Esta diferença se dá, entre outros fatores, devido à vivência em períodos distintos, envolvidos em culturas diferentes como ele afirma na seguinte passagem:

> No es igual tener veinte años que treinta y cinco, siendo hombre o siendo mujer; esos años de diferencia son un abismo em la circunstancia histórica que nos toca vivir, en la que los tiempos se han acelerado hasta tal punto que diferencias de um lustro llevan casi a habitar em mundos distintos. No es lo mismo haberse socializado antes o después de la radio, de la televisión em color o por cable, o de la computadora multimedia, aun cuando no estén presentes em todos los hogares. (MARGULIS; URRESTI, 1996, p.9)

Ao ler pesquisas realizadas dentro da perspectiva da Educação Histórica, notamos que, nos últimos anos, a opção por jovens como sujeitos da pesquisa tem sido muito frequente. Talvez esse interesse tenha ocorrido devido à importância que estes têm tido dentro da sociedade e para a área da economia. Como já mencionamos acima, Hobsbawn descreve que a indústria de bens vem investindo em avanços que têm como principal foco os jovens, mesmo porque estes têm mais facilidade para lidar com os rápidos avanços da tecnologia, como a informática.

Uma das primeiras pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica que teve como sujeito os jovens foi o estudo de Isabel Barca (2000). Esta pesquisa resultou no livro O pensamento Histórico dos Jovens e auxiliou amplamente as pesquisas posteriores. Nesta pesquisa, a autora buscou investigar em que medida os adolescentes operam com a noção de provisoriedade na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que significados

atribuem. Segundo a autora, este estudo pretendeu ajudar no entendimento do pensamento dos adolescentes em História e para tentar encorajar os professores portugueses a trabalhar com uma abordagem crítica do ensino de História.

Chamou bastante nossa atenção também a actas da 7ª Jornadas Internacionais de Educação Histórica no ano de 2008, denominada de Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África, organizada por Isabel Barca (2008)[7]. Nesta actas, observamos uma grande concentração de trabalhos que estudavam acerca da consciência histórica dos jovens. Estes trabalhos foram desenvolvidos em diversos países, como em Portugal com a pesquisa de Isabel Barca, cujo título é Perspectivas de Jovens Portugueses acerca da História; a pesquisa de Julia Castro Consciência Histórica e Interculturalidade: dos pressupostos teóricos à investigação sobre as ideias de jovens portugueses; do Brasil temos a pesquisa de Lilian Castex, denominada de O ensino de História e o conceito de ditadura militar: elementos da consciência histórica de jovens do ensino fundamental de Curitiba. Outros países que também apresentaram pesquisas nesta área e cujos resultados estão presentes naacta são o trabalho de Irene Nakou A consciência histórica dos jovens na Grécia e Yi-Mei TsiaoConsciência Histórica em Taiwan, entre outros.

Outros trabalhos, cujos sujeitos eleitos para o desenvolvimento da pesquisa são os jovens, e que foram realizados no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná é a dissertação de Marcelo Fronza, O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no ensino médio; a pesquisa de Geyso Germinari A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados, pesquisas estas já citadas neste trabalho.

Já na Universidade de São Paulo, podemos citar a pesquisa de Ronaldo Cardoso Alves, A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados.

Gostaríamos de também destacar o artigo Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000), de Maria Auxiliadora Schmidt,que apresenta os resultados parciais do projeto “Construindo conhecimentos, produzindo práticas, pesquisando o cotidiano escolar”, desenvolvido

[7] São chamadas de actas os resultados dos encontros denominados de Jornadas Internacionais de Educação Histórica, realizados em Portugal e no Brasil anualmente.

por pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, com a participação de alunos da Escola Média da cidade de Curitiba-PR, nos anos de 1998-2000. Este artigo indica uma incongruência entre os interesses e necessidades dos jovens alunos e os objetivos e práticas do ensino de História.

Como as pesquisas citadas acima consideram que ser jovem, como já foi trabalhado aqui, é diferente de ser criança ou ser adulto, somos levados a pensar que devemos considerar a fase destes sujeitos e trabalhar de forma distinta, pois ao contrário das crianças suas opiniões já consideram o lugar de adultos, mas ainda não se separaram totalmente da fase infantil.

Como afirmamos acima, estes jovens recebem mais uma categorização que é de alunos. A sociedade, muitas vezes, impondo mais esta condição a estes sujeitos acaba influenciando o seu modo de ser e de pensar. Esta influência se dá principalmente através da cultura escolar que estes jovens estão inseridos. Para relatar brevemente sobre esta influência, traremos algumas reflexões de Sacristán (2001), pois para ele:

> A escolarização institucionaliza a infância e a adolescência, contribui para conferir a elas um sentido e uma especificidade em nossa cultura, facilitando-lhes um ambiente especial, regulamentado pelas leis e normas inerentes aos usos escolares, institucionalizando o que antes eram espaços de convivência entregues à espontaneidade. A escolaridade e as normas que imperam em suas práticas definirão também a normalidade das crianças e dos jovens frente à sociedade. (SACRISTÁN, 2001, p.38).

Quando se instituiu a educação obrigatória, para o autor, acreditava-se que a escolarização fosse ajudar a realização desta etapa, oferecendo um lugar próprio para que as crianças e os jovens não sofressem a influência do mundo do adulto, colocando-o em um espaço com regras próprias. Nesta tentativa, fica clara a intenção de moldar estes sujeitos a fim de que eles se tornem o tipo ideal de pessoa para compor a sociedade da melhor forma. Porém, esta ideia despreza que este espaço de escolarização está sendo organizado por adultos e que estes como tutores influenciam na formação dos alunos como sujeitos. Também desconsidera que a escola está inserida em um lugar e que este também contribui na cultura escolar, formando então não apenas uma cultura escolar e sim culturas escolares, pois as escolas são formadas por sujeitos diferentes e estão situadas em lugares distintos.

Segundo Frago (1995), podemos dizer que as culturas escolares são um conjunto de aspectos institucionalizados incluindo práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana de fazer escolar, objetos materiais com suas funções, usos e distribuição no espaço, ou seja, tudo forma a cultura escolar.

Julia (2001) considera que:

> [...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p.10).

Com a cultura escolar influenciando os sujeitos que pertencem a este meio, temos a constituição do aluno. Sacristán (2005) considera que

> [...] aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que tem o poder de organizar a vida dos não-adultos. (SACRISTÁN, 2005, p.11).

Para este autor, é tão natural ser e ver o aluno, que não questionamos o que significa ter esta condição e damos como certo passar uma parte de nossas vidas frequentando instituições escolares todos os dias. Elaboramos também um modelo que os alunos devam seguir, e quando estes não seguem achamos incorreto.

Sacristán (2005, p.17), vê que em salas de aula encontramos “seres reais com um status em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles”. Para o autor o mundo mudou, os alunos também, portanto devemos mudar nossas representações do mundo e dos alunos. O grande problema, segundo ele, de falta de simpatia dos alunos com a escola está na forma em que os conteúdos e a cultura escolar estão compostos.

Edwards (1997), pensando os alunos em situação escolar, considera-os como sujeitos sociais, procurando construir "o sujeito educativo" no que ele é e não no que “deve ser", pois

> [...] os sujeitos vivem e se reproduzem mediante um conjunto de atividades cotidianas que são também o fundamento da reprodução da sociedade. [...] A vida se desenvolve para osujeito e seu espaço imediato. Isso não quer dizer, no entanto, que se refira apenas ao que está fisicamente à mão […]A relação com as realidades não-imediatas se torna possível a partir do cotidiano, ou seja, o sujeito tem acesso ao não-cotidiano a partir do cotidiano. E é no dia-a-dia da escola, e mais concretamente em classe, que o sujeito educativo se expressa em todas as suas dimensões. (EDWARDS, 1997, p.13).

Considerando os sujeitos desta pesquisa através das categorias jovens-alunos, sobre as quais acabamos de discorrer, optamos desenvolver este trabalho em duas escolas que fazem parte do sistema público de educação. A estruturação deste sistema de ensino iniciou com a constituição de 1824, que reconhecia o direito de todo cidadão a uma educação primária. Em 1930, foi criado um ministério da educação e a seguir, a lei de diretriz da educação de 1962 instituiu três tipos de escolas públicas (federais, estaduais e municipais). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que vigora atualmente é 1996, e guia como deve ser a educação no Brasil. (AKKARI, 2001).

Esta assegura que a educação básica tem como função garantir o desenvolvimento do educando, garantindo uma formação para o exercício da cidadania e proporcionando meios para que possam progredir no trabalho e em estudos mais avançados. Já o ensino médio, etapa final da educação básica, segundo a LDB, deve consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, para que estes possam continuar seus estudos, preparar-se para o trabalho e a cidadania, afim de que o educando possa se adaptar às novas ocupações, além de melhorá-los como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento do pensamento.

A primeira escola escolhida para realizar nossa pesquisa faz parte do sistema público de educação e foi denominado aqui de escola “A”. Ela está localizada no centro da cidade de Londrina e iniciou suas atividades em 14 de julho de 1937, inicialmente com o nome de Grupo Escolar de Londrina. Foi a primeira escola de Londrina construída pelo governo estadual, que na época era dirigido pelo interventor[8] Manoel Ribas. Contava em 2011, período em que a pesquisa de campo foi realizada, com 1645 alunos matriculados nos Ensino Fundamental, Médio e de

[8] Interventores eram os governadores nomeados pelo Presidente da República, ou seja, não havia uma eleição. Floriano Peixoto e Getúlio Vargas utilizaram este método, sendo Manoel Ribas nomeado por Getúlio Vargas durante o Estado Novo.

educação especial, sendo distribuídos em 59 turmas nos períodos de manhã, tarde e noite.[9]Seus alunos residem, em sua maioria, na área central desta cidade ou em bairros próximos. Deixamos claro que, com estas informações, não queremos comparar os grupos, mas apenas identificá-los.

Os alunos investigados desta escola, sendo o número de meninas o dobro dos meninos, são de classe média, segundo respostas dadas no instrumento investigativo que aplicamos e têm entre 16 e 17 anos de idade, ou seja, estão na série correta em relação à idade. Também pudemos notar que quase a totalidade dos alunos tem acesso à internet todos os dias, sendo que, na maioria das vezes, o acesso é realizado em sua própria casa. Isto demonstra que os alunos transitam por mensagens, notícias da internet, sendo este um veículo de comunicação que ultimamente tem sido muito utilizado, principalmente por jovens. Porém ao serem questionados se utilizavam a internet para fazer pesquisas sobre História, a maioria respondeu que não, e alguns afirmaram que apenas utilizam esta ferramenta de pesquisa quando é necessário. Entendemos este necessário como quando é pedido pelo professor que ele realize a pesquisa e não quando este aluno tem o interesse de sanar alguma dúvida ou curiosidade.

Ao questionarmos estes jovens-alunos a respeito da frequência que estes leem livros e quais livros eles costumam ler, obtivemos como resposta que metade deles gosta de ler e leem com frequência, principalmente livros de romances e ficção. Já a outra metade afirma não gostar de ler ou ler raramente. Alguns alunos inclusive justificaram que leem as notícias e informações na internet, como se o papel do livro fosse apenas informar a respeito de notícias, e não também como entretenimento. Através deste argumento podemos inferir que, para estes alunos, está ocorrendo uma desvalorização do livro frente à internet.

Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, onde escolhemos como métodos para realizá-la a observação direta e a aplicação de um instrumento de pesquisa composto por questões dissertativas. Esta observação se faz necessária para o conhecimento do campo de investigação e dos sujeitos que participaram da mesma. Jaccound e Mayer (2010), descrevem o método da observação da seguinte forma:

---

[9] Dados acessados em 07/09/2011 no site http://www4.pr.gov.br/escolas/turma_matricula.jsp

> [...] Mencionemos, contudo, que a observação, enquanto procedimento de pesquisa qualitativa, implica a atividade de um pesquisador que observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, sem reduzir-se a conhecê-los somente por meio das categorias utilizadas por aquele que vivem essas situações. (JACCOUND; MAYER, 2010, p.255).

Chamamos de observação direta, segundo este autor, quando há um contato com os sujeitos que nos servem como informantes, se tratando de uma observação não-dirigida, pois se tem com objetivo observar a realidade, onde o observador não intervém na situação observada. A análise que efetuaremos também será qualitativa "uma vez que entram em jogo anotações para descrever e compreender uma situação, mais do que números para enumerar as frequências de comportamentos". (JACCOUND; MAYER, 2010, p.255).

Portanto, pautando-se nos princípios de uma observação direta, na escola "A", foram observadas duas salas (3°A e 3°B), que tinham a mesma professora lecionando a disciplina de História. Durante suas aulas, pudemos perceber a preocupação que esta tinha com a aprendizagem de conteúdos. Sua aula era composta por momentos de explanação e depois ela orientava para que os alunos fizessem alguns exercícios. Estes, algumas vezes, eram selecionados do livro didático, outras, eram elaborados por ela.

No decorrer das observações das aulas de História, pudemos perceber a concepção da professora acerca da História e qual era a finalidade dada para o seu estudo. Tivemos também oportunidade de presenciar a equipe pedagógica e representantes da direção em sala de aula conversando com os estudantes. Neste momento, também tivemos uma noção da importância dada por estes para a aprendizagem dos alunos na escola. Durante esta conversa, que muitas vezes tomou um sentido de ameaça, querendo despertar medo nos alunos, constatamos que este grupo atribui um grande valor à disciplina, pois o motivo que os levou a ter esta conversa foi a indisciplina, andanças pela sala e conversas paralelas durante as aula, constatada por vários professores nas últimas semanas.

Segundo os coordenadores e supervisores, é necessário que os alunos prestem atenção nas aulas e realizem todas as atividades pedidas para que possam aprender. Eles lembram aos alunos que este é o último ano que estarão em uma escola e que terão que prestar vestibular para continuar os estudos. Se estes

não forem aprovados necessitarão pagar para fazer um curso preparatório (cursinho pré-vestibular) e caso isto não seja possível, terão que trabalhar e serão menos remunerados por não terem um curso superior. Esta equipe repete várias vezes orgulhosamente o número de alunos que foram aprovados no vestibular do ano anterior. Toda conversa com os alunos girou em torno da necessidade que estes estudem para que possam ser aprovados no vestibular e assim garantam um futuro melhor.

Através da observação desta conversa e da análise das aulas de História, pudemos perceber que a grande atribuição da necessidade da aprendizagem nesta escola está voltada para a obtenção de bons resultados em exames. A educação tem como finalidade buscar uma especialização e assim estes posteriormente possam ocupar lugares mais privilegiados no mercado de trabalho.

A professora de História desta escola já é formada há algum tempo e tem uma postura metodológica em sala diferenciada se comparada à professora da outra escola pesquisada, sobre a qual discutiremos em breve. Atualmente, além de ser responsável pela disciplina de História de algumas séries, também faz parte da administração da escola, como diretora auxiliar e há pouco tempo participou do programa PDE[10]. Durante as observações, percebemos que há um bom relacionamento e carinho entre os alunos e a professora, que conversavam sobre outros assuntos e até brincavam em momentos de descontração.

A prática pedagógica que esta professora recorreu na maioria das vezes foi de uma aula expositiva, onde discorreu sobre o tema enquanto os alunos escutaram, se pronunciando apenas quando não entenderam algo, e ela tornou a explicar. Dificilmente essas perguntas tiveram um caráter crítico, buscando questionar e dialogar com a versão da história que a professora narrou. Para quebrar esta metodologia, onde segundo Circe Bittencourt (2004) “saber história” é dominar o maior número de fatos possíveis e conhecer os “heróis” da história, o que leva muitas vezes a deixá-los acríticos, deve-se não ficar somente preso ao conteúdo do livro ou de outros meios em que trazem a história como pronta, acabada, e trabalhar, por exemplo, com outros tipos de fontes do conhecimento histórico, como a iconográfica, sonoras entre outras, e, através do trabalho de

[10]O Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) é um programa de formação continuada que visa integrar as Escolas às Universidades. Isto ocorre por meio da inserção do Professor da Educação Básica nas atividades de formação desenvolvidas nas universidades, como também pela atuação dos professores das universidades nas escolas.

pesquisa e interpretação destas, formar o conhecimento histórico. Bittencourt alerta que, ao realizar a escolha pela fonte, “é necessário lembrar que eles devem ser motivadores e não podem constituir em texto de leitura que produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade”. (BITTENCOURT, 2004, p. 330). Trazemos as considerações de Bittencourt para ilustrar teoricamente a forma que a professora trata a fonte histórica em suas aulas, ou seja, como um método para o estudo da história, diferente da nossa concepção, uma vez que acreditamos que é a partir dela que iremos formar o conhecimento histórico.

Sendo assim, podemos dizer, de acordo com Siman (2005), que a história trabalhada pela escola “A”não se aproxima do que ela chama de história problema e sim de uma história tradicional. Enquanto a primeira parte de problemas do presente para se estudar o passado, buscando estes em diversos momentos da história, a segunda obedece à lógica da narração, onde o antes explica o depois, como a autora afirma:

> [...] enquanto na perspectiva tradicional a explicação histórica obedece à lógica da narração – onde o antes explica o depois – a história problema procura compreender e explicar problemas e questões oriundos do presente, a partir da formulação de hipóteses conceituais, o que exige um diálogo com diferentes temporalidades. Ou seja, o objeto central da história deixa de ser o estudo do passado para ser o estudo da relação entre presente e passado, nas suas relações de continuidades e mudanças. (SIMAN, 2005, p.114).

O primeiro tema discutido por ela durante as observações foi a política do café com leite e utilizaremos aqui para demonstrar como eram trabalhados os conteúdos históricos nas aulas. Este tema está inserido em História do Brasil e faz parte dos conteúdos estipulados para serem discutidos no bimestre com o terceiro ano do ensino médio. A escolha pelos temas segue a lógica das exigências das provas dos vestibulares, principalmente da Universidade Estadual de Londrina, uma vez que estes possivelmente concorreram às vagas ofertadas no final do ano e exames nacionais ou estaduais, como por exemplo, o ENEM[11].

---

[11]Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova criada pelo Ministério da Educação do Brasil, utilizada para avaliar a qualidade do Ensino Médio no país, sendo utilizado posteriormente como exame de acesso ao Ensino Superior em universidades públicas brasileiras, para ganhar bolsas integrais ou parciais em universidades particulares e também como certificação de conclusão do Ensino Médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Como afirma Pinsky (2008), frequentemente os professores se sentem obrigados a seguir os conteúdos presentes no livro do início ao fim pressionados pela direção, coordenadores e pelas provas de vestibular. É consenso que não há possibilidade de se trabalhar todo conhecimento produzido e se faz necessário realizar seleções, escolhas, além de ter que optar por qual enfoque teórico-metodológico irá fazer uso. Neste sentido, os conteúdos têm um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e devem estar de acordo com as necessidades sociais dos sujeitos envolvidos.

Para trabalhar os temas selecionados em sala de aula, a professora realiza pesquisas em casa, pois considera o livro didático[12], segundo suas palavras, "fraco demais", porém percebemos que estas pesquisas são realizadas em fontes onde o conhecimento histórico também é dado como pronto e em uma única versão.

Nas palavras desta professora, a política do café com leite "é uma estrutura cíclica de alternância no poder, tanto político como econômico, entre representantes de São Paulo e Minas Gerias, ficando os demais Estados sem representantes para defender seus ideais". Ela também discorre que "a crise ocorrida nos Estados Unidos em 1929, em decorrência da quebra da bolsa de valores, influenciou a economia do Brasil". Explicou que "havia uma grande produção de café no Brasil e devido dificuldade financeira, os países externos diminuem a compra deste produto, o que leva o Estado a ter que comprar e estocar o excedente para que o preço aumentasse. Mas com a elevação dos preços os produtores começaram a produzir ainda mais, o que gerou uma superprodução e obrigou o Estado a comprar e queimar o café excedente". Ao dar esta explicação, a professora apenas narra um acontecimento, sem estabelecer relações com a produção do conhecimento histórico. Utiliza como evidência apenas o discurso do livro didático e de textos encontrados na internet. Apresenta o tema apenas resumindo os conteúdos substantivos presentes nestes textos, não utilizando nenhuma fonte histórica para que possam, juntos, formar um conhecimento histórico. O relato realizado pela professora demonstra para os jovens-alunos uma verdade, que os fatos aconteceram realmente daquela forma e não menciona que aquela era apenas uma versão influenciada pelas subjetividades de um sujeito com certa intencionalidade.

---

[12]: O livro didático optado por esta professora é BRAICK, P. R./MOTA, M. B. *História:* Das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

Também foi possível notar esta concepção de uma “única” História em outras aulas, como por exemplo, quando foi trabalhado o tema da Primeira Guerra Mundial, onde apenas narrou como se deram as batalhas, e também nas falas dos próprios jovens-alunos, que entendem a partir de uma única forma de apresentação do conhecimento histórico de que esta narrativa seja ideal.

A professora pediu para que eles elaborassem um seminário sobre alguns temas como Revolta da Chibata, Contestado, Canudos, Semana de Arte Moderna e outras revoltas, manifestações ocorridas no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, período em que estavam estudando. Estes temas representam um período da História do Brasil onde alguns grupos se formaram para contestar determinadas situações em que estavam sendo submetidos, como miséria, fome, maus tratos, entre outras. Estes assuntos, enquanto conteúdos históricos trabalhados em sala de aula podem, muitas vezes, ter o intuito de demonstrar para estas gerações as formas de contestações do poder ocorridas no Brasil, no entanto, dependendo da forma em que for trabalhado, levar os sujeitos a tomarem uma postura passiva diante das condições políticas que vivem, aceitando as medidas tomadas pelo estado.

Nas apresentações dos alunos foi possível notar que estes apresentavam exatamente da forma que encontram em livros e sites, narrando a história, sem elaborar críticas ou questionamentos, sem fazer referências a possíveis influências que estes acontecimentos provocaram em outros momentos do passado e provocam nos dias atuais, ou seja, não fazem ligações entre os fatos do passado com o presente e não “projetam” o futuro, movimento necessário para a obtenção de uma narrativa histórica e para a formação de uma consciência história mais “elaborada”. Esta postura dos alunos frente aos conteúdos históricos pode estar influenciada pela forma que veem a professora trabalhar, pois eles acabam seguindo-a como um modelo. Uma vez que esta não trabalha com as evidências, hipóteses e com a construção do conhecimento, influencia os alunos a também não trabalhar.

Não podemos esquecer que a professora, ao não trabalhar em sala de aula a história através da relação do presente com o passado, não utiliza a concepção de História como estudo das relações do homem no tempo, a qual Bloch e outros estudiosos trabalharam, explicando a história apenas como fatos que

ocorreram no passado e que devem ser conhecidos pelos alunos. Afirma Carla Pinsky (2008):

> O passado deve ser interpretado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e com o presente. (PINSKY, 2008, p. 23).

Um grupo ao comentar sobre a Revolta da Vacina, movimento ocorrido no início do século XX, onde a população do Rio de Janeiro revoltou-se contra a vacinação obrigatória, disse que era feito um corte na virilha das pessoas para aplicar a vacina, comentário que causou estranheza na professora. Ela, por sua vez, disse ao grupo que desconhecia este fato, mas que procuraria saber a respeito. Porém, o grupo se defendeu dizendo que era verdade, pois tinham lido no site do Yahoo[13]. Isto demonstra a ideia que os alunos fazem da História e também das fontes, onde para eles o fato de estar disponível na internet se configura como verdade e é até inquestionável. Através da pesquisa realizada podemos perceber que tanto a professora como os alunos não trabalham com a concepção de que a História é uma ciência em permanente mudança, tornando o conceito de provisoriedade importante para o seu entendimento, pois, sem este, os alunos não compreenderiam que ela sofre mudanças para atender as necessidades do presente.

Como vimos, durante as aulas observadas de História, a professora da disciplina também demonstrou preocupação em prepará-los para o vestibular e não com a formação da consciência histórica destes sujeitos, o que contradiz a importância dada atualmente ao ensino de História pelas Diretrizes Curriculares ao afirmar que “a finalidade do ensino de História é a formação do pensamento histórico dos alunos por meio da consciência histórica”, ideia também trabalhada pela Educação Histórica.

Como já foi mencionado acima, para Rüsen (2001, 2010), assim como para Pais (1999), a consciência histórica é indispensável para que os sujeitos vivam, possam se localizar e orientar através do tempo. A disciplina de História tem que contribuir para a formação desta consciência e não poderá fazer isto apenas

[13] Yahoo é um site da internet que além de oferecer serviços como email tem uma ferramenta de buscas.

trabalhando com fatos para serem decorados. A história serve para a formação dos sujeitos, o que auxiliaria em muitos momentos de suas vidas.

Também realizamos observações das aulas de História em outra escola estadual de Londrina. A escola escolhida, desta vez, denominada aqui de escola “B”, também é uma escola de Ensino Fundamental e Médio, localizada no Conjunto Habitacional Santa Rita II, periferia oeste do município. Esta escola recebe como clientela alunos dos bairros Santa Rita, Jardim Leonor, Jardim Santiago, Jardim Santa Madalena, Jardim Maria Lúcia, Jardim Santo André, entre outros.[14]Morar nestes bairros indica que estes alunos possivelmente têm uma situação financeira mais precária, se ainda não trabalham, provavelmente terão que trabalhar em um futuro próximo e que têm maiores chances de presenciar a criminalidade, pois estes bairros apresentam altas taxas de criminalidade.

Estavam matriculados no ano de 2011, 796 alunos distribuídos em 22 turmas entre os turnos manhã, tarde e noite[15]. Também foi verificado através do instrumento de pesquisa que quase a totalidade dos alunos tem acesso à internet em sua casa e a utiliza com frequência, mas afirma que não a utiliza para fazer pesquisas de História. Em relação à leitura de livros, também a metade dos alunos desta sala diz ler livros com frequência e a outra metade afirma não ler. Entre os gêneros literários mais citados pelos alunos que falam ter o hábito de leitura, estão os romances, livros para vestibular e a Bíblia.

Nesta escola, conhecemos uma realidade um pouco diferente da observada na escola “A”. Durante momentos que antecederam as aulas, pudemos perceber uma atenção maior por parte da direção escolar com a vida dos alunos. Escutamos comentários carregados de preocupação, de que alguns pais estavam com problemas, e que isto atrapalhava o interesse e rendimento dos alunos, o que fazia com que a escola tivesse mais cuidado ao tratá-los. A direção e parte dos funcionários que ali trabalhavam são moradores desta região, portanto têm laços formados com a escola e os seus arredores, o que os leva a cuidar dela como se fossem a extensão de sua casa e de sua família.

Já a professora da disciplina de História tinha um relacionamento diferente com os alunos do qual descrevemos acima. Nas primeiras semanas,

---

[14]Dados retirados em 12 de julho de 2011 do site:http://www.ldaoguido.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1

[15]Dados acessados em 07/09/2011 no site http://www4.pr.gov.br/escolas/turma_matricula.jsp

devido a problemas pessoais, ela não compareceu à escola e os alunos ficaram sem ter aulas desta disciplina. Quando voltou, já era final do bimestre e ela tinha que aplicar prova para conseguir obter notas e assim fechar o bimestre. Os alunos, por sua vez, interpretaram isto como descaso por parte da professora e ficaram bastante irritados, pois, na opinião deles,“como ela aplicaria prova sem ter ao menos dado aula?” Eles já tinham uma tendência a serem agitados, de ficar comentando outros assuntos durante a aula, ficarem “fazendo piadinhas” que não estavam de acordo com o tema exposto pela professora como, por exemplo, imitar jogador de futebol dando entrevista, escutar música, ficar de costas para a professora conversando com o amigo que se sentava atrás, fazer tarefas de outras disciplinas durante a aula de História e não conseguiam se concentrar na aula, comportamento que foi se agravando com o passar do tempo. A professora tentava explicar conteúdos, estabelecer relações entre o passado e o presente, mas os alunos não prestavam atenção no que ela dizia.

Devido à dispersão de atenção dos alunos, a professora sempre estava gritando com eles, dizendo que não prestavam atenção nela, que não queriam progredir e melhorar de vida. Observamos também que a agitação não ocorria apenas pelo lado dos alunos, a professora também demonstrava um comportamento parecido, sempre andava rápido pela sala, esquecia de pesquisar o que havia prometido para os alunos, não era muito organizada, por exemplo, não tinha controle de quando e quais alunos entregaram os trabalhos que ela pedia, e várias vezes chegava atrasada na escola perdendo as primeiras aulas, e sem ter preparado o conteúdo a ser trabalhado naquele dia.

A professora por muitas vezes comentou conosco que detestava aquela turma e sabia que eles também não gostavam dela, mas, por sua vez, tinha consciência que a relação entre eles começou complicada devido suas faltas. Como pode ser visto, não havia um bom relacionamento entre a professora da disciplina e os alunos, pois ambos não gostavam um do outro e realizavam várias reclamações a nós e em nenhum momento das observações percebemos sentimentos de satisfação ou carinho entre eles. Os alunos reclamavam da professora e ela do comportamento e da falta de educação dos alunos. Em conversas com a pesquisadora, ela sempre citava alunos de outra escola que também trabalhava e dizia que estava fazendo um trabalho muito legal com eles, mas que com a sala que

observamos, não conseguia trabalhar direito, porque eles não queriam aprender nada.

Porém, quando conseguia dialogar com os alunos, procurava sempre estabelecer pontes entre os acontecimentos do passado com o presente em que estavam vivendo. Os primeiros temas trabalhados em sala de aula foram os acontecimentos do século XIX no mundo. A professora passou o documentário "Nós que aqui estamos por vós esperamos"[16] e disse que a intenção da aula era fazê-los perceber as mudanças e permanências ocorridas. Durante a exibição do vídeo, a professora fazia intervenções explicando, porém muitas vezes fazia "piadinhas" como rir das danças, das roupas e das mulheres que apareciam, desviando a atenção dos alunos. Ao iniciar a explicação, ela citou que os acontecimentos retratados pelo documentário, ocorridos no século XIX, geraram transformações que podem ser percebidas na atualidade. Um dos exemplos dado e também discutido pela professora foi a situação da mulher. A professora então disse que "para que hoje nós mulheres tenhamos a liberdade que desfrutamos, foi necessário que elas no passado lutassem para adquirirem direitos". A inserção da mulher no mercado de trabalho foi explicada para os alunos como uma decorrência da Guerra, pois os homens foram lutar e elas tiveram que assumir o papel deles em seu país. Também trabalhou com a fragmentação do trabalho, dizendo que "antigamente o homem dominava todas as fases da produção e que quando ele passou a trabalhar na indústria, o trabalho ficou quebrado, dominando apenas uma parte, o que tornou o trabalhador um desconhecedor de todo o processo de produção". Além disso, afirmou que "quando os meios de trabalho mudaram, a sociedade se transformou, passando para uma sociedade de consumo". Uma aluna então disse que "o avanço da tecnologia e da internet ao invés de aproximar as pessoas, afasta". A professora, por sua vez, respondeu que "depende do ponto de vista, pois ela pode afastar as pessoas de um contato mais físico, mas por outro lado, ajuda a encontrar pessoas que estão muito distantes". Outras mudanças que ela cita e são representadas pelo documentário são o surgimento do cinema, as mudanças na arte e na música. Ao final do documentário, a professora disse que ele "serve para vermos as coisas como foram, são e serão". Nesta frase vemos a tentativa de trabalhar com os alunos as três temporalidades, levando-os a perceber que o presente não está desligado do

[16] *Nós que aqui estamos por vós esperamos*. Direção de Marcelo Masagão. Brasil: 1998. 1 DVD (55 min.)

passado e sim que ele deriva dos acontecimentos que já ocorreram. No entanto, também apresenta uma concepção da História como a outra professora, que acredita que as coisas aconteceram desta forma que foi retratada, afinal, como as coisas foram e não poderiam ter sido.

Ao fazer relação com as coisas que ainda virão, a professora estabelece a relação do presente com o futuro, pois os acontecimentos que ocorrem no presente influenciarão o futuro. Entendemos que ao trabalhar com os alunos desta forma a professora estaria contribuindo para a formação da consciência histórica, pois contemplaria, na forma de trabalhar o conteúdo, as temporalidades, passado, presente e futuro.

Um dos autores da História que trabalha com a ideia de permanências (continuidade) e mudanças é Marc Bloch[17] (2001), pois para ele é importante perceber as relações de continuidade e de mudanças na duração do tempo, sendo que estas acontecem em um tempo cronológico e só adquirem sentido se forem vistas na cadeia dos eventos que lhes dão significado, não importando a distância que estas se encontrem no tempo cronológico. Também a este respeito, Siman (2005), relata que para que se possa pensar historicamente é necessário ter a capacidade de perceber e trabalhar com as permanências e mudanças ocorridas no tempo, como ela explica na passagem seguinte:

> Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente. (SIMAN, 2005, p.119).

Em conversas com a pesquisadora, a professora nos disse que acha muito importante trabalhar com o conceito de trabalho de Marx[18], pois na sua visão a

---

[17] Ao observamos as aulas da professora, constatamos que sua concepção de História é fortemente influenciada por autores como Bloch, Marx, por isto trazemos considerações destes autores em nosso trabalho. Futuramente ao analisar as narrativas dos alunos utilizaremos autores como Rüsen (1989, 2001, 2010), Oakeshott (2003), por se aproximarem mais da nossa concepção de História.

[18] [...] O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais entre si próprio e a natureza. Ele se opõe à natureza como uma de suas próprias forças, pondo em

maioria dos alunos da sala iriam terminar o Ensino Médio e entrar para o mercado de trabalho, o que tornava necessário fazê-los perceber a exploração que sofreriam e que pudessem exigir seus direitos. Ao questionar os alunos, depois de várias aulas, percebeu que muitos tinham a pretensão de prestar vestibular, sendo que alguns até faziam cursinho (curso preparatório para o vestibular) o que fez com que ela mudasse um pouco os temas selecionados para se aproximar das exigências dos vestibulares, mas sem deixar de trabalhá-los de forma crítica. A professora, então, pediu para que os alunos elaborassem um seminário para apresentar, sendo os temas selecionados as revoltas ocorridas no final do século XIX e início do século XX no Brasil, os mesmos escolhidos pela professora da outra escola observada. Diferenciando muitas vezes das apresentações realizadas na outra escola, ao serem provocados pela professora, alguns alunos da escola “B” estabeleceram ligações dessas revoltas com a atualidade, como a formação das periferias, a fragilidade das populações e até com outros momentos da história, quando, por exemplo, uma aluna estabeleceu uma relação entre o líder da revolta com Hitler.

A professora da escola “B” tinha uma formação diferenciada da professora da escola “A”. Ela é recém-formada em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, tem especialização em História pela Universidade Estadual de Londrina e, no momento das observações, estava concluindo o mestrado pelo programa de pós-graduação em História Social, na área de ensino de História na mesma instituição. Durante algumas conversas constatamos que ela já havia tido contato com algumas ideias de Jörn Rüsen, mesmo de forma breve, pois alguns professores do mestrado que ela cursava trabalham o autor em suas disciplinas, o que possivelmente contribuiu com a forma de perceber e trabalhar a história em sala de aula.

Como pode ser visto na descrição de alguns momentos das observações, pudemos perceber que existem grandes diferenças nas concepções de História entre as escolas observadas. Na primeira escola descrita aqui, tanto a direção quanto a professora e alunos estavam preocupados com a apreensão de conteúdos, fatos narrados em livros e sites, com o intuito de decorá-los e

---

movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência à sua própria autoridade[...]. (MARX, O capital, I, p.1960)

reproduzirem em uma prova, o que os aproximaria de uma concepção mais tradicional da História, onde esta é tida como uma única verdade e não passível de críticas e questionamentos. Já na segunda escola, os sujeitos envolvidos na aprendizagem estavam mais preocupados com a formação dos alunos e de tornar os acontecimentos significativos para o presente fazendo com que o conhecimento possa auxiliar na conduta futura destes sujeitos. Esta segunda abordagem feita da história aproxima-se mais da concepção trabalhada pela Educação Histórica, onde o conhecimento do passado ajuda a explicar e orientar o presente e o futuro, sendo este movimento através dos tempos, realizado através das narrativas, a principal formadora da consciência histórica dos sujeitos.

Pudemos também observar uma grande diferença no comportamento dos alunos em sala de aula. Apesar da reclamação dos professores da escola “A” pela postura dos alunos em sala, onde estes alegavam que havia conversas durante as explicações, achamos que a maneira dos estudantes procederem nas aulas não era tão preocupante, uma vez que notamos apenas pequenos focos de conversas durante as aulas, o que não atrapalhava muito o andamento da mesma. Eles eram sempre educados e em nenhum momento presenciamos enfrentamentos e questionamentos da autoridade da professora e da direção escolar. A escola adotava como medida para inibir conversas paralelas o mapeamento da sala, onde os alunos tinham lugares fixos para se sentarem e este mapa estava inclusive arquivado na coordenação da escola. Durante a aplicação do nosso instrumento de pesquisa não sentimos resistência por parte dos alunos para responder as questões, sendo que a maioria se empenhou, leu e releu as questões dadas. Já na escola “B”, nos deparamos com uma sala mais agitada, onde os alunos conversavam durante toda a aula, faziam piadas fora do contexto, andavam pela sala e poucos prestavam atenção na professora. Muitas vezes, vimos os alunos questionando as recomendações da professora, recusando-se a fazer as atividades pedidas e respondendo-a de maneira agressiva e mal-educada, batendo a porta da sala de aula deixando-a falando sozinha. Durante a aplicação do nosso instrumento de pesquisa, a professora responsável pela disciplina de História era outra, pois a anterior tinha abandonado as aulas porque mudara de cidade. Porém, o comportamento dos alunos não foi muito diferente. No início da aula, eles estavam um pouco mais quietos, sentados em seus lugares, mas em pouco tempo começaram a conversar, rir e andar pela sala. Alguns alunos perguntaram se eram

obrigados a responder o questionário. Uma menina respondeu apenas algumas questões e, ao saber que não era obrigada a fazer, abaixou a cabeça na carteira e dormiu. O resto da sala conversou bastante e alguns ficaram fazendo gracinhas para chamar a atenção dos outros e andando pela sala. Apesar das conversas durante a realização da atividade, a maioria dos alunos respondeu as questões que propusemos e que discutiremos neste trabalho.

Mesmo constatando durante todo o período de observação que os jovens-alunos da escola “B” eram bastante agitados, a atividade do seminário, em nossa opinião, foi melhor, por ter sido menos convencional. Os alunos estabeleceram relações temporais, e até colocaram sua interpretação ao narrar os fatos. Esta é uma constatação que neste momento não conseguimos estabelecer o porquê de isto ter acontecido, ficando como uma indagação para futuras pesquisas.

2.1 Jovens e Alunos Segundo os Sujeitos da Pesquisa

Como já mencionamos, atribuímos grande importância à discussão de que categorias os sujeito desta pesquisa estão inseridos. Porém, optamos por não apenas olhar as categorias jovens e alunos pela perspectiva teórica, ou seja, trabalhar apenas com concepções de autores que procuram pensar estes conceitos. Então, em nosso instrumento de pesquisa indagamos aos jovens-alunos o que era ser jovem e o que era ser aluno em suas opiniões.

Utilizamos como método de análise do instrumento de pesquisa, o agrupamento de respostas semelhantes, formando a partir das respostas algumas categorias que ficaram em torno de entender o conceito de jovem em uma perspectiva do presente ou do futuro.

Observamos nas respostas dadas pelos jovens alunos da escola “A”, que serão aqui discutidas primeiramente, uma maior representação de que ser jovem estava ligado a aproveitar o momento, curtir a vida, ser feliz, ou seja, preocupação com o presente. Esta concepção se aproxima da que Dayrell (2003), relatou ser a ideia dos jovens, pois a juventude não é um momento de transição e sim o presente, o qual deve ser vivido, aproveitado, sem ter grandes preocupações com o futuro. Outras respostas também tinham como foco principal aproveitar a vida, preocupando-se com o presente, mas viam que também era uma fase marcada por um pouco de responsabilidade. Algumas respostas que mostram que os jovens

estão preocupados apenas com o presente e que demonstram que, apesar disso, alguns ainda veem que esta fase é marcada por um pouco de responsabilidade são:

Quadro 1 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"É ser feliz, é poder fazer determinadas coisas quando quisermos."
"Ser feliz, curtir a vida, correr atrás dos sonhos, buscar o que você gosta, ser quem eu sou e fazer o que quero fazer."
"Poder aproveitar a melhor fase da sua vida, porém com responsabilidades."
"Curtir a vida da melhor maneira e com responsabilidades."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Outro grande número de respostas encontradas foi a ligação feita por estes jovens-alunos entre a juventude e a liberdade. Nesta fase eles deixam de ser vistos como crianças, seus pais e a sociedade começam a impor responsabilidades e assim estes ganham mais confiança. Neste momento começam a sair de casa sozinhos, sair com o amigos, namorar, fazer suas próprias escolhas, ganhando um espaço maior na sociedade. Em consequência disso, começam a se sentir livres, capazes de fazerem o que querem. Esta ação dos adultos de começarem a dar credibilidade e liberdade para os jovens se configura como uma preparação para o futuro, na qual estes vão ganhando mais espaço de ação, apesar de serem vigiados e tutorados pelos adultos. As argumentações que obtivemos a este respeito foram:

Quadro 2 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"É ser diferente, é ser diferente do padrão, é ter voz e liberdade; buscar conhecimento e servir para uma melhor sociedade. É alegria, diversão e compromisso."
"Ser jovem é ser livre."
"Ser jovem é ter liberdade, e não ter tantas. responsabilidades"
"Ter liberda[19] de pensar e falar o que pensa, mas sempre tendo em mente que ele não é total responsavel pelo seu nariz."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

[19] Optamos neste trabalho manter as respostas dos alunos da forma que escreveram, sem fazer correções ortográficas e gramaticais.

Em outras respostas, a ideia de preparação para o futuro, ou seja, uma preocupação com o futuro ficou mais clara, onde os jovens-alunos associaram diretamente a juventude como uma fase de preparação para o futuro, como uma época de aprendizagem, de ser uma pessoa moderna. Esta fase também é vista como o momento de realizar as ações que garantirão um futuro do jeito que eles planejam.

Quadro 3 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Estar disposto a aprender, correr atrás dos objetivos, planejar, sonhar, estudar, conquistar e aproveitar todas as oportunidades."
"É ser o que você quiser e persistir sempre para almejar o que deseja. É construir seus objetivos."
"Saber aproveitar as oportunidades pensando no futuro, saber o que quer."
"É pensar no futuro, para construir uma vida estável."
"Para mim ser jovem e não só ter poucos anos de vida mas saber aproveitar de recursos modernos, é entender o tempo em que se vive."
"Ser jovem para mim é uma nova experiência da vida, onde a gente vai aprender a errar e acertar e é o momento de nossa vida em que definimos o que realmente queremos ser na vida."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Assim como colocaram alguns autores, que a juventude é uma fase da vida, um momento de transição da infância para a vida adulta, alguns alunos demonstraram esta concepção em suas repostas. Também entendemos que juventude vista como uma fase intermediária também demonstra uma preocupação com o futuro, assim como as respostas anteriores mostraram. Esta preocupação está presente nas seguintes argumentações no quadro 4:

Quadro 4 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"É a transição do criança p/ o adulto, onde se toma as decisões que terá consequência p/ toda a vida. Mas tem que curtir a juventude também."
"Ser quase adulto, estar se tornando um deles. Fazer varias coisas (experiências e ter liberdade e responsabilidade (conquistas)."
"É passar por um periodo de mudanças, conflitos."
"Ser jovem é uma fase que se tem que criar muitas responsabilidades porque é o inicio de uma fase 'praticamente independente'."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

As respostas dadas para a mesma pergunta pelos alunos da escola “B” ficaram mais concentradas na ideia de ter liberdade e curtir a melhor fase da vida, sair com os amigos. Algumas delas se referiram que é também ter responsabilidade, mas nem tanta, talvez fazendo mais uma vez uma analogia de que a vida adulta é cheia de responsabilidades. Alguns alunos, mesmo acreditando que esta é a melhor fase da vida, também se referiram que é também uma fase complicada. Como já mencionamos na análise das respostas dos alunos da escola “A”, esta ideia de curtir a vida está ligada a uma preocupação com o tempo presente, com o momento de ação.

Quadro5 – Narrativas dos Jovens-Alunos

“Ser jovem para mim é aproveitar a vida com responsabilidade afinal é a melhor fase da vida e a mais complicada também.”
“Ser jovem é aproveitar a vida de modo que não te atrapalhe no futuro, uma fase confusa em que você tem que fazer escolhas.”
“É curtir a vida tranquilamente sem pensar em problemas.”
“Ter a liberdade de falar coisas que pensamos. Curtir a vida com responsabilidade, porém nem tantas, basicamente o estágio mais feliz das nossas vidas.”
“É poder ter a liberdade, curtir nos momentos sem ninguém fica nos dizendo o que fazer.”

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Diferenciando dos alunos que acreditam que ser jovem é curtir a vida e ter liberdade, alguns acreditam que é ser uma pessoa sem opinião própria e liberdade. Podemos relacionar esta opinião à ideia que os jovens frequentam espaços com regras, normas a serem seguidas e que durante todo momento têm adultos os vigiando, como por exemplo, a escola, o lugar em que residem, a família.

Quadro 6 – Narrativas dos Jovens-Alunos

“Ser uma pessoa que só obedece e não tem opinião própria.”

Fonte: Narrativa colhida por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Para outros, muitas vezes por pensar que terão que tomar decisões que mudarão seu futuro, veem a juventude como uma fase difícil, cheia de deveres e

de responsabilidades. Esta ideia se aproxima da concepção que discutimos há pouco, em que a juventude é a uma fase de transição, ficando entre a infância e a fase adulta, porém demonstram também uma grande preocupação com o futuro, podendo ter relação com a vida que levam, da sua situação econômica, pois muitos terão que trabalhar em um futuro breve, ou já trabalham. Algumas respostas que nos levaram a pensar por este lado são:

Quadro 7 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"É a fase mais complicada, porquê é quando você está deixando de ser criança e virando adulto, que tem que tomar decisões difíceis para definir seu futuro "responsabilidade"
"Ser jovem não é apenas se divertir, sair, zuar, mas sim ter compromissos, ser responsável, ter informações e aproveitar com coisas boas; respeitar, obedecer, entre outros."
"Saber separar o dever e o lazer"

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Os alunos também relacionaram a juventude em ser uma pessoa atualizada, animada, com energias, conhecer as coisas modernas, atuais, o que não está relacionado com uma ideia de tempo e sim de uma forma de se comportar, como nestas respostas:

Quadro 8 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Ser uma pessoa atualizada, animada, etc."
"Ser intelectual. Estar ligado as atualidades"
"Ter energia e determinação para conseguir o que quer."
"Ser jovem é uma etapa da vida da qual você passa a descobrir novas coisas"

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Outra questão que levantamos no instrumento de pesquisa diz respeito ao entendimento dos jovens sobre a condição de aluno. Nesta questão, alguns jovens-alunos da escola "A" associaram ser aluno à escola, à obrigação de frequentá-la, de seguir ordens, fazer as tarefas pedidas, como podemos observar nas respostas:

Quadro 9 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Sentar em uma cadeira e ouvir o professor falar."
"Ir a escola, fazer os deveres, cumprir com o papel do aluno saber respeitar."
"Estar em uma escola"

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Outros, por sua vez, ligam a ideia de aluno com a vida futura, a obrigação de estudar para garantir um futuro melhor, se aperfeiçoar. Muitas vezes, essa ideia não está associada apenas à aprendizagem da escola, mas em todos os lugares. Esta concepção está ligada à ideia de futuro.

Quadro 10 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"É aquele que pode aprender, para no futuro ter uma profissão, etc"
"É ser o que você mais deseja, investir no futuro e construir pessoas que lutam pelo Brasil melhor e viver conforme almejamos."
"Ser aluno é você ter vontade de aprender para que você cresça na vida, porque não adianta nada você vir para a escola, os professores darem o melhor de si, mas você não querer nada. A vontade de crescer tem que ser do aluno e não dos professores."
"É querer buscar algo melhor, mais conhecimento, e aprendizado de valores e pensamentos que, principalmente nos servirão de algo. Somos eternos alunos, e isso é uma honra."
"É chato, mas tem que estudar para ser alguém na vida."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Para alguns, ser aluno é aprender, e esta aprendizagem não está restrita a um lugar ou um momento, pois ela ocorre a todo tempo, como nas respostas abaixo:

Quadro 11 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"É estar constantemente em aprendizagem."
"Enquanto você está aprendendo, é considerado aluno, não somente na escola, mas em questão da vida mesmo."
"ter oportunidade de conhecer coisas novas todos os dias."
"É aprender com os outros, ter respeito, ser um cidadão consciente."
"Ser aluno é estar sempre em busca de novos aprendizados."
"Ser aluno é ter 'fome' de saber"

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Já na escola “B”, os alunos responderam para a indagação do que é ser aluno, o fato de ter que cumprir obrigações impostas, ir à escola, fazer tarefas, ou seja, ser aluno está ligado a obedecer ordens e também à ideia de escola, o que se aproxima da visão de Sacristán (2005), na qual os adultos estabelecem regras as quais as crianças e jovens devem seguir. Alguns exemplos de respostas que vemos são:

Quadro 12 – Narrativas dos Jovens-Alunos

“Estudar para passar de ano.”
“Participar das aulas de forma dinâmica e cumprir com os deveres impostos.”
“Ficar sentado na cadeira do colégio até a bunda doer, ser responsável pelas atividades, fazer tarefas, tirar notas boas etc.”
“É estar matriculado em um colégio, diferentemente de estudar; qualquer um é aluno; nem todos estudam.”

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

A resposta que está destacada em verde acima traz um comentário muito interessante, pois na opinião deste jovem-aluno, qualquer um que está matriculado é aluno, ou seja, ele não relaciona ser aluno ao estudo ou aprendizagem e sim à escola, à matrícula no colégio. No entanto, ser aluno não tem relação com aprender, o que a maioria faz.

Outros atribuem o significado de responsabilidade, um meio para se tornar “alguma coisa” no futuro, no sentido de formação, aprendizado. A educação está ligada à ideia de progresso na vida, ou seja, no futuro.

Quadro 13 – Narrativas dos Jovens-Alunos

“Ser um aprendiz.”
“Ser aluno é querer a cada dia traçar novos caminhos, adquirir conhecimentos e ser alguém.”
“Ser aluno é uma fase da vida onde você faz escolhas de que você vai querer se formar futuramente.”
“É uma responsabilidade enorme, porque através de seus conhecimentos você vai escolher sua profissão.”
“É querer ser alguém na vida, e aprender com os erros.”
“Diferenciar estudos e lazer.”

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Foi possível através das respostas dos sujeitos desta pesquisa perceber como eles próprios veem sua condição de existir atual ligada à ideia de ser jovem e aluno.

Ao trabalhar com estes conceitos, conhecemos um pouco melhor a maneira como vivem, a relação que estes estabelecem com a escola e com os sujeitos que a formam, verificamos a concepção e preocupação das escolas com a aprendizagem, percebemos a importância dada pelos professores de História à própria História.

Nas respostas dos alunos das duas escolas analisadas até o momento, não sentimos uma diferença considerável entre as formas que concebem o que é ser aluno e jovem, pois as categorias encontradas foram muito parecidas. Notamos também que suas ideias a respeito de ser jovem e aluno estão bastante ligadas à concepção de presente e futuro, onde muitos veem sua condição como uma forma de se preparar para o futuro que os espera, ou seja, a condição de jovem e de aluno na maioria das respostas é uma condição transitória, de passagem para outra fase. 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.

Propomo-nos no próximo capítulo, levando em consideração as ideias descritas acima, trabalhar a concepção e o pensamento histórico dos jovens-alunos escolhidos para esta pesquisa, buscando compreender qual é a relação que eles estabelecem com a temporalidade, evidência e fonte histórica.

CAPÍTULO 3
O PENSAMENTO DOS JOVENS-ALUNOS ACERCA DA HISTÓRIA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a utilização de um instrumento de coleta de narrativas, sendo esta uma forma muito utilizada pelas pesquisas da Educação Histórica, pois este campo atribui grande importância ao pensamento dos sujeitos.

Neste capítulo, trabalharemos com as “narrativas” elaboradas pelos jovens-alunos do terceiro ano do ensino médio das escolas “A” e “B”, com o intuito de compreender como estes concebem a História e, desta forma, perceber qual ou quais consciências históricas articulam ao elaborar o pensamento para movimentar as narrativas. Utilizamos consciências históricas no plural, pois consideramos a possibilidade de que estes jovens-alunos possam demonstrar mais de uma consciência histórica, que se mesclam e em determinados momentos, dependendo do estímulo, uma fique mais evidente que a outra. Fazemos esta consideração devido aos resultados encontrados no trabalho de conclusão de curso já efetuado e que foi trabalhado na introdução, no qual percebemos que, dependendo da indagação, suas narrativas demonstraram uma consciência histórica tradicional podendo em outros momentos considerá-las como genética. Outras pesquisas também chegaram a esta constatação, da mesma forma, Rüsen (2010) afirma que:

> [...] Os quatro tipos aqui presentes não são escritas alternativas, permitindo qualquer reconto simples de sua distribuição nas manifestações da consciência histórica; normalmente os tipos aparecem em mesclas complexas, e é necessário descobrir sua ordem hierárquica e interpelação em qualquer manifestação dada pela consciência histórica [...]. (RÜSEN, 2010, p.76).

Chamou nossa atenção nas observações e na análise de um trabalho produzido pelos jovens-alunos da escola “B” a forma com que estes concebem o conceito fonte histórica[20]. Como este serve de base para a formação do conhecimento histórico, pois é o material empírico onde o historiador retira as evidências do passado, ou seja, é através das fontes históricas que se criam

[20] Utilizamos aqui o termo fonte histórica para denominar documentos porque este foi o termo utilizado pela professora com os alunos.

interpretações acerca do passado e então constrói o conhecimento histórico, resolvemos trabalhar um pouco mais este assunto.

A historiografia demonstra que existem diferenças na concepção de fonte histórica e do seu papel na produção do conhecimento histórico no decorrer do tempo, da mesma forma que ocorreu com a concepção de tempo histórico, a qual já discutimos. De acordo com Gaulin (1998), na concepção da história positivista do século XIX, o documento era visto de forma dogmática, em que ele deveria sofrer uma crítica extrema a fim de garantir sua autenticidade, ou seja, para fazer História, primeiramente era preciso estabelecer de modo crítico seus documentos, pois a história que fosse elaborada a partir de sua análise era tida como a história verdadeira. A ideia predominante neste período era que uma comparação de documentos possibilitava reconstituir os acontecimentos do passado. ElaborarHistória neste momento era representar o acontecimento exatamente da forma em que ele ocorreu, tendo o documento oficial como suporte.

Foi com os *Annales* juntamente com os materialistas históricos que se iniciou a crítica a esta concepção de documento como prova do real. Segundo Schmidt (1996, p.11), “se o século XIX consagrou a objetividade e a neutralidade do fato histórico, bem como constitui o fetichismo do documento, o século XX procurou abandonar tal concepção”. Desta forma, o documento passa a ser visto como um indício, como testemunha, e o fato histórico compreendido como uma interpretação do passado através do presente, ou seja, as fontes deveriam ser buscadas e interpretadas seguindo as hipóteses do historiador, o documento não fala mais por si só e sim apenas quando é questionado. Também foi neste momento que o entendimento por documento foi multiplicado, diversificado, e começaram a considerar outras produções humanas como fontes históricas.

A utilização de documentos em sala de aula, segundo Bittencourt (2011, p.327-328), é um dos métodos mais atrativos e estimulantes para os alunos. Sua utilização pode ser importante por auxiliar o aluno na introdução do pensamento histórico, mas sem tentar transformar os alunos em pequenos historiadores, pois a intenção do ensino de História “é desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal”. Outra contribuição do uso dos documentos é mostrar para os alunos que “os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade”.

Um documento se transforma em uma fonte histórica em decorrência das problemáticas levantadas pelos historiadores a partir do mesmo, ou seja, o saber histórico é construído a partir de indagações impostas pelos historiadores aos documentos, que ao sofrer esta ação se tornam fontes históricas e possibilitam um conhecimento a respeito do passado. Mas, como salienta Bittencourt (2011), o historiador ao realizar este questionamento já possui um conhecimento sobre o documento, como por exemplo, por quem foi produzido, em que momento, quais as causas que propiciaram a construção deste. Os alunos, por sua vez, podem não possuir todas estas informações, o que faz com que os professores tenham que tomar um cuidado maior ao usá-los como ferramenta para a construção do conhecimento histórico. Este pode ser utilizado em sala de aula de diversas formas, como Bittencourt explica:

> Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professorou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de *situação-problema,* para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado. (BITTENCOURT, 2011, p.330).

A professora da escola “B” ao pedir para os alunos elaborarem um seminário, cujos temas eram algumas revoltas ocorridas no final do século XIX e início do século XX, fez algumas exigências do que tinha que constar no trabalho, sendo uma delas que utilizassem fontes históricas. Também tinham que trazer dados sobre a fonte escolhida, por exemplo, de onde foi retirada, que tipo de fonte foi escolhida, como eles conseguiram chegar a esta fonte, porque a escolheram, dentre outras informações. Este exercício de questionamento a respeito destas fontes leva-os a conhecer melhor sua procedência e sua contextualização, exercício realizado pelos historiadores e que mencionamos acima como um passo importante a ser realizado com os alunos quando se trabalha com documentos em sala de aula.

Antes de iniciar as apresentações dos trabalhos, a professora discutiu o conceito, explicando que fontes históricas eram as representações do passado, que através delas teríamos a possibilidade de saber sobre ele e que

poderiam ser consideradas fontes históricas uma música, um objeto, uma foto, jornais da época, filmes, documentos entre outras coisas.

Para atender às exigências realizadas pela professora, no final do trabalho, eles escreveram como título “Referências” e depois colocaram endereços de sites onde tiraram o conteúdo do trabalho. Ao lado do endereço, escreveram que optaram por aquela fonte porque foi a mais completa encontrada e abrangia todo o assunto do tema. Ao lado do outro site citado, anotaram que esta fonte foi escolhida porque completava a anterior.

Outro grupo, cujo tema do trabalho era a Revolta da Vacina, anexou no trabalho algumas imagens e leis da época argumentando que tinha escolhido aquela fonte “por que aborda exatamente fatos ocorridos durante a revolta” e também colocou que o que chamou a atenção deles naquelas fontes foi “a realidade das imagens em mostrar os fatos”.

Nos argumentos apresentados por estes grupos, podemos perceber que estes buscaram descobrir exatamente o que aconteceu, pela verdade, pela realidade. Esta é uma concepção de documento histórico presente na história metódica, onde os historiadores buscavam a verdade, o real através do confronto de vários documentos. Estes eram analisados a partir de uma crítica rigorosa e não aceitava a interpretação, ou seja, o subjetivismo do historiador como já retratamos acima.

Em todos os trabalhos escritos que analisamos, os alunos não usaram as imagens, leis e documentos que anexaram para obter informações acerca dos fatos que estavam estudando, ou seja, o lugar onde retiraram os vestígios para compreender o fato. Os textos são escritos sem fazer menção às imagens, ou seja, elas tiveram apenas um papel ilustrativo, com o intuito de apenas cumprir a exigência feita pela professora. Esta até poderia ser uma forma de se trabalhar o documento em sala de aula, como já foi descrito por Bittencourt (2011), em que o documento serviria apenas para reforçar a ideia já proposta, porém, como já afirmamos, os alunos nem ao menos citaram as imagens no decorrer do trabalho. Acreditamos que se este documento tivesse sido utilizado como uma fonte histórica, ou seja, tivesse participado da construção do conhecimento histórico, a aprendizagem seria mais significativa, pois ela seria construída pelos jovens-alunos.

Outra forma que utilizamos para entender como estes jovens-alunos pensam as fontes históricas, foi uma questão elaborada no instrumento de pesquisa

que indagava o que eram fontes históricas na opinião deles. Muitos afirmaram nas respostas que são os locais onde se busca informações do passado, são as referências, o que vem a confirmar a ideia que apresentaram nos trabalhos escritos, onde fontes eram os lugares que pesquisaram, como sites e livros. Isto foi percebido no questionário através de respostas como as presentes no quadro 14.

Quadro 14 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"São locais, aonde você tira os dados. São as referências."
"Fontes históricas são locais onde a pessoa encontra textos, documentos, sobre algum assunto do passado."
"São as referências, locais de onde você pesquisou."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Outros escreveram que fontes históricas são marcas, vestígios, acontecimentos do passado. Esta concepção se aproxima mais da ideia que surgiu com os *Annales*, na qual fontes históricas eram as marcas, os vestígios deixados no passado de onde pode retirar informações a respeito dele, dependendo do questionamento do historiador. Alguns também conceberam esta ideia, mas acrescentaram que também servem para entender o presente, acrescentando a ideia de temporalidade, onde o passado ajuda a entender o presente como pode ser visto nas respostas em azul no quadro 15.

Quadro 15 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"São marcas do passado para que possamos compreender o passado."
"São acontecimentos, que com o decorrer dos anos se tornam histórias interessantes para o nosso conhecimento."
"Marcas deixadas por agentes do passado para que possamos compreender o presente."
"Fontes onde você pode descobrir mais sobre os acontecimentos, e através dos mesmos entendermos quais as consequências que sofremos hoje."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

A ação realizada pelos historiadores de interpretação destas marcas deixadas no passado para compreendê-lo descrita pelos alunos são chamadas de

evidência histórica, pois estes vestígios deixados pelo passado despertam o interesse do historiador que se debruça para retirar informações dele. Seria a forma específica, crítica e objetiva que os historiadores se relacionam com as fontes que a transformam em evidência histórica. Como afirma Oakeshott (2003, p.103-104), um registro do passado "(...) para um historiador, trata-se de um objeto que provoca investigação: para ele, uma façanha registrada, qualquer que seja seu imediato interesse ou inteligibilidade, é algo que ainda não foi entendido".

Simão (2011, p.150), ao trabalhar o conceito de evidência histórica em sua investigação, afirmou que, segundo Lee, o uso da evidência histórica é muito importante para o ensino de História, pois permite a reconstrução dos acontecimentos do passado utilizando critérios de uma objetividade crítica e não positivista. Para Ashby, a definição do conceito de evidência histórica "situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações do passado)".

A partir dos conceitos já discutidos aqui de temporalidade, evidência histórica e consciência histórica e para melhor entendermos como os jovens-alunos entendem a História e qual consciência histórica apresentam com maior frequência quando são questionados com conteúdos históricos, elaboramos algumas questões dissertativas, a fim de que produzissem narrativas e assim pudéssemos atingir nosso objetivo, que serão discutidas nos próximos subitens.

3.1 A História na Concepção dos Jovens-Alunos

A primeira questão do instrumento de coleta de narrativas desta pesquisa versava a respeito de como eles definem o que é História e se eles consideram importante estudá-la. Após fazer uma leitura prévia das narrativas elaboradas pelos alunos, optamos por analisar as questões através do conceito de temporalidade, pois sentimos que esta ideia permeava fortemente as respostas dos alunos. Primeiramente, explanaremos em torno das respostas obtidas juntamente com os alunos da escola "A".

Notamos que a maioria das respostas destes alunos considerava a História como algo que retratava os acontecimentos do passado e que seria importante para conhecermos o passado. Nestas respostas os alunos não citaram em nenhum momento uma relação entre o passado com outras temporalidades,

como o presente ou com o futuro, momento de perspectiva. Esta concepção de tempo está mais ligada ao que chamamos de tempo vivido, ou seja, é o tempo biológico, tempo da experiência individual. Segundo Bittencourt (2011, p.200), “o tempo vivido é também o tempo biológico que se manifesta nas etapas da vida da infância, adolescência, idade adulta e velhice”. Portanto, para esses alunos, é passado quando é anterior ao tempo vivido por eles. Alguns exemplos deste tipo de resposta podem ser vistas no quadro 16.

Quadro 16 – Narrativas dos Jovens-Alunos

“História é uma retrospectiva do passado, de tudo que aconteceu. E é muito importante o estudo de história para que possamos entender coisas que foram importantes, mas que não tivemos chance de viver.”
“História nos mostra a vida antes de existirmos, como era a cultura e os modos antepassados, os acontecimentos. É importante saber a história de antes para entender nossa história.”
“História é o estudo do passado. Acho importante para se ter uma compreenção melhor de como a sociedade se formou.”
“História é o que se estuda a origem do lugar, o que nele ocorreu, o motivo pelo ocorreu. Acho muito importante estudar história, porque dela conhecemos mais nosso país, nossas culturas e os fatos que aqui ocorreram.”
“História é algo que transmiti para a sociedade o que somos e o que a humanidade já viveu, acho muito importante sim porque mostra ou seja explica tudo o que a humanidade já passou.”
“Historia é o estudo dos acontecimentos ocorridos em todas as épocas através das fontes históricas. Sim pois saberemos sobre o que ocorreu com os nossos antepassados e com o povo brasileiro antigamente.”
“História é tudo aquilo que já aconteceu, Sim, para sabermos mais sobre a nossahistória.”

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Apesar de todas estas respostas tratarem da mesma forma a temporalidade na concepção da história, encontramos outras ideias que também gostaríamos de destacar. Nas narrativas representadas pela letra verde os alunos deixam claro que História é algo que ocorreu antes de sua nascença, ou seja, que está em uma grande distância temporal.

Já nas narrativas em azul, os alunos mostraram a preocupação da História em mostrar as origens, como tudo começou. Esta perspectiva da História

também está ligada à História positivista, onde o papel dela era narrar a origem dos fatos.

Outras respostas se referiram à utilidade da História para o presente e para o futuro. Esta concepção dos alunos mostra que a História não serve apenas para entender o passado, mas que, através do entendimento deste, também podemos compreender o presente e projetar o futuro. Esta concepção se aproxima da utilizada e defendida pela Educação Histórica e pelo teórico Rüsen (2010), o qual declara:

> [...] A consciência histórica mistura ‘ser’ e ‘dever’ em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual. (RÜSEN, 2010, p.57).

Este também é um dos objetivos dados à História pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), que já discutimos no primeiro capítulo, que afirma que:

> A finalidade da História é a busca da superação das carências humanas fundamentada por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. Essas interpretações são compostas por teorias que diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro [...]. (CURITIBA, 2008, p.47).

A História, neste âmbito, serve como orientadora do presente, onde através das inquietações do presente relembramos e reinterpretamos o passado. Através desta reinterpretação podemos compreender o presente e projetar o futuro. Esta visão é ilustrada nas seguintes narrativas:

Quadro 17 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"A história é algo que serve para contar e explicar o passado. Acho importante estudar história para saber como chegamos a presente, pois ela explica o passado e consequentemente o presente."
"História o estudo do que aconteceu e seus motivos e consequências onde é muito importante para que se entenda a sociedade atual."
"A história é uma coisa para nós conheçamos o que houve, o porque que determinada coisa esta ocorrendo na nossa vida. É importante para que possamos ter noção de como tudo aconteceu."
"História é a ciência que estuda o passado e o relaciona. Acho, pois vendo/estudando o passado conseguimos entender o "porque" das coisas, compreendemos melhor o presente e podemos imaginar o futuro."
"História são fatos, casos, que comprovam acontecimentos. Acho importantíssimo e interessante estudar história, pois entendendo o passado, se consegue compreender o presente o futuro.'
"Através dela podemos entender o passado e ver como as coisas mudam, e assim se preparar melhor p/ o futuro."
"Qualquer acontecimento passado. Eu creio ser importante pois entendendo o passado estaremos prontos para o futuro."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Nas respostas em azul do quadro 17, percebemos que os alunos estabelecem uma relação do passado com o presente, que ao estudar o passado podemos compreender o presente.

As narrativas que foram aqui representadas no mesmo quadro em vermelho mostram que os alunos consideram a importância do passado para o presente como também para o futuro, pois através do conhecimento das duas temporalidades podemos estabelecer uma perspectiva do futuro.

Na escola "B", as categorias encontradas não se diferenciaram muito das estabelecidas com as respostas dos jovens-alunos da escola "A", onde metade dos alunos elaborou a explicação do que era História sem mencionar o presente e o futuro. São exemplos deste tipo de explicação as seguintes narrativas:

Quadro 18 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"São relatos dos anos que se passaram. Sim, por que aprendemos com nossos antepassados."
"São relatos importantes que aconteceram com o passar dos anos. Acho importante sim, pois aprendemos mais sobre nossos antepassados."
"História conta a vida antigamente. É importante estudar, pois aprender, nunca é demais."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Assim como na escola "A", o restante dos alunos afirmou que é importante conhecer o passado para entender o presente e o futuro, ou seja, estabelecem uma ligação entre o passado, presente e futuro.

Quadro 19 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"São fontes históricas para nós estudarmos o que aconteceu e o que acontece.Eu acho importante sim eu gosto muito de aprender o que aconteceu e o que acontece."
"História é uma disciplina que estuda o passado, sim acho importante, pois, se temos muitas liberdades, como se expressar porque no passado muitas pessoas lutaram pra isso."
"História é uma porta de conhecimento para conhecermos o passado e entendermos o presente. Eu acho importante estudá-la porque sabemos porque o presente é assim."
"História é algo onde conhecemos o passado o presente e o futuro, onde a história tenta mudar. Sim pois sem a história não iriamos conhecer o mundo e o que acontece nele é algo muito importante."
"História é uma fonte de nós conhecermos o nosso passado e futuro e o presente, sim é importante estudar história, porquê ela é importante para mostrar o que somos."
"História é algo que te ajuda a conhecer o passado, entender o presente e mudar certos pontos do futuro. Sim pelo fato de conhecermos o que aconteceu."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Nas respostas representadas pela cor verde no quadro 19, temos ilustrações de alunos que entendem a importância da História para se compreender e saber o que acontece no presente, ou seja, a história ilumina o presente.

As respostas em vermelho além de conceberem o passado como importante para entender o presente, ainda consideram relevante para que se faça uma estimativa do que ocorrerá no futuro, ou seja, os alunos trabalham com as três temporalidades, conseguindo estabelecer uma ponte, uma relação entre elas.

Acreditamos que muitos jovens-alunos desta sala concebem a História através de uma perspectiva temporal, possivelmente influenciados pela maneira que a professora da disciplina trabalhou em sala de aula. Pois, como já discutimos no capítulo anterior,a professora sempre enfatizava em suas explicações que o que temos hoje é devido a acontecimentos do passado. A História, neste sentido, ganha utilidade para a vida prática, pois serve como um "guia" para agirem e pensarem o presente e "planejarem" o futuro.

Nas narrativas destes jovens alunos chamou nossa atenção a grande quantidade de vezes que a palavra futuro aparece na concepção de História. É uma forma de ver a História em movimento e demonstra que algo está sendo feito de forma que os alunos percebam o movimento do passado em direção ao futuro.

3.2 A Evidência Histórica na Formação do Pensamento Histórico dos Jovens-Alunos

Após analisarmos o entendimento dos jovens-alunos a respeito da História e no intuito de perceber como estes lidam com a evidência histórica, ou seja, que a História é influenciada pelas ideias e pelos interesses das pessoas que a narram a partir da interpretação de uma fonte histórica, elaboramos uma questão que continha em seu enunciado um fragmento do Cinquentenário da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná[21], contando a chegada dos colonizadores nas terras onde hoje fica Londrina, na qual afirmava que esta era uma terra virgem e confrontamos com as ideias dos historiadores que dizem que nestas terras já viviam os índios. Após relatar estes argumentos, perguntamos a eles porque existem duas versões diferentes de um mesmo fato. A questão foi redigida da seguinte forma:

[21] A Companhia de Terras do Norte do Paraná (CMNP) era subsidiária da empresa inglesa, Paraná Plantations Syndicate, tendo sua sede em Londres. Seu objetivo era desenvolver e ocupar os chamados "vazios demográficos" existentes no território do Paraná. (Arias Neto, 1998, p.23)

Quadro 20 – Questão do Instrumento de Análise

A Companhia de terras do Norte do Paraná descreve a chegada de seus homens a terra, onde futuramente seria fundada a cidade de Londrina da seguinte forma:

> Amanhece. É o dia 20 de agosto de 1929. Uma neblina fria espalha-se pelos vales que envolve a pequena cidade que tropeiro esperançosos bateram certa vez de Ourinhos. Algumas ruas sem calçamento, casas rústicas mal alinhadas na perspectiva que se abre para o desconhecido e para a aventura. Silêncio branco onde mal se distinguem as coisas que o destino plantou por ali. Claridade úmida que promete o sol e o azul dos dias claros de inverno. Ao redor de um caminha Ford, alguns homens se movimentam arrumando coisas e tomando providências rápidas. Trabalham calados, com a expiração condensando-se ritmadamente em nuvenzinhas tênues de vapor. Sem pressa, mas donos de todos os momentos, aqueles personagens se preparam para o primeiro ato de mais uma investida histórica: o reconhecimento pioneiro da região ainda virgem, balizada pelos cursos dos rios Paranapanema, Tibagi e Ivaí, onde a Companhia de terras Norte d Paraná (CNTP) se preparava para plantar civilização. (CINQUENTENÁRIO DA COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ, 1975, p. 61)

Como pode ser notado no fragmento acima, para a Companhia de Terras do Norte do Paraná a terra encontrada ainda era virgem, ou seja, não sofria a ação dos homens. Mas alguns historiadores defendem que quando esta Companhia chegou às terras onde hoje fica Londrina, ela já era habitada por índios. Em sua opinião porque ocorre está divergência de opinião?

Fonte: Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

A natureza desta questão que confronta a ideia de dois autores é de grande importância. Como afirma Ashby (2006), quando as perguntas são formadas em um par de considerações, fornecem dados que poderiam explorar as ideias dos alunos em contexto de diferentes tipos de afirmação. Buscamos, então, tentar perceber como os alunos resolveram essas duas questões e o que os levou a chegar a uma resposta final.

Uma parcela de jovens-alunos da escola “A” respondeu que isto ocorre porque via o índio como uma pessoa que não agredia tanto a natureza, ou seja, que eles viviam em harmonia, ou até porque muitas pessoas os concebem como insignificantes. Estes jovens-alunos não encaram as duas perspectivas de um mesmo acontecimento de forma que uma não entre em confronto com a outra, ou seja, nenhuma delas fala uma mentira, apenas têm perspectivas diferentes, ou seja,

olham o índio de ângulos distintos. Supomos que eles não acreditam que a Companhia não conhecia ou desconsiderava a existência dos índios, mas não os consideraram ao fazer o relato por não causarem uma modificação grande no lugar em que viviam. Este tipo de pensamento pode ser ilustrado nas seguintes respostas:

Quadro 21 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Pois os índios não são vistos como o "homem explorador". Diferente destes, os índios utilizavam a agricultura somente para a subsistência, ao contrario dos outros homens, que exploravam toda a região, inclusive as terras"
"Por causa do modo de utilização da terra, pois para o ver da companhia de terras os índios não influenciavam com suas construções por causa de sua diferença quanto ao que eram as cidades."
"Sim, a 'habitação' dos índios nas terras de Londrina ainda a fazia virgem por ser uma habitação mais amena sem degradações ofensivas a terra, com a chegada do homem o cenário mudaria radicalmente."
"Por que como ocorreu com a descoberta do Brasil muitos não consideram os índios parte de nossa sociedade, parecendo assim, insignificantes no processo de povoamento."
"Porque muitas pessoas tratam os índios como pessoas insignificantes"

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Outros disseram que esta diferença nos relatos ocorre porque existem divergências de opiniões, ou seja, cada um conta da forma que compreende, ou devido aos seus interesses, ou seja, consideram que cada um estabelece uma relação com a evidência histórica. As respostas que nos deram essas noções são:

Quadro 22 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Cada um tem seu ponto de vista sobre as coisas. E quem quiser acreditar que acredite."
"Pois cada um tem seu modo de ver os fatos, ou seja perspectivas divergentes."
"Opinião muda conforme cada mente pensante por isso a divergência de opiniões."
"Por interesses político/econômico."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Alguns chegam a considerar como correto o ponto de vista dos historiadores, pois estes “estudaram a fundo”, outros colocam que ninguém sabe o que realmente aconteceu, pois faltam vestígios. Também fazem ligação com a chegada dos portugueses no Brasil, pois já havia índios aqui e consequentemente estes estariam presentes em todo o Brasil. Estabelecer esta relação é importante porque leva em consideração outras informações, de outros contextos, o que demonstra que os alunos não concebem os fatos desligados um dos outros.

Podemos perceber que estes encaram a fonte histórica como um meio de encontrar informações, mas não ficam presos somente a elas, pois agregam outros conhecimentos e visões que já possuíam como a presença dos índios em outros lugares do Brasil. Também notamos a importância que eles atribuem em documentos construídos por pessoas que são especializadas na área como é o caso dos historiadores. Já notamos este comportamento de valorizar a fonte através do lugar em que ela se encontra ou por quem foi escrita quando analisamos as observações realizadas na aula de História, onde o aluno da escola “A”, ao ser questionado pela professora, afirmou que a informação dada por ele estava correta, pois retirou do site do Yahoo, como se tudo que fosse veiculado por este site estivesse correto. Estas conclusões que chegamos são ilustradas nas seguintes afirmações:

Quadro 23 – Narrativas dos Jovens-Alunos

“Porque a CNTP viu só naquele momento e os historiadores já estudaram mais a fundo e dizem que índios já habitavam este lugar.”
“Pois os historiadores tem conhecimento para saber o que já passou.”
“Pois ninguém realmente sabe o que aconteceu aqui, quem chegou primeiro.”
“Porque não se tem vestígios de ‘pessoas’ a não ser os índios.”

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Os alunos ao trazerem a ideia de que ninguém sabe ao certo o que aconteceu ou quem chegou primeiro, pois não há vestígios, ideias encontradas nas respostas em vermelho, demonstra que não podemos conhecer o fato como se deu realmente, pois faltam vestígios que comprovem a verdade. Isto demonstra que estes trabalham com a noção de fonte e de evidência histórica, pois é através desta evidência que constrói o conhecimento histórico, como afirma Ashby:

> A História faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica dessas questões que determina o que serve como evidência na validação de qualquer afirmação de conhecimento em resposta a eles. Segue-se, também, que se diferentes questões (sobre o que aconteceu, sobre por que isso aconteceu, sobre quem é responsável pelo acontecimento, sobre o que mudou ou sobre o que era ou é significativo acerca do que aconteceu ou mudou) estão relacionadas de diferentes maneiras com a evidência, então essa relação também determina os diferentes status das afirmações feitas. (ASHBY, 2006, p.153).

Os alunos da escola “B”, ao responderem a mesma questão, tiveram opiniões divididas e nenhuma das ideias foi encontrada em maior número do que as outras. Uma das ideias que eles apresentaram era que cada um tem uma opinião diferente ou realizou suas pesquisas em lugares diferentes por isso ocorrem diferenças ao narrar o mesmo fato, ou seja, também pautam sua concepção na evidência histórica, uma vez que, ao conceberem evidências históricas diferentes, formam distintas visões do mesmo acontecimento, como pode ser observado nas respostas:

Quadro 24 – Narrativas dos Jovens-Alunos

“Porque as opiniões sempre eram diferentes e eles não conseguiam entrar num acordo de opiniões.”
“Porque nem todos devem ter pesquisado no mesmo local, sempre tem alguém que pensa diferente.”
“Ocorre pelo fato de eles não saberem o certo, afinal cada um pensa de uma maneira, pensamentos diferentes.”

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Dizem também que isto ocorre por não se saber bem o que aconteceu, por serem fatos antigos e não terem comprovação, ou seja, eles buscam por uma prova verdadeira para saber o que ocorreu, desconsiderando que o conhecimento histórico é produzido, como está presente nas frases abaixo.

Quadro 25 – Narrativas dos Jovens-Alunos

“Não se sabe ao certo o que realmente aconteceu. São fatos antigos sem muita comprovação.”
“Porque uns acham que existiram e outros acham que não, mas não tem como comprovar.”

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Outra ideia recorrente é que a Companhia de Terras do Norte do Paraná imagina uma cidade cheia de construções diferente da maneira que os índios moravam e por isso consideravam a terra ainda virgem, pois não era amplamente modificada pelo homem, ou seja, existem diferentes versões do fato, porque cada um estabelece uma evidência histórica, como podemos notar nos seguintes argumentos:

Quadro 26 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"A terra ainda era virgem pois não existia construções edifícios e casas Só existiam as tendas dos índios."
"A divergência era que para os Índios já estava tudo bom daquele jeito e para os homens que chegou tinha que ter mais casas industria ter mais gente."
"A ação dos homens, o homem falava a respeito de uma cidade estruturada e urbana. Já o índio não visava isso"

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Uma ideia diferente das encontradas pelos alunos da escola "A" foi que a Companhia de Terras do Norte do Paraná estava mentindo a respeito de que a terra era virgem e na verdade expulsaram os índios das terras porque queriam colonizá-las, ou seja, o relato era intencional e pretendia defender os interesses capitalistas, onde a história é produto de uma intencionalidade de quem narra. Eles podem ter chegado a esta conclusão devido a evidências que podem ser encontradas até hoje, por ainda termos a presença de índios circulando pela cidade de Londrina e através do fragmento do Cinquentenário Companhia de Terras do Norte do Paraná contido na questão que dizia que "a Companhia de terras Norte do Paraná (CNTP) se preparava para plantar civilização", ou seja, que tinha intenções a defender com aquela empreitada, civilizar o lugar que acabaram de chegar. Esta ideia está expressa nas respostas abaixo:

Quadro 27 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Eles estavam mentindo, dizendo que a terra era virgem, mas os índios moravam nas terras."
"Por que eles espulsaram os índios e mentiram dizendo que a terra era virgem pois não era pois aqui em Londrina já havia moradia dos índios"
"Por eles expulsarem os índios então mentiram falando que as terras era virgem]. Isso é minha opinião"

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Através da análise destas respostas, pudemos perceber qual a importância da evidência histórica no pensamento histórico dos jovens-alunos do terceiro ano das escolas “A” e “B”, mais um caminho percorrido para compreender o pensamento histórico destes.

3.3 A Presença da Temporalidade no Pensamento Histórico dos Jovens-Alunos

Nas duas próximas questões que iremos analisar, tivemos como propósito perceber se os alunos estabelecem relação entre o passado e o presente, ou seja, se entendem que os acontecimentos do passado geraram consequências no presente ou podem nos ajudar a tomar decisões, resolver problemas impostos pela vida atual.

Partindo do pressuposto que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são jovens-alunos do terceiro ano do Ensino Médio, ou seja, estão concluindo a educação obrigatória e podem ter interesse em ingressar em um sistema de Ensino Superior, resolvemos indagar a respeito do sistema de cotas que é utilizado por muitas universidades públicas do Brasil. Por sistema de cotas, entende-se uma medida governamental que reserva uma parte das vagas de instituições públicas ou privadas para classes sociais mais desfavorecidas, criando-se assim uma cota para alunos que estudaram em escolas públicas e outra para afrodescendentes. A questão foi redigida da seguinte forma:

Quadro 28 – Questão do Instrumento de Análise

Atualmente ocorrem diversas discussões no Brasil à respeito das cotas nas universidades. Em relação às cotas para afrodescendentes, muitos defendem que temos uma divida histórica com estes, pois a condição precária que muitos vivem hoje decorrem da sua situação no passado. Você concorda que temos uma dívida com eles? A que fatos do passado podemos atribuir esta dívida?

Fonte: Instrumento de Análise Elaborado Pela Pesquisadora.

Se tratando da questão que indagava se eles concordavam que nós temos uma dívida com os afrodescendentes, a minoria dos alunos da escola “A” afirmou que sim, pois estes sofreram muito no passado devido à escravidão, respondendo da seguinte forma:

Quadro 29– Narrativas dos Jovens-Alunos

"Sim, porque nossos antecessores escravizaram os índio e os negros."
"Sim. Existem fatos como: a extração de negros da África (sua casa) para o Brasil, para que estes tivessem apenas o direito de trabalhar, sem ganhar nada e perdendo suas vidas nas suas condições precárias."
"Sim. No passado foram muito julgados e humilhados, e temos divida pois são humanos igual a nós e tem os mesmos direitos."
"De certa forma sim, pois os nossos antepassados judiavam muito dos povos negros. Mas creio que cada pessoa tem que conquistar uma vaga não pela cor da pele, mas pela sua capacidade. Os fatos do passado são: a escravidão e abolição."
"Sim, mas não quer dizer que eles vão se endividar ganhando cotas. Acho que passando isso através da história é a única forma de atribuirmos para não ser repetido."
"Sim. A escravidão. Porém as cotas não são a melhor forma de se pagar essa dívida uma vez que acaba gerando mais conflitos e não é dada credibilidade a capacidade dos negros. O que é necessário é o governo investiu mais na educação dessas pessoas para elas se tornarem aptas a entrar na universidade por mérito próprio."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Apesar de concordar que nós temos uma dívida com os afrodescendentes, nas respostas de alguns alunos que estão destacas pela cor verde ficou claro que eles não concordam que as cotas sejam uma forma para se "pagar" esta dívida, pois na opinião de alguns, deveria ser investido na educação para que estes conquistassem suas vagas, ou trabalhar este assunto nas aulas de História.

Já o dobro de alunos desta mesma escola respondeu que não achava que existia uma dívida com os afrodescendentes, idéia possivelmente influenciada pela forma como a Historia da escravidão é ensinada nas escolas. Estes jovens-alunos podem pensar que a abolição da escravidão tenha garantido aos negros as mesmas condições de vida dos brancos, desconhecendo a marginalização e o preconceito que estes sofreram e ainda sofrem, como pode ser notado nas respostas que transcrevemos abaixo.

Quadro 30 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Bom eu acho que a dívida já foi paga, mas mesmo assim existe muito preconceito contra eles. Pelo fato deles serem escravizados."
"Não, mas o preconceito ainda atrapalha muito."
"Não o que fizeram com eles no passado deve ficar para tras, se hoje se importam tanto com cotas e dia da consciência é porque acham que por sua cor "eles" são diferentes de "nós" mas na verdade somos um povo só, sem privilégios para ninguém. As dívidas são por causa de ter se tornado escravos mal tratados e despresados."
"Não, pois ja se passou muito tempo para que os devidos reparos fossem feitos com leis e etc. E hoje em dia brancos e negros são iguais a maior prova é o homem mais poderoso do mundo ser negro (presidente dos EUA). A divida já foi paga!
"Não o que passou tem que ficar no passado."
"Não A escravidão, só que todos tem que entender que estamos em um novo tempo e tudo mudou não temos que ficar presos ao passado. E com o sistema de cotas parece que de certa forma já a uma separação entre as pessoas pela etnia, etc."
"Não! Pois as pessoas não precisam ser beneficiadas hoje pelo o que aconteceu há muitos anos atrás."
"Não concordo. Eu sou afro-descendente e mesmo assim não vejo que tenho nenhuma dívida com meu ante-passado. Eu sou eu, e o passado é o passado. Cada um sabe o rumo que toma e aquilo que faz. É você que monta seu caráter, não quem já não existe."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Nas respostas que representamos em azul no quadro 30, apesar dos jovens alunos não acharem que temos uma dívida com os afrodescendentes, percebem que ainda existe muito preconceito contra eles.

Já os autores das respostas que podem ser identificadas pela cor vermelha não acreditam que temos uma dívida, pois a escravidão ocorreu a muito tempo atrás e que não devemos pagar por isso, afirmando que "o que passou tem que ficar no passado", ou que "hoje as coisas estão diferentes". Este pensamento mostra que estes alunos, nestas respostas, não fazem relação entre os acontecimentos do passado e o que estes podem ter gerado no presente, desresponsabilizando o passado dos problemas do presente. Entre os alunos que apresentam esta ideia temos um aluno que se identifica como afrodescendente e ainda afirma que "o passado é passado". No entanto, quando estes jovens-alunos definem o que é História, eles apresentam esta relação, ou seja, quando se trata de algo que é efetivamente do presente, a relação com a História é descartada.

Já as respostas dadas pelos alunos da escola “B” para mesma questão ficaram mais equilibradas em relação a acreditar que haja ou não uma dívida com os afrodescendentes. As respostas que afirmavam concordar que hoje nós temos uma dívida com os afrodescendentes são:

Quadro 31 – Narrativas dos Jovens-Alunos

“Sim, devido a escravidão.”
“Sim, porque eles eram escravisados, e apanhavam de chicote, e alguns foram mortos, nossos antepassados tinham uma descriminação enorme com eles por causa da cor.”
“Concordo com a dívida, mas não concordo com o fato de existir cotas para a raça negra, acho uma situação de preconceito contra os mesmos.”
“Podemos sim ter alguma divida com eles no passado com a escravidão e tal, mas isso foi no passado, até porque ainda existem muitos preconceitos.”
“Até temos uma dívida sim, mas sou contra dizer que as condições precárias que alguns tem é devido a isso, já que muitos superaram esta época. Pode-se atribuir a escravidão.”

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

As respostas que estão em verde no quando 31 representam os poucos alunos que concordam com a dívida e também são favoráveis às cotas nas universidades. Já as respostas em azul são de alunos que concordam com a dívida com os afrodescendentes, mas, por outro lado, discordam com o sistema de cotas elaborado pelo governo. Muitos afirmam que a época de escravidão já passou e que o problema com os negros já foi superado, ou seja, entendem o sistema de cotas como um preconceito com relação à escravidão. Mais uma vez aparece a ideia de que o passado ficou para trás e que ele não gerou consequências para o presente, ou seja, não fazem uma ligação de que o que hoje temos é um desencadeamento do passado, que a maioria dos afrodescendentes vive hoje de forma precária no Brasil devido às difíceis situações que viveram no passado, que se há muitos negros nas periferias é porque no passado não tinham condições melhores e também não veem o quanto de preconceito ainda existe. Mais uma vez encontramos uma contradição nas respostas dadas pelos alunos a respeito do que é História e ao trabalhar com o conceito substantivo escravidão.

Já a outra parte desta sala não acredita que haja uma dívida com eles e atribuíram este pensamento a diversos motivos como podemos ver nas respostas abaixo.

Quadro 32 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Eu não concordo com essa cota afro-descendente, eu sou um afro-descendente e nei por isso eu so pior que ninguém para entrar na faculdade. Agora a questão sócio econômica sim nei todos daí tem condições."
"Acho que hoje não temos mais dividas com eles pois nos dia de hoje não é como antigamente."
"Não pois isso talvez alimente o preconceito."
"Não, pois chegaram aqui somente para serem escravos, e não cooperaram muito, pois temos dívida com os europeus."
"Não, pois as universidades não cobram pra estudar lá, as pessoas fazem escrições e pagam elas, dentro devier conhecimentos se for aprovado passam à estudar; todos tem a mesma capacidade de aprender e se desenvolver. Ñ vejo aqui questão financera e nem o passado; talvez a escravização."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Nesta escola, além de aparecer as ideias que já vimos na outra escola, como de um afrodescendente que também não concorda com as cotas, pois acha que tem a mesma capacidade de aprender que um branco e também que acredita que as consequências da escravidão ficaram no passado, um aluno que teve a resposta transcrita em vermelho no quadro 32 mostra uma preocupação, pois as cotas podem gerar preconceito. O aluno que teve a sua resposta destacada em verde se mostrou, de certa forma, preconceituoso, pois atribuiu aos escravos a dívida que hoje temos com a Europa, dizendo que eles foram trazidos aqui só para serem escravos e não cooperaram. Já o aluno que teve sua resposta colocada acima com a cor azul, afirma que a universidade é pública e não precisa ter dinheiro para cursar, é só fazer inscrição e se tiver conhecimento estudar, desta forma não é necessário ter cotas, mesmos os negros não tendo dinheiro.

É importante destacar o fato de que a escola "B" tem muitos alunos afrodescendentes, que vivem o preconceito que citam e podem ter receio que as cotas aumentem.

A próxima questão elaborada e que será analisada neste momento relatava a queda da bolsa de 1929 e a atual crise que ocorre no mundo, tema que

estava em voga nos meios de comunicação no momento em que aplicamos o questionário. Perguntamos a eles se a crise que já ocorreu poderia auxiliar a encontrar caminhos para a atual crise, como pode ser visto na questão:

Quadro 33 - Questão do Instrumento de Análise

Notícias a respeito da crise, principalmente na Europa, tem circulado com frequência nos últimos dias nos meios de comunicação. Países que até então tinham uma economia forte, como os Estados Unidos, Inglaterra Japão tem sofrido com quedas das bolsas de valores. Este fato já ocorreu algumas outras vezes, como a queda da bolsa de Nova Iorque em 1929. Na sua opinião, isto já ter ocorrido à anos atrás pode ajudar a encontrar uma solução para a crise atual? Justifique.

Fonte: Instrumento de Análise Elaborado Pela Pesquisadora.

Assim como fizemos com as outras questões, vamos primeiro analisar as respostas que os alunos da escola “A” produziram. Percebemos que poucos alunos acreditam que o fato de já ter ocorrido uma crise em 1929 não pode auxiliar a encontrar maneiras para solucionar a crise atual, mesmo porque são questões e momentos diferentes, como vemos nos exemplos que trazemos abaixo:

Quadro 34 – Narrativas dos Jovens-Alunos

“Acho que não pois hoje vivemos em um mundo diferente de 1929.”
“Não, pois cada crise se encontra em contextos diferentes. Cada uma deve ter a sua solução pensada de forma única.”
“Não, pois uma crise nunca será igual a outra, por isso nem sempre a solução de uma servirá para outra.”
“Acho que não. Se ocorreu novamente, então houve um erro. Então não estão totalmente preparados.”

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Os jovens-alunos, como pode ser observado, usaram o argumento de que hoje vivemos em um mundo diferente, que a crise é diferente, ou seja, com o passar do tempo, tanto as pessoas como o mundo sofrem alterações, o que impossibilita que nos espelhemos no passado. Esta ideia entra em contradição com a resposta do aluno identificada acima pela cor azul no quadro 34, onde concebe que, se ainda fosse possível se espelhar no passado, não teria ocorrido a crise novamente.

Já os alunos que apresentaram uma ideia diferente destes para a mesma pergunta, afirmaram que acreditam que o passado possa auxiliar no presente como pode ser identificado nas respostas abaixo:

Quadro 35 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Sim, pois o país ter passado por essa experiência anos atrás, com certeza ajuda a achar a solução para problema, hoje."
"Sim. Pois podemos encontrar pontos (erros) em comum de 1929 e hoje."
"Sim, pois eles podem se basear nas ações feitas no passado para poder encontrar soluções no presente."
"Sim. A economia hoje é uma coisa muito estudada, e que deve ser remediada sim, com alguns esforços. Você já tendo conhecimentos sobre as crises econômicas, é mais fácil de se lidar com isso mais tarde."
"Sim. Pois o ser humano aprende com o passado para utilizar seu conhecimento no futuro."
"Sim, porque se afirma que a história é cíclica, assim pode-se aproveitar dos acontecimentos passados para resolver os presentes."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Nestas respostas podemos observar que os alunos entendem a importância de se "mover" para o passado a fim de tentar melhorar o presente, acreditam na possibilidade de haver "pontos em comum" entre as duas crises, sendo que um aluno, que teve a sua resposta escrita em vermelho no quando 35, citou que os conhecimentos retirados do passado servem para o futuro, ou seja, a partir de uma conscientização do passado podemos orientar o nosso futuro. Já a resposta que está no mesmo quadro, com a cor azul, concebe a História de forma cíclica, ou seja, que os fatos se repetem de tempos em tempos, por isso é possível utilizar o passado para ajudar o presente, ideia provavelmente influenciada pela forma que aprendeu na escola.

Nesta sala também tivemos casos de alunos que relativizaram suas respostas afirmando que pode auxiliar como também pode não auxiliar, pois com o passar do tempo as coisas mudaram então podemos não encontrar semelhança, sendo possível, às vezes, apenas se prevenir. Como pode ser visto nas ilustrações que trouxemos abaixo:

Quadro 36 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Possivelmente. Analisando o processo, os resultados e o processo, mas tendo em mente que os tempos são outros, e que, futuros e diferentes problemas podem acontecer."
"Talvez, você pode até se previnir mas não quer dizer que tenha solução. Pois nunca será as mesmas consequências."
"Nem sempre, cada situação tem possibilidades diferentes de acontecer e de ser resolvida."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Nesta questão tivemos três casos de jovens-alunos que não responderam.

Já na escola "B", poucos alunos disseram que a crise de 1929 não poderia mostrar caminhos para solucionar a atual crise, como pode ser visto nas respostas abaixo:

Quadro 37 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Não, pois crises variam, nem sempre vão acontecer da mesma forma."
"Não, pois os relatos da crise-de-29 passaram por uma realidade diferente, um super aquecimento da economia, hoje não envolvemos apenas um país e sim uma multi-polarizadas, ou seja, todos ligados. Hoje blocos ecomomicos."
"Não, porque eu acho que se ajudasse já teria encontrado a solução."
"Olha pelo fato de já terem ocorrido essa crise já se deveria ter uma solução, para que ela não ocorrece de novo."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

As respostas que estão em verde no quadro 37 justificam que a crise ocorrida no passado não pode auxiliar na solução da crise atual porque a situação no momento é outra, a organização dos países mudou, e que, nem sempre elas ocorrem da mesma forma, ou seja, eles acreditam que no decorrer do tempo ocorreram mudanças, o que torna o passado, os acontecimentos do passado obsoletos em relação aos do presente.

As respostas que estão em azul no mesmo quadro ilustram as ideias dos jovens-alunos que acreditam que se o passado pudesse ajudar a encontrar uma solução para a crise atual isso já teria ocorrido.

Em oposição à ideia dos outros jovens-alunos que participaram desta pesquisa, alguns afirmaram que o fato de já ter ocorrido uma crise pode auxiliar a encontrar soluções para a atual crise, como pode ser observados nas respostas que escolhemos para ilustrar:

Quadro 38 – Narrativas dos Jovens-Alunos

Sim, pois com a solução ocorrida no passado podemos usar o exemplo e se espelhar no presente.
Sim, pois sabendo o que ocorreu no passado pode te ajudar no presente.
Sim, os erros do passado pode ajudar a resolver erros atuais;
Sim. Pois podem ver, os meios usados para levantar a economia, e melhorados e ver o que deu certo ou não pois pode ajudar muito.

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Os alunos que apresentam esta concepção conseguem ver que o passado pode ajudar a escolher medidas a serem tomadas no presente, como se o passado oferecesse oportunidades de aprendizagem, pois quando temos algum problema, indagamos o passado para se ter uma noção de como isso ocorreu e então escolher as medida que devemos tomar no presente. É como se o passado iluminasse as decisões do presente. Esta ideia, como discorremos anteriormente, vai ao encontro da consciência histórica, pois é devido a movimentações temporais que formamos a nossa consciência histórica, pois, como afirma Rüsen (2001), sem esta ficaríamos sem orientação.

Nesta sala, dois alunos responderam que não se lembravam de ter estudado a bolsa de valores ou a crise de 1929, porém a indagação que fizemos a eles não dependia de um conhecimento sobre o tema, pois queríamos apenas saber como eles se relacionavam com os acontecimentos do passado e do presente. Se eles estabeleciam ligações entre eles.

Chamou nossa atenção que nesta questão houve uma mudança de ideia entre os jovens-alunos da escola “A” e da escola “B”, pois enquanto na escola “A” um número expressivo de alunos acreditam que fatos do passado (crise de 1929) podem auxiliar no presente (crise atual), na escola “B” o número expressivo que encontramos foram de jovens-alunos que não acreditam neste auxílio.

Outra questão contida no instrumento de pesquisa que utilizamos para realizar esta pesquisa tinha como tema a colonização do Brasil. Nela utilizamos o fragmento de uma reportagem que informava sobre peças arqueológicas encontradas em uma fazenda no município de Abreu e Lima, região metropolitana de Recife eos estimulamos a dizer como ocorreu a colonização do Brasil e quais eram as suas características na opinião deles, com o objetivo de ver como eles lidavam com a evidência histórica. Vejamos a questão abaixo:

Quadro 39 – Questão do Instrumento de Análise

Leia abaixo o trecho da reportagem:

> Em Abreu e Lima, município da Região Metropolitana do Recife onde se situou, no início da colonização brasileira, a sesmaria de Jaguaribe, foram encontradas peças arqueológicos que permitem identificar hábitos cotidianos daquele período. São colheres, louças, cerâmicas e moedas da época (algumas datam de 1715), identificadas a partir de uma prospecção arqueológica na Fazenda de São Bento, propriedade da Ordem Beneditina. (CHIANCA, Eduardo. Achados arqueológicos ajudam a desvendar cotidiano do período colonial. Ascon– UFPE Acessado em: http://www.ufpe.br/new/visualizar.php?id=1425 20/08/2009 ás 22:35)

Como é anunciado na reportagem, as peças arqueológicas encontradas na região metropolitana de Recife datam do período colonial do Brasil. De acordo com seus conhecimentos como ocorreu a colonização do Brasil. Quais eram suas características.

Fonte: Instrumento de Análise Elaborado Pela Pesquisadora.

Nossa análise percebeu que a maioria dos alunos da escola “A” respondeu de forma descritiva que a colonização do Brasil ocorreu na forma de exploração, na qual houve a exploração das terras e utilizou-se de mão de obra escrava, ou seja, narram um fato sem problematizá-lo, descrevendo apenas como aparece em muitos livros didáticos, como pode ser percebido em algumas respostas que trazemos aqui para exemplificar.

Quadro 40 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Tudo começou com as Grandes Navegações, os portugueses e espanhois (procurando as Índias) chegam ao Brasil; Portugal extrai das Terras Brasileiras tudo que pode (madeira, ouro, prata, etc...); já os espanhois escravizam e matam os nativos de Vera Cruz (antigo nome do Brasil), à procurar metais preciosos."
"A colonização do Brasil se deu de forma lenta e contínua, nesse período nós éramos governados pelo Rei de Portugal, Dom João VI, ou seja, éramos colônia da metrópole de Portugal, onde seu filho Dom Pedro I nomeou primeiramente Salvador como capital para governarem e separou o nosso país em capitanias hereditárias."
"O Brasil foi colonizado p/ exploração passando a ser colônia de povoamento quando a família real veio ao Brasil fugindo de Napoleão."
"Os colonizadores invadiram o Brasil para explorar suas riquezas."
"Eles extraiam ouro e muito pau-brasil, características caóticas e de exploração e instrumentos "tecnológicos" de Portugal."
"Portugal viu que o Brasil dispunha de muitas riquezas e os povos residentes qui eram sem conhecimento, então se aproveitaram da situação e levando daqui tudo o que podiam. E quando queriam fugir, vinham para cá, pois é um país muito grande."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Chamou nossa atenção que vários alunos destacaram o papel do índio na colonização, tanto como estes sendo os primeiros moradores desta terra, como a sua catequização e que os portugueses os enganaram. Também mostrou a lembrança dos alunos para a questão cultural, pois eles afirmam que com a vinda de outros povos houve trocas de culturas, dos europeus com os índios. Isto pode ser entendido, apesar de nenhum aluno ter citado, como uma explicação para a diversidade cultural que há no Brasil atual. As respostas que mostram estas ideias são:

Quadro 41 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Os Portugueses chegaram aqui e enganaram os índios."
"A colonização do Brasil começou com a chegada dos portugueses no Brasil, apesar de já existir aqui habitantes os indios. A colonização foi violenta e etnocêntrica por parte dos europeus que ignoraram os índios."
"O Brasil já era abtado por índios, eles tinham uma vida aqui, tudo era deles até "outros" chegarem e acabar com sua moradia.
"Através da catequisação dos índios e diversificação cultural."
"Foi através da catequização dos índios e mistura (diversificação) de culturas.
"A colonização foi um período importante no Brasil, pois os portugueses trouxeram consigo ensinamentos que passaram para a frente (no caso, colonizáramos índios) Ensinaram uma nova crença, novos modos de agir e ser, que transformaram totalmente a história da época.

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Tivemos também alguns alunos, que provavelmente influenciados pelo enunciado da questão, citaram em suas respostas alguns objetos do cotidiano e afirmaram que através destes poderíamos desvendar o passado. Não podemos afirmar apenas através destas respostas que eles concebam que achados históricos possam trazem informações do passado, pois o enunciado da questão, como pode ser visto, faz a mesma consideração. Ilustrações desta ideia são:

Quadro 42 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"São peças que permitem identificar hábitos do cotidiano. Foi sofrido e difícil."
"Peças que desvendam o passado."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Nove alunos da escola "A" se abstiveram de responder esta questão.

Ao analisar esta mesma questão proposta para os jovens-alunos da escola "B", percebemos que todos os que responderam, afirmaram que o Brasil foi uma colônia de exploração, onde eles queriam apenas tirar o que lhes interessava, sendo que alguns citaram que utilizavam mão de obra escrava e indígena, além de terem catequizado os índios, ou seja, que todos apresentaram a mesma narrativa para relatar um fato, o que nos causa estranheza, uma vez que o conhecimento histórico não é mais visto como único e sim que sofre variações dependendo da evidência histórica,como pode ser observado nas respostas abaixo:

Quadro 43 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Foi colonizados pelos portugueses, e eles mataram muitos indios, e quiseram catequizar eles."
"Ocorreu de forma dividida entre os espanhois e portugueses que só queriam explorar os minérios, pau-brasil e etc, as chamadas colônias de exploração."
"Portugal explorava o Brasil.Não se podia fabricar nada, só podia importar e exportar matérias-primas para Portugal."
"Com exploração, tinha como características visar benefícios para Portugal"
"Colonização: de exploração e exportador através de pacto colonial e usavam mão-de-obra escrava (negra e indígena)."
"Foi uma colonização de exploração, onde apenas queriam se beneficiar das riquezas do Brasil"

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Nesta questão, tivemos cinco alunos da escola “B” que não responderam ou escreveram “Não lembro”. Esta resposta demonstra um problema detectado na questão, percebido após realizar a análise, pois ao colocarmos o termo “de acordo com seus conhecimentos” os alunos desconsideraram a evidência colocada na questão.

3.4 A Consciência Histórica dos Jovens-Alunos

A última questão que foi inserida no questionário respondido pelos alunos participantes desta pesquisa buscava, a partir de uma metodologia utilizada por Rüsen (2010), perceber de forma mais direta como os alunos lidavam com o raciocínio e valores morais, e desta forma tentar perceber em qual tipo de consciência história eles se aproximam mais. Como já mencionamos no primeiro capítulo deste trabalho, utilizamos os tipos de consciência histórica descritos por este autor, sendo eles: tradicional, exemplar critica e genética.

A questão elaborada continha o conto de Samuel Johnson, que também foi utilizado por Rüsen no texto chamado *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*[22]*,* para compreender melhor as consciências histórica se perguntamos aos jovens-alunos qual seria sua postura se estivessem no contexto do conto. Para compreender melhor esta questão, podemos lê-la na íntegra logo abaixo.

[22] Artigo publicado em 2010 no livro *Jörn Rüsen e o ensino de história,* organizado por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins.

Quadro 44 – Questão do Instrumento de Análise

Leia o seguinte conto:

> O antigo castelo de Col se encontra nas terras altas da Escócia. É a antiga residência dos chefes do clã Maclen e está ainda em posse de um membro da família, que vive no castelo. Em cima da muralha existe uma pedra gravada com a seguinte inscrição: “Se algum homem do clã Maclonish aparecer perante este castelo, mesmo que venha À meia-noite, com a cabeça de um homem em sua mão, encontrará aqui segurança e proteção contra tudo”
>
> O texto é um antigo tratado celebrado em Higlands em uma ocasião memorável. Em um passado distante, um dos antepassados Maclean obteve do rei da Escócia uma concessão de terras que pertenciam a outro clã mas que as perdeu por haver ofendido ao rei. Maclean, por sua esposa, avançou com uma força armada acompanhado de homem para tomar posse de suas novas terras. No confronto e batalha com o outro clã, Maclean foi derrotado e perdeu sua vida; no entanto, sua esposa, grávida caiu nas mãos dos vencedores. O chefe do clã vitorioso transferiu à família Maclonish a guarda da grávida, Lady Maclean, com uma condição específica: se a criança nascida fosse um varão, deveria morrer imediatamente, se fosse uma menina, lhe seria permitido viver. A esposa Maclonish, que também estava grávida deu à luz a uma menina quase ao mesmo tempo em que Lady Maclean deu à luz um menino. Elas então trocaram as crianças.
>
> O jovem Maclean, havendo sobrevivido a esta armadilha da sentença de morte que sobre ele ele pesava antes de nascer, recuperou com o tempo seu patrimônio original. Em agradecimento ao clã Maclonish, determinou então seu castelo como um lugar de refúgio para qualquer membro daquela família que se encontrasse em perigo. (Conto de Samuel Johnson citado por Rüsen)

Imagine que você é atualmente um membro do clã Maclean e vive em uma castelo. Um dia, um membro do clã Maclonish pede ajuda e diz que está fugindo da polícia sendo acusado de um crime. O que você faria?

Fonte: Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Segundo Rüsen (2010), podemos perceber a consciência histórica através da tradução da forma com que reagem no presente diante de um acordo que deve ser obrigatório e respeitado, mesmo com o passar dos anos, ao realizarmos esta pergunta supondo que o aluno é um membro contemporâneo do clã Maclean.

Para efetuarmos a análise de forma semelhante à que o autor realizou, temos como respostas possíveis a aceitação ou não do membro do clã Maclonish com suas particularidades. Analisando primeiramente as respostas dos jovens-alunos da escola “A” que concordaram em abrigá-lo, temos uma parcela de respostas que afirmam que se sentem obrigados a realizar esta ação para honrar o antigo acordo, pois as tradições não podem ser quebradas. Vemos que estes alunos têm um apego muito forte à tradição e possuem uma postura de simples aceitação, não procurando questioná-la ou mesmo analisá-la. Esta forma de lidar com os

valores morais se aproxima da consciência histórica tradicional, onde os fatos, o passado, a tradição são aceitos passionalmente, obedecendo sem ao menos refleti-los. Abaixo, temos alguns exemplos de respostas que encontramos indícios para chegar a esta constatação:

Quadro 45 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Ajudaria ele, regras e costumes são difíceis de serem quebrados."
"Ajudaria de acordo com a tradição a minha família"
"Como eu tenho uma dívida a ser paga com o clã Maclonish, com certeza, eu ajudaria ele e o refugiaria em meu castelo, mesmo que ele tivesse cometido um gravíssimo crime contra o Estado."
"Eu o ajudaria, mesmo que contrariado. Pois após realizado um tratado ele deve ser cumprido por ambas as partes como forma de honra."
"Abriria as portas de meu castelo para ele e o protegeria com todas as forças para honrar ancestrais."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Já outros jovens-alunos responderam que também ajudariam, mas estes apresentam ressalvas, ou seja, não ajudam de forma incondicional, sem realizar reflexões simplesmente por se tratar de uma tradição. Como vemos nas respostas elaboradas por eles.

Quadro 46 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Por ter salvado o jovem Maclean, daria abrigo mas perguntaria o porque estava sendo acusado. E se ele tivesse matado, faria-o prometer lealdade a mim."
"Talvez o ajudaria, como agradecimento do que ocorreu no passado."
"Eu o ajudaria, e depois perguntaria o motivo que ele cometeu o crime."
"Na verdade, isto é uma questão de tradição, já que os antepassados escolheram proteger os Maclonish's. Se eu tivesse crescido destro dessa tradição: sim, eu o protegeria. Mas como eu estou hoje: não, eu não o daria proteção. Não que eu ache correto proteger um homem contra o crime que ele fez, mas tudo seria questões de principios tradicionais."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Apesar de ajudarem, estes afirmam que procurariam saber o que aconteceu, ou que auxiliariam por achar que devemos ajudar o próximo ou por motivos morais, mas sem mencionar obrigatoriedade devido à tradição.

Alguns alunos afirmaram que ajudariam, mas sem dar explicações, o que impossibilitou analisarmos se sua decisão foi por seguir uma tradição fielmente ou por qualquer outra justificativa.

Outro grupo de alunos afirmou no questionário que independente de qualquer acordo, eles não abrigariam o foragido, se comprometendo com os valores morais da atualidade, onde quem comete algum erro tem que ser responsabilizado, não se importando com a tradição. Essa perde valor e o acordo fica preso ao seu tempo. Esta concepção se aproxima de uma consciência crítica, pois os sujeitos olham o passado questionando-o, procurando até que ponto esta tradição pode ser seguida nos dias atuais, com os costumes e as leis do presente, ou seja, indagando estes valores como eternos, como demonstram as respostas abaixo.

Quadro 47 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Se a pessoa fez uma coisa errada, ela deve cumprir a pena e depois entrar como membro da família. Por causa da honra da família também."
"O entregaria a polícia, por mais que eu pague por isso, mas se ele esta fugindo da polícia é porque ele deve algo, então ele deve pagar por isso."
"Eu agradeceria tudo que a família dele havia feito pela minha, mas não o aconselharia em meu castelo e nem chamaria a policia para prende-lo."
"Eu não o ajudaria, mesma sendo da mesma tribo ele tem que arcar com suas consequências."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Outro jovem-aluno, ainda por se sentir na obrigação de cumprir o tratado, mas também por estar inserido em uma sociedade com costumes e leis diferentes, procura ouvir a pessoa que está fugindo e orientá-la, ajudá-la. Ou seja, não abandona os princípios do passado, apenas tenta agir de forma que não se comprometa com o presente, faz com que o passado exerça o papel de orientador do presente, como pode ser obsevado em sua resposta abaixo:

Quadro 48 – Narrativa dos Jovens-Alunos

Eu o convenceria de esclarecer a situação com a polícia para não haver nenhum mal entendido e sair de ficha limpa.

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Como afirma Rüsen, “você ainda se sente obrigado a ajudar alguém do clã Maclonish, mas deseja fazê-lo baseado em considerações modernas e não como prescrevia o antigo pacto”. Esta maneira de lidar com a temporalidade, de forma com que o passado possa iluminar e orientar o presente, onde ele não é desconsiderado, mas ao mesmo tempo respeitando as peculiaridades do presente pode ser considerada como uma característica de uma consciência genética, como pode ser percebida na resposta presentes no quadro 48.

Nesta questão, observamos que o número de jovens-alunos da escola “A” que apresentaram uma consciência tradicional foi igual aos que apresentaram uma consciência exemplar, mas que grande parte deles demonstrou ter uma consciência que se aproximava mais da crítica, tendo apenas uma resposta que podemos considerar o autor se aproximando de uma consciência genética.

Procuramos analisar as respostas dos alunos da escola “B” seguindo a mesma forma que fizemos com os alunos da escola “A”, de acordo com a análise de Rüsen, tentando perceber em qual tipo de consciência histórica eles se aproximavam mais.

Também obtivemos como respostas afirmações de jovens-alunos que diziam que ajudariam o membro do clã Maclonish, caso este viesse bater em sua porta pedindo ajuda, mas poucos se mostraram prontos a ajudar sem qualquer condição a não ser pelo acordo, mostrando que estes tinham uma consciência que se aproximava mais do tipo tradicional, como exemplificamos no quadro 49 em azul. Outros, por sua vez, afirmavam que o ajudariam, mas antes procurariam saber o que aconteceu, mostrando uma possível aproximação com dois tipos de consciência, por exemplo, a tradicional e a crítica, como pode ser visto nas respostas que estão em vermelho.

Quadro 49 – Narrativas dos Jovens-Alunos

"Eu ajudaria ele pois, por tudo o que ocorreu historicamente eu ficaria m divida com o membro do clã Maclonish."
"Eu ajudo com está no tratado."
"Acolheria em minha casa e se fosse possível ajudaria."
"Eu ajudaria depois de investigá-lo."
"Acolheria na minha casa, e se fosse possivel ajudaria."
"De acordo com o texto deve ser acolhido, mas eu iria procurar saber o crime cometido pela pessoa e se era alguém perigoso para depois acolhe-lo."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Outros alunos afirmaram que não ajudariam o refugiado sob a alegação que poderiam também ser punidos ou que cada um teria que pagar pelos seus atos, sofrer as consequências. Por estas ideias, podemos ver que este grupo de alunos desconsidera as tradições do passado, vivendo conforme as leis e os costumes do presente, ou seja, olha o passado através da confrontação, como pode ser notado nas respostas abaixo:

Quadro 50 – Narrativa dos Jovens-Alunos

"Não ajudaria, para que io também não seja responsável por tal crime."
"Deixaria o membro do outro clã, dar seu jeito, o deixaria sozinho. Não ajudaria."
"Entregaria-o à policia, pois não condiz com a minha realidade ética moral, mesmo neglijado a lei."
"Denunciaria, pois para todos tem que haver punição."

Fonte: Narrativas Colhidas por Meio do Instrumento de Análise Elaborado pela Pesquisadora.

Nesta escola, não observamos nenhuma resposta que aproximaria seu autor de ter uma consciência genética e um aluno não respondeu a questão.

3.5 Uma Possível Aproximação entre as Ideias dos Jovens-Alunos

Após estabelecermos as análises do instrumento de pesquisa, percebemos que as ideias não se apresentam de forma isolada uma da outra. A intenção inicial deste trabalho era caracterizar os sujeitos que participariam desta

pesquisa e posteriormente analisar a forma que concebem a História, suas consciências históricas e qual a relação que estes estabelecem com a evidência histórica. Apesar de considerarmos, desde o início, que a condição destes sujeitos, o meio em que vivem interferem na consciência histórica e na forma de conceber e lidar com a temporalidade, percebemos uma aproximação das ideias que estes têm de si e da forma que eles pensam a História.

Esta ideia ficou mais clara quando analisamos as respostas que estes deram para o que achavam ser jovem e o que era História em sua opinião. Para os jovens-alunos desta pesquisa, a ideia de juventude está relacionada a uma noção de temporalidade, pois alguns afirmam que ser jovem está ligado ao seu tempo presente, aproveitar a vida, porém muitos estabelecem um laço entre ser jovem com o futuro. Esta ideia de futuro ganha um significado de horizonte de expectativa, pois o tempo presente e a juventude devem garantir o futuro, portanto ser jovem na opinião destes é “se preparar para o futuro”, “aprender”, “buscar realizar seus objetivos”, “pensar no futuro para ter uma vida estável”. Esta preocupação com o tempo também se mostrou presente nas respostas que estes deram para como definiriam o que é História e se é importante estudá-la. Tivemos várias respostas, como já discutimos acima, dizendo que a História era importante para entender o presente, e que é através dos acontecimentos do passado que o entendemos, ou seja, é através do questionamento do presente em direção ao passado que podemos entender o presente. Porém, tivemos algumas respostas em que os alunos também atribuíram importância da História ao futuro, pois seria através do conhecimento do passado e o entendimento do presente que poderíamos planejar o futuro, ou seja, mais uma vez o futuro é visto como um horizonte de expectativas. Rüsen (2010) redige o seguinte argumento para relatar sobre a orientação temporal que a História proporciona:

> [...] O histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual. Isto implica que a referência ao tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que essa interpretação deve permitir-nos atuar, ou seja, deve facilitar a direção de nossas intenções dentro de uma matriz temporal. (RÜSEN, 2010, p. 56).

Apesar de esta ideia ficar mais clara nestas duas questões que acabamos de discutir, isto também pode ser percebido em vários outros momentos

da análise, como por exemplo, quando questionamos a respeito da postura que tomariam se estivessem no contexto do conto de Samuel Johnson e o aluno afirmou que caso ajudasse o membro do clã Maclonish poderia ter problemas no futuro.

Com esta constatação nas ideias dos alunos reforçamos a importância da consciência histórica para a vida prática dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A angústia e a vontade incessante de compreender como os jovens-alunos entendem a História e se esta faz sentindo e é utilizada na vida prática, nos levou a empenhar mais profundamente na pesquisa que já vínhamos realizando.

Nossa investigação se concentrou em três pontos importantes. Estudar o jovem enquanto categoria pela ciência e inclusive pelos sujeitos em questão, observar a relação entre o que o professor ensina e como os alunos vão além da figura do mestre ao estabelecer relações para aprendizagem e investigar como ao final da educação básica os alunos entendem alguns conceitos importantes para a aprendizagem da história como, por exemplo, evidência histórica, fonte e temporalidade.

Para concretizar este propósito optamos primeiramente em discutir pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica que trabalham os conceitos de evidência histórica, consciência histórica e narrativa histórica, levantamento de grande importância para o desenvolvimento deste trabalho. Além destas pesquisas, autores como Rüsen (2001; 2010), Pais (1999) e Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica do Paraná (2008), demonstraram o quanto é essencial para a vida dos indivíduos a formação da consciência histórica, pois esta auxilia na vida prática dos sujeitos.

A Educação Histórica é um campo da área da Educação que está em expansão. Além de contar com inúmeras pesquisas concluídas e em andamento em alguns países, também vem ganhando força no Brasil, sendo que o grupo de maior expressão que tem se dedicado aos seus estudos tem como sede a Universidade Federal do Paraná, através do LAPEDUH. A Educação Histórica tem como preocupação conhecer os sentidos dados pelos sujeitos para a História, a partir de uma reflexão sobre o conhecimento histórico através, principalmente, da consciência histórica.

Para chegar a este conhecimento, as pesquisas no campo da Educação Histórica optam por trabalhos que buscam a narrativa dos sujeitos investigados, sendo eles principalmente crianças e jovens, pois é através do movimento temporal presente nas narrativas que a consciência histórica se articula, formando o conhecimento histórico.

Nosso trabalho foi desenvolvido por um instrumento de pesquisa contendo questões dissertativas, pois através deste buscamos, da mesma forma que as pesquisas da Educação histórica defendem fazer com que os alunos construam narrativas, para que possamos conhecer melhor os sujeitos da pesquisa além de seu conhecimento histórico. Entendemos que é de grande importância conhecer os jovens-alunos, uma vez que acreditamos que isto interfere na aprendizagem da História.

Também analisamos algumas concepções acerca dos conceitos de jovens e alunos, pois entendemos que os sujeitos de nossa pesquisa estão inseridos em uma sociedade e fazem parte destas duas categorias que influenciam na sua formação. Para entendermos melhor estas categorias, usamos a contribuição de Sacristán (2005), Torres (2008), Dayrell (2003); Hobsbawn (1995) e Edwards (1997), autores que também se propõem a discutir estes conceitos. Além destes, utilizamos a ideia que os sujeitos desta pesquisa, os jovens-alunos do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas de Londrina, têm destes conceitos.

Ao analisar o que estes entendem por ser jovem, como definem o que é História e qual é a importância de estudá-la percebemos que estas ideias se aproximam, pois grande parte dos sujeitos investigados percebe que a sua condição de ser jovem está ligada a uma perspectiva de futuro, assim como a importância que vem no estudo da História. Para eles, ser jovem é se preparar para o futuro, estudar, tentar alcançar seus objetivos e a história serve para que, através do passado, seja possível entender o presente e “planejar” o futuro.

Ao aproximar as ideias que estes jovens têm da juventude e da História com a que os pesquisadores que citamos apresentam, conseguimos perceber que há similaridade nestas ideias, ou seja, não há uma distância entre conceitos na teoria que pensa e analisa o jovem e do significado atribuído por estes na prática. Quais os fatores que levam a isto? Nossa pesquisa não tinha como foco este tema, no entanto, é um assunto que instiga o pesquisador e merece futuramente ser investigado.

Percebemos que grande parcela dos alunos de ambas as escolas vê a História como um fator importante para entender o presente e projetar o futuro, outros por sua vez apenas a concebem como um estudo do passado e não estabelecem ligações temporais. Os alunos extrapolam a forma de entendimento da História além do professor e da matéria assim como afirmam as pesquisas de

Educação Histórica, que outros meios também influenciam na formação do indivíduo e na forma como eles formam o pensamento histórico.

Notamos nas observações realizadas que a professora da escola “A” não utilizava o exercício de movimento temporal em suas aulas, ou seja, não buscava fazê-los compreender o presente a partir do passado e nem a projetar o futuro através do aprendizado do passado e do presente. Na apresentação do seminário, os alunos reproduziram a forma de narrar a História realizada pela professora, onde o passado ficou totalmente desligado do presente, o que, no primeiro momento, nos levou a pensar que eles compreendiam a História desta forma, como um acontecimento que ficou preso no passado sem nenhuma ligação com o presente e nem com o futuro. No entanto, ao analisarmos o questionário, ficamos surpresos com a forma que eles conceberam a História e que muitos alunos atribuem importância à História para compreender o presente e algumas vezes até para projetar o futuro, ou seja, concebem a história como um movimento temporal e não cristalizada no passado, proporcionando uma orientação temporal.

Com esta constatação, nossa pesquisa vem reforçar o que alguns historiadores já afirmaram e que outras pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica já declararam: a consciência histórica não é formada apenas pela escola ou pelas disciplinas que estudam, pois ela é influenciada pela vida prática dos sujeitos, ou seja, pela família, meio social em que vivem, através de suas leituras e dos meios de comunicação.

Na primeira pesquisa que realizamos, que teve a forma de um trabalho monográfico e que citamos na introdução deste texto, constatamos que a maioria dos alunos apresentou uma consciência que se aproximava mais de uma forma tradicional, e que, algumas vezes, se manifestou de uma forma crítica ou até genética. Já nesta pesquisa, pudemos perceber, principalmente através da questão que lidava com o caráter moral e com a tradição, que a maioria dos alunos se articulou de forma mais relevante com uma consciência histórica crítica. Isto nos leva a pensar que os jovens-alunos desta pesquisa utilizam a História na sua vida prática, mas que esta tem o papel de auxiliar na percepção do que eles não querem que aconteça, onde o sujeito contesta as tradições, regras, gerando mudanças, criando novas concepções. Isto ocorre principalmente por estes estarem presos às leis que regem o presente, ou seja, entende que o presente é mais válido do que o passado.

Um questionamento que surgiu durante a análise das respostas dos alunos e que pretendemos encontrar uma possível resposta em futuras pesquisas foi: se para o entendimento da História eles estabelecem a relação passado-presente, porque no conteúdo substantivo sobre a escravidão isto desaparece?

Em relação à evidência histórica, encontramos vários alunos que, em suas respostas, demonstram considerar a divergência de opiniões dependo do interesse de cada um ou do estudo realizado, ou seja, que é a partir das evidências que os sujeitos constroem o conhecimento histórico, o que gera divergências de ideias dependendo da subjetividade da pessoa.

Através desta pesquisa tentamos entender os sujeitos que frequentam a escola desvendando o que pensam de si mesmos e como se relacionam com os conhecimentos substantivos ensinados nas aulas de História durante o ciclo de estudos na educação básica. Esperamos com nosso trabalho ter contribuído para se entender quais os mecanismos de aprendizagem são acionados pelos alunos na formação do pensamento e da consciência histórica.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. In: *Educação &. Sociedade*. Campinas, vol. 22, n° 74, Abr. 2001.

ARIAS NETO, José Miguel. *O Eldorado*: representações da política em Londrina, 1930/1975. Londrina: Ed.UEL, 1998.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (Org.). *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, 2006. p. 151-170.

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica***.** Braga: Universidade do Minho, 2000.

_____; GAGO, M. Aprender a pensar em História. In: *Revista Portuguesa de Educação*. vol.14, n°1, p.239-260, 2000.

_____; Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6, 2005, Londrina. *Anais...* Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15– 25.

_____; Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun. 2007.

_____; *Estudos da consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*: Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga, 2008.

_____; SCHMIDT, M. A. Apresentação. In: SCHMID, Maria Auxiliadora/ BARCA, Isabel. (Org.). *Aprender história:* perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 11-19.

BARROS, José D'Assunção. História, espaço e tempo: interações necessárias. In: *Varia História*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 460-476, jul./dez. 2006.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico em sala de aula.* São Paulo: Editora Contexto, 2004.

_____; *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: ____. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001. p. 51-68.

BORRIES, B. V. Coping with Burdening History. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (Ed.). *Historicizing the uses of the past:* scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didatics of history related to world war II. Bielefeld:Transcript, 2011.

BOUTIER, J./JULIA, D. Em que Pensam os Historiadores? In: _____ (Org.) *Passados Recompostos:* campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996, p.27894

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CARR, E. H. O historiador e seus fatos. In: *Que é História?* Tradução de Lúcia Maurício de Alvarga. São Paulo: Paz e Terra, (s/d).

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. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2008.

CURITIBA. Secretaria Estadual da Educação. *Diretrizes Curriculares para o Ensino de História na Educação Básica*, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98. Acessado em: 12 out. 2010.

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

EDWARDS, Veronica. *Os sujeitos no universo da escola.* Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997.

FRAGO, Antonio Viñao. História da la educacion y historia cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. In: *Revista Brasileira da Educação.* set./out./nov./dez. 1995.

FRONZA, Marcelo. *O Significado das Histórias em Quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio*. 2007. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GAGO, M. *Consciência histórica e narrativa na aula de história*: concepções de professores. 2007. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Lisboa, 2007.

GAULIN, J. L. A escese do texto ou o retorno às fontes. In: BOUTIER, J; JULIA, Dominique. *Passados recompostos:* campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Ed. FGV, 1998.

GERMINARI, G. D. *A história da cidade, consciência histórica e identidade de jovens escolarizados*. 2010. 187f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história*: o caso da história do Paraná. 2009. 300f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

HOBSBAWN, Eric. O sentido do passado. In: ____*Sobre a História*: ensaios. Tradução de Cip Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean M. et al. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação.* n.1. Campinas: Ed. Autores Associados, 2001. p. 9-43 Disponível em: <http://ccsantana.com/site/sites/default/files/revista_brasileira_historia.PDF>. Acesso em: 15 out. 2010.

LOPES, M. A. Um tempo para a história. In: ____ (Org.). *Fernand Braudel*: tempo e história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario. Juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 3-12.

MARX, Karl. *O. capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6 volumes, 1960.

OAKESHOTT, M. *Sobre história*: e outros ensaios. Rio do Janeiro: Topbooks, 2003.

PAIS, José M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, v. 25, n. 1/2, p. 105 -106, 1990.

_____; *Consciência Histórica e Identidade*: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta, 1999.

PINSKY, Carla B. *Fontes históricas.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RAGO, Margareth. O historiador e o tempo. In: ZAMBONI, E. ROSSI, V. L. S. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2005.

RAPPAPORT, C. R. Modelo Piagetiniano. In: RAPPAPORT, C. R. /FIORI, W. R./ DAVIS, C. *Teorias do desenvolvimento*: conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1981. v. 1.

REIS, J. C. A temporalidade e os seus críticos. In: LOPES, M. A. *Fernand Braudel:* tempo e história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

_____; O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e nos Annales: uma articulação possível. In: ____. *História e teoria.* Rio de Janeiro: Ed. FVG, 2005. p. 179 - 206.

RÜSEN, J. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da "nova intransparência". *História:* questões e debates, Curitiba, v.10, n.18-19, p.303-328. jun./dez. 1989.

_____; *Razão Histórica*: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

_____; *Jörn Rüsen*: o ensino de história. (Org). SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SACRISTÁN, J. G. *A educação obrigatória:* seu sentido educativo e social. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____; *O aluno como invenção.* Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O uso escolar do documento histórico.In*:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996, *Anais*... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. v. 1. p. 389-389.

_____; GARCIA, Tânia M. F. B. Perspectivas da consciência histórica e a da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, v.12, n.1, p.81-96, jan./jun. 1998.

_____; Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, p. 182-208, jul./dez. 2002. n. Especial,

_____; GARCIA, Tânia M. F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308. set./dez. 2005.

_____; Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, v. 12, n. 01, p. 81-96, jan./jun. 2008.

SIMAN, L. M. C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ZAMBONI, E. ROSSI, V. L. S. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas: Ed. Alínea, 2005.

SIMÃO, Ana Catarina G. L. L. A importância da evidência histórica na construção do conhecimento histórico. In: CAINELLI, M. SCHMIDT, M. A. (Org.). *Educação Histórica:* teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

TOPOLSKI, Jeretz. La estructura de lãs narrativas históricas y la enseñanzza de la historia. I: CARRETERO, Mario; VOSS, James F. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. p. 101-119.

TORRES, Sheila. *Adolescências diferentes contextos, diferentes histórias*. 2008. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TRAVERIA, Gemma Tribó. Los retos de La didáctica de la história. In: ____ *Enseñar a pensar historicamente Los archivos y las fuentes documentales em La ensenanza de La história*. Barcelona: ICEI/ Horsori, 2005.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Lisboa: Ed. 70, 1971.

ANEXOS

Estudo Exploratório

1- Qual o seu nome completo?

2- Qual sua idade?

3- Qual a profissão do seu pai e da sua mãe?

4- Você trabalha? Se sim, onde?

5- Você sempre estudou nesta escola? Se não, em que escola estudou?

6- Você tem acesso à internet? Se sim, onde e com que frequência utiliza?

7- Você utiliza a internet para estudar história? Quais são os sites mais utilizados?

8- Com que frequência você costuma ler livros? Que tipo de livros você gosta de ler?

9- O que é ser jovem pra você?

10- Na sua opinião, o que é ser aluno?

Questionário

1- Na sua opinião, o que são fontes históricas?

2- Como você definiria o que é história? Você acha importante estudar história? Justifique.

3- A Companhia de terras do Norte do Paraná descreve a chegada de seus homens a terra, onde futuramente seria fundada a cidade de Londrina da seguinte forma:

4-

> Amanhece. É o dia 20 de agosto de 1929. Uma neblina fria espalha-se pelos vales que envolve a pequena cidade que tropeiro esperançosos bateram certa vez de Ourinhos. Algumas ruas sem calçamento, casas rústicas mal alinhadas na perspectiva que se abre para o desconhecido e para a aventura. Silêncio branco onde mal se distinguem as coisas que o destino plantou por ali. Claridade úmida que promete o sol e o azul dos dias claros de inverno. Ao redor de um caminha Ford, alguns homens se movimentam arrumando coisas e tomando providências rápidas. Trabalham calados, com a expiração condensando-se ritmadamente em nuvenzinhas tênues de vapor. Sem pressa, mas donos de todos os momentos, aqueles personagens se preparam para o primeiro ato de mais uma investida histórica: o reconhecimento pioneiro da região ainda virgem, balizada pelos cursos dos rios Paranapanema, Tibagi e Ivaí, onde a Companhia de terras Norte d Paraná (CNTP) se preparava para plantar civilização. (CINQUENTENÁRIO DA COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ, 1975, p. 61)

Como pode ser notado no fragmento acima, para a Companhia de Terras do Norte do Paraná a terra encontrada ainda era virgem, ou seja, não sofria a ação dos homens. Mas alguns historiadores defendem que quando esta Companhia chegou às terras onde hoje fica Londrina, ela já era habitada por índios. Em sua opinião porque ocorre está divergência de opinião?

5- Atualmente ocorrem diversas discussões no Brasil à respeito das cotas nas universidades. Em relação às cotas para afro-descendentes, muitos defendem que temos uma divida histórica com estes, pois a condição precária que muitos vivem hoje decorrem da sua situação no passado. Você concorda que temos uma dívida com eles? A que fatos do passado poderiamos atribuir esta dívida?

6- Notícias a respeito da crise, principalmente na Europa, tem circulado com frequência nos últimos dias nos meios de comunicação. Países que até então tinham uma economia forte, como os Estados Unidos, Inglaterra Japão tem sofrido com quedas das bolsas de valores. Este fato já ocorreu algumas outras vezes, como a queda da bolsa de Nova Iorque em 1929. Na sua opinião, isto já ter ocorrido à anos atrás pode ajudar a encontrar uma solução para a crise atual? Justifique.

7- Leia abaixo o trecho da reportagem:

8-

> Em Abreu e Lima, município da Região Metropolitana do Recife onde se situou, no início da colonização brasileira, a sesmaria de Jaguaribe, foram encontradas peças arqueológicos que permitem identificar hábitos cotidianos daquele período. São colheres, louças, cerâmicas e moedas da época (algumas datam de 1715), identificadas a partir de uma prospecção arqueológica na Fazenda de São Bento, propriedade da Ordem Beneditina. (CHIANCA, Eduardo. Achados arqueológicos ajudam a desvendar cotidiano do período colonial. Ascon– UFPE Acessado em: http://www.ufpe.br/new/visualizar.php?id=1425 20/08/2009 ás 22:35).

Como é anunciado na reportagem, as peças arqueológicas encontradas na região metropolitana de Recife datam do período colonial do Brasil. De acordo com seus conhecimentos como ocorreu a colonização do Brasil. Quais eram suas características.

9- Leia o seguinte conto

> O antigo castelo de Col se encontra nas terras altas da Escócia. É a antiga residência dos chefes do clã Maclen e está ainda em posse de um membro da família, que vive no castelo. Em cima da muralha existe uma pedra gravada com a seguinte inscrição: “Se algum homem do clã Maclonish aparecer perante este castelo, mesmo que venha À meia-noite, com a cabeça de um homem em sua mão, encontrará aqui segurança e proteção contra tudo”
>
> O texto é um antigo tratado celebrado em Higlands em uma ocasião memorável. Em um passado distante, um dos antepassados Maclean obteve do rei da Escócia uma concessão de terras que pertenciam a outro clã mas que as perdeu por haver ofendido ao rei. Maclean, por sua esposa, avançou com uma força armada acompanhado de homem para tomar posse de suas novas terras. No confronto e batalha com o outro clã, Maclean foi derrotado e perdeu sua vida; no entanto, sua esposa, grávida caiu nas mãos dos vencedores. O chefe do clã vitorioso transferiu à família Maclonish a guarda da grávida, Lady Maclean, com uma condição específica: se a criança nascida fosse um varão, deveria morrer imediatamente, se fosse uma menina, lhe seria permitido viver. A esposa Maclonish, que também estava grávida deu à luz a uma menina quase ao mesmo tempo em que Lady Maclean deu à luz um menino. Elas então trocaram as crianças.
>
> O jovem Maclean, havendo sobrevivido a esta armadilha da sentença de morte que sobre ele ele pesava antes de nascer, recuperou com o tempo seu patrimônio original. Em agradecimento ao clã Maclonish, determinou então seu castelo como um lugar de refúgio para qualquer membro daquela família que se encontrasse em perigo. (Conto de Samuel Johnson citado por Rüsen)

Imagine que você é atualmente um membro do clã Maclean e vive em uma castelo. Um dia, um membro do clã Maclonish pede ajuda e diz que está fugindo da polícia sendo acusado.