

Joana D'Arc Germano Hollerbach

O Jovem e o ensino de História:
A construção da concepção de História
por alunos do Ensino Médio

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2007

Joana D'Arc Germano Hollerbach

O Jovem e o ensino de História:

A compreensão do conceito de História por alunos do Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Espaços Educativos, produção e apropriação de conhecimentos.

Orientadora: Lana Mara Castro Siman

Co-orientadora: Cláudia Sapag Ricci

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2007

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Dissertação intitulada “O Jovem e o ensino de História: A compreensão do conceito de História por alunos do Ensino Médio”, de autoria de Joana D’Arc Germano Hollerbach, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Lana Mara Castro Siman – Fae/UFMG – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Cláudia R. F. M. Sapag Ricci – Co-orientadora – Fae/UFMG

Prof^a. Dr^a. Maria Alice Nogueira – Fae/UFMG

Prof^a. Dr^a. Sônia Regina Miranda – UFJF

Prof. Dr. Oto Néri Borges
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação
Fae/UFMG

Belo Horizonte, 29 de junho de 2007.

Aos meus filhos,
Thales e Lucas.

Àqueles que caminharam comigo...

De todas as páginas desse trabalho, essas, com toda certeza, são as mais difíceis de escrever. Se cheguei até aqui, por certo não o fiz sozinha e lembrar aqueles que me acompanharam (somado ao medo de esquecer quem não pode ser esquecido) faz desse momento o mais precioso de todos.

Começamos, então, do começo. Duas pessoas devem ser mencionadas antes de quaisquer outras, pelo simples fato de que, cronologicamente, vêm em primeiro lugar: Professor Ciro Flávio Bandeira de Melo e Professora Rosilene Horta Tavares. Ainda cursando a graduação, foram esses meus dois professores os primeiros a me acenar com a possibilidade (melhor dizendo, o imperativo) de eu prosseguir com minha formação em direção ao mestrado. É claro que eu não acreditei. Ao deixar a profissão de bancária, minha aspiração máxima era ser professora da rede estadual. Ouvir a sugestão de buscar o mestrado soava como uma insanidade. Mas eu, mais louca ainda, acreditei na sugestão. Tenho por esses meus dois professores a mais profunda estima e admiração, pela competência, pelo comprometimento e pelo respeito à educação. Muito obrigada.

Todavia, não bastava querer. A luta apenas começava. Não bastava entrar. Era preciso sair. E para conseguir resolver dúvidas, vencer a distância (foram 640 km semanalmente, ao longo de um ano e outras tantas vezes depois), o cansaço e o tempo, que corria mais para mim do que para os outros, eram precisos amigos que me socorressem e me consolassem.

É preciso agradecer.

A ordem, não importa. Muitos foram aqueles que me auxiliaram e entre eles estão: Diva; Cristina Caetano; a secretária do curso de História da Univale, Neusinha; Marco Antônio Sávio; às minhas colegas de turma Magda, Eliane e Kelly; ao pessoal da secretaria do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, Rose, Francisco e Adriana; aos meus alunos do curso de história, formandos de dezembro de 2006; à professora Cláudia, coordenadora da Empresa Júnior do curso de Ciências Sociais da Univale, aos estagiários da Empresa Júnior, Kelson e Amarília, que me socorreram como

muita gentileza e eficiência na tabulação dos dados, para além dos limites de suas obrigações. Sou grata a cada um de vocês.

Às minhas amigas, Marina e Beatriz, de quem roubei alguns momentos e a quem devo muito, muito....

Aos meus alunos do Colégio Ibituruna, que me põem a pensar sobre o ensino e a História, todos os dias.

Além desses, há algumas pessoas que fizeram parte dessa caminhada de forma muito próxima e especial. Minhas amigas e interlocutoras, Celeste e Gabi. Nossos cafés foram a energia que me recarregava nos momentos de desânimo. As leituras que vocês fizeram dos meus trabalhos foram fundamentais para que eu pudesse ir além. Vou segui-las, sempre.

Adriana, Paulo, Mateus e Rafael. Com o desprendimento que só as pessoas nobres têm, abriram sua casa, seu lar, seus corações e me acolheram ao longo de todo um ano, semanalmente, para que eu pudesse estar em Belo Horizonte, com o conforto e o aconchego da minha própria casa, e cumprir meus créditos. Socorreram-me quando não estive bem de saúde e não me deixaram sentir saudades: eu estava em casa. Muito obrigada.

Ao meu amigo, Alexandre Torres Fonseca, que me acolheu em momentos de dúvidas acadêmicas (ou não...) com a sensatez daqueles que já trilharam pelo mesmo caminho....

Também foi fundamental o carinho com que fui recebida pelas escolas onde realizei a pesquisa de campo. Agradeço à direção das instituições Colégio Ibituruna, Instituto Imaculada Conceição, Colégio Presbiteriano, Colégio Tiradentes e Escola Estadual Prof. Nelson de Sena a oportunidade de trabalhar junto a seus alunos. Agradeço de forma especial às Coordenadoras Karine, Marli, Beatriz, Valéria, Delza e Tia Ré, que me receberam pessoalmente e compartilharam comigo os anseios e as questões que permeiam o dia-a-dia da escola.

Um agradecimento muito especial aos alunos que se prontificaram a responder ao questionário e àqueles que aceitaram o convite para a entrevista. Essa história é de vocês.

E agradeço à Nete, que cuidou da minha casa e da minha família para que eu pudesse me ausentar. Sem ela, nada disso seria possível.

À minha orientadora, Professora Lana, e à Professora Cláudia Ricci, co-orientadora, pela compreensão e pela confiança em me receberem como orientanda.

À minha família – meus pais, Edmundo e Naná, e meus irmãos, Ramon, Ana e Cida – que socorreram meus filhos nos momentos da minha ausência. Meus pais me ensinaram o valor da educação e como era importante estudar. É por isso que eu cheguei até aqui.

À minha cunhada, Graziela, que me mostrou a Educação como possibilidade de trabalho e de vida.

E por fim, ao meu esposo, Kleber, que me acompanhou ao longo de todo esse tempo, e por muito tempo antes, e por muito tempo depois, eu espero... A sua companhia é que me mantém de pé.

O meu carinho a todos vocês.

Resumo

A pesquisa desenvolvida teve por objetivo identificar que concepções de história tem o jovem conculinte do Ensino Médio e em que medida o ensino de história ao longo da Educação Básica pode ter contribuído para a elaboração dessas concepções, bem como que outros espaços poderiam ser identificados como influenciadores dessas concepções. Participaram da pesquisa 170 jovens, alunos do terceiro ano do Ensino Médio, distribuídos em cinco escolas, das redes pública e particular de ensino de Governador Valadares, bem como as orientadoras das escolas.

Os dados foram coletados através de questionário e entrevistas, além de dados estatísticos buscados nos órgãos oficiais (INEP, MEC e IBGE). Os dados relativos ao município de Governador Valadares foram obtidos a partir do Diagnóstico Sócio-Econômico da Cidade de Governador Valadares, elaborado pela Faculdade de Administração de Governador Valadares, em parceria com a fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais.

A análise dos dados se estabeleceu a partir de autores que investigam questões relativas à juventude, entre eles Dayrell (2002; 2003; 2006), Sposito (1997; 2003), e ao ensino de história como Siman (2001; 2003), Pais (1999), Carretero (1997) entre outros.

Ao final da pesquisa pudemos perceber que, apesar das condições socioeconômicas que distinguem os sujeitos, não foi possível identificar indícios significativos de interferência do meio social sobre as concepções construídas pelos jovens pesquisados, ao longo da educação básica. Percebemos a escola como um espaço que se sobrepõe sobre os demais na construção do conhecimento histórico do jovem e de suas concepções de história. A grande maioria deles apresenta uma concepção que se aproxima de uma perspectiva tradicional de compreensão da história, sendo que um grupo minoritário indica, ao contrário, uma concepção mais problematizadora e mais crítica da história. A predominância de uma concepção mais tradicional, a julgar pela declaração das coordenadoras entrevistadas, pode estar relacionada a uma permanência de práticas pouco problematizadoras, presentes ainda nas escolas que compuseram a amostra.

Palavras-chave: História, ensino de história, juventude.

Abstract

This research had as a goal to identify what conceptions the youngsters who were graduating from High School have regarding History and to what extent History may have contributed to the elaboration of these same conceptions throughout Basic Education; and also other spaces which could be identified as factors of influence on these conceptions. A total of 170 participants, students of the third year of High School (Ensino Médio) who were distributed in 5 public and private schools in Governador Valadares, and the school counselors as well.

The data were collected through a questionnaire and interviews, and also statistical data were searched in official parties (INEP, MEC, and IBGE). The data related to the municipality of Governador Valadares were obtained from the Socio-economic Diagnostic of the city, which was elaborated by Faculty of Administration of Governador Valadares in a partnership with the IPEAD (Institute for Research in Economics, Management and Accounting of Minas Gerais).

The analysis of data was established based on authors who investigate issues related to youth, among them are Dayrell (2002; 2003; 2006), Sposito (1997; 2003); and the teaching of History such as Siman (2001; 2003), Pais (1999), Carretero (1997) and others.

At the end of the research we could perceive that despite the socio-economic conditions that distinguish the subjects, it was not possible to identify significant indications of social environment interference on the construction of youngsters' conceptions in the research throughout basic education. We view school as a space that overlaps with other spaces in the construction of the historical knowledge of youngsters and their conceptions of history. The great majority presents a conception which resembles a traditional perspective on the comprehension of history. A minor group indicates, otherwise, a more problematic and critical conception of history. The predominance of a more traditional conception, judging by the statements of the coordinators/counselors who were interviewed, might be related to the existence of practices which are not so instigating, still present in the schools which the formed the data sample.

Key-words: History, teaching of History, youth.

Lista de Tabelas

1.1	Escolaridade dos pais, segundo a rede de ensino	27
2.1	Média de salário no Ensino Médio, por região, por rede de ensino, 1997.	42
2.2	Média de salário na Educação Básica, por região, por rede de ensino, 1997.	43
2.3	Distribuição percentual dos jovens quanto à frequência de leitura.	44

Lista de Ilustrações

Gráfico 1.1 - Distribuição dos alunos por sexo	26
Gráfico 1.2 - Distribuição dos alunos por rede de ensino	26
Gráfico 1.3 - Distribuição dos alunos, segundo a autodefinição étnica.	26
Gráfico 1.4 - Distribuição dos alunos por idade.	26
Gráfico 1.5 - Escolaridade dos Pais	28
Gráfico 1.6 - Renda familiar, de acordo com a rede de ensino	29
Gráfico 1.7 - Distribuição da amostra, segundo o local de moradia.	36
Gráfico 3.1 - Questão 29: O que é a história para você?	87
Gráfico 3.2 - Questão 30: Quando você pensa em história, qual a idéia ou imagem que lhe vem à cabeça?	89
Gráfico 3.3 - Questão 34: Do que você estudou, o que você considera ter sido mais importante?	90
Gráfico 3.4 - Questão 33: O que você gostaria de ter estudado nas aulas de História e nunca lhe foi ensinado?	90
Gráfico 3.5 - Questão 35: Qual o papel da história na sociedade?	93
Gráfico 3.6 - Questão 36: Qual a sua relação com a história fora do espaço escolar?	94
Gráfico 3.7 - Acesso à mídia, por rede de ensino	95
Gráfico 4.1 - Frequência em salas de exibição (cinema), por rede de ensino.	109

SUMÁRIO

1	OS CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA, SUJEITOS E LUGARES DE CONSTRUÇÃO DE SABERES.....	13
1.1	Introdução.....	13
1.2	A abordagem quantitativa e qualitativa na compreensão dos processos sociais.	20
1.2.1	Os instrumentos de coleta de dados.....	20
1.3	Sujeitos da pesquisa, sujeitos na História: a construção do conhecimento histórico e seus atores.....	25
1.3.1	O perfil da amostra: mapeando os sujeitos da pesquisa.....	25
1.4	A história dos lugares, os lugares na história: Governador Valadares, espaço de construção do conhecimento histórico.....	30
1.4.1	Da Guerra Ofensiva aos Botocudos à Figueira do Rio Doce: integrando o território nacional.....	31
1.4.2	De Figueira a Valadares: de coronéis a coiotes, a busca pelo eldorado.....	32
2	UM OLHAR SOBRE A JUVENTUDE: DADOS E PERSPECTIVAS DE PESQUISA.....	37
2.1	A juventude e seus números: a dor (e a cor) dos números.....	37
2.1.1	Perfil da população entre 15 e 24 anos no Brasil.....	38
2.1.2	Juventude e educação: entre o legal e o real.....	40
2.2	A Juventude para além dos números.....	50
2.2.1	Conceituando a juventude: tendências teóricas e perspectivas de abordagem.....	51
2.2.2	Juventude e pesquisa: temáticas e problematizações.....	59
3	O JOVEM E A HISTÓRIA.....	73
3.1	O ensino de História e a Nova LDB no contexto do processo de redemocratização do Brasil.....	74
3.2	Concepções de História e de seu ensino.....	79
3.2.1	O Jovem e suas concepções: a história construída.....	83
3.2.2	Concepções ensinadas, concepções aprendidas?.....	85
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDENDO HISTÓRIA, CONSTRUINDO CONCEPÇÕES - ESPAÇOS DE INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	107
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
	ANEXOS.....	125

1. Os caminhos da pesquisa: metodologia, sujeitos e lugares de construção de saberes.

- Não temos outro dicionário, Pai? Esse é uma porcaria! Diz que mundo vem do latim *mundus*.

- E daí?

- O que interessa saber não é de onde vem, mas para onde vai!

(*Mafalda*, Quino)

1.1. Introdução

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa traz surpresas que ora nos reconfortam e recompensam o esforço da busca, ora nos desorientam, tirando o chão da certeza que nos sustenta. Isso mostra a limitação da nossa ação no campo de investigação, seja do ponto de vista do domínio da metodologia, seja em função da subjetividade do objeto, seja ainda pela precariedade de nossos recursos ou do nosso desejo inicial que voa pela janela. O percurso transcorrido desde o projeto inicial até a conclusão teve desvios, retornos e avanços que pretendo reconstruir aqui.

Definir caminhos e seguir rotas pré-estabelecidas nem sempre é tranquilo e reconfortante. O desconforto teve início já na definição do projeto, a começar pelo objeto de pesquisa, que num primeiro momento, era investigar o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Algumas experiências pessoais e estudos anteriores me direcionaram nesse sentido e a proposta inicial tinha por objetivo desvendar as relações estabelecidas entre alunos e professores e a construção do conhecimento histórico escolar na primeira etapa da educação fundamental.

Todavia, no início de 2005 iniciei o trabalho docente junto a alunos do curso de História, com as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, na Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), atividade que se estendeu até dezembro de 2006. Dessa experiência profissional surgiu um incômodo maior que a curiosidade inicial. Ao receber os relatos que os alunos traziam do campo de estágio – na maioria das vezes a rede pública estadual e municipal de Governador Valadares, mas também a rede particular – fui tomada de uma inquietação e uma angústia que me fizeram rever meus objetivos iniciais.

Esses relatos falavam de práticas tradicionais, de professores desmotivados, de alunos com limitações de toda natureza: cognitiva, financeira, social. Em contrapartida, as experiências vividas nas escolas particulares mostravam que, apesar da condição material e de trabalho ser diferente, as práticas nem tanto. Desse incômodo surgiu então um novo problema: diante de práticas tão tradicionais, que concepções de história teriam sido construídas pelos jovens alunos do ensino médio, ao concluírem a educação básica?

A mudança do objeto de pesquisa consumiu horas de discussão. O trabalho de revisão envolveu a Professora Lana, minha orientadora no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação (Fae/UFMG), a equipe do LABEPH¹ e os colegas da disciplina Teoria e Pesquisa em Ensino de História, cursada dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, durante o primeiro semestre de 2005.

Se inicialmente o objetivo era compreender os processos de construção do conhecimento histórico nos anos iniciais do ensino fundamental, ao fim do processo de revisão do projeto inicial reelaborei o objeto de investigação, que passou a ser o jovem e o ensino de história. O projeto foi reestruturado tendo por objetivo principal identificar que concepções de história tem o jovem concluinte do Ensino Médio e em que medida o ensino de História, ao longo da Educação Básica, pode ter contribuído para a elaboração dessas concepções, bem como que outros espaços poderiam ser identificados como influenciadores dessas concepções. O objetivo era compreender quais são as concepções de História dos jovens concluintes do Ensino Médio, questão essa que não nos dispensou de examinar as possíveis relações dessas concepções com as abordagens historiográficas, com o processo de escolarização básica e com outras instâncias, nas quais o jovem elabora o seu próprio significado para história.

Para tanto, foram definidas como estratégias de coleta de dados a aplicação de questionários e entrevistas junto a jovens concluintes do ensino médio de uma escola da rede estadual de Governador Valadares. O município de Governador Valadares é atendido por dez escolas na rede particular e dezenove na rede estadual para o nível médio de

¹ O LABEPH – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História - é um grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a. Lana Mara de Castro Siman, dentro do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

ensino, sendo que a rede estadual atende a 11.876 alunos no Ensino Médio². Num primeiro momento, a escola eleita para o nosso estudo seria a Escola Estadual Professor Nelson de Sena.

A opção pela Escola Estadual Professor Nelson de Sena relacionava-se com dois fatores. O primeiro deles é que se trata de uma escola referência no município, no que diz respeito ao ensino público. De acordo com declaração de uma das orientadoras da escola, em entrevista, essa distinção em parte está relacionada ao fato de ser a escola pública mais antiga do município.

A Escola Estadual Prof. Nelson de Sena atende atualmente a cerca de três mil alunos, em três turnos e foi a primeira escola pública estabelecida no município. Sua fundação data de 1929, no então distrito de Figueira, como Escolas Reunidas da Figueira, oferecendo ensino primário de 1ª a 4ª. série. Em 1943 ela passou a compor a rede de ensino do recém-criado município de governador Valadares, como Grupo Escolar de Governador Valadares. Em 1946 teve seu nome alterado para Grupo Escolar Prof. Nelson de Sena, em homenagem ao Deputado Federal, então secretário de Governo. Em 1994 a escola passou a oferecer a formação em nível médio.

Um outro aspecto apontado é a localização central que, no entendimento de pais, alunos e da comunidade em geral, faz dela um estabelecimento de destaque na rede pública – escolas do centro da cidade são consideradas melhores que as escolas dos bairros.

Por ser uma escola central, muitos querem estudar aqui. Quem mora mais longe, bairro periférico, [pensa] “podia estudar no Nelson de Sena”. Tem aquela coisa, escola melhor é a do centro, não do bairro. Então, vem pra cá. (D., coordenadora)

Essa condição de distinção provavelmente se relaciona com o espaço escolar e com as relações estabelecidas pela escola com pais e alunos. A escola dispõe de biblioteca com capacidade para atender, em média, 40 alunos e funciona nos três turnos, inclusive no horário do intervalo do recreio³. Além da biblioteca a escola conta com laboratório de informática e sala de artes. No que diz respeito ao esporte, a escola é destaque no

² Dados fornecidos pela Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares, com base nos Dados Preliminares do Censo Escolar Início de 2004.

³ Ao longo da minha experiência como professora de estágio foi possível observar uma prática comum nas escolas da rede estadual. As bibliotecas em geral não comportam a demanda da escola, se localizam em espaços improvisados e não ficam à disposição dos alunos no horário do recreio.

município na modalidade Futsal Feminino, por ter sido classificada em 1º. Lugar na categoria, nos Jogos do Interior de Minas Gerais (JIMI), em 2006. Essa referência torna-se significativa quando consideramos a precariedade das instalações da escola para a prática esportiva (somente em 2006 foi concluída a construção da quadra poliesportiva). A adversidade em que as atletas treinaram fez com que o sucesso tivesse maior repercussão.

No que se refere à relação com a família, a escola tem critérios rígidos de acompanhamento escolar, mantendo reuniões periódicas com os pais e/ou responsáveis; controle de frequência, com informação imediata aos pais/responsáveis de eventual atraso na entrada de alunos ou de ausência; contato frequente com as famílias para atendimento das necessidades decorrentes do processo educativo.

Um outro fator que nos levou a essa escolha relaciona-se ao público atendido pela escola. São alunos que procedem de várias regiões do município: da zona urbana e da zona rural; de bairros periféricos e do centro da cidade; alunos de classe média e das camadas mais baixas da população. Imaginávamos que essa diversidade nos permitiria uma amostra variada, ampliando as possibilidades de comparação das prováveis influências na elaboração das concepções de história dos jovens investigados. Essa multiplicidade que caracteriza a origem dos alunos seria considerada para avaliar uma possível influência da trajetória de vida dos jovens na construção das suas concepções de história.

Após essa definição inicial do universo a ser pesquisado, foi aplicado um questionário para testagem da amostra e do instrumento de coleta de dados em uma escola da rede pública localizada também na região central da cidade, escolhida por atender a um público semelhante. O questionário-teste foi aplicado nos turnos da manhã e da noite. Entretanto, ao realizar testes preliminares com o instrumento de coleta de dados percebemos que a amostra restrita a uma única escola reduziria em muito as possibilidades de identificar a influência de espaços outros que não o escolar na elaboração das concepções dos jovens. Assim sendo, a amostra foi repensada e outras quatro escolas participaram do processo.

A opção pela ampliação da amostra se deu por buscarmos condições nas quais teríamos possibilidade de investigar sujeitos vindos de uma multiplicidade de lugares,

oriundos de diferentes contextos, que pudessem interferir na construção da concepção de história. Assim, decidimos incluir uma escola militar e três escolas da rede particular.

O Colégio Tiradentes compôs a amostra por nos indicar a possibilidade de um público bem definido: filhos e dependentes de militares, em sua maioria. Trata-se de escola mantida pelo Governo Estadual, que compõe o Sistema de Educação Escolar da Polícia Militar de Minas Gerais. O Ginásio Tiradentes foi criado em 1949. Em 1957, a portaria 734 autoriza a oferta de vagas para o nível médio e em 1964 tem autorização para a oferta do curso Normal. Em setembro de 1968 a Lei estadual 4941 altera o nome da escola para Colégio Tiradentes.

A escola atende hoje em torno de 1.100 alunos, desde a alfabetização (Classe de Alfabetização) até o ensino médio, e tem por objetivo a formação escolar de militares e seus dependentes. Até 1998 o acesso era possível através de testes de seleção abertos a toda a população. Atualmente a seleção dos alunos obedece aos seguintes critérios:

- 1º. Filhos de militares. Há um cadastramento inicial e posteriormente é realizado um sorteio das vagas disponíveis, em todas as séries
- 2º. Havendo vagas remanescentes, novo sorteio é realizado, contemplando os netos de militares.
- 3º. Caso ainda haja vagas, é feita uma seleção da qual podem participar parentes de militares e civis. Todavia, não é comum a existência de vagas que possam atender a demanda dessa população.

Apesar de compor a rede estadual de ensino a contratação de professores não segue o mesmo trâmite das outras escolas da rede⁴. O processo de seleção é feito por concurso específico para o Sistema Escolar de Educação Militar através de edital público. No caso de substituição, a seleção é feita pela própria escola, que recebe os currículos e avalia os candidatos a partir de critério pré-estabelecidos como formação profissional e habilidade didática (através de prova prática). A disciplina dos alunos é acompanhada por disciplinários civis e militares.

⁴ A contratação e a designação dos professores para rede estadual não contemplam os Colégios Militares. Para esses estabelecimentos são realizados processos independentes. Os colégios militares integram o Sistema de Educação Escolar da Polícia Militar de Minas Gerais, que administra o suprimento de vagas para as unidades que compõem a rede.

Estas condições de distinção nos levaram a incluir essa escola na amostra da pesquisa.

A terceira escola inserida na amostra foi o Instituto Imaculada Conceição, escola de orientação católica, da rede particular de ensino e administrada por freiras da ordem das Clarissas Franciscanas. Esta escola foi inaugurada em 1941 e tinha por objetivo à época oferecer a educação primária e internato para moças. Durante muito tempo a escola foi identificada como escola para moças, mesmo após a abertura de vagas para rapazes. Atualmente atende cerca de 1.800 alunos, da educação infantil ao ensino médio.

Localizada na região central da cidade, dispõe de ampla estrutura física, contando com ginásio coberto e quadras poliesportivas para a prática de esportes, laboratório de informática, sala de vídeo e de projeção, ampla biblioteca, auditório para eventos, bem definidos espaços dos vários segmentos (educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio). A escola oferece formação esportiva através de escolhinhas de futebol, vôlei e basquete e formação em dança (ballet); além de aulas de música e capoeira para alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

A quarta escola também compõe a rede particular de ensino. Trata-se do Colégio Ibituruna. Fundado em 1938 pelos irmãos Venceslau e Ladislau Sales, ano da emancipação do município, o Colégio Ibituruna oferecia ensino de 1^a. a 4^a série, sendo que em 1940 estendeu a oferta de vagas para o curso ginásial. Em 1941 o Colégio passa a ser administrado pelos padres Franciscanos, que permaneceram à frente da instituição até 1945. Após a partida dos Franciscanos, assume a direção o Cônego José Aristides Brant. Em 1950 assumiram a direção da instituição os padres escolápios, o que permanece até hoje.

O Colégio Ibituruna localiza-se no centro da cidade, atendendo a crianças e jovens, desde a educação infantil até o ensino médio, com um total de cerca de 1500 alunos. Possui uma infra-estrutura que conta com sala de projeção, auditório para eventos, quadras poliesportivas, biblioteca, laboratórios de informática, química e física, espaços individualizados para os alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Este Colégio também atendeu rapazes em regime de internato. As matrículas

para as moças só foram disponibilizadas em 1969. Durante muitos anos após essa abertura, a escola ainda era reconhecida como escola de rapazes.

O Colégio Presbiteriano foi escolhido para compor a amostra por ser reconhecido pela comunidade, junto às demais escolas, como uma escola de referência em seu segmento. Fundada em 1944, pelo reverendo Boanerges de Almeida Leitão, a Escola Presbiteriana tinha por objetivo oferecer educação primária aos filhos de membros da Primeira Igreja Presbiteriana de Governador Valadares (fundada em 1917) e à comunidade em geral. Em 1962 passa a ofertar vagas para o curso ginásial e em 1964 passou a ser reconhecida como Colégio Presbiteriano.

Localizado como as demais na região central da cidade, atende cerca de 1300 alunos, da educação infantil ao ensino médio, com predominância daqueles que professam religiões de orientação evangélica⁵. Possui infra-estrutura que conta com sala de projeção, biblioteca, quadras poliesportivas, piscinas, brinquedoteca, laboratórios de química e física.

Nossa expectativa era, portanto, identificar possíveis interferências desses ambientes tão diversos – formação religiosa, segmento social no qual estão inseridos, nível de escolaridade dos pais – na construção das concepções dos jovens.

Após definir as escolas que participariam da pesquisa, a amostra ficou composta, então, por cento e setenta alunos, distribuída nas cinco escolas - duas da rede pública estadual e três da rede particular de ensino. Numa das escolas da rede estadual, participaram alunos dos turnos matutino e noturno. Essa opção foi definida em função das características que distinguem esses indivíduos, características estas que trataremos ao discutir os sujeitos da pesquisa.

Neste capítulo inicial pretendemos, portanto, identificar as opções metodológicas assumidas para desenvolvimento do trabalho, os sujeitos que compõem a amostra da pesquisa e contextualizar a região na qual se inserem as escolas que participaram da amostra.

⁵ A cidade dispõe de outras escolas de orientação evangélica.

1.2. A abordagem quantitativa e qualitativa na compreensão dos processos sociais.

Os procedimentos metodológicos previstos para a pesquisa baseiam-se na abordagem qualitativa e quantitativa. Para tanto, para coleta de dados foram utilizados como instrumentos questionário (anexo 1) e entrevistas (anexo 2). Desenvolvi uma pesquisa empírica que aliou a abordagem qualitativa e quantitativa que, conforme Minayo (1998, p.22), são pares que se complementam em busca de uma melhor compreensão dos objetos das ciências sociais.

A escolha dessa abordagem metodológica se dá em função dos objetivos definidos para a investigação. Esses objetivos prevêem investigar junto a um grupo social determinado – jovens concluintes do Ensino Médio, de diferentes origens e destinos sociais, alunos da rede particular e pública de ensino de Governador Valadares,- indícios das possíveis influências escolares e não escolares que as concepções de história desses sujeitos sofreram.

1.2.1. Os instrumentos de coleta de dados.

A coleta dos dados aconteceu no período compreendido entre os meses de maio e setembro de 2006. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários; entrevistas junto aos jovens concluintes do ensino médio, às supervisoras e orientadoras das escolas, acrescidos de informações buscadas em documentos fornecidos pelas escolas (projetos político-pedagógicos), anotações de campo das ocasiões em que visitamos as escolas para aplicação dos questionários e relatórios de estagiários que cumpriram estágio nessas instituições. Além dos dados relativos às escolas, buscamos em estudos empíricos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) dados que nos serviram para situar os jovens do ponto de vista sócio-cultural e educacional, no conjunto dos jovens brasileiros.

1.2.1.1 O questionário

O questionário (anexo 1), instrumento de coleta de dados utilizado na primeira etapa da pesquisa, foi composto de trinta e seis (36) questões assim distribuídas: vinte e nove (29) questões referentes a aspectos sócio-econômicos; oito (08) questões referentes às concepções que os sujeitos têm da história. Não continha a identificação do respondente, o

que era feito em ficha anexa, apartada logo após a aplicação. Foi criado um código para posterior identificação quando da seleção para a entrevista.

Através do primeiro grupo de questões buscamos traçar um mapeamento da amostra, agrupando por região de residência; idade; preferências culturais; aspirações futuras.

O segundo grupo de questões nos possibilitou mapear a amostra pelas concepções de história deduzidas das respostas. Esse mapeamento fundamentou a escolha do grupo que seria entrevistado.

A aplicação do questionário, realizada por mim mesma, aconteceu na própria escola, no turno no qual os jovens estudavam, entre os meses de agosto e setembro de 2006 e participaram 170 jovens. Em todos os casos os professores responsáveis permaneceram na sala, sem, contudo, interferirem na aplicação. O tempo gasto para responder ao questionário variou em torno de 40 minutos em todas as escolas.

Em todas as escolas pude observar e registrar dúvidas semelhantes como, por exemplo, a questão que pedia que o respondente indicasse como ele se auto-definia, e oferecia as opções “branco - negro - pardo”. Em todas as escolas houve quem se dirigisse ao colega e perguntasse: “Qual a minha cor?” Se a resposta fosse “negro” havia risos, chacotas e invariavelmente houve quem respondesse: “Negro, não!”. Foi possível observar nesse momento que a dificuldade de reconhecimento do grupo étnico-racial ao qual pertence correspondeu à dificuldade de afirmação étnico-racial presente em nossa sociedade⁶.

Outra questão que apresentou dúvida foi a que interrogava sobre a escolaridade dos pais. Em todas as escolas houve quem não soubesse o que significava “escolaridade”. Assim como na questão sobre o nível de leitura (“Você lê livros”), vários entrevistados perguntarem o significado da palavra “esporadicamente”, uma das alternativas possíveis.

⁶ Lilia Moritz Schwarcz, no livro *Racismo no Brasil*, chama de “aquarela do Brasil” o conjunto de 136 cores atribuídas a si mesmos pelos brasileiros que participaram do censo de 1976. Segundo a autora, a questão da raça e do racismo no Brasil, longe de se resolver, é complicada por fatores sociais e econômicos, que, segundo ela, fazem dessa questão um problema de difícil solução. A dificuldade que encontramos, descrita acima, não se encontra deslocada, portanto, do cenário nacional.

Vale ressaltar que essas dúvidas aconteceram num mesmo grau tanto nas escolas públicas como naquelas da rede particular.

Outro fato que merece destaque foi a forma como os jovens reagiram durante a aplicação do questionário. Antes da entrega das questões, era feita uma orientação sobre o objetivo da pesquisa, e os respondentes eram alertados para a importância de responder ao questionário sem trocar idéias com os colegas. Em nenhuma das escolas isso foi respeitado. Os jovens mal se continham. Alguns mais concentrados, outros menos, mais em determinadas questões (como a que tratava da questão étnica, por exemplo) do que em outras, eles sempre se comunicavam, trocavam idéias, expressavam suas respostas.

Não houve intenção em inibir essa situação, considerando que essa movimentação e a comunicação puderam ser avaliadas como características do público entrevistado, assim como pela natureza das questões colocadas. A própria situação de entrevista deixou-os excitados, principalmente em se tratando de uma pesquisa sobre história, uma disciplina à qual muitos deles se referiam como sendo “muito chata”. Diante disso foi possível perceber que o fato de investigar a história tratava-se de algo inusitado para eles.

1.2.1.2 A Entrevista

A opção pela entrevista se fez no sentido de complementar, aprofundar e esclarecer as informações obtidas através do questionário. Ao responder o questionário o aluno indicava se concordava ou não em participar da entrevista. Isso já eliminou parte da amostra. Os alunos que em seus questionários se negaram a participar da entrevista não foram considerados, portanto, para a seleção da segunda etapa de coleta dos dados.

Assim, após a aplicação e análise dos questionários, foram selecionados alguns jovens para participarem de entrevistas semi-estruturadas. Como dissemos, a entrevista foi utilizada como instrumento complementar, que buscou compreender aspectos não explicitados através dos questionários. Foi feita uma escolha intencional e o número de entrevistados não estava definido previamente, tendo em vista que sua definição dependia da relevância das respostas dadas para o alcance dos objetivos propostos pela nossa investigação.

Portanto, foram selecionados dentre os questionários dez jovens que indicaram, em suas respostas, elementos importantes relativos a concepções de história e as diferentes influências sobre a construção dessas concepções, a serem melhor explorados. Esse segundo instrumento nos permitiu compreender aspectos relevantes, pouco esclarecidos pelo questionário, preenchendo lacunas deixadas pela primeira abordagem, complementando dados que nos levaram a uma melhor apreensão das concepções que os jovens têm da história e de seus processos de construção.

A configuração dos diferentes grupos de alunos, segundo suas concepções, preferências, condição sócio-econômica, nos permitiu a triangulação de informações de modo a identificar possíveis relações entre concepções de história e nível sócio-econômico, preferências culturais, e outros elementos que os dados nos revelaram.

A entrevista partiu do pedido de um breve relato da sua vida escolar, desde quando começou a freqüentar a escola; quando ele percebeu seu interesse pela história (para aqueles que afirmaram gostar de história); qual era a relação deles com a história fora do espaço escolar; em que aplicavam o tempo livre. Além dessas questões, outras foram acrescentadas conforme cada caso em particular,

A interação entre o espaço escolar e os outros espaços em que o jovem atua gera concepções, idéias, percepções que afetam diretamente a construção do conhecimento pelo jovem. A esse respeito, Luciano Faria Filho (2005, p.31) afirma que escola e cidade são espaços que se entrecruzam, gerando relações que se complementam. O autor destaca a importância da pesquisa que busca dar conta da relação que se estabelece entre cultura escolar e cultura urbana, considerando que

Nessa perspectiva, múltiplos podem ser os *olhares* sobre a cultura, a escola e a cidade, pois múltiplas são as práticas humanas que conformam e lhes conferem sentido. Esta saudável pluralidade cria, também, a necessidade de diferentes aproximações do mesmo objeto, possibilitando o diálogo interdisciplinar. (grifos no original)

Buscar compreender a construção do conhecimento histórico pelos jovens, considerando que essa construção perpassa outros espaços além do espaço escolar, é caminhar no sentido que o autor propõe. É considerar que a construção do conhecimento se concretiza da inter-relação do sujeito com o meio em que vive, onde ele busca suas

referências e para onde leva as impressões que recebe no espaço escolar e que, por sua vez, a ele retorna.

Também foram entrevistadas sete orientadoras das escolas envolvidas na pesquisa. Esse grupo apresenta um perfil semelhante: são coordenadoras/supervisoras do ensino médio, com formação acadêmica em pedagogia, com mais de dez anos de atuação na educação básica, com idade variando entre 30 e 50 anos. Todas as entrevistadas tiveram experiência anterior no ensino fundamental, tanto na docência como na função de orientadoras.

O objetivo das entrevistas com as orientadoras era identificar o lugar do ensino de história na instituição; o envolvimento do jovem nos projetos escolares; a relação estabelecida pela instituição com o jovem; a visão que a escola faz desse sujeito – o jovem, considerando que as orientadoras estiveram presentes ao longo do período delimitado da pesquisa, permanente, portanto, no processo da escola. Para tanto foi perguntado às coordenadoras qual a sua formação acadêmica inicial; há quanto tempo atuavam na educação e na escola na qual se encontravam; que projetos a escola desenvolvia; como os alunos eram (e se eram) convidados a participar desses projetos; qual o papel da história nos eventuais projetos desenvolvidos; como (e se) o professor de história participava desses processos (Anexo 3). Assim como com os jovens entrevistados, também com as coordenadoras outras questões se apresentaram ao longo das entrevistas, relacionadas principalmente às particularidades de cada instituição.

Essas entrevistas foram extremamente relevantes. Era nítido o interesse de todas as coordenadoras envolvidas em participar, em colaborar com o trabalho e, especialmente, em rever as relações até aqui estabelecidas. Também foi possível perceber resistências, avanços bem como indícios das concepções das escolas a respeito da história e do seu ensino.

Assim, entendemos que, por essa abordagem metodológica, teríamos elementos que nos possibilitariam caminhar na direção proposta nos objetivos desse projeto, buscando responder às questões definidas e dessa forma, contribuir para a discussão que no momento se estabelece sobre o ensino de história, o ensino médio no Brasil e sobre o jovem como sujeito social.

1.3. Sujeitos da pesquisa, sujeitos na História: a construção do conhecimento histórico e seus atores.

A pesquisa que envolve o ambiente escolar tem suas particularidades. Ao buscar a escola como parceira na construção do conhecimento, sabemos que iremos lidar com o seu tempo, o seu espaço e os seus sujeitos. A organização escolar, por sua vez, tem suas razões e sua lógica, as quais devemos respeitar ao buscar ali nossos dados de investigação.

1.3.1. O perfil da amostra: mapeando os sujeitos da pesquisa.

Como disse inicialmente, prevíamos realizar nossa pesquisa, exclusivamente, junto aos alunos do 3º. Ano do ensino médio da Escola Estadual Prof. Nelson de Sena. A ampliação da amostra, a princípio, causou certo desconforto. Como trabalhar com tantos questionários? Será prudente incorporar todos? A preocupação com a tabulação me levou a buscar apoio na Empresa Júnior mantida pelo curso de Ciências Sociais da Universidade Vale do Rio Doce. Coordenada pela professora Cláudia Pereira Gonçalves, a Empresa Júnior presta serviço de assessoria em pesquisa à comunidade acadêmica e à comunidade externa. Apresentei meu projeto e pude contar com o apoio de dois estagiários.

Dividimos a tabulação em duas partes. A primeira, da qual trataremos aqui, é referente à primeira parte do questionário e traz os dados sócio-econômicos dos respondentes. A partir desses dados pudemos traçar o perfil dos jovens concluintes do ensino médio participantes da pesquisa. Esse perfil será discutido mais profundamente no capítulo que tratará da juventude no Brasil.

A análise dos dados nos apresenta o seguinte quadro: 59,4% dos respondentes são do sexo feminino, enquanto que 39,4% do sexo masculino (dois não responderam a essa questão). Com relação à rede de ensino, 44% são provenientes da rede estadual e 56% da rede particular de ensino.

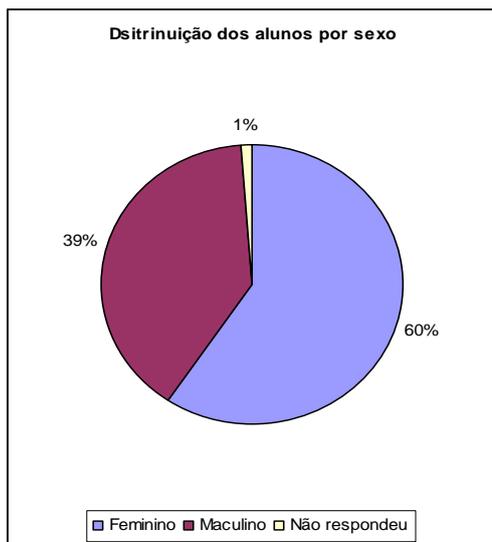


Figura 1.1

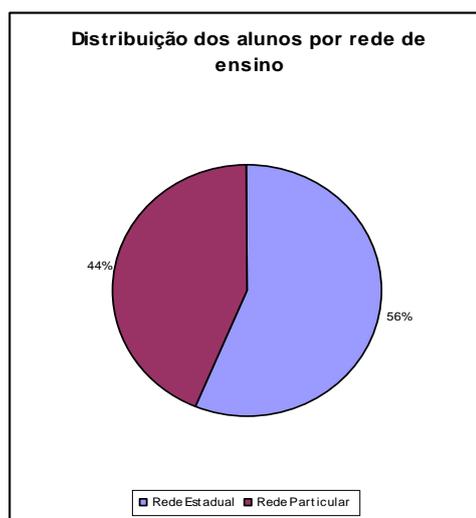


Figura 1.2

A idade varia na sua maioria, entre 15 e 18 anos. Todavia, há alunos com idade acima de 25 anos na escola pública noturna. 57,1% deles se auto definem como negros ou pardos e apenas 3 não são solteiros. Moram no município de Governador Valadares: 62,9% desde que nasceram, 8,2% há pelo menos 11 anos e os demais há menos de 3 anos. Apenas um respondente não reside no município. Essa informação nos interessa na medida em que, buscando compreender a concepção de história desses sujeitos, poderemos deduzir que cerca de 70% cursou a educação básica nas escolas do município.

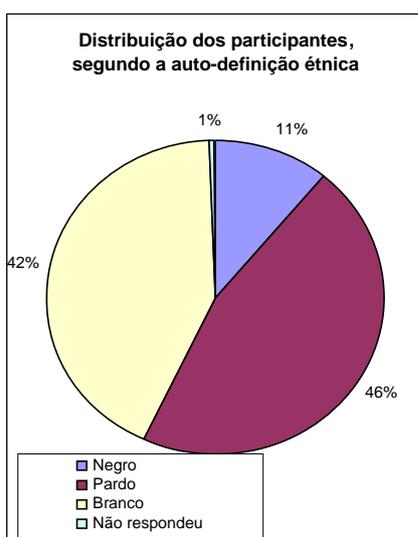


Figura 1.3

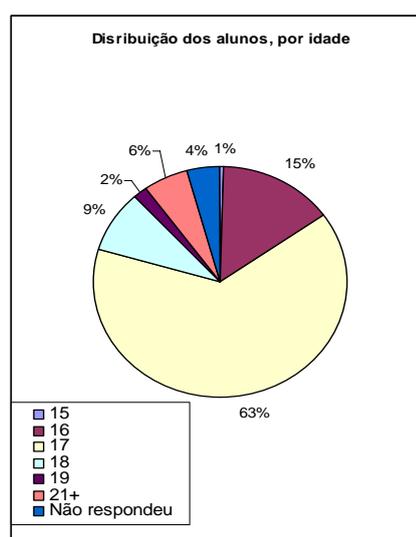


Figura 1.4

A questão “qual a escolaridade do seu pai” indica que 14,1% dos respondentes têm pais analfabetos ou com ensino fundamental incompleto; 18,2% são filhos de pais com no

máximo o ensino fundamental completo/ensino médio incompleto. Apenas 10% deles têm pais com curso superior completo. A maioria dos jovens provenientes das escolas públicas são filhos de pais que não tiveram acesso ao nível de escolarização que os filhos têm.

Ao comparar as redes de ensino os indicadores sofrem uma distorção, como mostra o quadro abaixo:

Escolaridade dos Pais, segundo a rede de ensino	Geral		Escolas da Rede Pública		Escolas da Rede Particular	
	Pai %	Mãe %	Pai %	Mãe %	Pai %	Mãe %
Analfabeto/ensino fundamental incompleto	14,10	11,80	21,30	21,30	8,40	4,20
Ensino fundamental completo/ensino médio incompleto	18,20	18,20	22,70	29,30	14,70	9,50
Ensino médio completo	32,40	25,30	36,00	24,00	29,50	26,30
Superior completo	10,00	8,80	8,00	6,70	11,60	10,50
Superior incompleto	24,10	34,70	9,30	16,00	35,80	49,50

Tabela 1.1

Ao analisarmos a escolaridade das mães os indicadores mostram um quadro semelhante: 30% delas têm no máximo ensino fundamental completo/ensino médio incompleto e apenas 8% completaram o ensino superior. Nas escolas da rede pública, os índices sobem para 50%, no caso daquelas com ensino fundamental completo/ensino médio incompleto e cai para 6,7% entre as que têm superior completo. Nas escolas da rede particular o cenário se apresenta com alguma variação: 13,7% têm ensino fundamental completo/ensino médio incompleto, e 10,5% têm ensino superior completo.

O gráfico abaixo mostra ainda que o percentual de mães com curso superior incompleto é superior ao de mães com ensino superior completo nas três situações (no cômputo geral, nas escolas da rede particular e nas escolas da rede pública).

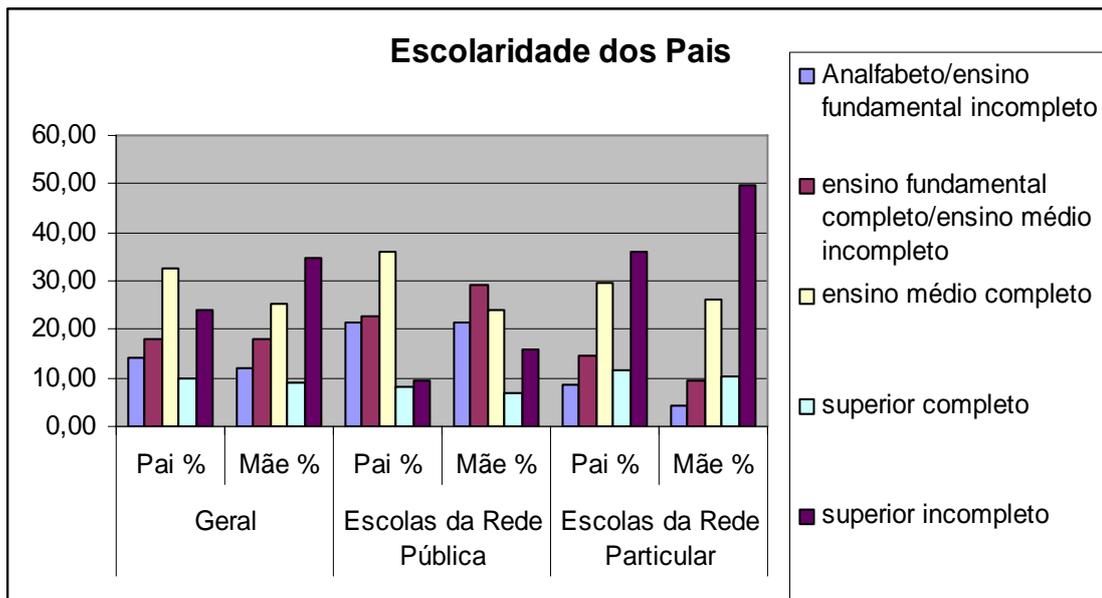


Figura 1.5

A renda familiar é outro indicador que merece destaque. Os dados indicam que 40,6% dos respondentes têm renda média familiar estimada entre 5 e 8 salários mínimos⁷. Esse número não sofre muita variação nas escolas da rede particular ou nas escolas da rede pública. A variação maior é observada nas outras faixas de renda. A renda até 3 salários mínimos, no total da amostra, representa 16,7%. Se considerarmos apenas os alunos das escolas particulares em questão esse número cai para 9,9%, ao passo que nas escolas públicas é de 26,5%. A faixa de renda situada entre 3 e 5 salários mínimos também apresenta a mesma tendência: o número geral indica 8,4% dos alunos com renda familiar mensal entre 3 e 5 salários mínimos, todavia, nas escolas públicas esse índice sobe para 13,3% e nas escolas particulares cai para 3,2%.

A diferença também é acentuada na faixa de renda mensal mais alta. Os jovens participantes da pesquisa, no total, com renda mensal acima de 8 salários mínimos somam, 31,9%. Se considerarmos aqueles das escolas da rede pública, o índice é de 16% e para aqueles da rede particular de 44,1%, conforme gráfico abaixo:

⁷ Dados obtidos considerando o local de moradia, a partir do Diagnóstico Sócio-Econômico da Cidade de Governador Valadares, elaborado pela Faculdade de Administração de Governador Valadares, em parceria com a fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Administrativas e Contábeis de Minas Gerais. Ano-base: 2004.

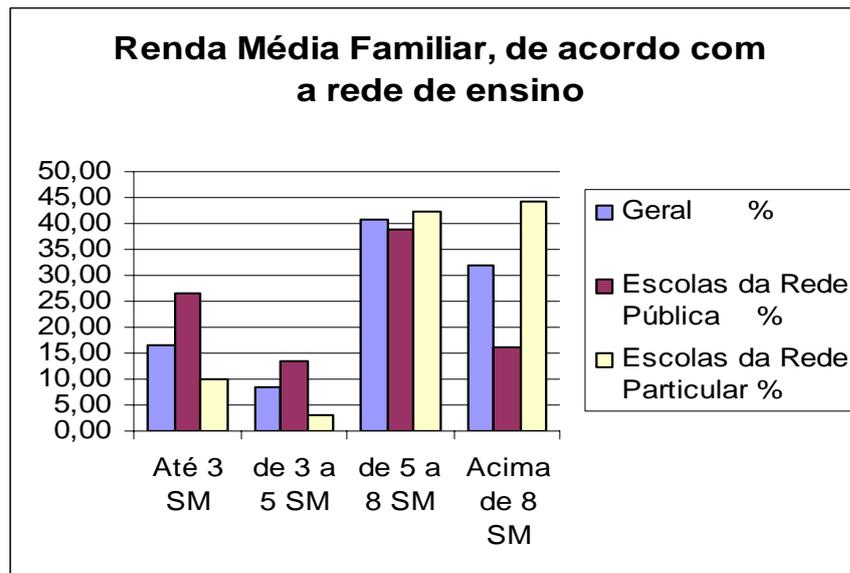


Figura 1.6

Como perspectiva de futuro os jovens entrevistados têm o concurso vestibular (84,7%), buscar formação profissional (4,7%) e procurar emprego (2,4%). Esses números, como os anteriores, sofrem variações quando olhamos isoladamente aqueles referentes aos jovens das escolas particulares e os das escolas públicas. Para os primeiros, o vestibular é o futuro da grande maioria (98,9%); no segundo caso, o vestibular é buscado por 72%, enquanto formação profissional e emprego estão nos planos de 14,7% deles.

Os dados nos indicam que a amostra se configurou com as características necessárias ao desenvolvimento de nossa questão da pesquisa: estamos diante de dados fornecidos por jovens provenientes de diversas classes sociais, cujos pais tiveram acesso a níveis diversos de escolaridade, que residem em diversas regiões da cidade, desde bairros mais pobres a bairros de classe média alta. Negros, brancos ou pardos, filhos de fazendeiros ou médicos, de funcionários públicos ou empresários, de catadores de material reciclável ou emigrante.

Esses jovens vão pouco ao cinema (44,1% respondeu que raramente vai), mas assistem a filmes em vídeo/DVD com relativa frequência (51,8% assistem frequentemente); raramente lêem livros (50,6%), e quando lêem o gênero preferido é o romance. Com relação a língua estrangeira, 78% deles já frequentaram algum curso de língua estrangeira. Grande parte deles não é praticante de nenhum tipo de esporte (55,9%), mas assistem a TV mais de quatro vezes por semana (85,3%). Convivem na maior parte do

tempo com colegas da escola e com a família (31,8%) e não tem nenhuma participação em entidades estudantis ou político-partidárias (97,6%). É importante destacar que não há grande variação nos dados, quando observados nas escolas particulares e públicas isoladamente.

A leitura, entre esses jovens, é pouco significativa nas duas redes de ensino. Apesar de mais jovens, alunos da rede pública declararem que lêem livros frequentemente (28% contra 9,5% dos jovens da rede particular), aqueles que afirmam ler raramente apresentam quase a mesma proporção (51,5% dos que frequentam a escola particular contra 49,3% dos que frequentam a escola pública).

Devemos considerar a baixa frequência de opções de lazer na cidade. Ainda que o jovem seja de uma classe social mais alta, as opções não são maiores. Elas se restringem aos passeios ao Shopping, local onde se encontram os dois únicos cinemas da cidade, clubes recreativos ou shows, na sua maioria de bandas de *Axé Music*.

É com esses sujeitos que irei dialogar, buscando compreender suas concepções do que vem a ser a história e tentando identificar em que medida sua convivência na escola e fora dela contribui para a elaboração dessas concepções.

1.4. A história dos lugares, os lugares na história: Governador Valadares, espaço de construção do conhecimento histórico.

A proposta de identificar as concepções de história dos jovens concluintes do ensino médio nos impele a refletir sobre o lugar no qual estão inseridos esses jovens. Em função disso, faz-se necessário identificarmos de que lugar estamos falando e em que espaço se situam esses jovens que construíram determinadas concepções. É oportuno lembrar que reconhecemos um determinado espaço geográfico como tal a partir das relações sociais que nele se estabelecem (GEIGER, 2003, p.10). Traçaremos aqui, então, um breve histórico da cidade de Governador Valadares.

1.4.1. Da Guerra Ofensiva aos Botocudos à Figueira do Rio Doce: integrando o território nacional.

A transferência da Família Real portuguesa para a Colônia no continente americano, em 1808, implicou ações que envolveriam definitivamente a região do Rio Doce no contexto colonial. Com o declínio da produção do ouro na região na Capitania de Minas Gerais, a necessidade de combater o contrabando da produção pedia medidas objetivas no sentido de garantir a manutenção da produção sem o prejuízo do extravio. Antes disso, há registros de expedições que chegaram à região ainda no século XVI, lideradas por Sebastião Fernandes Tourinho (1573) e posteriormente, no XVII, conduzida por Marcos de Azevedo (1612).

A ocupação da região leste fez-se, oficialmente, a partir de determinação do Príncipe Regente, D. João VI que declarou Guerra Ofensiva aos Botocudos como forma de “se estabelecer para o futuro a navegação do Rio Doce (...) assim como favorecer os que quiserem ir povoar aqueles preciosos terrenos auríferos”⁸.

Os Borun, habitantes dos sertões do leste conhecidos como Botocudos, receberam essa denominação numa referência aos adereços usados nos lábios e nas orelhas. Declarados antropófagos, apesar dessa característica não ter sido confirmada a não ser pelas declarações do europeu – viajante e colonizador – viviam da caça e da coleta nos vales dos rios Doce, Mucuri e Jequitinhonha, para onde vieram após deixar a região sul da Bahia (DUARTE, 2002). A declaração da antropofagia justificava as ações empreendidas pela coroa portuguesa que reconhecia na guerra ofensiva o meio mais eficaz de “redução de uma semelhante e atroz raça antropófaga”⁹.

Após a determinação do Príncipe Regente, foram instaladas seis divisões militares na região do médio Rio Doce¹⁰ que se dedicaram a executar as reais determinações de extermínio do gentio para que houvesse sucesso na empreitada colonizadora. Além da

⁸ Carta Régia de constituição da Junta de Civilização e Conquista dos Índios e Navegação do Rio Doce de 13 de maio de 1808, emitida pelo Príncipe Regente D. João ao Governador da Capitania de Minas Gerais, Dom Pedro Maria Xavier de Ataíde e Mello, disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/REv_18/CartaRegia_13-5.htm

⁹ Carta Régia.

¹⁰ De acordo com SILVA (2005) as primeiras incursões na região do rio Doce se deram em 1734, numa exploração autorizada pelo governador André de Lemos e Castro, tendo por objetivo a exploração da terra e o extermínio dos nativos.

estratégia militar, a instalação de padres capuchinhos na região onde hoje é a cidade de Itambacuri complementa a ação dominadora. Os nativos que sobreviviam à ofensiva armada eram recolhidos à guarda dos religiosos, nos aldeamentos missionários, que se encarregariam de inseri-los na ordem civilizadora (AMOROSO, 1998). A ação catequética, não menos violenta que as investidas militares, muito menos que proporcionar proteção ou integração, expunha o nativo a perigos tão nefastos quanto a pólvora dos soldados – doenças e o aculturamento. O saldo da ação colonizadora no Vale do Rio Doce foi de dizimação quase que completa da população nativa local¹¹.

Em 06 de novembro de 1882¹², o então Presidente da Província, Theóphilo Ottoni, cria o distrito de paz do Baguari, onde havia pequeno núcleo de comércio. Em 1884, o distrito é elevado à condição de freguesia, com a denominação de Figueira. A lei 843, de 1923¹³ altera o nome do então distrito de Santo Antônio da Figueira, pertencente ao município de Peçanha, para Figueira.

O início do século XX é marcado pela construção da estrada de ferro Vitória-Minas, em 1904, o que favorece a chegada de migrantes, que se instalam no então distrito de Peçanha, promissor entreposto comercial. A prosperidade da região, fundamentada basicamente na economia especulativa, aproxima enriquecimento fácil e violência, fazendo com que o histórico de extermínio herdado do período imperial se estabeleça como norma no município nascente. (SOARES, 2004).

1.4.2 De Figueira a Valadares: de coronéis a coiotes, a busca pelo eldorado.

A ação integradora iniciada no período colonial possibilita a incorporação definitiva dessa parte do território aos domínios portugueses. A ocupação se estabelece lentamente desde o século XIX, mas somente no início do século XX se concretiza de maneira substancial. Segundo Maria Elisa Linhares Borges, “A vila de Porto de Figueira do Rio Doce, que em 1822 não era mais que um “amontoado de casas”, em 1938 passava a cidade sob a denominação de Governador Valadares em homenagem ao então Interventor Federal em Minas Gerais, Benedito Ribeiro Valadares”. (BORGES, 2004, p.307).

¹¹ Os remanescentes se dispersaram só retornando definitivamente à região em 1997, quando são reintegrados ao território que ocupam atualmente. De acordo com dados da FUNAI, o território ocupado atualmente é de 3.269 ha, no município de Resplendor. (disponível em www.funai.gov.br, acesso em 27/01/07).

¹² Disponível em <http://hera.almg.gov.br/>, acesso em 27/01/07.

¹³ Disponível em <http://hera.almg.gov.br/>, acesso em 27/01/07.

Em 1937 o distrito de Figueira é desmembrado de Peçanha, através do Decreto-Lei 32, de dezembro de 1937. O Decreto-lei 148, de 17 de dezembro de 1938, entre outras providências altera a denominação do município recém-criado de Figueira para Governador Valadares.

A extração e o comércio da madeira, favorecidos pela instalação de usinas siderúrgicas na região¹⁴ abriram caminho para a criação do gado de corte. Paralelamente praticava-se a agricultura de subsistência: café, fumo, algodão, arroz, milho, feijão. A cana-de-açúcar foi cultivada por um curto espaço de tempo, enquanto esteve em atividade a Companhia Açucareira Rio Doce – CARDO, de 1948 a 1978.

Ao longo de todo esse processo a migração foi favorecida com a possibilidade de enriquecimento, fazendo de Governador Valadares o destino de pessoas das mais diversas regiões do país, em busca de riqueza e prosperidade (SOARES, 2004). Durante o período em que ocorreu a Segunda Guerra Mundial a extração da mica tornou-se uma das atividades mais importantes do município, que recebeu apoio financeiro dos Estados Unidos, país que comprava a maior parte da produção, principalmente para uso na fabricação de equipamentos eletro-eletrônicos utilizados no conflito. Com o fim da guerra e o surgimento de novas tecnologias, a mica perde seu valor comercial e a sua exploração se extingue na região.

De um acordo firmado com os EUA derivou a instalação do SESP – Serviço Especial de Saúde Pública que possibilitou a implantação de serviços de água e esgoto, com o objetivo de reduzir a incidência de malária e febre amarela, abundantes na região. As muitas lagoas existentes no município favoreciam a proliferação do mosquito transmissor das doenças o que gerava prejuízos à economia local¹⁵.

As décadas de 1940 e 1950 apresentaram considerável crescimento populacional. A exploração da mica e o comércio da madeira principalmente, impulsionam a ocupação do município que registra um crescimento populacional da ordem de 7% a.a (SOARES, 1995; 2004). A construção da rodovia Rio-Bahia (BR 116) favorece ainda mais a condição de

¹⁴ A Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira, é inaugurada em João Monlevade no ano de 1937. (<http://www.belgomineira.com.br/grupo/hist1.htm>); a Companhia Vale do Rio Doce se instala em Itabira em 1942 (www.cvrld.com.br); a Companhia de Aços Especiais Itabira – Acesita, em Timóteo em 1944 (www.acesita.com.br), e por último a USIMINAS, em Ipatinga, em 1956 (www.usiminas.com.br).

¹⁵ Disponível em http://www.coc.fiocruz.br/areas/dad/guia_acervo/arq_pessoal/fundo_sesp.htm

pólo regional, contribuindo para o crescimento da cidade, principalmente o comércio e a pecuária.

Nas décadas seguintes, contudo, o cenário econômico da região começa a indicar outros contornos. A substituição do carvão mineral nas usinas siderúrgicas; o esgotamento da mata e o desgaste do solo pelo manejo inadequado na pecuária se traduzem em perdas econômicas para o município.

A agropecuária que substituiu a floresta apresentou nos anos 1980 queda na produtividade, em função do manejo inadequado, e o município se ressentiu, então, da crise que assolava todo o país (SOARES, 1995). Concomitante a esse cenário de ascensão e decadência econômica a marca do pioneirismo é inculcada na história da cidade. Aqueles que chegaram ao início dos anos 1930 e 1940 ficaram conhecidos como os desbravadores que “fizeram” a cidade, tornando o passado anterior a esse período esquecido historicamente.

Os embates travados nos anos que se seguiram à emancipação do município, em função da posse da terra, tiveram seu ápice no momento em que ocorre o movimento que resultou no golpe militar de 1964, quando se instalou o regime militar no Brasil. A extração da madeira implicou expulsão dos pequenos proprietários da terra que, aliados de seu trabalho, se viram com poucas alternativas de sobrevivência. Borges denomina esse modelo de ocupação de “casamento entre latifúndio e indústria, chancelado pelo Estado”. (BORGES, 2004, p.309)

As idéias do então presidente João Goulart de reforma agrária, no bojo das reformas de base propostas, repercutiam na região como ações comunistas que objetivavam desapropriar as fazendas em favor dos camponeses. A organização sindical dos pequenos e ex-proprietários gerou tensões que culminaram em mortes e conflitos antes mesmo da deflagração do golpe militar (BORGES, 2004).

A forma da apropriação da terra por expulsão ou morte, ou ainda pela falsificação de documentos era comum e colaborou para que a cidade ficasse conhecida como terra de coronéis, onde tudo se resolvia pela força. As ações empreendidas na busca de acordo entre

o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e a Associação Rural¹⁶ eram entendidas como um desagravo. A situação é entendida por Borges como sendo uma herança “de uma tradição autoritária e excludente” que via como ofensa a atenção do poder público às questões dos trabalhadores rurais. (BORGES, 2004, p.319)

Com a recessão dos anos 1980 acentua-se a questão da emigração, outra marca da cidade. A relação estabelecida com os Estados Unidos no período da Segunda Guerra Mundial, em função da exploração da mica deixa uma imagem de eldorado sobre o país norte-americano. Segundo SIQUEIRA (2006), estima-se que em 1997, 6,7% da população tenham deixado a cidade em direção ao exterior, principalmente com destino aos EUA. A expectativa de enriquecimento em solo norte-americano atraía aqueles que já não alimentavam mais expectativas em relação às possibilidades de trabalho apresentadas pela cidade – a maior parte atividades no setor terciário da economia.

Sueli Siqueira (2006, p.8) em sua tese de doutoramento registra que da amostra consultada “a forma de ingresso de grande parte é com visto de turista (52%)”, mas boa parte chega a solo norte-americano por vias clandestinas, principalmente pelo México, intermediados pelos “coiotes”¹⁷. São na sua maioria casados, com idade entre 31 e 40 anos a maior parte, mas um percentual significativo entre 20 e 30 anos (26%). As mulheres representam 51,1% dos entrevistados e os homens 48,9%.

O saldo desse movimento na escola é preocupante. Muitos dos emigrantes deixam os filhos sob a guarda de parentes (tios, avós) ou com apenas um dos pais. Essa situação, ainda que não tenha sido objeto de observação empírica sistematizada é avaliada na prática escolar como de grande complicador. A minha vivência no ambiente escolar e com a supervisão de estágio me permitem algumas observações. São comuns os casos em que os jovens ou adolescentes (e muito frequentemente crianças), longe do acompanhamento paterno/materno ou de ambos, perdem o interesse pelas atividades escolares, reagem de forma violenta ao afastamento familiar ou não vêem sentido na escolarização por ter como expectativa a emigração para reencontrar a família.

¹⁶ Entidade que congregava os proprietários de terras na região.

¹⁷ Nome dado ao indivíduo encarregado de recepcionar o emigrante na fronteira do México com os EUA e orientá-lo na travessia. Nem sempre o trato é cumprido e muitas vezes o emigrante é abandonado à própria sorte, sendo preso pela polícia norte-americana ou morrendo na travessia.

É nesse cenário que a maioria dos jovens entrevistados nasceu e se criou. Dos jovens que participaram da amostra, 62% sempre viveram em Governador Valadares; outros 8% estão na cidade há mais de 11 anos, tendo, portanto, cursado toda a escolarização básica no município.

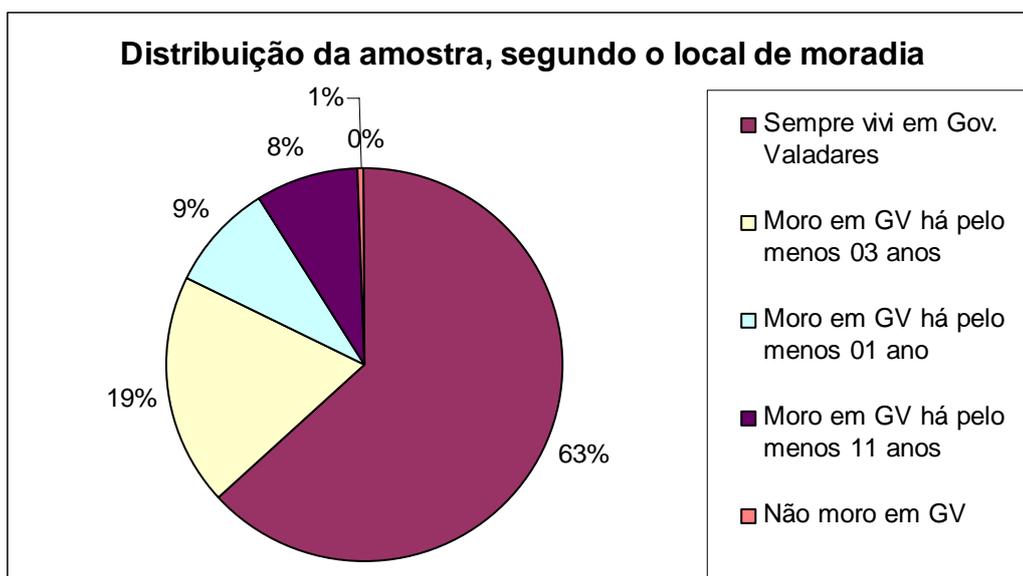


Figura 1.7

As relações estabelecidas quando da ocupação, principalmente ao longo do século XX, são ainda comuns na cidade. A mídia local, concentrada atualmente nas mãos de um único empresário, privilegia pessoas, empresas, instituições, sem a isenção (possível) necessária a esse segmento. As instituições locais (Câmara de Dirigentes Lojistas, Associação Comercial, Fiemg, entre outras) alternam a direção entre os mesmos nomes, o que em alguns casos se estende aos descendentes, como numa dinastia.¹⁸

É nesse cenário que esses jovens nasceram, cresceram, estudaram, criaram relações e vivenciaram a política local. A história que se ensina na escola não está, provavelmente, deslocada do cenário no qual ela se insere. A compreensão dos processos históricos que se desenvolveram na região pode auxiliar na identificação das concepções assumidas pelos jovens concluintes do ensino médio, sujeitos da pesquisa.

¹⁸ O site da Associação Comercial de Governador Valadares, ao relacionar a composição da primeira diretoria do órgão, faz o seguinte destaque diante do nome do então presidente: “Tio-avô do ex-presidente”. O ex-presidente é o atual 2º. Vice-presidente. (www.acgv.com.br, acesso em 28/01/07).

2. Um olhar sobre a juventude: dados e perspectivas de pesquisa.

Eu tô cansado, de dar esmola
Essa quota miserável da avareza
Se o país não for pra cada um
Pode estar certo
Não vai ser pra nenhum

Skank¹⁹

A definição sobre uma temática que envolva a categoria juventude nos direciona para análises que transcendem o espaço escolar, ainda que o foco da investigação seja o ensino. Pretendo, pois, neste capítulo, situar as condições em que o jovem brasileiro tem acesso à educação, assim como discutir o perfil dos jovens que participaram da nossa pesquisa, dialogando com alguns dados sobre a juventude no Brasil e no mundo.

2.1. A juventude e seus números: a dor (e a cor) dos números.

Pensar juventude quase sempre nos remete a cor, som, agitação, movimento. Ao aproximar-nos das questões que envolvem a juventude, contudo, percebemos realidades por vezes distantes das nossas, considerando que tivemos acesso ao ensino superior, a uma formação profissional reconhecidamente de qualidade, a trabalho, casa, comida, lazer. Os números da nossa juventude e da juventude do mundo nem sempre são coloridos como geralmente imaginamos ser essa parcela da população. Altos índices de mortes prematuras, inúmeros jovens fora da escola, exclusão de grande parcela da população jovem proveniente das camadas mais pobres da população, isto tudo agravado quando se trata da população negra.

Se nosso olhar se estende um pouco mais, identificamos o mesmo cenário no âmbito mundial, no que diz respeito às camadas mais jovens da população, com visível desigualdade entre países ricos e países pobres.

Percebemos o tom de tragédia, quando a grande imprensa divulga os baixos índices de desempenho educacional dos jovens brasileiros. São índices que colocam o nosso país com uma das piores atuações da América Latina, equiparando o desempenho dos estudantes brasileiros ao de seus pares em países do continente africano, desempenho geralmente associado à desigualdade de renda e à pobreza.

¹⁹ Esmola. Samuel Rosa e Chico Amaral. Calango, 1994

2.1.1. Perfil da população entre 15 e 24 anos no Brasil.

Um estudo IBGE sobre a população compreendida entre 15 e 24 anos (IBGE, 1999) traça o perfil da população jovem no Brasil. Segundo a pesquisa, a partir da década de 1970 houve uma diminuição nas taxas de crescimento dessa faixa populacional. Em 1940 a taxa de crescimento dessa faixa etária era de 2,4% e em 1996 esse índice passou a ser de 1,7%. Esse efeito é atribuído à diminuição da taxa de fecundidade no período. Em 1996 o censo demográfico registrou 31.088.484 jovens entre 15 e 24 anos, enquanto que em 2000 esse total passou a ser de 34.081.330. Esses dados indicam um percentual que varia entre 19% e 20% da população, nos últimos anos da década de 1990.

No que diz respeito à localização dessa população, o estudo indica que se encontra majoritariamente na zona urbana (78,7% em 1996). Esses dados são maiores que os da população total e em se tratando das mulheres entre 15 e 24 anos o percentual é de 80,1%. A maior concentração desse contingente está na região sudeste, principalmente nas áreas metropolitanas. A região norte concentra a menor parcela dessa população (64,6%).

Os dados indicam que há uma maioria de mulheres jovens no país, com exceção das regiões Norte e Centro-Oeste. Nota-se também uma concentração da população jovem negra nas regiões Norte e Nordeste (78,5% e 73% respectivamente). Nas regiões metropolitanas esse perfil se mantém, ou seja, maior número de mulheres jovens, concentração da população negra jovem nas regiões metropolitanas do norte e nordeste, e ritmo desacelerado de crescimento dessa faixa etária em relação à população total do país.

Essa supremacia feminina é atribuída por alguns analistas ao aumento da mortalidade masculina, “particularmente nos contextos urbanos-metropolitanos (sic) entre a população de 15 a 19 anos”, geralmente em razão de causas externas, em muitos casos associadas à violência e ao tráfico (OLIVEIRA *et al*, 1998, p.9).

Na amostra da nossa pesquisa também identificamos uma maior proporção de mulheres. Entre os 170 respondentes, 101 são mulheres, o que equivale a 59,4%. Supomos que essa proporção guarde relação com a constituição da população do município de Governador Valadares que é de 47,49% de homens e 52,51% de mulheres.

Outra maneira de conhecermos a população jovem é analisar sua relação com o emprego. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) destaca a precariedade da relação do jovem com o emprego. Afirma que um quinto dos jovens entre 15 e 24 anos encontra-se desempregado, o que representa 88 milhões de jovens. Desse total, “85% encontram-se em países em desenvolvimento”. No Brasil esse número é de 3,5 milhões. Essa situação de exclusão gera conflitos que se multiplicaram nos últimos tempos.

Em Paris, jovens estudantes se organizaram em manifestações, durante o mês de março de 2006, contra a lei do Contrato do Primeiro Emprego (CPE), que autorizava demissões ao longo de um período de dois anos, sem justificativas. A mobilização levou o governo do presidente Chirac a recuar, mas revela a condição de precariedade dessa população. Trata-se de jovens oriundos das classes populares, muitos deles descendentes de imigrantes, a maioria desempregada e com formação acadêmica precária. Daniel Bensaïd, líder sindical do movimento de maio de 1968, compara a atual crise com aquele movimento.

Bensaïd atribui à crescente queda da condição de vida de grande parte da população francesa os conflitos de março de 2006. Segundo ele, em vinte anos o número de desempregados chegou a 3 milhões, somados a 6 milhões que vivem em condições precárias, acompanhados de um número crescente de trabalhadores sem moradia fixa e cerca de um milhão de crianças abaixo da linha de pobreza. Os jovens franceses se inserem nesse contexto com uma crescente desconfiança do futuro e poucas chances reais de obtenção de emprego, após deixar a universidade. Percebemos, assim, que as condições adversas de educação e emprego não se encontram confinadas aos países ditos em desenvolvimento, mas também estão presentes entre as populações periféricas das grandes cidades dos países desenvolvidos.

Percebemos o problema do emprego presente na pesquisa desenvolvida com as escolas que compuseram a nossa amostra. A questão da busca por colocação no mercado de trabalho imediatamente após a conclusão do ensino médio está indicada na resposta de 14,7% dos jovens respondentes alunos de escolas públicas. Para aqueles que estudam nas escolas particulares esse percentual é de 1%. A necessidade da luta pela sobrevivência, para muitos dos jovens das classes mais baixas da população, é mais urgente que a formação em nível superior. Entre os alunos que freqüentam o turno da noite essa

realidade é mais comum. A opção pela permanência na escola depende da necessidade maior ou menor de bancar o próprio sustento, ou, em alguns casos, o da família. Uma orientadora de escola pública que foi entrevistada afirma que quando há a necessidade de escolher entre estudar e trabalhar a segunda opção é a que prevalece. Estudar não representa uma perspectiva de melhora imediata da condição econômica e financeira. E a educação fica, então, para depois.

2.1.2. Juventude e educação: entre o legal e o real.

A educação está presente na legislação brasileira como dever do Estado e da família e direito do cidadão. A Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu artigo 3º, define como princípios básicos, entre outros, a igualdade de acesso e de permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade (incisos I e IX).

Partindo dessa premissa, discutiremos alguns indicadores da educação nacional que se contrapõem a essa determinação legal, privando um grande número de jovens do acesso à educação e da permanência na escola, bem como oferecendo àqueles que permanecem um ensino sem a qualidade necessária que garanta desempenhos escolares mínimos e condições adequadas de concorrência no mercado de trabalho.

Essa discussão é essencial quando consideramos que para a maioria dos jovens brasileiros o acesso à educação se restringe ao ensino fundamental (53,5%) e que somente uma pequena parcela (22,8%) consegue concluir o ensino médio (BORI e DURHAM, 2000, p.13).

O Brasil está entre o grupo de doze países que abrigam três quartos dos analfabetos do planeta, juntamente com a Índia, China, Bangladesh, Paquistão, Nigéria, Etiópia, Indonésia, Egito, Irã, Marrocos e República do Congo²⁰. Guardadas as especificidades históricas e conjunturais de cada um desses países, podemos inferir que se nossas crianças e jovens não recebem a atenção necessária, no período adequado, aumenta a probabilidade de se transformarem na população adulta analfabeta dessas estatísticas.

²⁰ Folha Online: “Relatório da Unesco mostra que um quinto dos adultos são analfabetos”, 10/11/2005, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18027.shtml>, acesso em 10/05/06.

No Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) o desempenho do Brasil, apesar de apresentar índices mais satisfatórios na segunda edição, ainda é baixo. Segundo relatório divulgado pelo INEP, o Brasil compõe, junto com a Tunísia e a Indonésia o terceiro grupo, composto pelos países que se encontram abaixo da média, em um ranking estabelecido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os resultados indicam que na área da Matemática, 53,3% dos alunos brasileiros se encontram abaixo do nível 1, numa escala de varia de 1 a 6. No nível 6, apenas 0,1% dos alunos obtiveram sucesso²¹.

Em geral, esses indicadores se relacionam com o baixo nível social do aluno e aos baixos salários dos professores, numa relação perversa que penaliza o aluno que depende da rede pública, se considerarmos que os piores salários são os dos professores das redes públicas e que a população de baixa renda não tem condições de arcar com o ônus de uma educação particular.

Conforme dados do Censo do Professor, elaborado pelo Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)²², as médias salariais para docentes com habilitação superior, que atuam no Ensino Médio variam de R\$ 399,12, no estado da Paraíba a R\$1.179,50 no estado do Amapá. Os valores por região mostram que a pior média salarial é a da região nordeste, e não por acaso os piores índices educacionais também²³, indicando a relação estabelecida no documento do INEP que trata do desempenho dos alunos do ensino médio (INEP, 2004) entre salário do professor e rendimento do aluno.

No documento que avalia o desempenho dos estudantes do Ensino Médio, o INEP confirma essa relação ao afirmar que os alunos cujos professores recebem os menores salários (abaixo de R\$ 180,00, em 2001) têm rendimento em Língua Portuguesa cerca de 76 pontos inferior aos alunos de professores com salários acima de R\$ 2.280,00. (INEP, 2004, p.28)

²¹ INEP: “Melhora desempenho brasileiro no Pisa”, 07/12/04, disponível em www.inep.gov.br, acesso em 10/05/06.

²² Estes dados podem ser encontrados dentro dos Levantamentos Especiais do INEP, sendo que não houve levantamento de outra série de dados dessa natureza após 1997.

²³ A esse respeito ver publicações do INEP sobre os resultados do ENEM, Censo do Professor, A educação no Brasil na Década de 90, entre outras.

Média de Salário no Ensino Médio, por Região, por rede de ensino - 1997 - R\$				
Região	Estadual	Municipal	Particular	Com 3º Grau completo
	Média	Média	Média	
BRASIL	638,63	504,63	837,05	739,59
Norte	669,81	527,19	838,47	804,86
Nordeste	461,06	313,13	469,57	566,08
Sudeste	703,57	680,84	951,51	789,00
Sul	608,67	598,49	785,91	708,33
Centro-Oeste	615,31	504,15	1001,67	806,89

Tabela 2.1

Dados: MEC/INEP – censo do Professor 1997, p.125
Organização da autora

Se considerarmos a Educação Básica, esses números são ainda mais alarmantes. As médias salariais chegam a R\$ 191,33 na rede municipal de ensino na região nordeste. Considerando que a formação docente é mais precária nessa região, podemos concluir que a formação dos alunos fica em condições de desigualdade em relação aos alunos das demais regiões do país. Essas diferenças, no entanto, podem ser encontradas dentro de uma mesma região, quando comparados os dados de regiões metropolitanas e do interior, da zona urbana e da zona rural, por exemplo.

Os dados apontados mostram não só os baixos salários como também a discrepância entre os vencimentos dos professores da região nordeste e dos seus pares na região sudeste.

As condições salariais dos professores são reconhecidamente degradantes. As campanhas salariais, greves por melhores condições de trabalho e de salários são uma constante no cotidiano escolar ainda nos dias de hoje. Os salários passam por ligeiro aumento quando há melhor qualificação profissional, sem, contudo, atingir níveis satisfatórios, como podemos observar no gráfico abaixo. Professores com formação em nível superior recebem salários mais altos que aqueles sem essa formação, permanecendo diferença considerável quando se trata de redes de ensino diferentes. Os salários médios pagos aos professores da rede particular são sempre mais elevados que os recebidos pelos professores das redes públicas.

Média de Salário na Educação Básica, por Região, por rede de ensino - 1997 - R\$						
Região	Estadual	Municipal	Particular	Estadual	Municipal	Particular
	Média			Com 3º Grau completo		
BRASIL	584,56	378,67	674,66	730,96		
Norte	537,69	256,58	593,51	755,59	561,53	840,25
Nordeste	394,21	191,33	339,86	509,34	415,59	518,16
Sudeste	670,63	616,50	846,57	755,59	786,38	979,82
Sul	593,39	439,68	700,95	649,77	586,53	803,76
Centro-Oeste	637,32	349,84	679,94	857,24	535,98	903,25

Tabela 2.2

Dados: MEC/INEP – censo do Professor 1997, p.117; 128; 130; 132.
Organização da autora

Ao comparar as médias salariais dos professores da educação básica com outras categorias profissionais do setor público do país percebemos a desvantagem em que se encontram os docentes da rede pública. Engenheiros e arquitetos, por exemplo, tem salário médio de R\$2.274,00 contra R\$881,00 de professores da educação básica (INEP, 2001, p.122).

Quando a comparação se estende aos salários de professores de outros países a diferença torna-se ainda mais gritante. O salário médio anual de um professor iniciante do ensino médio no Brasil é de R\$ 15.500,00, enquanto que na Coreia do Sul esse valor é equivalente a R\$ 26.148,00 e nos Estados Unidos R\$ 27.751,00 (INEP, 2001, p.123). A falta de boas perspectivas salariais da carreira docente no setor público afasta os bons profissionais para o setor privado ou para outras profissões, fazendo com que os quadros de professores da rede pública se deteriorem ao longo do tempo, a despeito de inúmeros esforços feitos nos últimos anos, no plano da formação continuada de professores.

Diante da precarização em que se encontra atualmente o trabalho docente no Brasil, a qualidade do ensino não poderia ser melhor. Mesmo considerando que a qualidade do ensino resulta de um conjunto de fatores, a relação encontrada pelo estudo realizado pelo INEP indica uma estreita vinculação entre salário/condições de trabalho docente e os resultados dos alunos nos exames oficiais.

Os resultados do SAEB, divulgados pelo INEP (2004, p.9), indicam que 42% dos alunos da 3ª. série do ensino médio encontram-se no nível crítico e muito crítico no que diz respeito às habilidades de língua portuguesa. Se considerarmos que a leitura é básica para a compreensão da História, entenderemos como esse resultado pode afetar a compreensão dos conceitos e das categorias presentes na construção do conhecimento histórico.

Nesse sentido, a análise dos dados nos permite relacionar a situação identificada no âmbito nacional, pelos indicadores do Saeb, com alguns dados obtidos pela nossa pesquisa. O primeiro ponto a ser destacado foi citado no capítulo anterior e diz respeito à dificuldade de compreensão do questionário pelos alunos de palavras como “esporadicamente” e “escolaridade”. Essa dificuldade de compreensão pode estar relacionada ao baixo nível de leitura indicado pelos dados extraídos do questionário aplicado.

Distribuição percentual dos jovens quanto à frequência de leitura.			
	Rede Pública	Rede Particular	Total
	%	%	%
Nunca	4	8,4	6,5
Raramente	49,3	51,6	50,6
Esporadicamente	18,7	30,5	25,3
Frequentemente	28	9,5	17,6

Tabela 2.3

O resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) das escolas de Governador Valadares, em 2005, indica a desigualdade apontada nas avaliações do cenário nacional. Nas notas médias totais (redação e prova objetiva), as escolas particulares apresentaram desempenho acima da média nacional, estadual e do município, ao passo que nas escolas públicas houve casos em que a média ficou muito abaixo desses referenciais. A escola que apresentou melhor média no exame (da rede particular de ensino, e uma das que compuseram a amostra da nossa pesquisa) alcançou 17,413 pontos acima da média do município.

Na amostra selecionada para a pesquisa identificamos ainda uma diferença considerável nos padrões de renda média familiar entre os alunos das redes pública e

particular de ensino analisadas, apontada anteriormente. De acordo com os dados da pesquisa, 40,6% dos respondentes têm renda média familiar entre 5 e 8 salários mínimos. Os alunos que se encontram nessa faixa correspondem relativamente ao mesmo percentual nas escolas da rede particular e nas escolas da rede pública²⁴.

Conforme demonstramos no primeiro capítulo, a diferença também é acentuada na faixa de renda mensal mais alta. Os jovens participantes da pesquisa, no total, com renda mensal acima de 8 salários mínimos somam 31,9%. Se considerarmos aqueles das escolas da rede pública, o índice é de 16% e para aqueles da rede particular de 44,1%.

Além da renda média familiar mensal, outro dado a ser considerado é a escolaridade dos pais. A análise dos dados obtidos através dos questionários nos mostra que os jovens alunos das escolas públicas têm pais e mães com menos anos de escolarização do que seus pares das escolas particulares.

Dos jovens participantes da pesquisa, 32,4% afirmam que os pais têm no máximo o ensino fundamental completo/ensino médio incompleto, e apenas 10% deles têm pais com curso superior completo. A situação reflete a desigualdade já descrita nos documentos oficiais de avaliação da educação brasileira. Entre os jovens das escolas públicas que compuseram a amostra o nível de escolarização é sempre inferior ao dos seus pares das escolas particulares. Conforme indicamos no capítulo que trata do perfil da amostra, há mais pais e mães com baixa escolaridade entre os respondentes das escolas públicas que naqueles que estudam em estabelecimentos particulares.

Considerando as condições sócio-econômicas dos alunos que participaram da pesquisa e o resultado do ENEM, podemos direcionar nossas análises no mesmo sentido de análises realizadas no âmbito nacional (INEP, 2004). As condições de vida desses alunos, a formação dos pais, a renda familiar provavelmente garantem um melhor desempenho aos alunos da rede particular, ao passo que os alunos da rede pública compõem um grupo para o qual as condições materiais são um dificultador da vida escolar. Muitos deles estudam à noite, trabalham durante o dia, possuem baixo nível de renda familiar e condições sócio-

²⁴ Dados obtidos a partir do Diagnóstico Sócio-Econômico da Cidade de Governador Valadares, elaborado pela Faculdade de Administração de Governador Valadares. Ano-base: 2004.

culturais desfavoráveis – não tem acesso à leitura fora da escola, nem vivência cultural que possa enriquecer-lhes a aquisição de conhecimento.

Uma das orientadoras entrevistadas, lotada em uma escola da rede pública estadual, demonstra essa realidade. Segundo ela, muitos dos alunos do turno da noite são pedreiros, ajudantes de pedreiro, em geral trabalhadores que exercem atividades pesadas, o que faz com que cheguem à escola já fatigados, sem condições adequadas para o desempenho das tarefas escolares. Esse desgaste físico, somado à falta de perspectiva profissional leva ao abandono precoce dos estudos. Para muitos deles, a escola não acrescenta muitas possibilidades a uma possível mudança de condição de vida e de trabalho.

[A falta de perspectiva vem] De fora da escola. [muitos declaram] “A gente estuda, mas não ta encontrando emprego”. A falta de oportunidade pra ele ta gerando – eu vejo assim - o desânimo, desmotivação, aí ele começa trabalhar muito mais cedo, eles estão trabalhando mais novos, é o que a gente ta percebendo. A gente tem aluno aqui que tem 15, 16 anos que tá no noturno por que tá trabalhando e aí ele chega cansado, e emprego quase sempre de esforço, físico mesmo, pedalar bicicleta entregando compra, no supermercado, feira, é coisa de carregar peso mesmo, ajudante de pedreiro, a nossa realidade é essa. Tem gente que trabalha com informática, trabalho mais intelectualizado. A gente tem aluno que trabalha em consultório, e tudo, mas a gente tem também maioria que conta caso: olha minha mão... Se vê que tá realmente ralando, eles chegam muito cansados. Na hora que tem que fazer opção entre sobreviver e ir pra escola é onde eu acho que ta acontecendo muito a evasão, meu ponto de vista, porque realmente no segundo grau tem evasão demais.” (R., Escola E.P. N.S)

A organização da gincana faz parte do esforço dessa escola para suprir uma lacuna existente no ensino médio. Segundo R., “a gincana, ela acontece assim bem no início do ano, tem o objetivo de arrecadar merenda justamente pra eles, pro ensino médio não vem merenda e eles merendam normalmente aqui na escola”.

A minha vivência profissional permitiu-me notar a preocupação de muitas escolas da rede pública do município em proporcionar aos alunos do ensino médio a merenda, ainda que eles não sejam contemplados com recursos previamente destinados para esse fim. Ao longo de minha experiência como professora supervisora de estágio, pude observar essa prática em várias escolas da rede estadual. A preocupação em proporcionar aos alunos do ensino médio condições mais adequadas de aprendizagem não é uma prática isolada da escola em questão.

Esses dados nos induzem a concluir que o quadro que se tem da educação no Brasil é pintado em preto e branco. Os números indicam a desigualdade social vivida pelo país,

que detém a marca de um dos mais desiguais do mundo, a qual se reflete no desempenho escolar. Os indicadores mostram que os melhores índices estão entre os alunos do sul e sudeste, brancos, filhos das camadas mais ricas da população.

O INEP publicou em janeiro de 2004 um documento que discute a qualidade na educação básica, tendo por base os dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) de 2001, para os alunos do ensino médio.

A partir desses dados podemos inferir que o desempenho dos alunos concluintes do ensino médio está abaixo do nível considerado intermediário²⁵. Em Língua Portuguesa, 42,12% dos alunos obtiveram desempenho crítico/muito crítico; em Matemática esse índice é de 67,44%. Os níveis crítico e muito crítico indicam que os alunos não desenvolveram habilidades correspondentes à 4ª. série do ensino fundamental. Isso equivale a dizer que se trata de alunos prestes a concluir a Educação Básica, mas sem domínio da escrita e da leitura, nem de operações básicas da Matemática. Parte desses alunos tem como destino os cursos superiores das universidades privadas.

A partir da minha experiência no ensino superior, é possível fazer algumas ponderações. Ao recebermos esses alunos nos cursos de licenciatura, identificamos de imediato essas carências, por parte de muitos deles. São alunos que chegam à graduação, mas não são capazes de produzir textos que exigem um nível mínimo de elaboração de idéias, desenvolver análises ou comparar opiniões de autores, não compreendem conceitos e, por isso, não são capazes de se desvencilhar do senso comum. Essa dificuldade não é resultado de incapacidade intelectual, mas da habilidade de leitura e compreensão não desenvolvida na formação básica²⁶.

Nesse sentido, a formação do futuro professor já se faz comprometida pela base. A educação básica deficiente não faculta a esses alunos, egressos das instituições públicas condições favoráveis de uma formação de qualidade. Isso faz com que o problema da formação de professores se torne um ciclo vicioso: alunos provenientes das escolas públicas e com trajetória de dificuldade financeira não conseguem colocação nas

²⁵ A avaliação estabelece quatro níveis de desempenho: Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado. São avaliadas as competências em Língua Portuguesa e Matemática.

²⁶ Essa dificuldade foi identificada nas turmas dos cursos de História, Turismo e Normal Superior, com as quais trabalhei durante os anos de 2005 e 2006.

universidades públicas, em virtude da formação básica precária ou da distância em que se encontram dessas instituições; dirigem-se para os cursos de licenciatura das instituições privadas, onde a seleção, menos rigorosa, permite que tenham acesso a uma formação profissional, porém, com amplitude proporcional à sua formação básica. Segundo o documento citado anteriormente, 60% dos professores tiveram sua graduação em instituições privadas, o que nos leva a suspeitar da existência dessas relações.

O documento do INEP relativo ao SAEB 2001 traz ainda outras características que identificam os estudantes do ensino médio. Os piores desempenhos são apresentados pelos alunos trabalhadores, negros, provenientes de famílias de baixa renda, que tiveram professores com nível de formação mais baixos e menores salários. A maioria, matriculados no turno da noite, com alguma distorção idade/série. De acordo com o INEP, “no Brasil, 53,3% dos alunos matriculados no ensino médio não tinham a idade prevista para a série” por ocasião do Censo Escolar 2001 (INEP, 2004, p.20).

Estes indicadores nos mostram desigualdades sociais já conhecidas. Os alunos provenientes de famílias de baixa renda têm acesso a um ensino de qualidade inferior, contrariando o princípio da igualdade de acesso e garantia de qualidade disposto na LDB. Elisabeth Macedo (2000, s/p.) chama essa situação de *metáfora da igualdade*. Para a autora, a escola no Brasil é espaço de disseminação da desigualdade social, o que justificaria o conceito de metáfora da igualdade democrática. Ao receber o aluno, a escola pública não abre a possibilidade de novas oportunidades a esse sujeito, mas condena-o a espaços já definidos, sem chances de alcançar melhores condições de vida e de trabalho.

Essa posição é confirmada pelo documento oficial. O texto analisa o processo de expansão da oferta de vagas na rede pública e conclui que

Esse processo se agravou não pela diminuição das oportunidades educacionais. Ao contrário, exatamente quando existiram mais oportunidades de acesso ao ensino médio, aprofundaram-se suas desigualdades internas. Quando passou a ser um nível de ensino mais democrático e próximo das classes populares, neste mesmo período degradou-se sua qualidade. Esse quadro remete-se ao aprofundamento das desigualdades sociais, uma vez que o ensino pago é muito seletivo economicamente e tem-se mostrado uma forma de “proteção” contra a queda de qualidade das escolas públicas, principalmente tendo em vista o prosseguimento dos estudos no ensino superior. (INEP: 2004, p.31).

No caso do ENEM o resultado é semelhante. Considerando as escolas de Governador Valadares, os resultados indicam o desempenho superior das escolas da rede

particular de ensino. A média total (redação e prova objetiva) do município foi de 48,098. As escolas da rede particular receberam nota 64,07; 61,13; 59,8; 57,86 e 54,53. Entre as escolas da rede estadual a melhor nota foi 46,28, com exceção do Colégio Tiradentes, com média 61,69, equivalente às médias das escolas particulares. Todavia, trata-se de uma instituição singular, pois, apesar de estar inserida na rede estadual de ensino segue trâmites próprios para contratação de professores e seleção de alunos, estes prioritariamente filhos ou dependentes de militares.

A situação que já é caótica de maneira geral, quando focada na população negra parece ainda pior. Todos os indicadores educacionais se agravam quando esse é o recorte. Os índices de crianças analfabetas de 07 a 14 anos indicam que, na região Nordeste, entre os negros elas são 24,72% , enquanto entre os brancos são 17,77. Na região Sudeste os números são, respectivamente, 8,08% e 4,48%.

Diante disso, percebemos o professor como “para-raios numa tempestade”. Ao participar de um evento promovido pela Superintendência Estadual de Educação de Minas Gerais em abril de 2006, para discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi possível perceber a complexidade dessa situação. Após exposição das diretrizes e da proposta oficial do Estado, um professor que não quis se identificar encaminhou o seguinte comentário: “Prof. Joana Darc, devemos sim, valorizar nossos alunos, seja ele branco ou negro, mas como valorizar se você é desvalorizado? Seja pelo Estado, sociedade? Ação gera reação”. (*sic*). (grifos do professor)

Os projetos e programas propostos pelos governos federal e estadual esbarram na valorização do profissional e no desgaste acumulado ao longo dos anos. Durante o evento citado, percebia-se claramente a descrença dos professores. Apesar de alguns manifestarem apoio e esperança de transformação das relações escolares (o que é a proposta das Diretrizes) foi possível perceber que a maioria encarava com descrédito o evento. Para eles era mais uma proposta para ser engavetada, principalmente quando consideravam a alta carga de trabalho e as péssimas condições vivenciadas nas escolas.

Esse quadro nos possibilita concluir que o esvaziamento do ensino médio é um dado preocupante. É muito baixo o número de jovens que conclui o ensino médio (22,8%

em 1997, entre os jovens de 18 a 24 anos) e menor ainda o conjunto que frequenta curso superior (6,3%) (BORI e DURHAM, 2000, p.13). Muitos desses jovens, entretanto, retornam à escola em busca de complementação da escolarização perdida. Contam-se entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos e dos cursos supletivos.

O quadro desenhado por esses números faz da educação uma pintura em preto e branco. Fazer dessa aquarela uma paisagem colorida requer uma revolução no olhar dedicado à educação e uma reviravolta no lugar que ela ocupa nas agendas políticas. É nosso desejo que as reflexões aqui propostas possam matizar essa realidade, trazendo discussões que nos possibilitem redesenhar esse painel.

2.2. A Juventude para além dos números.

A conceituação da categoria juventude tem se tornado por si só um problema. A própria pluralidade juvenil se mostra como um dado dificultador, considerando que ao denominar um grupo como “jovens” admitimos que esse grupo tem características comuns, o que nem sempre é confirmado na prática. A esse respeito, José Machado Pais nos remete a Bourdieu, para destacar as diferenças que marcam esse grupo. Segundo ele

Na verdade, nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil “unitária”. No entanto, questão que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas *similaridades* entre jovens ou grupos de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo) mas também – e principalmente – as *diferenças sociais* que entre eles existem. (PAIS, 2003, p. 22)

A juventude pouco a pouco deixa de ser vista como fase problemática e de instabilidade para assumir espaço próprio com questões particulares que a distinguem. Se nos anos 1950-1960 a marca da marginalidade e da delinquência está presente, nos anos 1980 os jovens assumem o caráter do ceticismo e do individualismo, vinculados ao consumo e à alienação. (PAIS, 2003, p. 26)

Buscaremos aqui elencar alguns dos estudos acadêmicos sobre a juventude, no Brasil e na Europa, tencionando estabelecer uma ponte entre as questões propostas para investigação em nossa pesquisa e estudos que dialogam com a relação do jovem com o saber. Essa articulação busca ainda situar o saber histórico escolar nesse contexto de investigação acadêmica.

2.2.1 Conceituando a juventude: tendências teóricas e perspectivas de abordagem.

Inúmeros trabalhos acadêmicos têm se voltado para essa temática: o jovem e suas relações, no seu espaço de convivência, seus anseios e suas expectativas (ABRAMO, 1997, p.25). Tratarei aqui de destacar alguns trabalhos que foram (ou estão sendo) desenvolvidos por sociólogos, antropólogos, educadores, brasileiros e europeus sem, contudo, ter a pretensão de relacionar toda a produção sobre o tema.

Duas correntes principais servem de aporte teórico para as pesquisas sobre juventude. Uma delas é a corrente geracional, que discute o tema a partir da noção de juventude como fase da vida, com ênfase no caráter unitário de juventude.

Essa perspectiva de abordagem admite a existência de conflitos entre a cultura juvenil e a cultura adulta. Segundo Pais (2003, p.40), “para a corrente geracional a renovação e a continuidade da sociedade dependeriam da relação entre as gerações, dialeticamente submetidas a uma a outra forma de tensão” (sic). A cultura juvenil tem dois tipos de relacionamento com a cultura adulta: problemático – que resulta em conflitos, ou aproblemático, que revela a submissão da cultura juvenil aos padrões estabelecidos pela cultura adulta. Nesses moldes se define a reprodução social.

Para a outra corrente – chamada corrente classista – “a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução das classes sociais” (PAIS, 2003, p.44). Sob este enfoque a desigualdade social marca a transição para a vida adulta. As culturas juvenis representam as lutas de classes e trazem em seu bojo significação política de resistência.

Durante os anos 1930-1970, a idéia do jovem como transgressor (para os setores mais conservadores) ou alienado (para aqueles da esquerda) estava presente na sociedade. Nos anos 1980, “o enfraquecimento desses atores estudantis levou a fazer notar, e lamentar, o desaparecimento da juventude da cena política (...)” (ABRAMO, 1997, p.7). Essa desarticulação é percebida na pesquisa que desenvolvo. Dos jovens que participaram da amostra, nenhum participa de qualquer entidade de classe ou grêmio estudantil. O envolvimento político é praticamente nulo entre os entrevistados.

Do ponto de vista da produção acadêmica, o trabalho de Marília Pontes Sposito tem por objetivo mapear a produção desenvolvida por pesquisadores, vinculados aos programas de pós-graduação na área da educação cuja temática é a juventude. O levantamento refere-se ao período de 1980-1998 e tem por base o banco de dados da Anped, num total de 1.167 teses e 7.500 dissertações. Desse total, 4,4% (387 trabalhos) referem-se à juventude, concentrados nos últimos quatro anos do período.

Essa produção concentra-se nas universidades das regiões sul e sudeste (PUC-SP 12,9%, UFRGS 9,6%, Unicamp 8,5% , USP 8% e UFRJ 7,5%). Os temas principais estão relacionados com trabalho e escola (20,67%), aspectos psicossociais do jovem (19,63%), jovens em processo de exclusão social (16,53%), jovens universitários (13,95%), juventude e escola (12,91%), jovens e política (5,94%) e juventude e mídia (3,35%) (SPOSITO, 2002, p.16). As relações do jovem com a violência, com grupos juvenis e com as questões raciais aparecem em proporção bem menor (menos de 3% cada).

Marília Sposito (2002, p.19) destaca a desigualdade presente nas dissertações e teses, no que diz respeito à qualidade dos trabalhos, tendo como critérios de avaliação a precariedade da fundamentação teórica, a pressa na condução dos trabalhos e ausência de diálogo com a Sociologia e com a Psicologia.

Ressalta ainda que há uma predominância de trabalhos que focam o jovem a partir de sua condição de aluno. Esse deslocamento para o espaço escolar como *locus* de referência desse sujeito requer novos aportes teóricos, que possam transcender a noção de escola como espaço de transmissão de conhecimento, abrindo possibilidades de análise para outras relações que ali se estabelecem.

Helena Wendel Abramo (1997) no artigo “*Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*” faz algumas apreciações sobre a caracterização que a sociedade faz do jovem, através de seus meios de comunicação, ações governamentais, na academia e as lacunas ainda existentes nessas abordagens. A autora traça um panorama da evolução das pesquisas que envolvem o jovem, destacando as alterações ocorridas ao longo do século XX, mas ressalta a concentração de pesquisas que investigam as instituições que acolhem o jovem – escola, família, instituições penais – e menos o jovem a partir de suas experiências subjetivas.

O jovem também tem sido objeto de atenção dos mais diversos meios de comunicação. A televisão, o cinema, a música, o mercado editorial, as campanhas publicitárias têm se voltado para esse público nos últimos anos, de maneira especial na última década do século XX e no início deste. Programas de televisão protagonizados pelos jovens são exibidos nas diversas redes de TV aberta e nos canais a cabo; o cinema tem lançado produções que trazem o adolescente e o jovem na trama principal, atraindo milhões de expectadores em todo o mundo. Novos títulos são lançados no mercado editorial também em busca desse público, sem contar o assédio do mercado produtor de bens em busca desse consumidor voraz. O jovem está na moda.

Nos programas oficiais, tanto os de caráter nacional quanto os de caráter internacional, a formulação de políticas públicas para esse público se dirige majoritariamente para aqueles em situação de risco social. Sposito e Carrano confirmam essa tendência ao fazer um balanço das políticas públicas destinadas aos jovens no Brasil (SPOSITO e CARRANO, 2003). Esses autores avaliaram propostas do governo, entre os anos 1995-2002. Concluem que as propostas oficiais sofrem de solução de continuidade, perdem-se entre a burocracia do Estado, e ainda se destinam prioritariamente aos jovens em situação de risco social. A pesquisa identificou 30 programas promovidos pelo governo federal, e três ações não governamentais.

Os autores concluem que se constituía num desafio para o governo Lula (que à época sucedia o governo FHC) a inscrição de políticas públicas para os jovens numa abordagem universalista, ampliando os direitos dessa parcela da população, possibilitando o diálogo e a interlocução ativa nas formulações de propostas a eles destinadas.

Todavia, a desvinculação do jovem de uma perspectiva ativa, como sujeito de direitos é destacada por Helena Abramo quando ela afirma que

Uma análise mais detalhada dessas recentes interpretações e ações destinadas aos jovens ainda está para ser feita. Contudo, uma questão, desde já, pode ser levantada: parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano da sua tematização como das ações a eles dirigidas, uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formar questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros autores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los. (ABRAMO, 1997, p.28)

Essa perspectiva atinge o contingente da amostra com a qual trabalhei durante a pesquisa. Das escolas investigadas nenhuma desenvolvia atividades que partiram de propostas dos jovens. Há casos em que eles são convidados a participar em fases distintas da elaboração de projetos que, regra geral, são pensados institucionalmente e apresentados a eles para o desenvolvimento. Em outras situações, os projetos são definidos em instâncias superiores – como no caso da escola da rede estadual, num projeto definido pela Secretaria Estadual de Educação. Segundo as coordenadoras dos turnos matutino e noturno, o projeto em questão “veio de cima”:

(...) nós estamos aí com o projeto cooperativismo, inclusive, a mostra dele foi sábado, já é uma coisa que vem lá de cima. O governador (...) né, ele tava jogando esse projeto primeiro pras escolas referência²⁷, que são referência, depois vai abrangendo as outras escolas também. (D., coordenadora do turno matutino).

O projeto do cooperativismo assim, já teve, foi assim já teve que passar pro aluno o que ia acontecer, mas o professor já foi mais envolvido, mais direto com o professor teve que passar pro aluno. (R., coordenador do turno noturno)

Nas escolas da rede particular os projetos desenvolvidos em geral advêm da direção e da coordenação da escola, apesar de sofrerem alterações por sugestão dos alunos. Na fala das coordenadoras é possível perceber que a participação do aluno é fundamental para o sucesso das propostas, mas não foi identificada nenhuma ação que partisse deles.

Por outro lado, no que diz respeito ao ensino de história, percebo através dos relatos dos estagiários que acompanhei no curso de Licenciatura em História, que não há nenhuma adequação dos programas aos interesses dos adolescentes e jovens. Os estágios realizados durante o segundo semestre de 2005 e primeiro de 2006 aconteceram na sua totalidade em escolas da rede pública, com uma exceção – um aluno contratado por uma escola particular. Em todos os casos o planejamento do professor é inexistente. O conteúdo trabalhado segue o índice do livro didático, sob a alegação de que deve ser cumprido o programa do estado, estabelecido através do Currículo Básico Comum. Com isso, a história é descrita por grande número de alunos como sendo uma disciplina chata, cheia de datas, onde nada interessante acontece e que nada tem a ver com eles.

²⁷ Escolas-Referência é um projeto desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O objetivo do projeto, que envolve 220, das 3917 escolas que compõem a rede, tem por objetivo melhorar a qualidade na educação. Vários sub-projetos são desenvolvidos nessas escolas para posteriormente serem estendidos às demais escolas da rede.

Essa desvinculação do conteúdo da vida do aluno o afasta de possíveis análises a serem desenvolvidas, tornando as aulas uma eterna cópia, considerando que não havia, nos casos observados, livros didáticos para os alunos do ensino médio e que há casos no ensino fundamental em que as escolas negam o acesso do aluno ao livro. A utilização é restrita ao momento em que ele se encontra na escola, sob a alegação de que o aluno irá destruir o livro. Conseqüentemente, ele deve copiar seu conteúdo para ter como estudar a matéria em casa, o que, obviamente, não acontece.

Helena Abramo afirma que os anos 1990 trazem a imagem do jovem como consumista, individualista, e ainda vinculada aos problemas sociais – o jovem violento, meninos de rua, gangues (ABRAMO, 1997, p.32). Essa imagem persiste entre professores, o que se percebe quando orientam os estagiários a buscar outra profissão, pois “lidar com esses adolescentes é muito difícil”. O discurso do professor ainda traz o ranço da culpa recaindo sobre o adolescente e o jovem. Os problemas do ensino e da escola são vinculados ao desinteresse, à rebeldia, ao desrespeito que o jovem tem pela escola e pelo professor.

Durante as entrevistas com as coordenadoras aparece essa imagem do jovem rebelde, contestador. “O professor tem aquela visão mesmo da adolescência como período difícil, de rebeldia. Nós percebemos nos nossos adolescentes muito consumismo, muito egoístas, a gente percebe isso.” (B. coordenadora de escola da rede particular). Por outro lado, reconhece-se o jovem como sujeito, ainda que esse reconhecimento não seja seguido de ações concretas no sentido de abrir espaços para ações efetivas que o tenham por protagonista:

(...) o aluno hoje assim..., ele antes era um aluno mais passivo, né. Não que ele não era questionador, hoje é mais questionador, ou muitas vezes ele é um crítico, também em função negativa, ele é um crítico às vezes negativo, né? Ele quer tumultuar o ambiente, mas ele é também mais questionador, o que eu acho mais positivo né? Ele é um aluno que não engole, não fica engolindo tudo mais, consegue ???, perguntar aquilo, até questionar aulas eles andam questionando né? Às vezes eles ameaçam de tá derrubando uma coisa que eles não concordam né, mas o sistema tá aí, e o sistema não aprova isso, apesar que eu particularmente acho que o aluno tinha que ser mais ele mesmo assim, ser mais ouvido sabe? (R., coordenadora de escola da rede estadual)

hoje em dia o jovens é muito mais..., ele argumenta muito mais, ele justifica muito mais, então a gente percebe uma mudança, mas é uma formação mesmo ao longo dos anos, em que há mais condição de argumentar, lutar pelos seus direitos, a

gente percebe isso muito claramente, desde lá do primário a gente percebe esse ser desafiador. (B., coordenadora de escola particular).

(...) eu acho que hoje o aluno é muito mais questionador, sabe, ele instiga mais, ele força mais, ele não aceita coisa assim de bandeja (...). (V., coordenadora de escola particular)

O jovem de alguns anos atrás era mais submisso, mais apático. Hoje eles reivindicam, discutem, discordam. Todavia, ao mesmo tempo que percebo isso, vejo que eles estão mais alheios, não se interessam, não se movimentam. (K., orientadora de escola particular)

É possível inferir das falas das coordenadoras, tanto da escola pública, quanto da escola particular, um reconhecimento de um perfil questionador do jovem que frequenta a escola hoje em dia. No entanto, esse mesmo reconhecimento é acompanhado da observação de que a postura questionadora apresentada pelos jovens atualmente é pouco canalizada para projetos e ações de cunho social e coletivo. Entretanto, as próprias coordenadoras reconhecem a necessidade de adequação da instituição escolar a esse novo sujeito. Da mesma forma, o próprio jovem ainda não sabe bem o que fazer do espaço que se descortina à sua volta. Alguns trabalhos, contudo, têm avançado no sentido de reconhecer no espaço escolar lugar de construção cultural e de reconhecimento de práticas subjetivas inerentes aos jovens.

Uma nova vertente de análise, portanto, tem surgido como objeto de investigação. A cultura juvenil está presente em diversos trabalhos que buscam identificar no jovem um sujeito produtor de conhecimento, de arte e cultura. Juarez Dayrell, um dos autores que tem direcionado seus trabalhos por essa vertente, coordena várias pesquisas cujo objeto é o jovem e sua cultura. À frente do Observatório da Juventude²⁸ tem publicado diversos artigos sobre o tema. A base da discussão estabelecida pelo professor Dayrell é a relação do jovem com a cultura, a importância da sua participação em grupos de socialização, notadamente grupos musicais (DAYRELL, 2002) e as raízes dessas relações.

Num de seus trabalhos, “*O rap e o funk na socialização da juventude*”, Dayrell propõe um debate a respeito da criação de referências para o jovem, a partir do estabelecimento de ligações culturais, via grupos musicais. Ao se vincular a esses grupos, o jovem cria espaços de convivência onde é possível legitimar suas ações como agente

²⁸ O Observatório da Juventude é um centro de referência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem por objetivo o desenvolvimento de projetos de pesquisa e intervenção que têm por foco o jovem.

autônomo, onde são reconhecidos como sujeitos, com um lugar demarcado socialmente (DAYRELL, 2002, p.134).

Num outro trabalho, que de maneira particular me chama a atenção, Juarez Dayrell faz uma análise da escola como lugar de construção de identidades culturais próprias, a despeito das limitações impostas institucionalmente (DAYRELL, s/d). Nesse sentido nossa experiência se aproxima muito da experiência do autor. Cabe ressaltar que, ao recomendar a leitura desse texto aos alunos estagiários, houve unanimidade em reconhecer as semelhanças entre o relato que o texto apresenta e a realidade vivida por meus alunos. Foram muitos a admitir que as situações apresentadas por Juarez Dayrell puderam ser percebidas nas suas experiências de estágio.

O texto trata de uma pesquisa exploratória, realizada em 1994, junto a escolas da rede pública de Belo Horizonte, com alunos que freqüentavam o turno da noite. Suas conclusões nos remetem ao papel desempenhado por alunos e professores nesse espaço que, por imposições institucionais, negam ao jovem a expressão de suas necessidades, mas que nem por isso os impede de exteriorizá-las. O autor ressalta a singularidade dos sujeitos que compõem esse espaço, a despeito da pretensa homogeneização escolar, e as diversas formas adotadas para romper com as barreiras impostas às manifestações das diversas experiências trazidas por cada um.

Dentro desse contexto, o papel dos professores e especialistas é singular também. Ao desconsiderar a heterogeneidade dos jovens-alunos, os educadores reduzem as oportunidades de discussão e os espaços de reelaboração do conhecimento e de afirmação identitária. Diante da mesmice os jovens criam resistências que vão desde conversas e brincadeiras até a mudez completa.

Outros trabalhos versam sobre a escolarização de jovens e adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000), as relações entre o jovem e a família e a necessidade de alterações de padrões que já não correspondem mais às imposições dos problemas sociais da atualidade (SARTI, 1999), e ainda sobre a inserção da escola – e conseqüentemente do jovem – no espaço urbano como perspectiva de pesquisa (FARIA FILHO, 2005).

Uma pesquisa desenvolvida junto a um grupo de jovens, em Governador Valadares, indaga sobre a relação estabelecida entre o jovem e o saber escolar. SOUZA, CORREA e

ALVARENGA (2006, p.113) desenvolveram durante o segundo semestre de 2004 um trabalho de investigação que teve por objetivo “analisar os modos de aprender desses jovens e a relação que eles estabelecem com o saber escolar”. Participaram da pesquisa jovens estudantes da rede pública de ensino, procedentes do ensino fundamental e médio, que compunham, à época da pesquisa, o Grupo Gente Nova (GGN) ²⁹.

As autoras apontam ao longo do trabalho a relação conflituosa estabelecida entre os jovens e a escola. Esse conflito advém da incompatibilidade de objetivos vivenciada no espaço escolar. As declarações dos jovens entrevistados indicam como as propostas escolares estão, em muitos casos, distantes das suas realidades e dos seus desejos.

A necessidade de *falar mais* aparece nas entrevistas. Ao serem interrogados sobre o que sentem falta na escola, ou como a escola poderia ser, os jovens dizem que sentem falta do falar. Essa fala não se constituiu uma fala isolada, já que os mesmos apontam que aprenderiam mais discutindo com seus pares, em trabalhos de grupo ou dialogando com o professor. Há uma valorização daquele professor que fala, discute, estabelece diálogo e ‘explica bem’. (SOUZA, CORREA e ALVARENGA, 2006, p.117) [grifos no original]

Esse estudo aponta em algumas direções que convergem no mesmo sentido da nossa investigação. Percebemos uma identificação na fala de uma das coordenadoras entrevistadas na nossa pesquisa com a fala dos jovens do Grupo GGN.

(...) também o aluno [está] mais desanimado, eu acredito que ele não tá muito acreditando que a educação faz diferença pra ele, ele tá também com esse perfil de descrente, eu não sei se é a própria estrutura que tá aí onde que eles não tem muita perspectiva, não é assim? Então eles também tão com essa falta de perspectiva na sala de aula, então a gente percebe o desanimo, o desinteresse, isso não vai fazer diferença pra ele. (R., coordenadora de escola da rede estadual)

[a respeito do que gostaria de aprender na escola] Não tem nada. Para a vida não ensina nada. Pode deixar do jeito que está. A escola deveria ensinar como não entrar na vida errada e como cuidar de crianças. (Sérgio, 16 anos) (SOUZA, CORREA e ALVARENGA, 2006, p.120)

O diretor nunca nos procuraria para perguntar o que queremos aprender; mas vou à escola para aprender o básico. O que ensina mesmo é a rua. A escola é só para ler, escrever e fazer uma conta que possa precisar no futuro. Eu não colocaria nada, pois na escola não é lugar de aprender e sim na rua. (Roberto, 15 anos) (SOUZA, CORREA e ALVARENGA, 2006, p.120)

Trata-se de um campo de investigação que suscita muitas indagações. Que espaço é, de fato, facultado aos jovens para uma efetiva participação na vida escolar e social? Que

²⁹ Trata-se de uma Organização Não-Governamental, vinculada à Pastoral do Menor do Município de Governador Valadares.

possibilidades têm sido abertas a esses indivíduos? Como a educação – e dentro dela o ensino de história - tem contribuído para desenvolver o senso crítico e a capacidade de participação social consciente e responsável? Identificar as concepções de história que os jovens concluintes do ensino médio formaram, ao fim da educação básica, pode nos auxiliar a encontrar respostas – ou caminhos que nos conduzam a elas – a essas questões.

As análises que desenvolvemos aqui nos apresentam um panorama ainda insatisfatório do acesso do jovem à educação, das relações estabelecidas no espaço escolar de maneira particular, e na sociedade em geral, o que nos faz pensar que ainda há um débito para com essa parcela da população. Diante dos dados apresentados, não é difícil compreender por que Samuel Rosa afirma na canção que *se o país não for pra cada um, pode estar certo não vai ser pra nenhum*. Ainda há muito jovem fora da escola e sem oportunidade de trabalho e uma parcela significativa da população jovem ainda é vítima da violência ou sofre com a desigualdade social. Diante disso, percebemos que ainda há muito que se fazer.

Entendemos, por fim, que o ensino de história pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de expressão, para o aprimoramento do pensamento político que possibilite a inserção social, o que pode auxiliar para uma participação mais efetiva do jovem na sociedade e na escrita de uma outra história.

2.2.2. Juventude e pesquisa: temáticas e problematizações.

O interesse pela temática que reúne ensino de história e juventude vem de nossas observações das relações escolares, percebidas através dos relatos que recebia no meu dia-a-dia como professora orientadora de estágio, no curso de História da UNIVALE, no período de fevereiro de 2005 a dezembro de 2006. As questões sobre como lidar com o jovem, seu suposto desinteresse, os problemas que o afligem – drogas, gravidez precoce, desemprego – assustam os educadores e muitas vezes se perdem no vazio das discussões que acontecem entre uma aula e outra, nos horários de intervalo, nas portas das escolas.

A ausência de projetos objetivos e de políticas públicas que tenham por foco esse público é identificada por Sposito e Carrano (2003), indicando-nos que é urgente uma reformulação na forma como abordamos a questão na nossa sociedade.

Percebe-se, no entanto, que paradoxalmente há extensa produção acadêmica sobre o assunto. O jovem tem sido objeto de pesquisas que abordam as mais variadas temáticas. Meu objetivo é levantar alguns desses trabalhos, traçando um panorama, ainda que limitado, dessa produção, com vistas a refinar o nosso olhar sobre os dados que estão em nossa pesquisa.

Os trabalhos sobre juventude considerados aqui podem ser divididos em três grupos: os jovens e o saber; os jovens e sua cultura/identidade; estatísticas sobre a juventude. Essa busca nos direciona para a compreensão das concepções de história que os jovens concluintes do ensino médio construíram até então.

A compreensão da escola como espaço sócio-cultural tem sugerido discussões que proporcionam um novo olhar sobre a juventude. Entende-se nessa perspectiva que no espaço escolar o jovem cria e recria concepções, projetos, desejos e os interage com os outros tempos e espaços vividos. A escola assim compreendida nos induz a investigações através das quais poderemos discutir as práticas educativas a partir dessas novas considerações. Essa dimensão escolar admite, segundo Juarez Dayrell que

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (DAYRELL, s/d, p.2)

Para que possamos, portanto, compreender as concepções de história construídas pelos jovens ao longo da sua escolarização básica, é necessário situar esses sujeitos, identificar perspectivas de abordagem e dialogar com outros autores que desenvolveram trabalhos com temáticas que se aproximam das nossas, visando a abordar a aprendizagem de história nas relações que os jovens mantêm com o saber, a cultura e a construção de sua identidade, como sujeito sócio-cultural, em contextos específicos.

2.2.2.1. Os jovens e o saber.

Estudos que envolvem o jovem como protagonista do seu conhecimento têm sido desenvolvidos, em vários países. Destacamos aqui os trabalhos com os quais dialogamos

durante o desenvolvimento da pesquisa. Estes referenciais serão retomados quando discutirmos as concepções de história que têm os jovens que participaram da nossa pesquisa, no capítulo seguinte.

O projeto coordenado pelo EuroClio³⁰, envolvendo vários países do continente europeu, volta-se para a relação do jovem com o saber histórico. Dentro desse projeto sobre consciência história e juventude, que envolveu outros países da Europa, os trabalhos foram coordenados em Portugal por José Machado Pais. Ainda em Portugal, Manuel Villaverde Cabral e Maria do Céu M. E. Pereira, dentre outros, também acrescentam informações que subsidiam o debate sobre a juventude. Na França, Bernard Charlot investiga a relação dos jovens com o saber e os reflexos dessa relação com o fracasso escolar, e desenvolve outros projetos em parceria com pesquisadores de diversos países, entre eles o Brasil.

O projeto Youth and History (Leeuw-Roord, 1998) foi uma pesquisa desenvolvida sob a coordenação do Euroclio, envolvendo 24 países da Europa, além da Turquia, Palestina e Israel, a partir da coleta de dados através de questionários aplicados a 31.000 estudantes, com idade entre 14 e 15 anos. Esse trabalho se desenvolveu no contexto da reorganização européia após a queda do Muro de Berlim e do fim do período conhecido como guerra fria e tinha por objetivo compreender a relação do jovem com o conhecimento histórico, seus interesses, suas expectativas futuras, práticas de ensino, concepções e associações possíveis relativas ao saber histórico. Tal projeto busca ainda reorientar o ensino de história em um momento que marca outra configuração histórica e geopolítica do continente europeu, no qual as questões do nacionalismo e da tolerância étnica se recolocam como questão primeira.

O foco da investigação recaiu sobre quatro questões centrais no ensino de história (Leeuw-Roord, 1998, p.13). A primeira delas busca identificar se o ensino de história é atual, a partir da comparação entre as percepções dos alunos e as práticas escolares. Outra questão colocada é sobre a capacidade dos alunos de se colocarem no lugar de outra

³⁰ Trata-se de organização não governamental, organizada por entidades que reúnem professores de história de diversos países da Europa, em 1992, para a discussão e valorização do ensino da História, através da promoção de eventos, oficinas, desenvolvimento de projetos e publicações. Hoje reúne 60 membros, na sua maioria de países da Europa. Para maiores informações, ver o site da organização: <http://www.euroclio.eu>

pessoa. Um outro ponto é sobre a capacidade dos professores de inovar no ensino de história e, por fim, se alunos e professores têm a mesma compreensão das aulas da história.

Após a conclusão do projeto, algumas respostas foram apresentadas às questões iniciais. A respeito do ensino de história ser atual ou não, o grupo que coordenou a pesquisa acredita que exista o bom ou o mau ensino, e não o tradicional ou moderno. As conclusões indicam que, ‘Good’ teachers engage the students’ intellect, imagination and enthusiasm, by providing appropriate learning experiences, whether or not they are considered ‘traditional’ or ‘modern’³¹. E ainda, que o ensino de história deve ser apropriado às necessidades e interesses dos alunos. (Leeuw-Roord, 1998, p.186).

Sobre a questão “*Do teachers and pupils attend the same history lessons?*”, a conclusão a que se chegou é que vários problemas fazem com que o professor não tenha condições de atender aos interesses do aluno, como por exemplo, tamanho da turma, disciplina da sala de aula, falta de recursos adequados.

Percebemos aí um ponto comum com nossas experiências. É provável que o desinteresse de alunos e professores pelas aulas de história na rede pública de Governador Valadares também tangencie essas questões. Percebemos na nossa prática que há um desinteresse comum, entre alunos e professores. As condições adversas contribuem para essa situação, o que faz com que ambas as partes não se movam diante da insatisfação. Alunos cansados e desmotivados de um lado; professores mal remunerados e sem condições de trabalho de outro.

Nesse sentido, notamos durante uma entrevista a inadequação das condições de trabalho a interferir na prática do ensino de história. De acordo com R., orientadora de uma escola da rede estadual,

(...) a gente ainda tem um perfil muito de fazer ali “abre o livro na página tal”. e o aluno não tá mais querendo esse tipo de aula, tá querendo uma aula mais dinâmica. E o professor, nem sempre, eu falo o professor assim, o educador, de modo geral, a gente, às vezes não tá preparado para esse dinamismo. Ou é a falta de tempo; aí entra o fator, eu coloco bem claro, também salarial, que é baixo demais. O profissional tem que tá trabalhando em três escolas, duas, três. Chega também com

³¹ “Os professores bons envolvem a inteligência, a imaginação e o entusiasmo dos estudantes, fornecendo experiências de aprendizagem apropriadas, independente de serem considerados modernos ou tradicionais”. (tradução da autora).

aquele gás que ele tem num horário ele já não tem no outro. Então as aulas dele também já não têm a mesma motivação.. Eu acho que é bem por aí.

Outro aspecto apontado para responder à segunda questão diz respeito à formação do professor. Em muitos países que participaram da pesquisa, é comum a presença de professores não habilitados nas aulas de história (MONAGHAN, 1998, p.187). Mais uma vez nos vemos em situações semelhantes àsquelas encontradas na Europa. A falta de formação específica é comum entre os professores de História na nossa região. Não raro encontramos advogados contratados pela rede pública; professores formados em Ciências Sociais são freqüentes nas salas de História. É provável que a falta de formação específica também contribua para que a prática se distancie das discussões atuais, tornando as aulas na sua quase totalidade a reprodução do livro didático. A formação específica não garante a qualidade do ensino, mas favorece a aproximação do professor das discussões estabelecidas sobre o ensino de história, bem como de conceitos próprios do campo de conhecimento histórico.

Segundo as conclusões da pesquisa, problematizar a capacidade do aluno de se colocar no lugar do outro traz à tona a preocupação com a consciência histórica, que não se limita à aquisição de conhecimento, mas se vincula também à herança comum de um povo e aos seus mitos. A partir das conclusões apresentadas, pode-se inferir que a intervenção do professor de história deve proporcionar situações de discussão desses mitos e dessa herança cultural, sem, contudo, reduzir essas oportunidades a situações ocasionais, mas, sim, favorecer perspectivas mais amplas de análise do conhecimento histórico. Para tanto, deve partir do professor o estímulo para que o aluno se sinta envolvido na discussão e exercite a capacidade de compreender o lugar do outro. (MONAGHAN, 1998, p.188)

Importante ressaltar, ainda, a questão que busca identificar se os professores são capazes de inovação no ensino de história. Não existe consenso a respeito do que venha a ser o melhor método de ensino da história (MONAGHAN, 1998, p.165). Os autores questionam, inclusive, se deve haver esse consenso no que diz respeito aos métodos para o ensino de história. Os resultados levam a crer que as aulas de história devem ser de certo modo divertidas, de maneira a atrair a atenção dos alunos, tornando-se um momento de prazer, sem, contudo, ser possível que todos os professores padronizem suas práticas. Isso parece ser óbvio, mas não é. Há uma tendência em se criticar os professores que não aderem às chamadas “práticas modernas” – TV, vídeo, internet – como se essa adesão se

constituísse numa norma a ser seguida. A apropriação desses recursos na prática pedagógica (como de quaisquer outros) deve ser seguida da reflexão necessária, da crítica e a sua utilização deve ser no sentido de levar o aluno a compreender a linguagem própria dos diversos canais de comunicação aos quais ele é apresentado cotidianamente.

Quando a utilização desses recursos é limitada ou pouco crítica, nos remete a uma concepção tecnicista da educação, presente no campo educacional (mas não apenas nele) nos anos 1970, segundo a qual a técnica era garantia do sucesso no aprendizado. As discussões que se estabeleceram nas décadas seguintes levaram a uma crítica a essa concepção, mas, contudo, muito dessa perspectiva ainda sobrevive, tanto entre alunos quanto entre professores e também na sociedade em geral. Exemplo disso é que uma das críticas mais freqüentes que meus alunos estagiários faziam aos professores que acompanhavam diz respeito à não utilização de “recursos” diferentes. Essa crítica não considerava a possibilidade de envolvimento do aluno a despeito da utilização de novas tecnologias.

A utilização da TV como recurso didático e como documento histórico é discutida por Marcos Napolitano. Segundo o autor, as questões que acometem o cotidiano do professor de história não serão resolvidas como num passe de mágica pela simples utilização da televisão.

Se o professor optar por trabalhar as “novas” linguagens aplicadas ao ensino de História, ele deve ter claro que esta “novidade” não vai resolver os problemas didático-pedagógicos do seu curso. A incorporação deste tipo de documento/linguagem não deve ser tomada como panacéia para salvar o ensino de História e torna-lo mais “moderno”. Muito menos deve ser vista como a substituição dos conteúdos de aprendizado por atividades pedagógicas fechadas em si mesmas. Todo cuidado com a incorporação das “novas linguagens” é pouco, principalmente numa época de desvalorização do conteúdo socialmente acumulado pelo conhecimento científico. (NAPOLITANO, 2001, p.149)

As questões da pesquisa desenvolvida pelo Euroclio que dizem respeito às aulas trazem respostas que nos aproximam de nossos colegas europeus. Ao indagar sobre o que geralmente ocorre nas aulas, professores e alunos indicam, em todos os países que participaram do projeto, a supremacia do livro didático, paralelamente ao uso de questionários. Isso nos remete às questões de financiamento da produção de livros didáticos pelos organismos internacionais como um dos recursos que garante a qualidade

da educação. Segundo Rosa Maria Torres de acordo com estudos desenvolvidos sobre a educação, especialmente nos países ditos em desenvolvimento

o livro didático é fator chave no ensino e na aprendizagem. Na classificação do Banco Mundial quanto aos insumos educativos que incidem sobre a aprendizagem, o livro didático aparece em segundo lugar, e os professores (seus conhecimentos, experiência e salário), entre os últimos. (TORRES, 1998, 178)

Na minha pesquisa é possível perceber nas respostas dos jovens participantes à pergunta “Quando você pensa em História qual idéia ou imagem lhe vem à cabeça?” que o livro é uma referência. As respostas apresentam grande relação com fatos e personagens trazidos pelos livros didáticos (como feudalismo, Hitler, a divisão tradicional da história – antiga, moderna, medieval e contemporânea), que surgem como referências. Respostas como “Pessoas importantes que fizeram diferença” “ilustrações de livros”, “Quadro de D.Pedro I com a espada na mão”, “Iluminismo”; “Getúlio Vargas” indicam essa relação, na medida em que tratam-se de temas clássicos dos currículos, referendados pelo senso comum.

Um outro trabalho em Portugal, o projeto “Consciência História dos jovens adolescentes”, parte do projeto europeu Youth and History, incluiu 51 professores e 1237 alunos do último ano do ensino obrigatório, no período de Fevereiro a Maio de 1995, e resultou na publicação do livro *Consciência Histórica e Identidade: Os jovens portugueses num contexto europeu*. Entre os objetivos desse projeto destaca-se a problematização em torno da consciência histórica. O que os jovens adolescentes entendem por consciência histórica? Qual a compreensão desses jovens de conceitos como, entre outros, tempo histórico, tradição, Pátria? (PAIS, 1999)

Após a análise dos dados colhidos através de questionários, os pesquisadores, entre outras conclusões, ressaltam o papel do ensino de História “numa influência marcante sobre as memórias históricas e sobre o maior ou menor interesse que os jovens têm por esse patrimônio colectivo a que chamamos História” (PAIS, 1999, p.183). O autor também destaca que o projeto revelou dois aspectos a serem considerados.

O primeiro deles diz respeito ao entusiasmo demonstrado pelos jovens portugueses, acima da média europeia, no que diz respeito à História. Isso levou o autor a considerar algumas variáveis. Destaca a possibilidade do desejo de demonstrar bom desempenho

diante dos seus companheiros europeus. Ressalta ainda a contradição quando comparada ao destaque dado pelos professores ao desinteresse dos alunos pela História. Esse entusiasmo pode ser relacionado, segundo Pais, à inserção de parte dos jovens investigados ao novo cenário que inclui Portugal entre os países com perspectiva de desenvolvimento econômico da Comunidade Européia, ao lado da Grécia.

O segundo aspecto está relacionado aos conceitos democracia e colonialismo. Os jovens inquiridos no projeto demonstram posicionamento ambíguo no que diz respeito a essas duas questões. Considerando a escravidão estabelecida por Portugal no período colonial, ao mesmo tempo em que reconhecem a necessidade de reparação junto aos países explorados pelos colonizadores europeus, negam a responsabilidade de Portugal, o que seria justificado pela falta de sucesso da empreitada nas Colônias. Ou seja, Portugal não permaneceu rico, mesmo com a colonização, portanto, não tem como arcar com possíveis indenizações, que seriam devidas apenas pelas nações ricas. Relacionam, ainda, a exploração de Portugal com uma aventura mal-sucedida (PAIS, 1999, p.188).

Além desse projeto, entre 1996 e 1997, foi realizada uma pesquisa junto à população juvenil portuguesa com o objetivo de levantar dados sócio-histórico-culturais junto à população da faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos (CABRAL, 1998). Ao todo foram entrevistados 1999 jovens sobre trabalho e emprego, conjugalidade e sexualidade, identidade nacional e cidadania européia.

Esse projeto apresentou algumas conclusões com as quais buscamos dialogar. Entre essas considerações destacamos que os autores puderam inferir dos dados que a construção da identidade nacional acontece de forma diferente entre jovens de regiões diferentes e entre jovens com níveis de escolaridade diferentes. Uma das conclusões a que o trabalho leva é de que “a capacidade de se reconhecer num espaço que ultrapassa os limites do horizonte e das fronteiras nacionais é mais elevada entre os jovens das classes sociais mais altas”. (FERNANDES, 1998, p.310).

Num outro trabalho, também realizado entre jovens portugueses, a pesquisadora Maria do Céu Pereira desenvolveu projeto envolvendo 45 jovens portugueses, com idade entre 12 e 16 anos. O objetivo da pesquisa era identificar “as idéias tácitas dos alunos sobre a Escravatura, e detectar possíveis relações entre esse Conhecimento Tácito e a sua

performance empática face a pessoas do passado.” (PEREIRA, 2003, p. 5). A autora define Conhecimento Tácito Substantivo Histórico como sendo

(...) um conjunto de proposições que versam aspectos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefatos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se ao fato de que os indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico ou curricular. (PEREIRA, 2003, p.33).

A perspectiva adotada pela autora faz referência à concepção de aprendizagem que reconhece o aluno como sujeito portador de experiências cognitivas anteriores à escola e que o conhecimento novo, científico, irá dialogar com o conhecimento anterior e só então, se for o caso, haverá alteração na organização cognitiva do aluno.

Os três grupos analisados pela autora indicam haver uma alteração crescente nas capacidades cognitivas dos jovens e que essa alteração é importante na medida em que “as competências lingüísticas e discursivas são uma condição importante para o desenvolvimento dos processos cognitivos” (PEREIRA, 2003. p.270)³². Os alunos do grupo etário 12+ anos são mais frequentemente direcionados na compreensão da história por fontes iconográficas, sem compreender plenamente as noções de tempo e espaço. O grupo de 14+ anos já é capaz de contextualizar a ação histórica, sem, contudo, se desprender de seu quadro referencial de valores para analisar fatos passados. Por fim, o grupo 16+ anos já compreende a existência de valores sociais correspondentes a tempos sociais distintos, sendo, portanto, capazes de relativizar ações, situando-as e avaliando-as no tempo e no espaço, ainda que carreguem consigo elementos contemporâneos no julgamento do passado (PEREIRA, 2003, p.272).

Reconhece, ainda, ao cabo das análises, que a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos – aqui assumidos como conhecimento tácito – poderão orientar práticas mais eficazes por parte dos professores em sala de aula, destacando o papel desse conhecimento na construção do conhecimento histórico e a importância do reconhecimento dele pelo professor. (PEREIRA, 2003, p.274).

Em pesquisa realizada nos Estados Unidos, Ronald Evans buscou compreender as concepções de história de professores e alunos da High School, através de entrevistas e

³² A autora trabalha com três grupos etários: 12+ anos; 14+ anos; 16+ anos.

observações em sala de aula. Além de buscar identificar as concepções desses sujeitos, o autor ainda tinha por objetivo identificar a origem das mesmas³³.

Em alguns casos, a origem dessas concepções estava em antigos professores, em outros, nas crenças religiosas. A partir dessa constatação o autor conclui que a origem dessas concepções é sempre muito pessoal (EVANS, 1988, p.212). No caso dos estudantes, foi identificada a forte influência da escola na construção das compreensões a respeito da história. Da mesma forma, segundo a pesquisa a família também representa um fator de influência significativo no que diz respeito à construção de concepções sobre a história.

Na pesquisa que desenvolvemos também identificamos que o professor é citado como uma referência à História. Para 133 dos respondentes a história lembra o professor. Alguns declararam gostar (ou não) de história em função de determinado professor. Em todas as escolas houve quem justificasse o interesse (ou a falta dele) em função do professor. Percebemos que o papel do professor é central na relação que se estabelece entre o aluno e a história em respostas, como as transcritas abaixo, à pergunta “Você se lembra de algum professor de História que tenha marcado sua vida escolar? Por quê?”:

[sim] Por que quando eu fiz a 7ª. Série eu tinha até medo de olhar para ela porque ela era muito ignorante. (IM-A)

Sim. Porque ela era muito ruim, não explicava direito. (CI-10)

W. e A. foram os professores que me fizeram entender a História sem precisar muito esforço. (CI-29)

Sim. Porque ela não era simplesmente uma professora mas sim uma amiga de todos os alunos. (NS21-N)

[sim] Muito chata. (CI-E)

A. N. Pois foi a melhor professora de história que eu já tive (do meu ponto de vista), foi quem me ensinou a gostar de história. (IM-11)

Marcou e continua marcando. O professor W. (CT-14)

Essas falas são indicadoras do papel do professor na relação que a criança e jovem estabelecem com o saber histórico e com a história no espaço escolar. Os trabalhos que buscam identificar e relacionar as concepções de professores e alunos têm muito a nos

³³ High School é a denominação dada ao período final da educação obrigatória (nível secundário) nos Estados Unidos, e em outros países e também o nome dado ao estabelecimento onde se cumpre essa etapa da escolarização.

auxiliar nas análises das concepções de crianças e jovens e na revisão de práticas de ensino.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Olga Magalhães, juntamente com outros trabalhos, vem preencher a lacuna existente nesse campo de investigação. A autora realizou uma pesquisa que envolveu professores de história que atuavam na região do Alentejo, Portugal, ao longo do ano letivo de 1998/99, junto ao terceiro ciclo do ensino básico e/ou ensino secundário.³⁴ As conclusões da autora nos levam a identificar entre os professores portugueses uma concepção de história que admite a cientificidade do conhecimento histórico; ainda há traços de uma perspectiva de tipo positivista entre os professores que compuseram a amostra; os professores ainda revelaram “disponibilidade para partilhar com os seus alunos o protagonismo na sala de aula” (MAGALHÃES, 2002, p.225)

Na França, ainda no contexto da discussão acadêmica que envolve o jovem e o saber, Bernard Charlot coordena trabalhos que integram pesquisadores de vários países. Esses projetos envolvem grupos de trabalho em diversos países, entre eles o Brasil, buscando compreender as relações estabelecidas pelos jovens estudantes com o saber escolar. No Brasil, a pesquisa realizada pelo grupo coordenado por Bernard Charlot envolveu jovens de escolas públicas da cidade de São Paulo, durante o ano de 1997, numa parceria com o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). O objetivo do projeto era

conhecer, para além da escola, o lugar do saber na vida dos jovens de camadas populares, compreender suas experiências relacionadas à aquisição de saberes e o papel da escola nesse contexto. Contudo, tendo em vista que a escola não é para os jovens uma instância exclusiva de aprendizagem e socialização, e que eles vivem em conflito com ela, [o projeto investigou também] quais são as outras alternativas efetivamente oferecidas a eles. (Charlot, 2001, p.34)

Essa pesquisa traz elementos que possibilitam algumas inferências. Percebemos que os mesmos conflitos identificados entre escola e jovem numa grande capital – São Paulo – são identificados numa cidade do interior mineiro – Governador Valadares. Os alunos que participaram da nossa pesquisa revelam a pouca relevância do saber escolar para a vida prática; as práticas dos professores – que se resumem a cópias dos livros

³⁴ Em Portugal a escolaridade obrigatória se faz em nove anos de escolarização, distribuídos em três ciclos: primeiro ciclo do ensino básico (04 anos), segundo ciclo (02 anos) e terceiro ciclo (03 anos). O ensino secundário não é obrigatório. (MAGALHÃES, 2002, p.68)

didáticos – pouco alteram a construção desses saberes; as referências positivas ao espaço escolar são reduzidas à condição necessária para colocação no mercado de trabalho. Situações semelhantes podem ser encontradas nos dois universos. Através da pesquisa realizada em São Paulo, percebeu-se que

os conteúdos não são explicados, não se repete a explicação, as aulas são sempre iguais, repetitivas. ‘Nós parecemos mais uma máquina de xerox’, disse um rapaz, referindo-se às cópias dos exercícios do livro didático que sempre faziam. (CHARLOT, 2001, p.47)

Essa declaração se aproxima da nossa realidade local, como podemos observar, na fala de uma por uma das coordenadoras entrevistadas:

[prática tradicional] é aquela rotina do professor explicar, às vezes falta criatividade, né? Porque tem tanto acesso. A escola tem computador, tem liberdade de fazer uma visita a instituição, coisa nova, pra renovar e muitos ficam lá na tradicional, explicar, ponto positivo, avaliação, exercício, essas coisas assim, poderia melhorar né? (D. coordenadora de escola pública)

Todavia, se é possível encontrar pontos comuns nas duas realidades, percebemos aqui avanços já alcançados. Durante minha experiência como professora orientadora de estágio identifiquei através dos memoriais de estágio que há professores desenvolvendo práticas que buscam construir uma relação de tipo novo com o aluno e desse com a história. Os relatos nos levam a crer que há um movimento positivo por parte de alguns professores, no sentido de resgatar o interesse do aluno e de proporcionar situações de maior envolvimento do aluno.

Segundo a professora, mudanças como sair da sala de aula, e promover debate em forma de círculo no pátio da escola, tem como objetivo, aumentar o interesse dos alunos pela matéria, já que são poucos os alunos que estudam em casa. Ela ressalta os problemas comuns no dia-a-dia dos alunos e pais, como mais um motivo para se pensar em novas estratégias para combater o desinteresse por parte de alunos e compensar a falta de tempo ou local para estudar em casa. Não são todos que têm este problema, mas a professora pensa em todos e seus problemas. (Memorial de Estágio, R., aluno do sétimo período de História, p.6)

Outras investigações sobre concepções de história de professores têm se desenvolvido na perspectiva de relacioná-las com o ensino de história. Na Finlândia, Arja Virta (s/d) desenvolveu pesquisa que tinha por objetivo identificar as opiniões e concepções da história que jovens adultos têm construído, com base na história estudada na escola. Foram entrevistados alunos do primeiro e segundo ano de cursos de formação de professores primários. A autora deixa claro que os dados não são conclusivos, e que apenas

indicam tendências (p.9). As respostas apontam na direção de conceitos relacionados a uma perspectiva tradicional da história, com ênfase no conteúdo e na descrição factual, apesar de alguns respondentes reconhecerem a fragilidade e relatividade do conhecimento histórico. Os estudantes ainda revelam a “criação de visões da história tendo por base a história formal ensinada e imagens transmitidas pela mídia, além de tradições familiares”. (p.10)

No Brasil, vários pesquisadores têm tratado do tema. Siman coordena pesquisas que buscam compreender a construção do conhecimento histórico por crianças e adolescentes, à frente do grupo *Ensino de história: Cognição e Cultura*, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (SIMAN, 2003). Dentre as pesquisas desenvolvidas, destacamos um trabalho que investigou a construção do conhecimento histórico por adolescentes estudantes do ensino médio (SIMAN, 2001). A pesquisa é realizada a partir da análise do quadro “A primeira missa no Brasil”. Os resultados do inquérito indicam a permanência de algumas concepções tradicionais da história, mas, por outro lado, trazem a marca de certa renovação quando alguns alunos problematizam a obra, citando a possibilidade de “invenção” do descobrimento.

Esse grupo de pesquisa desenvolve ainda investigações que buscam compreender a construção de conceitos históricos e a noção de temporalidade nas crianças que cursam os anos iniciais do ensino fundamental, sobre o uso do livro didático de história na sala de aula e sobre a visão dos professores da rede estadual de Minas Gerais sobre os currículos de história. Esses estudos demonstraram que as crianças, quando em contextos favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, são capazes de superar expectativas já traçadas e difundidas sobre sua capacidade de pensar historicamente.

Ainda nesse sentido, pesquisas têm mostrado que a intermediação de objetos da cultura material e da ação do professor podem “favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e operações de natureza temporal, em História, pelas crianças”. (DUTRA, p.201)

É possível perceber que as pesquisas realizadas em diversas partes do mundo trazem informações bem próximas, a despeito da distância geográfica que as separam. Ainda que guardadas as especificidades de cada investigação, notamos a prevalência do

livro didático como recurso pedagógico; a interferência da mídia na construção do conhecimento; a escola mais como reprodutora do saber construído e menos como espaço de construção e discussão do saber; e a história factual como predominante no discurso escolar.

Todas essas características não se distanciam das nossas realidades. Quando buscamos identificar que concepção de história tem o jovem concluinte do ensino médio, percebemos uma identificação com problematizações de pesquisadores de outros países. É possível identificar uma similaridade de práticas e de concepções entre países com passados distintos, economias desiguais, sistemas educativos diversos, o que nos faz refletir sobre o que poderá, então, diferenciar o ensino da história, nos espaços mais diversos, nas culturas mais distantes. Que força será essa que permeia todas as práticas, fazendo com que, a despeito de todas as diferenças culturais, econômicas, sociais, inerentes a cada um desses grupos investigados, cheguemos a respostas tão semelhantes? Essa é uma questão que talvez tenhamos que perseguir.

3. O jovem e a história.

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. E educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.”

Hannah Arendt

A proposta de investigar que concepções foram construídas pelos jovens concluintes do ensino médio nasce do desejo de compreender como esses sujeitos se relacionam com a história e a partir de que concepções de história estabelecem suas relações com o mundo que os cerca. Vem também de uma angústia já declarada de resgatar a possibilidade de se apresentar a esses jovens (melhor dizendo, àqueles que os seguem na educação básica, visto que a esta altura eles já não se encontram mais na escola básica) novos olhares sobre velhos dilemas. Da minha prática nasceu o desejo de identificar essas concepções e a pretensão de divulgá-las, pois, parafraseando Hannah Arendt, ensinar história é decidir se amamos bastante o nosso chão, a ponto de nos responsabilizarmos pelo cidadão que vai herdá-lo de nós.

A problematização das respostas de jovens e educadores possibilitará aos sujeitos envolvidos com a educação histórica um balanço do trabalho desenvolvido até aqui, bem como a projeção de novas ações para o futuro.

Ao recolher os questionários respondidos pelos jovens que participaram da pesquisa de campo foi possível perceber nuances da prática escolar, através das respostas apresentadas às questões propostas e da fala dos jovens e das coordenadoras entrevistadas. A análise dessas respostas será discutida neste capítulo à luz de aspectos relevantes da História do Ensino de História, antes do que, porém, apresentaremos um breve panorama do ensino de história no Brasil no período que sucedeu à promulgação da Lei 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; de algumas questões relativas à educação básica neste mesmo período, e ainda de aspectos relativos à história como disciplina escolar.

A opção por esse recorte temporal se faz em razão de a amostra ser composta por jovens que, em sua maioria, cursaram toda a educação básica durante esse período (1996-

2006), momento no qual as transformações propostas para a educação básica pela Lei 9394/96 e outras que dela derivaram chegavam à escola, fazendo com que a organização do trabalho escolar de forma geral, e do ensino de história, em particular, se orientassem por propostas articuladas com concepções historiográficas derivadas na História Nova³⁵.

3.1. O ensino de História e a Nova LDB no contexto do processo de redemocratização do Brasil.

O ensino de história no Brasil, considerado a partir do período em que vigorou o governo militar, foi alvo de restrições e limitações que reconfiguraram a disciplina a partir de um caráter nacionalista, que privilegiava a dinâmica oficial imposta pela ditadura militar.

Os instrumentos legais que passaram a regular o ensino de história, no bojo das instruções dirigidas ao sistema educacional brasileiro, remetiam a uma perspectiva pragmática, que pretendia atender aos interesses da ordem estabelecida pelo regime militar. O culto aos heróis nacionais, o estabelecimento de diretrizes específicas para a exaltação dos símbolos nacionais, bem como a reformulação curricular foram alguns dos elementos norteadores desse período.

Após o golpe militar de 1964, em meio às mudanças no cenário social e político brasileiro, alterações no sistema educacional tomaram corpo, compondo o orquestramento da reordenação do país, no sentido de implementar as bases do regime militar na esfera da educação. Entre as primeiras providências encontra-se a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todas as escolas que compunham o sistema de ensino do país, inclusive no nível superior. O Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969 dispõe sobre a inclusão, “em caráter obrigatório, como disciplina e, também como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino do País”.³⁶

A disposição de organização dos processos educativos de acordo com os princípios do governo militar foi confirmada no texto do Decreto 68.065, de 14 de janeiro de 1971,

³⁵ “A expressão [História Nova] foi popularizada pelo livro *La nouvelle histoire* (1978), editado por Jacques le Goff e outros, mas já havia sido reivindicada, anteriormente, para os *Annales*. Braudel havia falado de uma *história nova* em sua aula inaugural no Collège de France (1950). Febvre, por outro lado, usara frases como “uma outra história” para descrever o que o grupo dos Annales tentava fazer.” (BURKE, 1997, p.132)

³⁶ Decreto-Lei 860/69, disponível em <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>, acesso em 24/02/07.

que regulamentou o Decreto-Lei 869. A alínea d, do artigo 3º. desse documento dispunha que uma das finalidades da Educação Moral e Cívica era “o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história”, apontando no sentido de uma perspectiva tradicional de compreensão da história e dos seus sujeitos.

Ainda no contexto de reestruturação proposto pelo governo militar, o Decreto-Lei 547, de 18/04/1969 estabeleceu a possibilidade de formação de professores em cursos de curta duração, cujo objetivo era atender a demanda para atuação nos níveis de primeiro e segundo graus. Entre esses cursos contava-se o curso de licenciatura em Estudos Sociais, disciplina introduzida nos currículos de primeiro grau através da Resolução nº. 8, do Conselho Federal de Educação (FONSECA, 2001, p.27).

Nesse momento, a configuração da formação de professores de história (e geografia) sofreu um golpe do qual vai se ressentir ao longo das décadas seguintes. A desconfiguração da área compromete as gerações futuras de professores, quando consideramos a superficialidade e a fugacidade dos currículos de formação docente. Fonseca (2001, p.27) afirma que

Nesses cursos, começa a ser formada uma nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social.

As lutas pela restauração da democracia e pelo estabelecimento de uma nova ordem política e social no país se intensificam a partir da segunda metade da década de 1970, apesar do recrudescimento do governo militar no início do período.

No início da década de 1980, a resposta da sociedade às restrições impostas pelo governo militar se faz através de movimentos sociais e de classe nas mais diversas áreas. No que diz respeito ao ensino de História cabe aqui registrar o papel de organizações de classe, para alterar a ordem posta. Pressões de entidades como ANPUH e AGB, bem como de professores universitários de instituições públicas e privadas e de alunos de cursos de graduação de História e Geografia, fizeram chegar ao Ministério da Educação a reivindicação de extinção da disciplina de Estudos Sociais e o retorno da autonomia para as disciplinas História e Geografia (FONSECA, 2001, p.31).

Esse movimento, conjugado ao apelo da sociedade por ampliação dos direitos civis, pela volta dos exilados políticos e pela restauração da democracia favorece a tomada de decisões que pouco a pouco restauraram os limites próprios às disciplinas de História e Geografia.

Todavia, é somente em 1993 que o então Presidente Itamar Franco sanciona a Lei 8663, de 14 de junho, revogando o Decreto-Lei 869/69, que determinava a inclusão da Educação Moral e Cívica nos currículos, restituindo esse espaço ao ensino das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, em todos os níveis de ensino.

A discussão não se restringiu a questões particulares relativas ao ensino de História. Reformulações da legislação e da estrutura educacional se estabeleceram tão logo o processo de transição democrática se efetivou. Em 1986, iniciou-se um grande movimento de educadores na busca da construção de uma política educacional que contemplasse a parcela da população historicamente excluída dos processos educativos oficiais. O momento, marcado pela instituição da Assembléia Constituinte que reformularia a carta magna do país, ensejava a (re)construção da democracia com implicação direta na ampliação do acesso à educação de forma plena e, para tanto, era necessário que a discussão das propostas fosse efetivada a partir da base. A proposta de uma nova lei que orientaria a educação envolveu setores da sociedade civil e o poder público nas suas três instâncias – municipal, estadual e federal. (BRITO, 1998)

Foram realizados fóruns para a discussão da educação pública e discussões no âmbito nacional³⁷, a partir dos quais foram organizados documentos que formalizavam a proposta da sociedade para a educação brasileira. Um desses documentos – o texto de Demerval Saviani “Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa” - foi a base para o primeiro projeto apresentado pelo Deputado Octávio Elísio (BRITO, 1998, p.54).

Desse primeiro projeto, apresentado ao Congresso Nacional em 1988 até o texto final em 1996 foi um longo caminho. As discussões se estenderam ao longo de oito anos, entre discussões e revisões, indo e vindo da Câmara dos Deputados ao Senado Federal,

³⁷ A esse respeito ver: BRITO, Vera Lúcia Alves. Projetos de LDB: Histórico da tramitação. In: CURY, Carlos R.J. et all. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1998, p.45-89.

terminando com a aprovação de um texto do Senador Darcy Ribeiro, que perdeu muito da proposta original. Entretanto, apesar das enxertias presentes no texto final e da articulação com o então governo Fernando Henrique Cardoso³⁸, à revelia das discussões construídas ao longo do processo, a nova lei marcava um novo momento na educação brasileira.

Segundo Cury, a lei promulgada em 1996 marca um avanço no processo democrático brasileiro na medida em que estabelece a educação como direito público. O autor, contudo, adverte para a necessidade da observação do que estabelece a LDBEN no que diz respeito à obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, sob pena de se comprometer os avanços alcançados. Para Cury

A Educação, como fator de cidadania ativa, não pode ficar ao sabor de conjunturas específicas. Ao contrário, essas devem se subordinar aos objetivos maiores da educação tal como formulada pela Constituição e pela LDBEN. Felizmente a vinculação constitucional orçamentária, a gratuidade, a obrigatoriedade, o direito público subjetivo e outros dispositivos constituem um patamar importante para não permitir que a redução necessária do poder cartorial e credencialista dos poderes públicos se transforme em omissão disfarçada por um discurso que entroniza o Estado Mínimo lá onde ele nem chegou e deveria ser tão presente quando democrático. (CURY, 1997, p.133)

No que diz respeito ao ensino de história na nova Lei 9394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ele aparece no artigo 26, §4º, em referência ao ensino de história do Brasil e no artigo 26, inserido pela Lei 10.639, de 09/01/2003, que determina o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira. A atual legislação também exige que a formação para o exercício do magistério nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio se dê em nível superior nos cursos de licenciatura plena (artigo 62), pondo fim à possibilidade de formação nos cursos de curta duração.

Na esteira das novas proposições legais em 1997 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para as primeiras séries do Ensino Fundamental. A proposta desse documento é oferecer subsídios ao professor para a elaboração de propostas de trabalho pedagógico para os diversos conteúdos. Os PCNs foram publicados em dez volumes para os conteúdos de 1ª. a 4ª. série no ano seguinte ao da promulgação da LDB e posteriormente, em 1998, para os anos finais do Ensino Fundamental e, em 2002, para o Ensino Médio.

³⁸ Segundo Brito, a aprovação do texto proposto pelo Senador Darcy Ribeiro sem vetos pelo então Presidente da República indica “a negociação realizada com o governo Fernando Henrique Cardoso e a articulação com as diretrizes educacionais do MEC”. (BRITO, 1998, p.87).

Os textos destinados a cada uma das etapas da educação básica, ao referir-se ao ensino de História, guardam relação com as discussões sobre o ensino e a produção do conhecimento histórico baseadas nas orientações teóricas da Nova História³⁹. As referências à história do cotidiano, à tematização da organização do conteúdo, à diversificação dos métodos de ensino, aproximando-os das práticas da pesquisa histórica e desvinculando-os de concepções tradicionais estão presentes nas orientações presentes nos PCN's do Ensino Fundamental e Médio.

Além das orientações de caráter curricular para a educação básica, a nova LDBEN ensejou a reestruturação dos cursos de formação docente. As Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, estabelecidas através da Resolução 13/02, do Conselho Nacional de Educação, definem o perfil do profissional habilitado nos cursos de graduação de História. Dentre os aspectos ali ressaltados, encontra-se a necessidade de rompimento com a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, a incorporação de novas metodologias que permitam a adequação da formação às novas tecnologias, bem como a diversificação dos currículos às peculiaridades regionais, rompendo com a antiga formatação do currículo mínimo. As Diretrizes ressaltam ainda a necessidade de desenvolver no graduando a capacidade de investigação a partir de fontes diversificadas, aproximando-se nesse sentido de concepções contemporâneas da História que admitem novos problemas, novas fontes, novas abordagens.

É importante reconhecermos que o trâmite (e o impacto) dessas alterações no espaço escolar é lento e gradual. Entre a promulgação da nova LDBEN e o estabelecimento das diretrizes para formação de professores houve um lapso de seis anos. Reconhecemos que as novas perspectivas de ensino de história ainda não se efetivaram no espaço escolar, ainda que já tenham decorridos onze anos da promulgação da LDBEN, dez anos da publicação dos PCNs e cinco anos das novas diretrizes curriculares para os cursos de História. Percebemos que as novas proposições curriculares antecederam a definição de novos parâmetros de formação dos professores. É certo, portanto, que os professores formados sob a nova orientação só muito recentemente estão sendo incorporados ao espaço

³⁹ O nascimento do movimento conhecido como História Nova se dá com a fundação da Revista "*Annales d'histoire économique et sociale*", por Lucien Febvre e Marc Bloch, em Estrasburgo, França, em 1929 (Le Goff, 2001, p.29). A proposta dos fundadores era o rompimento com a história econômica e a redefinição de conceitos como tempo histórico, sujeito histórico e fato histórico, bem como a adoção de novos objetos e novas fontes para a pesquisa histórica.

escolar. Podemos inferir daí que, entre os alunos que compuseram a amostra da nossa pesquisa, todos tiveram ao longo da sua formação na educação básica professores formados antes que as novas orientações curriculares e de formação docentes estivessem vigentes. No entanto, os professores e os alunos ensinaram e aprenderam história num suposto ambiente institucional aberto a mudanças, à introdução de novas concepções da História e do seu ensino.

Buscamos, portanto, identificar através das respostas dos entrevistados uma possível relação entre a influência dessa formação na construção da concepção de história desses sujeitos, além de uma possível influência de outros espaços formadores.

3.2. Concepções de História e de seu ensino

A proposta de investigar a concepção de história dos jovens concluintes do Ensino Médio nos incita não só a considerar as concepções de história presentes na história do ensino de história, como também a considerar importantes discussões que têm havido no campo da constituição dos saberes escolares; no campo da história das disciplinas e das diversas concepções de história elaboradas atualmente.

Começamos pela discussão da noção de disciplina escolar. Essa é amplamente discutida por Chervel (1990) que, por meio de estudos da história das disciplinas, demonstrou que a organização do saber escolar não se dá pela simples transferência do espaço acadêmico para o espaço escolar, idéia contida no conceito de transposição didática, proposto por Chevallard. A constituição dos saberes escolares sofre a influência da cultura escolar, que os organiza num movimento constante, sem, contudo, deixar de dialogar com os saberes de referência. Nesse diálogo intervêm modos e usos presentes no cotidiano escolar que são permeados pelos interesses dos agentes envolvidos – alunos, professores, pais, comunidade, e pelos objetivos propostos para o ensino das disciplinas. Nós diríamos também, como já foi ressaltado anteriormente, pela formação dos professores e pela forma como alunos e professores se relacionam com o saber.

Pensar a história como disciplina escolar, portanto, é (re) pensar a naturalização do saber histórico. Em que medida, e por quais processos, o conhecimento histórico acadêmico se converte em conhecimento escolar? Alguns estudos têm buscado compreender a configuração desse saber no espaço escolar.

Nesse sentido, Ana Maria Monteiro analisa o ensino de história no ensino fundamental, e também questiona o conceito de transposição didática proposto por Chevallard. Segundo a autora,

Para a análise da história ensinada, (...) [a contribuição do conceito de transposição didática] precisa ser complementada e revista de forma que a relação hierarquizada com o saber acadêmico venha a ser relativizada abrindo espaço para a compreensão do papel da dimensão educativa em sua estruturação. (MONTEIRO, 2003, p. 17)

Essa relativização do conceito de transposição didática nos remete ao conceito de mediação didática, como sendo uma articulação dialógica entre os saberes acadêmicos e as práticas sociais trazidas pelo aluno. De acordo com Lopes,

(...) o termo **transposição didática** não representa bem o processo ao qual nos referimos: (re)construção de saberes na instituição escolar. O termo transposição tende a se associar à idéia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente devemos nos referir a um processo de **mediação didática**. Todavia, não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou "ponte", de permitir a passagem de uma coisa a outra. Mas no sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia. (LOPES, 1997, p.6)

Essas práticas sociais são incorporadas no espaço escolar e se inter-relacionam com os conhecimentos acadêmicos, numa articulação que tangencia as vivências pessoais - familiares e sociais – e a própria cultura escolar, aqui entendida 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. (JULIA, 2001, p.9)

O conjunto de práticas às quais chamamos escolares varia, portanto, ao longo do tempo e do espaço, tornando particulares saberes que se pretendem universais, pelas relações estabelecidas na e com a escola, pelos sujeitos que ali atuam. Todavia, apesar do reconhecimento de que a história ensinada sofre influxo de instâncias outras, são poucas as pesquisas que têm por objeto esses processos (ABUD, 2005, p.25)⁴⁰.

É importante considerar para as nossas análises que as práticas do ensino de história são direcionadas pelas concepções de história dos professores e da própria escola. Tais

⁴⁰ Neste texto Kátia Abud trata do distanciamento entre o conhecimento histórico produzido academicamente e a sua apropriação (ou não) pela escola. A autora destaca a presença de conceitos vinculados ao senso comum e vindos da influência da mídia sem a devida problematização entre alunos do ensino médio. Ela atribui essa situação “às frágeis relações entre os currículos e programas, a cultura escolar e a vivência dos sujeitos escolares”. (ABUD, 2005, p.30)

concepções são, muitas vezes, obscurecidas pelas condições de trabalho a que são submetidos professores e alunos. Não raro encontraremos professores que admitem uma concepção mais dialógica do ensino e da própria história, mas, limitados pelo número de alunos por turma, pela carga excessiva de trabalho assumem uma prática que não espelha suas convicções teóricas ou pedagógicas. Essa situação é reconhecida por uma das coordenadoras que participaram da pesquisa, quando ela afirma que a carga de trabalho reduz a possibilidade de práticas diversificadas e gera insegurança no desenvolvimento de trabalhos que envolvam situações novas. Esse estado de coisas possibilita um cenário no qual co-existam concepções de tipo tradicional, de matriz positivista e outras de tipo dialógico, com influência da corrente conhecida como Nova História.

Por concepção tradicional da história entendemos, como Reis (1999, p.13), aquela que

(...) seria produzida por um sujeito que se neutraliza enquanto sujeito para fazer aparecer seu objeto. Ele evitará a construção de hipóteses, procurará manter a neutralidade axiológica e epistemológica, isto é, não julgará e não problematizará o real. Os fatos falam por si e o que pensa o historiador a seu respeito é irrelevante. Os fatos existem objetivamente, em si, brutos, e não poderiam ser recortados e construídos, mas apanhados em sua integridade, para atingir a sua verdade objetiva, isto é, eles deverão aparecer “tais como são”. Passivo, o sujeito se deixa possuir pelo seu objeto, sem construí-lo ou selecioná-lo.

Diante disso, reconhecemos que além de considerarmos a constituição da história como disciplina escolar faz-se necessário atentar para o fato de que estabelecer um consenso a respeito das concepções de História existentes na contemporaneidade é uma tarefa difícil e escapa ao escopo deste trabalho. No entanto, é fato irrevogável que, no início do século XX, o posicionamento do grupo dos *Annales* de contraposição à história dita positivista tornou-se um marco na historiografia. O grupo de Estrasburgo contestou a forma tradicional da escrita da história em nome de uma revisão de atores, de interpretação e de fontes. Para os *Annales* a história que se baseava nos domínios da política e da economia cedia espaço a novas abordagens, incorporando novos sujeitos e novas temáticas.

No Brasil, o reflexo dessas discussões é posto por Fico como um momento de crise. Para o autor, durante os anos 1990 as várias vertentes da historiografia se sobrepunham, levando a situações em que

Os impasses teóricos e a renovação temática vividos por nossa disciplina, durante os últimos anos, talvez expliquem aquilo que poderíamos chamar de “diluição das abordagens metodológicas estritas”, isto é, há um bom número de pesquisas que não são exclusivamente de História Social, História Política ou História Econômica, mas que – num esforço de renovação – situam-se em áreas de fronteira. (FICO, 2000, p.27)

Para o autor, as novas abordagens vinculadas à Nova História se encontram, de forma bastante freqüente, em trabalhos com pouca definição teórica, onde a discussão de questões de ordem epistemológica deixa a desejar, empobrecendo a produção historiográfica e distanciando-a das discussões internacionais.

José Carlos Reis (2000, p.177) faz uma análise da questão conceitual dentro da produção historiográfica, em artigo que discute a imprecisão de conceitos como “história global” e “história em migalhas”. Esse autor traz à tona problemas de ordem teórica que perpassam a produção do conhecimento histórico e, conseqüentemente, o ensino, haja vista que, se há dúvidas entre os historiadores sobre conceitos históricos, essas dúvidas não são menos freqüentes entre os professores.

Outros autores também se inserem nesse contexto. Sandra Jatahy Pesavento (2000, p.209) reconduz a discussão para o campo da micro-história, ao traçar aquilo que poderíamos chamar de histórico da micro-história. A autora afirma que, ao adotarmos essa concepção, devemos ter claro que não se trata de uma idéia consensual nem mesmo entre o grupo que deu início aos estudos que se orientam nessa perspectiva.

Numa outra perspectiva de compreensão dos processos históricos, o materialismo histórico concebe a história como o resultado da luta de classes, através da qual os homens se constituem social e economicamente. A inspiração marxista orienta estudos históricos que priorizam os conflitos sociais e que busca nas estruturas econômicas, através das quais a sociedade se organiza, seus objetos de investigação (REIS, 1999, p.43).

De modo geral, ao se distanciar do pensamento positivista, os historiadores do século XX buscaram (e buscam) formas de compreender o processo histórico, sem que necessariamente possamos (e tenhamos que) demarcar com limites claros as correntes de pensamento de cada um deles.

Assim sendo, não pretendemos eleger uma dada concepção de história como marco teórico da pesquisa, mas identificar possíveis aproximações das concepções dos jovens

sujeitos da investigação com aquelas organizadas academicamente e, além disso, identificar outras concebidas nas relações estabelecidas por eles no seu fazer social. Reconhecemos ainda que as respostas dos jovens nos revelam indícios de concepções que se fizeram dominantes em sua trajetória, podendo essas concepções ter um maior ou menor peso da cultura escolar.

3.2.1 O Jovem e suas concepções: a história construída.

O ensino de história, na perspectiva proposta pelas diretrizes oficiais, expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, inicia-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando a criança tem os primeiros contatos com os conceitos históricos na escola. A preocupação com o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental se justifica, de acordo com o texto oficial, na medida em que

Os diferentes conceitos – de fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico – refletem distintas concepções de História e de como ela é estruturada e constituída. Orientam, por exemplo, na definição dos fatos que serão investigados, os sujeitos que terão a voz e as noções de tempo histórico que serão trabalhadas. (BRASIL, 2001, p.38)

Essa perspectiva se repete na proposta oficial para os anos finais do Ensino Fundamental. O texto dos PCN para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5ª. à 8ª. Séries) reforça o destaque para esses conceitos na construção do que se denomina “saber histórico escolar”. Diz o texto oficial que “nas suas relações com o conhecimento histórico, o ensino e a aprendizagem da História envolvem seleção criteriosa de conteúdos e métodos que contemplem o fato, o sujeito e o tempo” (BRASIL, 1998, p.38-39).

Essa orientação se estende até o Ensino Médio, quando se encerra a Educação Básica. A história ensinada ao longo de toda a educação básica tem objetivos que vão além da simples reprodução de conteúdos já elaborados. O texto oficial traz como justificativa para o ensino de história nesse nível de ensino a necessidade de “imprimir um caráter mais humanista”, ao possibilitar ao jovem a construção de saberes que transcenderão a utilidade profissional das disciplinas escolares. Ainda sob a perspectiva que privilegia o sujeito, considera-se a pesquisa como instrumento por excelência de construção do conhecimento histórico em sala de aula, na medida em que possibilita ao aluno o contato com a metodologia própria da pesquisa histórica. (BRASIL, 2002, p.299-300)

Consideramos, ainda, o ensino de História como instrumento de exercício do próprio pensamento. O aluno tem a oportunidade de desenvolver conceitos, de refletir sobre questões antes restritas aos “construtores oficiais da história”: historiadores, governos, escola. Circe Bittencourt (2001, p.22) nos aponta “a idéia de cidadania social que abarca os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas” como uma das metas possíveis para o ensino de história.

Recorremos ainda a Laville (1999, p.137) que, ao concluir *A Guerra das Narrativas*, afirma que “formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas” é algo dado como uma das funções sociais do ensino da história, tarefa que atualmente é compartilhada entre a escola, a família, a mídia e outros espaços sociais.

Não podemos desconsiderar, portanto, a dimensão formadora do ensino de história. Num contexto político e social que visa à conquista da cidadania e a consolidação da democracia, o ensino de história tem papel primordial de inserir o debate sobre construção de uma sociedade mais justa, através da consolidação de direitos sociais e da ampliação da capacidade de participação consciente dos diversos agentes da sociedade.

Selva Guimarães Fonseca problematiza essa dimensão ao indagar “Qual(is) história(s) ensinar e qual cidadania queremos no Brasil, no século XXI?” (FONSECA, 2004, p.89). A autora analisa, a partir dessa problematização, avanços e retrocessos do ensino de história no Brasil, e enfatiza a importância de adequarmos as práticas do ensino de história aos modelos de mundo e de sociedade que buscamos alcançar. Segundo Fonseca, o comprometimento com um ensino de história que insira o aluno como sujeito possibilita uma nova compreensão de mundo, através da qual há uma ruptura com posturas submissas e a conseqüente assunção de um papel social ativo.

Esse modelo deve se pautar na estimulação de atividades de discussão e análise, na leitura de textos de diversas naturezas e no estabelecimento de relações entre espaços e tempos diversos. Ao conceber o ensino de história pautado em práticas de caráter coletivo e que favorecem a busca pelo conhecimento histórico, priorizamos o objetivo de favorecer a construção de uma concepção de história através da qual o aluno perceba a diversidade de tempos históricos, os múltiplos olhares possíveis e as várias fontes em que buscamos

esclarecimento para a compreensão do processo histórico. Essa prática aproxima o aluno de métodos próprios da construção do conhecimento histórico, possibilitando o domínio de ferramentas que irão favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas que o levem a uma postura social mais crítica e autônoma. Segundo Carretero,

Se não quisermos que os alunos adquiram os conhecimentos históricos e sociais e forma passiva e sim construtiva, é necessário que possamos identificar a forma em que são feitas tais inferências. Na verdade, durante um tempo isso tem sido considerado como o fato de que os alunos compreendam e usem o “método do historiador”. (...) Essa posição baseava-se nas idéias de Collingwood (1946), que comparava o conhecimento histórico com a atividade de um detetive. Quer dizer, o historiador não devia aceitar os documentos históricos de maneira acrítica e sim verificar constantemente as suas posições, investigando a autenticidade das fontes e a plausibilidade de suas interpretações. (CARRETERO, 1997, p.25)

Essa perspectiva teórico-metodológica está presente nos documentos oficiais que nortearam (e norteiam) o ensino de história na última década; nos projetos político-pedagógicos das escolas, nas pesquisas mais recentes e nos debates acadêmicos sobre o tema⁴¹. A nossa questão, nos remete, portanto, a identificar, nas concepções declaradas pelos alunos, a incorporação dessa perspectiva de história (e do seu ensino) nas práticas dos professores e a conseqüente influência dessa prática na construção dessas concepções.

3.2.2 Concepções ensinadas, concepções aprendidas?

A análise dos dados coletados através dos questionários e das entrevistas apresentou indícios de que as discussões sobre a necessidade de novas práticas de ensino, coerentes com as novas perspectivas historiográficas e pedagógicas, ainda não transcenderam o limite do discurso de forma a modificar substancialmente a concepção tradicional da história.

Como dissemos anteriormente, a coleta dos dados se fez através de questionário aplicado a 170 jovens alunos de escolas da rede pública e privada e de entrevistas com 10

⁴¹ Em 2006 foi realizado o VII ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História., que trata-se de um evento se caracteriza por sua natureza científica e reúne pesquisadores dos programas de pós-graduação em Educação e em História, do Brasil e de outros países. Esse encontro foi realizado pela primeira vez há doze anos, e na sua última edição contou com representantes da Argentina, da França e de Portugal. A ANPUH – Associação Nacional de História tem um GT que desenvolve trabalhos sobre o ensino de história. Está prevista para outubro/2007 a realização do VI Encontro nacional Perspectivas do Ensino de História. Esse Encontro foi realizado pela primeira vez em 1988. Esses eventos indicam a mobilização de pesquisadores em torno da temática do ensino de história, inserindo-a nas discussões acadêmicas e favorecendo o reconhecimento desse campo de investigação.

jovens e 6 coordenadoras. O questionário apresentava aos jovens as seguintes questões abertas, na seguinte ordem, sobre a relação do respondente com a história:

- O que é a história para você?
- Quando você pensa em história qual idéia ou imagem lhe vem à cabeça?
- Você se lembra de algum professor de História que tenha marcado sua vida escolar? Por quê?
- O que você gostaria de ter estudado nas aulas de História e nunca lhe foi ensinado?
- Do que você estudou, o que considera ter sido mais importante?
- Qual o papel da história na sociedade?
- Qual a sua relação com a história fora do espaço escolar?

Ao propormos aos jovens que respondessem a essas questões esperávamos que eles pudessem oferecer elementos que viessem a compor uma compreensão a respeito de suas concepções da história. Além disso, esperávamos também relacionar o que pensam a respeito do que seja a história ao ensino que receberam e ainda aos outros possíveis espaços de aprendizagem da história.

Após leitura de todas as respostas procuramos agrupá-las, uma a uma, de acordo com elementos que indicassem distinção entre elas. Esse agrupamento se deu em função de palavras/expressões como “análise crítica”, “senso crítico”, “verdade”, “fato verídico”, “matéria escolar”, “acontecimentos passados”, “imparcial”.

O cruzamento entre as questões ficou parcialmente prejudicado, considerando que jovens que apresentaram respostas de caráter mais reflexivo e problematizado numa dada questão, não necessariamente mantiveram esse padrão em outra(s).

Após a análise, concluímos que as repostas às questões propostas apontam para três grupos, que aparecem de uma forma que poderíamos considerar como recorrente nas cinco escolas que compuseram a amostra: compreensão da história como disciplina escolar que estuda o passado e/ou como o próprio fato passado; meio para compreender o presente, a partir do conhecimento do passado, buscando uma preparação para o futuro; e, em menor

escala, ciência que, embora analise os fatos passados, favoreça uma relação mais crítica com o presente, mediada pelo saber histórico.

O gráfico abaixo ilustra a proporção em que os jovens entrevistados se distribuem no que diz respeito à resposta à questão 29 do questionário, “o que é a história para você?”. Um número significativo compreende a história como o passado ou a sua narração. Um segundo grupo, vê na história uma forma de, conhecendo o passado, se evitarem erros no futuro. As respostas desse segundo grupo nos levam a deduzir uma idéia de causa e efeito: o que se fez ontem resultou no que somos hoje e o que fizermos hoje será a causa do amanhã. Ao perceber a história sob essa ótica, esses dois grupos, que juntos somam 76% dos respondentes, apresentam uma concepção da história que se aproxima da perspectiva de inspiração positivista.

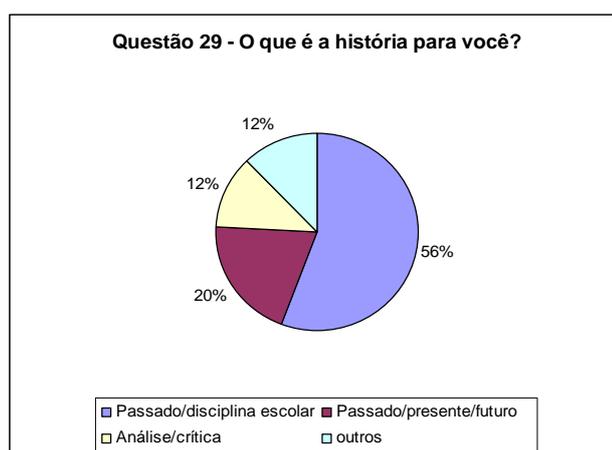


Figura 3.1

Um terceiro grupo, que soma 12% da amostra já apresenta uma perspectiva mais problematizadora da história. Indicam que a história é um processo, que não representa a verdade absoluta, mas um olhar sobre um dado momento num dado tempo. Aqui podemos identificar a influência da nova historiografia e de seus novos problemas.

É importante ressaltar que não há distinção qualitativa ou quantitativa nas respostas entre os jovens alunos das escolas da rede particular ou pública. Elas se distribuem entre os dois grupos de maneira que podemos considerar homogênea. Entre os 12% que apresentam indícios de uma percepção mais crítica da história, os alunos se distribuem de forma

proporcional à distribuição no total da amostra (55% provêm da rede particular e 45% da rede pública).

3.2.2.1. A história numa perspectiva positivista: entre a disciplina escolar⁴² e o fato passado.

Nesse grupo de análise vamos considerar aqueles jovens que consideram a história como “disciplina escolar”/fato passado e aqueles que vêem na história uma forma de não repetir os erros passados. Entendemos que esses dois grupos revelam uma perspectiva tradicional de compreensão da história na qual o fato passado, o herói, a verdade, são perspectivas privilegiadas na compreensão da história, que é considerada uma apresentação real do passado (REIS, 1999).

Ao admitir que o conhecimento do passado nos auxilia evitar que os erros cometidos anteriormente se repitam no presente, exclui-se a possibilidade de interferência de novas conjunturas que possam alterar as relações estabelecidas historicamente. Ademais, essa perspectiva induz a uma idéia de progresso linear da história e de causa e consequência, que se contrapõe às novas tendências propostas para o ensino de história, que envolvem, em lugar da idéia de causa e consequência, a problematização do presente como ponto de partida do estudo da história (LE GOFF, 2001)..

A noção de história como disciplina escolar aparece em respostas de jovens de todas as escolas, das duas redes pesquisadas (particular e pública). Em geral vem acompanhada de adjetivação e da declaração da afinidade (ou não) do jovem com a disciplina história na escola (gosto/não gosto, boa/ruim, útil), como podemos perceber nas falas de alguns deles:

Uma matéria interessante, mas não é do meu agrado. (IM-A)

Uma matéria muito legal, que atrai quem presta atenção, também muito importante, porque vai descobrindo muita coisa legal do passado. (CT-18)

Muito chata. (CI-E)

Uma matéria que nos mostra o passado. (NS-M-I)

⁴² Utilizamos aqui a expressão “disciplina escolar” no sentido de matéria que compõe a grade curricular.

É uma matéria que meche (sic) com a gente porque fala de coisas que não sabemos. (CP-20)

Uma aula que nos leva ao passado. (NS-22-N)

Na minha opinião, a história só serve para lembrarmos fatos antigos que agente (sic) não pôde conviver. (CI-15)

É um relato de todos os acontecimentos do mundo, fatos marcantes. (NS-06-M)

O passado. (CT-07)

Fatos verídicos do passado que marcam, importantes acontecimentos. (CT-A)

Para mim é o que já aconteceu. E é contado para nós por meio de livros, dentre outros. Existem três tipos de história que eu conheço: História Moderna, Contemporânea e Antiga. (CT-08)

São fatos ocorridos que depois são contados em livros, filmes, e etc. (CP-E)

Narração de fatos antigos. (CT-19)

As respostas que foram agrupadas nessa categoria indicam uma concepção de história tradicional, onde o evento, o fato, o passado representam a própria história. Identificamos a presença de referências à transmissão do passado como verdade, a fatos e acontecimentos concebidos como importantes e essas referências nos permitem a vinculação à concepção positivista/historicizante.

Em outras questões essa perspectiva também prevalece. Ao serem questionados sobre qual idéia ou imagem lhes vinha à mente quando pensavam em história, uma maioria significativa se referiu ao passado ou a fatos (37%) e a conteúdos escolares (35%) (figura 3.2).

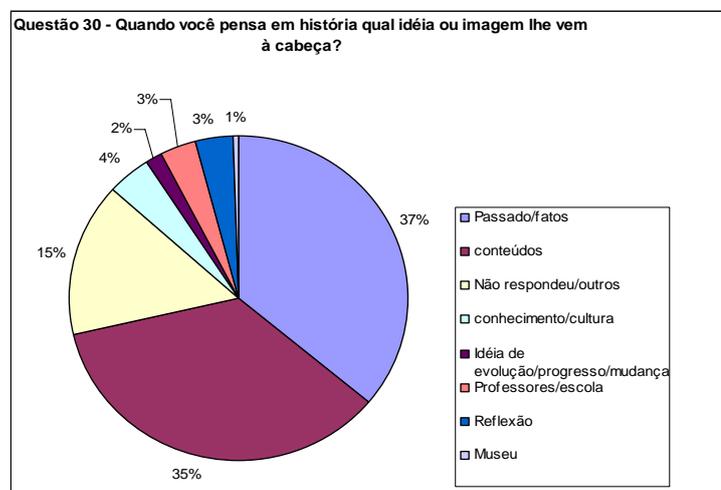


Figura 3.2

Os temas indicados como relevantes ao longo da educação básica são aqueles tradicionais, que frequentemente compõem os currículos de História. Revolução Industrial, as grandes guerras mundiais e a História do Brasil (seus presidentes, em especial Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, o período republicano e a ditadura militar) são os mais indicados.

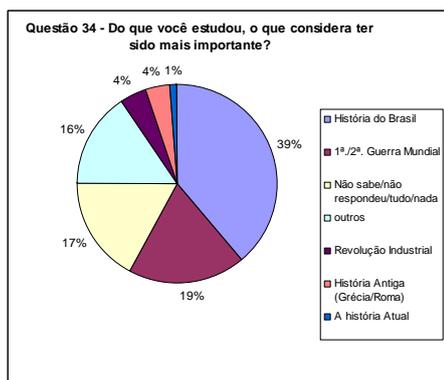


Figura 3.3

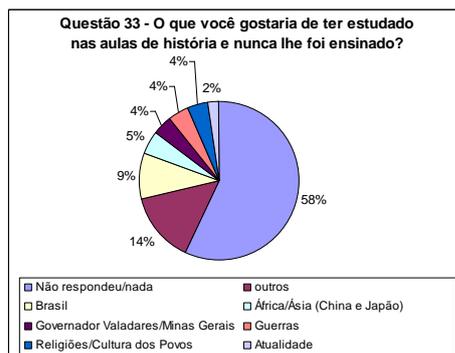


Figura 3.4

A questão 33 busca identificar lacunas no processo de construção do conhecimento histórico, ao indagar ao aluno a respeito dos conteúdos que porventura ele gostaria de ter estudado e que não foram abordados nas aulas de história, ao longo da educação básica⁴³.

Do total da amostra, um grupo expressivo (58%) não apontou nenhum conteúdo como pendente de discussão. Essa negativa pode ser compreendida como a idéia de esgotamento da história no espaço escolar. Além do que foi trabalhado não há mais o que se discutir. O que há de mais importante na história é o que é apresentado pela escola: a História do Brasil (39%) e as Guerras Mundiais (19%) são os temas mais apontados, seguidos da Antiguidade Clássica (4%) e Revolução Industrial (4%). Dentre os jovens que compuseram a amostra, apenas 1% pensa ser relevante a compreensão dos acontecimentos atuais e 17% não responderam.

No que diz respeito à História da África, é provável que essa lacuna seja preenchida a partir da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a LDB, incluindo a obrigatoriedade da inserção do ensino de história da África e cultura afro-brasileira nos

⁴³ No item “outros” do gráfico apresentado na figura 3.4, estão agrupados os seguintes temas: Evolução Humana, História Antiga, Política, Cultura dos Povos, Iluminismo, Revolução Cubana, História dos EUA, Povos Indígenas, A vida de espíões famosos, 11 de setembro, Constituição, Potências Mundiais.

currículos da rede oficial de ensino. Todavia, apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana terem sido estabelecidas em 10 de março de 2004, bem sabemos tratar-se de mudança de caráter subjetivo, a despeito da determinação legal. O texto do documento reconhece que

(...) bem mais do que inclusão de novos conteúdos [o artigo 26^a acrescido à Lei 9394/96], exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p.17)

O tratamento dado à história do continente africano nos livros didáticos ainda é recente e muito incipiente, assim como a formação dos professores de história ainda não contempla a questão de forma satisfatória, o que, espera-se, passe a ocorrer após a promulgação da Lei 10.639. Anderson Oliva discute essa questão e admite que

Ainda existem grandes lacunas e silêncios. A obrigatoriedade de se estudar África nas graduações, a abertura do mercado editorial – traduções e publicações – para a temática, até a maior cobrança de História da África nos vestibulares são medidas que tendem a aumentar o interesse pela História do Continente que o Atlântico nos liga. Talvez assim, em um esforço coletivo, as coisas tendam a mudar. (OLIVA, 2003, p.456)

Essa tendência (de compreensão da história pelo viés positivista) se confirma na questão 35 “Qual o papel da história no espaço escolar?”. Para 27% dos jovens respondentes, o papel da história é preservar o passado ou nos informar sobre ele. Podemos somar a esse grupo aqueles que vêem a história como uma forma de observar os erros do passado para garantir um futuro melhor (16%) e aqueles que concebem a história como a exemplificação do progresso da humanidade (5%), indicando a idéia de evolução, que tangencia a idéia de progresso do método positivo. Somados, são 48% da amostra que demonstram uma concepção que podemos compreender como tradicional da história (figura 3.4).

As respostas a essa questão reforçam a nossa conclusão a respeito desse grupo, quando traz elementos como “verdade dos fatos”, registro, fatos marcantes, acontecimentos importantes. Para esse grupo, o papel da história é

Dar, ou melhor, transmitir informações e também revelar a verdade dos fatos. (CI-25)

Mostrar o que foi real no passado e não vimos. (NS-10-N)

Mostrar os fatos que já ocorreram no mundo e registrar os mesmos, para que passem de geração em geração. (CI-17)

Lembrar os acontecimentos importantes. (CT-B)

Resgatar fatos importantes que aconteceram no passado (informação). (IM-19)

Comprovar fatos. (CP-14)

A identificação desses elementos conceituais nos leva a crer que a compreensão da história como algo dado está presente de forma muito expressiva entre os jovens que compõem a amostra. A repetição desse padrão ao longo das respostas e em todas as escolas, sem distinção de rede de ensino, condição econômica ou escolaridade dos pais nos leva a crer que os espaços outros por onde transita o jovem participante da pesquisa não interferiram de forma significativa na construção dessa concepção.

Por outro lado, a identificação da história com o espaço escolar nas questões 29 (figura 3.1) e 30 (figura 3.2) nos permite inferir que a prática do ensino de história ainda guarda algo de tradicional. É considerável o número de entrevistados que relaciona a história à disciplina escolar e conteúdos. Nesse sentido, importa considerarmos que o espaço de coleta de dados era a escola, o que pode, de alguma maneira, ter contribuído para essa relação.

As entrevistas também apontam nesse sentido. Um dos entrevistados ao ser perguntado o porquê do seu interesse pela História responde que provavelmente essa afinidade se dê em função da sua facilidade com datas (NS-12-N). Uma outra entrevistada afirma que, apesar de um determinado fato ou pessoa despertar interpretações distintas, o *fato de ser fato, já leva você a acreditar mais que aquilo aconteceu realmente* (CP-04).

Um outro declara na entrevista que a história é o relato imparcial do passado. E explica que

Imparcial é o fato como ele aconteceu sem que você manifeste seu ponto de vista sobre aquilo, é você escrever o que aconteceu e não o que você acha que aconteceu, sem tomar partido por ninguém, por nenhuma espécie de opinião mesmo, ser neutro a um fato que ta ocorrendo, relatar aquilo fielmente, aquilo que ta acontecendo de verdade. (CP-02)

A neutralidade e a imparcialidade, tão caras ao método positivo, marcam essa declaração. A concepção que ela traduz é de uma história que se pauta no registro que traduz a verdade – a concepção positivista. Não há indícios nessas declarações do caráter interpretativo do conhecimento histórico. Isso pode estar ligado a práticas que restringem a participação e o envolvimento do aluno.

Alguns elementos apontados na questão 35 são relevantes para complementar a análise proposta. A história é ainda compreendida por uma parcela considerável da amostra como a descrição imparcial do passado à sociedade, o que pode acontecer através dos vestígios deixados pelos seus personagens ilustres – os heróis, através da narrativa resguardada pela neutralidade do historiador ou através da percepção dos problemas atuais que, por isso, devem ser evitados e assim o futuro ser blindado dos erros cometidos anteriormente.

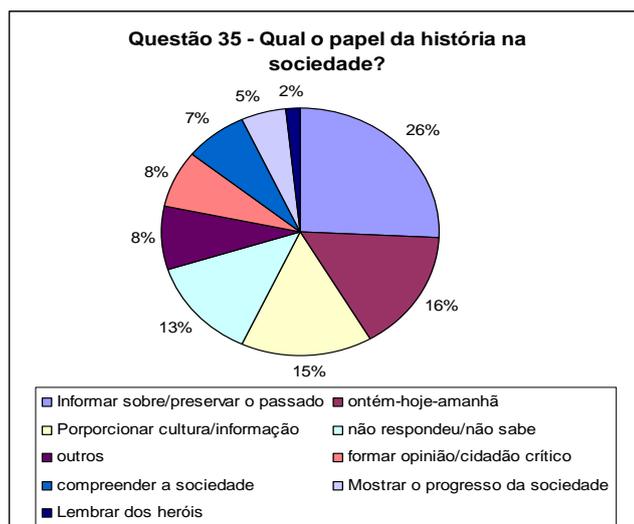


Figura 3.5

A uma outra questão: **“Qual a sua relação com a História fora do espaço escolar?”** um contingente expressivo respondeu “nenhuma” ou não respondeu. Isso nos leva a deduzir que a relação conscientemente estabelecida por muitos desses sujeitos com a história se restringe quase que exclusivamente ao espaço escolar, onde ainda há a primazia do livro didático. As respostas nos induzem a pensar que os jovens entrevistados acreditam não estar vivendo a história fora da escola. Um grupo considerável ainda não se vê como participante ativo da história. A relação com a história fora do espaço escolar para 46% dos

respondentes é nula. Alguns jovens justificam a resposta com o fato de não se identificarem com a disciplina:

Não procuro me envolver muito com a história em si, pois não sou muito interessado por essa disciplina. (CI-A)

Não me interessa por essa, prefiro a área biologia (sic). (CT-17)

Muito pequena [a relação com a história fora do espaço escolar], pois não gosto desse tipo de matéria. (CI-H).

A mínima possível. (IM-12)

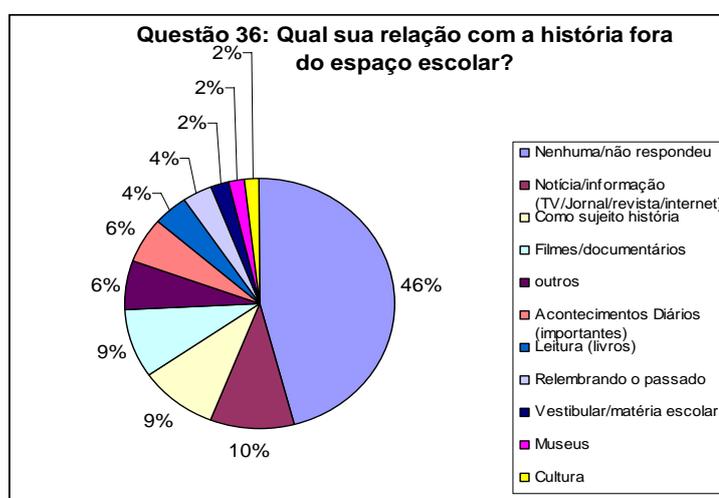


Figura 3.6

Um segundo grupo afirma que sua vinculação com a história fora do espaço escolar se dá através da mídia (10%) e através dos acontecimentos mais importantes do dia (6%), o que podemos deduzir se dá através dos jornais televisivos diários. Essa conclusão se baseia no fato de que 85,3% dos respondentes afirmam assistir TV regularmente (mais de quatro vezes por semana) e apenas 38,8% têm acesso diário a jornal ou revista semanal.

Esses percentuais sofrem uma ligeira alteração no que diz respeito ao acesso à mídia impressa, quando analisamos as redes particular e pública separadamente.

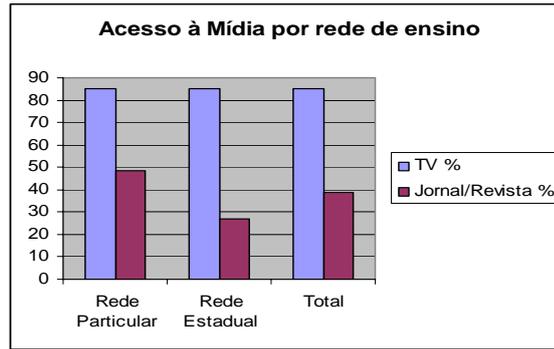


Figura 3.7

A julgar pelo caráter de efemeridade que cerca a informação veiculada na mídia televisiva, podemos deduzir que a informação na qual se baseia o jovem da amostra não lhe dá subsídios para uma análise mais substancial do processo histórico. Foi possível identificar nas respostas abertas a referência a programas que estavam sendo exibidos no período da realização da pesquisa, o que confirma a afirmação de que a informação proveniente de programas de televisão é uma forte influência na formação intelectual desses sujeitos.

Outra situação que os jovens indicam como sendo relacionada à história é o noticiário produzido pela grande imprensa nacional e divulgado na internet (25%). Acompanhar telejornais ou ler revistas semanais de grande circulação representa ligação com a história. Ao considerarmos o grau de comprometimento desses agentes com a produção do conhecimento jornalístico e, em muitos casos, a ausência de criticidade presente em muitas dessas produções podemos deduzir o nível de “conhecimento histórico” ao qual esses jovens têm acesso. A utilização de outras linguagens no ensino de história requer análise crítica, sob pena de se referendar o senso comum em prejuízo do conhecimento historicamente produzido.

Na questão 33 (figura 3.4) a referência a temas que estavam sendo apresentados pela TV como assuntos que gostariam de ter estudado e na questão 34 (figura 3.3) como dos mais importantes entre os já estudados foi significativa. A história do ex-presidente Juscelino Kubitschek, que foi retratada pelo Rede Globo em mini-série exibida no período em que a pesquisa de campo foi realizada, aparece entre as respostas a essas questões.

A concepção de história predominante nesta parcela da amostra se articula em grande parte com o espaço escolar. Nas declarações das coordenadoras entrevistadas

percebemos a ausência de uma efetiva participação dos jovens nos processos escolares. Assim como os Projetos Institucionais, a administração escolar, em geral, não conta com o jovem nas decisões iniciais. Sua participação acontece, regra geral, em fases secundárias, de execução.

Uma das jovens entrevistadas (NS-14-M) fala da participação dos alunos no colegiado da escola. Segundo ela, não havia, até aquele momento, um levantamento prévio das demandas dos alunos. O representante ia ao colegiado sem uma preparação e sem a devida indicação dos seus pares. Muitas vezes a participação não tinha a divulgação tempestiva, o que fazia com que o aluno que participava de uma reunião não estivesse presente na reunião seguinte. Isso, segundo ela, impede que as decisões estabelecidas numa reunião sejam concluídas.

Por outro lado, as práticas ainda predominantemente tradicionais podem ser outro fator que leve à construção de concepções tradicionais. Segundo essa mesma jovem, História não é sua matéria preferida, em parte em função do professor. Apesar da ressalva com relação à sua professora de História à época da entrevista, geralmente nas aulas de história e geografia “falta dinâmica, fica uma coisa muito chata, [o professor] chega, dá uma coisa no quadro, e pronto, dá uma prova”. Ela ainda citou uma professora, da qual ela não gostava porque “ela era chata (...) ela dava um resumo no quadro, daí ficava duas semanas. Assim... dá um resumo e depois a prova, quem passou, passou, quem não fez bem, não fez”. Em contrapartida, a boa professora é, a exemplo da sua professora de então, aquela que envolve os alunos em atividades coletivas, possibilita escolhas e promove o debate.

Conforme citamos anteriormente, esse diferencial também é reconhecido pelos estagiários do curso de História que atuaram nessas escolas. Nas ocasiões em que houve abertura do professor para atividades de caráter coletivo e discursivo, onde o debate era favorecido, a aprendizagem fluía de forma mais agradável, proporcionando situações onde os conceitos históricos eram desenvolvidos através da reflexão e do debate.

A prática reconhecida aqui como tradicional é confirmada pelas coordenadoras entrevistadas. Uma delas fala sobre a resistência dos professores em adotar procedimentos menos tradicionais. Segundo ela a escola ainda é muito tradicional e ela explica:

Tradicional é aquela rotina, né? Do professor explicar, às vezes falta criatividade, né? Porque tem tanto acesso. A escola tem computador, tem liberdade de fazer uma visita a instituição, coisa nova, pra renovar e muitos ficam lá. Na tradicional, explicar, ponto positivo, avaliação, exercício, essas coisas assim. Poderia melhorar, né? (D., coordenadora de escola pública).

As condições de trabalho do professor na rede pública (e em alguns casos, na rede particular), já destacadas anteriormente, muitas vezes são fator impeditivo dessa renovação. Segundo uma outra coordenadora entrevistada, o professor que precisa se desdobrar entre duas ou mais escolas não encontra disposição para inovar. A garantia do sucesso da aula está em trabalhar da forma como habitualmente ele já trabalha; a novidade pode significar uma ameaça de fracasso.

Concordamos com Carretero quando ele afirma que a história é uma atividade de raciocínio e como tal deve desenvolver a capacidade de levantar hipóteses, de compreender relações e aplicação de estratégias (CARRETERO, 1997, p.24). Essas habilidades não são desenvolvidas sem discussão, debate e análise de fontes e textos de diferentes matrizes. Uma perspectiva tradicional de ensino, quando a reprodução é prática corrente e o livro didático não passa por questionamentos, dificulta o desenvolvimento do raciocínio. O que percebemos são práticas que pouco induzem o jovem (e a criança também) à discussão e à reflexão, inclusive pela falta de material adequado e de espaços que favoreçam um arranjo diferenciado do espaço escolar.

Há de se ressaltar ainda o caráter verbalista da história e do seu ensino. A natureza narrativa da história sugere debate e discussão, sem o que se transforma em discurso isolado, o que impede o surgimento da dúvida e o desenvolvimento do senso crítico, tão defendidos nas novas propostas pedagógicas, oficiais ou não.

As escolas que compuseram a amostra trabalham, em sua maioria, com em torno de 40 alunos por turma, inclusive nos anos finais do ensino fundamental. Apenas uma das escolas da rede particular tem por proposta expressa no seu Projeto Político Pedagógico a redução de alunos por turma, com o objetivo de favorecer o trabalho docente e a prática pedagógica que estimule a criticidade, a participação e a construção do conhecimento pelo aluno, de forma que ele se entenda como sujeito do processo ensino-aprendizagem.

O trabalho fora da sala de aula, num ambiente que favoreça a pesquisa e a discussão é inviabilizado por espaços inadequados ou que não comportam todos os alunos

de uma mesma turma ao mesmo tempo. O professor muitas vezes deve improvisar espaços que não são adequados, como quadras, cantinas, quando busca outro espaço para discussão, de modo a acomodar todos os alunos. Além disso, trabalhar de forma participativa, o que em alguns casos implica deslocamento, com um número grande de alunos, muitas vezes significa tumulto. Como não há o hábito da atividade em grupo, quando os adolescentes são organizados dessa forma entendem que não há seriedade por parte professor, dificultando o debate e inviabilizando a prática⁴⁴.

Nas escolas da rede pública o número de alunos em geral não ultrapassa 35 alunos por turma, mas o professor se ressentido da sobrecarga de trabalho, optando, como podemos observar na fala das coordenadoras, por reproduzir o conteúdo, no tradicional “cuspe e giz”.

A falta de uma perspectiva teórica e pedagógica comum ao longo da educação básica pode ser outro indicativo da permanência de concepções ainda tão tradicionais da história. É comum na nossa prática perceberem-se professores trabalhando de forma isolada, sem que haja uma definição na orientação que pretende dar ao trabalho pedagógico. Os planejamentos em geral são feitos de forma isolada pelos professores das áreas. Em duas das escolas que participaram da amostra (uma da rede particular e outra da rede pública) são adotadas apostilas produzidas por grandes redes de ensino. Isso evidencia uma inadequação do material ao ritmo e à realidade do aluno. Esse tipo de material não permite a inversão de temas ou a supressão de um assunto em favor de outro. Como se trata de materiais que têm um alto custo financeiro, o professor deve “esgotá-lo” para que os pais se sintam compensados no seu investimento.

Por outro lado, a adoção do livro didático tem as ressalvas já conhecidas. A escolha nem sempre acontece pelo professor que vai utilizá-lo; também se trata de material de alto custo (nas redes particulares), o que faz com que os pais cobrem sua utilização integral. Além disso, longos anos de profissão fazem com que muitos professores utilizem antigos

⁴⁴ Em trabalho recente, alunos do terceiro ano do ensino médio questionaram a minha prática junto à coordenação da escola onde atuo, dizendo não “ter aulas”. “A professora não dá aula, só dá trabalho em grupo” e “ainda não deu matéria nenhuma”. Os temas estudados até aquele momento foram tempo histórico e correntes historiográficas. A ansiedade deles se explicava pela expectativa do vestibular. Os temas trabalhados, segundo eles, não eram “matéria” pois não estavam previstos entre os conteúdos programados para o vestibular e nem constavam no livro didático. As atividades propostas foram discussões em grupos e debates, partindo de textos extraídos de revistas especializadas e o tema era contemplado pelo livro didático, apenas este não foi a base do trabalho.

esquemas e reproduzam inclusive avaliações já aplicadas em anos anteriores⁴⁵. Numa das escolas que compuseram a amostra, duas coleções distintas são adotadas para o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental, uma que prioriza a organização do conteúdo por temas (5ª. e 6ª. série) e a outra que adota a divisão tradicional cronológica. Entendemos que é importante que haja uma unidade teórica e metodológica entre os professores das diferentes séries e entre aqueles do ensino fundamental e médio.

Entendemos que o fato de adotar coleções diferentes, por si só, não representa um problema. Mas constitui problema a falta de unidade teórica, que faz com que o aluno não reconheça conceitos e métodos como sendo práticas do ensino e da produção do conhecimento histórico. É o caso de muitas vezes o aluno entender que o professor quando sugere atividade em grupo não “dá aula”.

Reconhecemos as dificuldades pelas quais o professor passa no exercício do magistério. Durante nossa vivência na educação básica já ouvimos muitos deles declarar ter desistido de inovar, pois o aluno gosta de “aula tradicional”. Todavia, entendemos que a mudança não pode ser pontual. Deve haver uma alteração de concepções e práticas desde os anos iniciais do ensino fundamental e que se estenda por toda a educação básica, sem solução de continuidade.

A história compreende a vivência do aluno não só no espaço da sala de aula, mas, e especialmente, nas relações que ele estabelece entre seus pares, entre ele e a escola e fora do espaço escolar. Valorizar essa vivência, inserindo o aluno como autor e não apenas como reprodutor de regras é tarefa que a escola deve abraçar, se pretende alterar esse estado de coisas.

3.2.2.2. A História Nova na perspectiva de jovens estudantes: novos problemas, novas abordagens.

As novas propostas para o ensino de história surgidas no período que sucedeu o governo militar suscitaram discussões, dúvidas, negações e, em alguns casos, desespero. O fato de que durante o período que ficou conhecido como “os anos de chumbo” o ensino de

⁴⁵ A experiência como professora orientadora de estágio me proporcionou oportunidade de comprovar essas práticas. Em muitos casos as avaliações eram repetidas ao longo de vários anos. Essa prática é verificada inclusive em escolas da rede particular.

história tenha sido limitado a questões de cunho nacionalista, quase que exclusivamente, fez com que durante os anos 1970 a discussão sobre o que seria o ensino de história ideal tomasse lugar de destaque no meio acadêmico (FONSECA, 1995, p.159).

Encontrar um currículo que melhor expressasse a produção do conhecimento histórico e que melhor atendesse às demandas do seu ensino era preocupação de professores e pesquisadores. Levar à escola as novas perspectivas do saber histórico de forma a colaborar com o desenvolvimento de uma nação democrática, no seu momento de reconstrução era um desafio.

As novas abordagens da pesquisa histórica se fazem apresentar na escola através da atualização de algumas coleções de livros didáticos e de novas diretrizes para a construção dos currículos e formação de professores. Na década de 1990 a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, seguida da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do Ensino Fundamental em 1996 foram um passo importante nesse processo. Além disso, o estabelecimento de diretrizes para a formação de professores em 2002 insere nos direcionamentos dados à educação de modo geral, e ao ensino de história em particular, o norteamento que se pretendia para a disciplina.

A proposta oficial e as discussões acadêmicas apontavam na direção de uma história que rompia com a visão positivista e abria espaço para a inserção de novas temáticas e novas metodologias de ensino. Entretanto, a revisão de objetos e métodos, assim como toda mudança, é processual. As experiências de renovação curricular, contudo, não eram consensuais e as discussões se dividiram ao longo das duas últimas décadas entre a pertinência da concepção marxista e a atualidade da história cultural (e todos os seus desdobramentos). Selva Guimarães Fonseca, ao analisar as propostas para o ensino de história nos estados de São Paulo e Minas Gerais, nos anos 1980, afirma que

As propostas curriculares dos dois estados incorporam levantamentos bibliográficos amplos que são sugeridos para o desenvolvimento dos trabalhos. Estes levantamentos são constituídos tanto de obras altamente especializadas de grande divulgação, como por exemplo, as coleções Tudo é história e Primeiros Passos da [editora] Brasiliense. A historiografia internacional também se faz presente. São citadas obras referenciais para a historiografia brasileira, tais como os clássicos de Marx (na proposta de Minas Gerais) e principalmente os ligados à nova História Francesa e a Historiografia Social Inglesa (no de São Paulo). No caso da bibliografia referente História do Brasil nas duas propostas aparecem tanto

as obras clássicas como também as mais recentes que incorporam novas temáticas. Há, portanto, uma ampliação das possibilidades de leituras e tratamento dos temas, tentativa clara de romper com a simplificação operada pela divisão do trabalho intelectual. (FONSECA, 2001, p.108)

A implantação das novas propostas – no âmbito estadual, como nos casos acima, e no âmbito federal, com a nova LDB e os PCN's – vai se operar não sem conflitos. Segundo Fonseca (2001, p.109) a mudança curricular não rompe em definitivo com as práticas e concepções anteriores e, por vezes, sofre a resistência tanto de professores como de pais e alunos.

A perspectiva apresentada por esse grupo de jovens é significativa não pelo valor absoluto em relação ao total da amostra, mas pela elaboração aprimorada que fazem ao construir sua concepção de história. Ao analisarmos a trajetória das mudanças curriculares para o ensino de história podemos perceber que, apesar de todos os conflitos estabelecidos ao longo desse processo, é possível perceber avanços na compreensão do conhecimento histórico no espaço escolar.

Esse grupo representa 12% do total dos jovens entrevistados (figura 3.1), distribuídos de forma equitativa entre as redes particular e pública de ensino no universo pesquisado (55% desse total são alunos das escolas particulares e 45% das escolas públicas que compuseram a amostra). As respostas à questão 29 – O que é a História para você? – nos permitem concluir que a concepção de História desses jovens se articula com as atuais discussões estabelecidas para a produção do conhecimento historiográfico e para o seu ensino. Nas respostas a essa questão os jovens se incluem como “fazedores de história” e indicam a cultura, o cotidiano como possíveis objetos da história, além de pensarem a história como ciência e não apenas como disciplina escolar.

[a história é] a ciência que registra e analisa os fenômenos sociais ocorridos desde os primórdios da civilização sob um ponto de vista científico. (CI-26)

Um arquivo de fatos que aconteceram e acontecem com a humanidade, sem a qual não seria possível o desenvolvimento de nosso senso político, crítico e ético. (NS-17-M)

História é a explicação de acontecimentos cotidianos e passados. (CT-03)

Uma ciência que estuda o passado e o presente. (CT-B)

Uma matéria ou ensino que estuda fatos do presente ou do passado, a fim de se conhecer melhor o homem e as suas atitudes. (CP-01)

História é cultura. (NS-G-M)

Um meio de estudo para entendermos gerações e vínculos passados que se refletem até hoje e outros que deixam de existir, bem como organização social, etc. (CT-14)

A história é uma forma de me informar sobre como era um lugar antes e porque seus costumes são diferentes de outros. (IM-16)

A história é o nosso passado, nosso presente e também nosso futuro; aquilo que nós fazemos ou vamos fazer só a história pode manter vivo. Como o tempo não volta atrás, todas as nossas realizações ou todos os nossos atos passam a ser história. A história pode definir uma vida e até mesmo um caráter, além de permitir diversas interpretações e opiniões para os diferentes fatos. (CP-04).

Não foi possível perceber uma padronização das respostas ao longo das questões propostas. Jovens que apresentaram uma perspectiva mais crítica na questão 29, indicaram um posicionamento mais tradicional na questão 35, que pergunta qual o papel da História na sociedade, por exemplo.

Mas ao longo das respostas foi possível perceber indícios de um pensamento crítico. Outras questões indicam uma renovação na compreensão da história e nas concepções construídas pelos jovens ao longo da educação básica. Na questão 30 (figura 3.2), que pergunta a que imagem o jovem relaciona a história, algumas respostas indicam “reflexão”, “museu”, “cultura” e a idéia de evolução/progresso/mudança”. Concluímos que, ao estabelecer relação da história com as imagens apontadas, esse grupo (que representa 10% do total da amostra) sugere uma nova forma de compreender a história, que admite a presença do saber históricos em espaços que não o escolar – nos museus, por exemplo. Aponta ainda no sentido de que a história não é o retrato fixo do passado, quando a mudança é citada como algo com o qual podemos relacionar a história. Ainda daí podemos inferir que as novas temáticas – como as de cunho cultural – são consideradas como objeto de construção do saber histórico.

Na questão 33 – O que você gostaria de ter estudado nas aulas de história e nunca lhe foi ensinado? – é importante fazermos alguns destaques. Surge como demanda dos jovens entrevistados o estudo da própria cidade (Governador Valadares) e do Estado de Minas Gerais; a História da África e da Ásia, aqui com destaques especial para Japão e China e temas da atualidade (figura 3.4).

A respeito da história local ressaltamos tratar-se de assunto tratado tradicionalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Os livros didáticos não trazem a história local (no nosso caso, Governador Valadares), ficando isso a cargo do professor, que deve buscar referências que muitas vezes não se encontram organizadas em publicações, o que dificulta a sistematização do conteúdo. Ressaltamos ainda, que o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental em geral não tem formação específica na área de história, o que dificulta o tratamento de fontes e de bibliografia adequada.

O nosso aluno, portanto, muitas vezes conclui essa etapa da formação sem ter acesso a informações locais importantes para a sua formação geral e para a sua formação como cidadão. Fonseca aborda essa questão e afirma que há dificuldades para o tratamento do tema tanto no que diz respeito à produção historiográfica quanto para o ensino (Fonseca, 2001, p.155). Segundo a autora, a questão

(...) requer do professor uma relação crítica com as concepções historiográficas e pedagógicas dominantes. Trata-se de assumir uma postura dialética que lhe permita captar e representar com seus alunos o movimento sócio-histórico e temporal das sociedades, as contradições, as especificidades, as particularidades, sem perder de vista a totalidade. A formação da consciência histórica pressupõe a compreensão do “eu” no “mundo”, o “uni-verso”, unidade na diversidade, como dinâmica, movimento, transformação, história! (FONSECA, 2001, p.161)

Em um trabalho anterior, pudemos identificar a ausência de contextualização no ensino de história na 4ª. série do ensino fundamental (HOLLERBACH, 2002). As práticas se resumiam em cópia do livro didático e os temas recebiam tratamento segundo a perspectiva tradicional, sem articulação com a história local. A lacuna apontada por essa parcela da amostra, pode guardar relação com práticas semelhantes.

No mesmo sentido, encontramos numa proporção muito reduzida a história atual sendo apontada como um tema importante de ser trabalhado na escola (figura 3.3). Apenas 1% dos respondentes indica a história atual como o tema mais importante estudado. Entendemos que essa manifestação reduzida pode estar relacionada com a importância dada aos temas tradicionais – guerras, iluminismo, antiguidade clássica, entre outros – o que faz com que temas da atualidade não sejam compreendidos como história.

Tratar os fatos recentes como história implica em uma série de cuidados que Jean Lacouture sugere como sendo uma “*quádrupla operação de identificação, classificação, montagem e racionalização*” (LACOUTURE, 2001, p.218). Para esse autor, não se trata

apenas de “encurtar os prazos entre a vida das sociedades e sua primeira tentativa de interpretação, mas também de dar a palavra aos que foram atores dessa história” (LACOUTURE, 2001, p.217).

A reivindicação da análise de fatos contemporâneos nos leva a crer que esse grupo se percebe como sujeito, mas não se vê nas análises históricas que lhe são apresentadas. É provável que acontecimentos atuais não sejam apresentados ou discutidos, ou o sejam com pouca relevância, nas aulas de história.

Isso é percebido na nossa prática, quando identificamos a preocupação do professor em concluir o conteúdo planejado, muitas vezes em função da pressão pela conclusão do livro didático exercida pela escola e pela família. Ainda que esse aspecto não tenha sido objeto de nossa avaliação, compartilhamos dessa realidade na prática do ensino de história na escola básica. À medida que o trabalho se desenvolve junto às séries finais do ensino fundamental e médio, a pressão aumenta, tendo por justificativa, principalmente, o vestibular.

A questão 35 (figura 3.5) que trata do papel da história na sociedade traz dados interessantes. Dentre os jovens que participaram da pesquisa, 15% entende que o papel da história na sociedade é auxiliar na compreensão da sociedade (7%) e formar cidadãos críticos (8%). Para eles, o papel da história na sociedade pode ser definido como sendo

Arquivar e fornecer uma análise científica os fenômenos sócio-político-econômicos, a fim de melhor instruir as pessoas em sua concepção de mundo. (CI-26)

Ajudar a criar nosso senso ético (...). (NS-17-M)

Formar pessoas conscientes no que fazem.(IM-15)

Formar críticos. (IM-12)

[ajudar] a entender melhor o porquê da atual situação da nossa sociedade, pois retrata a origem de nossos problemas. (CI-02)

Um outro afirma ainda, que, em sua opinião, “a história não tem um ‘papel’ a ser cumprido, mas sim nós temos o papel de desenvolver a história” (NS-15-N), admitindo, assim, a sua própria participação como sujeito histórico. Essa possibilidade evidencia uma concepção da história que se opõe à concepção tradicional, dita positivista. Podemos

depreender dessa declaração que a história vista sob esse ângulo admite a ação cotidiana como objeto da história.

Fora do espaço escolar, o grupo que sinaliza a inserção da própria ação como ação constituidora de relevância na construção da história representa 9% da amostra (figura 3.6). Declaram-se como sujeito da história na vida extra-escolar, não limitando, assim, a história ao espaço da disciplina, o que é possível observar quando afirmam que

É uma relação política, ajudou a esclarecer várias coisas sobre [política] e a me interessar mais sobre ela. (CI-28)

A partir do meu conhecimento histórico sou capaz de analisar os fenômenos políticos do país e exercer melhor minha função de cidadão. (CI-26)

Me ajudando a formar minha orientação política. (CI-05)

A minha vida tem relação com a história. A todo o momento estamos vivendo a história. Relembrando e criando novos fatos. (CI-17)

A história nos cerca, nós fazemos história, tudo o que fazemos é história, independentemente da importância, portanto, a relação com a história é constante, não só pra mim em particular, mas pra todos. (NS-15-N)

Acho que estamos relacionados diariamente, pois História é o que acontece conosco, com o nosso país, fatos do cotidiano que podem marcar e virar história. (CP-21)

Toda. Tudo que nós fazemos tem uma ligação de qualquer espécie com a história. (CP-08)

A possibilidade de análise, de criação de fatos novos, a inserção do cotidiano na concepção assumida por esses jovens traz em seu bojo características da História Nova. Nessas respostas é possível identificarmos elementos que apontam no sentido de uma renovação da compreensão da história, através da incorporação desses elementos próprios da nova historiografia.

A Escola dos Annales assume uma vertente historiográfica que agrega sujeitos, fontes e lugares antes ocultos pela história oficial e pela documentação que a ela servia de base. Esse olhar mais abrangente do fazer histórico, ainda que presente na obra de alguns historiadores do século XIX, é a marca que Fernand Braudel, um dos fundadores da Escola dos Annales, imprime à historiografia ao romper com temas tradicionais como a história econômica. Segundo Peter Burke, Braudel

Deixa de lado as categorias tradicionais de “agricultura”, “comércio” e “indústria”, e observa, substituindo-as, “a vida diária”, o povo e as coisas, “coisas que a humanidade produz ou consome”, alimentos, vestuários, habitação, ferramentas, moeda, cidades... Dois conceitos básicos subjazem a esse primeiro volume⁴⁶, um deles, “vida diária”, o outro, “civilização material”. (BURKE, 1997, p.60)

Na análise dos dados da pesquisa, compreendemos que essa concepção, indicada nos Parâmetros Curriculares Nacionais como aquela que possibilita “*valorizar atitudes ativas do sujeito como construtor de sua história*”, é reconhecida nessa parcela da amostra. (BRASIL, 1997, p.29)

É aqui que percebemos traços de práticas do ensino de história que criam oportunidades aos alunos para a compreensão, não só dos processos sociais, mas também do seu próprio papel nesses processos. As vozes desse grupo de jovens trazem até nós a impressão de que o trabalho docente, ainda que timidamente, tem despertado o interesse pela história, para além do brilho do herói. Ao compreender a história como algo transformador o jovem discute e pensa sobre o seu lugar e as suas ações.

Precisamos considerar, ainda, que alguns professores, não raro, transitam (ou transitaram) pelas mesmas escolas. Isso é percebido quando, na questão 32 (“Você se lembra de algum professor de História que tenha marcado sua vida escolar?”) alunos de escolas diferentes fazem referências semelhantes a um mesmo professor/professora. Sabemos também, pela nossa convivência no meio escolar e pelo trabalho desenvolvido em algumas dessas escolas, que muitos dos professores citados trilharam sua carreira docente nessas escolas. Daí inferimos que as práticas se repetiram, mesmo que em espaços distintos.

Retornamos a Hannah Arendt, e reafirmamos a necessidade de favorecermos o contato desses sujeitos com a história produzida e vivida – ainda nos anos iniciais de sua formação escolar – sem roubar-lhes a oportunidade transformadora de conhecer.

⁴⁶ Aqui o autor faz referência à obra *Civilization matérielle et capitalisme*, de Fernand Braudel.

4. Considerações finais: aprendendo história, construindo concepções - espaços de influência na educação histórica.

Sempre coube à história desempenhar um papel social, no mais amplo sentido; e em nossa época, em que esse papel é mais do que nunca necessário, a história nova, se lhes forem proporcionados os meios de pesquisa, de ensino (em todos os níveis escolares) e de difusão de que necessita, está em condições de desempenhá-lo.

Jacques Le Goff⁴⁷

A finalização desse trabalho me suscita, ao invés de conclusões, considerações: sobre a pesquisa realizada, sobre o jovem como sujeito, sobre minha prática profissional e, é claro, sobre a história e o seu ensino. São essas considerações que tento elaborar aqui.

O ensino de história foi alvo de discussões acaloradas, de forma especial, após o fim do regime militar. Recompôr a autonomia da disciplina, fundida à geografia no híbrido Estudos Sociais era ponto de honra nas propostas curriculares e no debate acadêmico. O movimento de restabelecimento da democracia no país coincide (e é provável que em alguns momentos se confunda) com a luta pelo retorno da história e da geografia ao ensino fundamental (então primeiro grau) e sua inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso acontece com a LDB (1996) e se define nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

A proposta do ensino de história em todos os níveis da educação básica traz em seu bojo a noção de que os conhecimentos históricos e seus métodos poderiam auxiliar na construção de uma sociedade mais democrática. Na medida em que o sujeito – criança, adolescente, jovem ou adulto – toma assento na condução da construção do próprio conhecimento, compreende a forma como esse conhecimento é construído academicamente, e dominando as técnicas da produção do conhecimento histórico (fontes, métodos e teorias historiográficas) possa desenvolver a capacidade de análise do seu tempo e de tempos passados.

Essa mudança na condução dos processos escolares que levariam o aluno a esse domínio da ciência histórica é proposta como teoria e como método nos PCNs, para todos os níveis da educação básica e é proposta ainda nas diretrizes curriculares para a formação

⁴⁷ LE GOFF, Jacques . *A história nova*. In: LE GOFF, Jacques (org.). *A história nova*. 4ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.51.

de professores. Já se passou uma década da publicação dos PCNs e onze anos da promulgação da LDB. Nesse período os livros didáticos foram (ou se propuseram a ser) adequados às novas perspectivas metodológicas; os programas e projetos institucionais foram revistos/construídos sob esse discurso e as discussões ainda persistem. Muito pouco se sabe sobre o resultado dessas alterações legais, em grande parte em função do pouco tempo de suas aplicações.

A proposta dessa pesquisa, portanto, além de identificar qual a concepção de história dos jovens concluintes do ensino médio, foi também procurar estabelecer relações entre essas concepções e os espaços por onde transitam o jovem, quais sejam, a família, a escola, e outros por eles indicados, considerando todo o processo descrito até aqui. Houve, de fato, alteração na concepção de história após serem alterados legislação, livros, diretrizes? É possível perceber a interação da escola com outros espaços educativos na formação do cidadão, sujeito da história?

Ao concluir a análise dos dados, tanto através das respostas dadas ao questionário quanto através da entrevista realizada com alguns dos respondentes, percebemos a importância da escola na construção da concepção de história pelos jovens ao final da educação básica. A escola surge como espaço relevante de construção de concepção da história. Isso pode ser percebido mais claramente quando uma parte significativa da amostra afirma não ter contato com a história fora da escola (46%) ou ter esse contato exclusivamente em função do vestibular (2%) (figura 3.6). Todos os jovens que participaram das entrevistas (10 jovens) afirmaram que o seu interesse (ou não) pela história advém de uma experiência escolar.

Além disso, percebemos que em alguns casos a família é citada, mas não foi possível constatar evidências de que seja essa a base para o interesse pela história desses jovens. Percebemos também que entre os jovens entrevistados não há nenhuma prática fora da escola que os distinga entre si. São todos jovens, que namoram, vão ao cinema, uns gostam de ler, outros não, têm como diversão aos fins de semana sair com os amigos, ir ao Shopping, passear.

É importante ressaltar que Governador Valadares é uma cidade que não oferece grandes opções culturais. A cidade possui uma biblioteca pública que atende em condições

precárias⁴⁸; o museu da cidade não tem sede própria e funciona em um imóvel residencial que não guarda nenhuma relação com a história local; os eventos de ordem cultural (teatros, shows musicais, etc.) são restritos; os únicos cinemas da cidade são localizados num Shopping Center, o que encarece e dificulta o acesso da população de baixa renda às salas de exibição. Isso se confirma nos dados extraídos do questionário aplicado. Dos jovens consultados, 6,5% nunca vão ao cinema; 13,5% frequentemente e 44,1% só raramente assistem a filmes em salas de exibição. Esses dados variam conforme a rede de ensino, como se pode observar no gráfico abaixo:

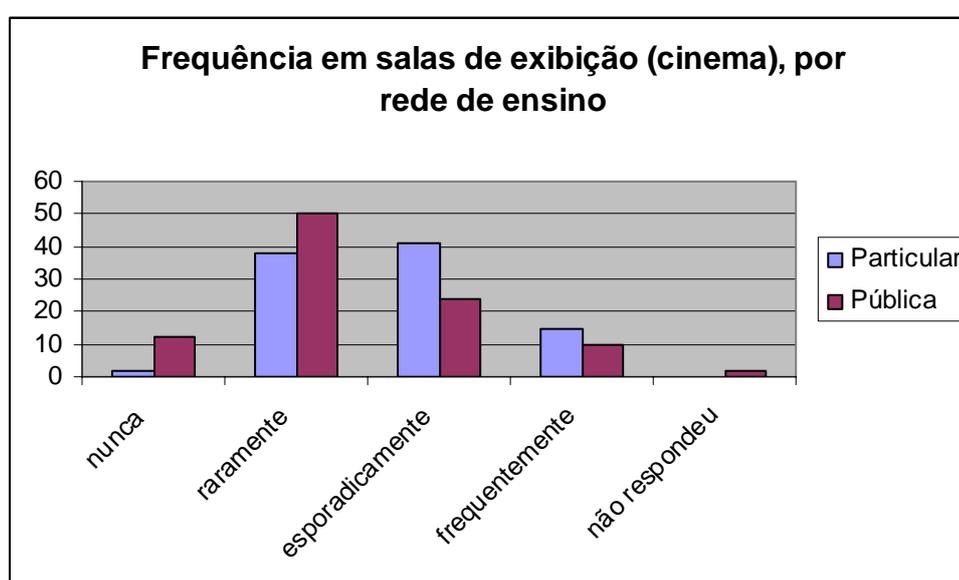


Figura 4.1

Essa ausência de espaços que favoreçam o contato do jovem com a história – sua e de outros – se faz refletir nos dados colhidos através do questionário aplicado. Quando perguntados quanto à sua relação com a história fora do espaço escolar apenas três – dos 170 jovens que compuseram a amostra – indicaram “museu”, sendo que foi ressaltado que isso acontece quando em visita a outra cidade (figura 3.6).

As referências ao espaço escolar indicam que o professor tem um papel importante na construção das concepções que os jovens têm da história e da relação que estabeleceram com a disciplina. Nas entrevistas, 8 dos 10 jovens atribuem a origem do seu interesse pela

⁴⁸ Uma nova sede para a Biblioteca Municipal está em construção, no prédio da antiga cadeia pública, mas sem previsão para conclusão. A atual funciona numa casa residencial, sem acomodação adequada, com funcionário com qualificação precária. Os dois bibliotecários não são suficientes para a demanda de visitantes.

história a um professor. Dos dois que não estabeleceram relação com a escola, um atribuiu essa origem ao seu interesse pela leitura, e o último ao seu amadurecimento pessoal.

Essa influência é discutida por Pascal Bressoux (2003), quando ele investiga a influência da escola e do professor no processo ensino-aprendizagem (efeito-escola; efeito-professor). Segundo o autor, o efeito do professor sobre a aprendizagem do aluno é maior que o efeito da escola. Nós nos aproximamos dessa conclusão. Ainda que ressalvadas as limitações da investigação, percebemos que não há distinção significativa entre as redes de ensino nem entre as escolas, no que diz respeito às concepções construídas pelos jovens. Nesse sentido é relevante considerar que é freqüente um mesmo professor atuar na rede pública e na rede particular de ensino, especialmente nas escolas em questão. Isso pode ser indicativo de construções de concepções de história semelhantes, por parte dos jovens, em escolas diferentes, de redes de ensino diferentes. Ainda nos compete acrescentar o fato que todas as escolas se localizam na região central da cidade.

Nesse sentido, observamos nas respostas dos alunos à questão 32 – Você se lembra de algum professor de história que tenha marcado sua vida escolar? – referência a alguns professores em escolas/redes de ensino diferentes. Dos jovens participantes da amostra, 133 afirmaram lembrar de algum professor; trinta professores foram citados, alguns mais de uma vez. Desses, um professor foi citado por quinze jovens, de escolas das duas redes de ensino (particular e pública).

Não foi possível entrevistar os professores citados pelos jovens, em função do tempo, da dificuldade de localização de todos os que foram citados e da disponibilidade (a etapa de entrevistas coincidiu com o fim do ano letivo, momento de sobrecarga de trabalho nas escolas). Isso indica a necessidade de pesquisas posteriores nessa direção, apontando como questões a serem investigadas, no sentido de compreender melhor as concepções e o ensino de história: Que práticas são essas que fazem com que professores sejam referência para esses jovens?

Uma pesquisa desenvolvida por Ronald Evans, nos Estados Unidos aponta numa direção semelhante, numa pesquisa desenvolvida junto a alunos e professores de High School. Uma das conclusões do trabalho é que as concepções dos professores influenciam as concepções dos alunos (EVANS, 1988, p.223). O autor afirma que a concepção do

professor é fator determinante nas decisões curriculares, e que deve, portanto, ser alvo de atenção se pretendemos um mundo diferente no futuro (EVANS, 1998, p.224)

Em Portugal, a pesquisa desenvolvida por José Machado Pais, dentro do projeto Youth and History, desenvolvido na Europa e já citado anteriormente leva a crer que o ensino de história e suas práticas têm “influência marcante sobre as memórias históricas e sobre o maior ou menor interesse que os jovens têm por esse patrimônio colectivo a que chamamos História” (PAIS, 1999, p.183).

Na França, François Audigier e outros, realizaram um estudo com jovens que cursavam o último ano da escolaridade obrigatória e entre as conclusões dos autores está posto que ainda permanece aquilo que eles chamam de *ensino clássico*, baseado em exercícios, questionário e provas (AUDIGIER *et all*, 2004, p.15). Há uma certa associação da história escolar com a noção de cultura geral, mas não se pode dizer o mesmo com relação à função crítica da história (AUDIGIER *et all*, 2004, p.54). Guardadas as devidas proporções e ainda certos de que qualquer comparação entre Brasil e França é extremamente perigosa, arriscamos aproximar as práticas – ditas tradicionais – dos seus efeitos – a pouca relação com a função crítica da história.

Toda conclusão nessa área – a nossa e a dos estudos apresentados – é limitada e pouco densa. Os estudos são recentes e pouco abrangentes e sinalizam a necessidade de aprofundamentos e a urgência de investigações sistemáticas. Essa lacuna é reconhecida por Downey e Levstik (1991) quando afirmam que ainda é possível perceber uma relativa inconsistência nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de história, ainda carecendo de uma reestruturação metodológica que sustente os resultados apreendidos.

Outro aspecto a ser considerado são as condições de trabalho dos professores. Ao longo das entrevistas, essa questão foi levantada por duas coordenadoras, ambas da rede pública estadual. A sobrecarga de trabalho é apontada por elas como fator agravante e dificultador de possíveis mudanças no ensino de história. O fato de o professor ter que se desdobrar entre duas escolas ou mais o levaria a optar por aulas expositivas, nas quais a necessidade de estudo e preparação seria menor.

Entendemos que o raciocínio acima é simplista, mas não de todo equivocado. Reconhecemos que salas com número excessivo de alunos e número elevado de aulas por

semana dificultam o trabalho do professor. Por outro lado, não há trabalhos que relacionem essas condições à permanência de práticas pouco reflexivas. É questão a ser perseguida e que pode auxiliar a compreender a persistência de idéias tão tradicionais nas concepções de jovens estudantes.

Uma das jovens entrevistadas é aluna da rede particular, proveniente de uma cidade do Vale do Jequitinhonha. Mudou-se para Governador Valadares para ter acesso a uma escola de qualidade superior àquelas a que tinha acesso na sua cidade de origem. Todavia, isso não se confirmou na prática. A diferença se resumiu ao tamanho da escola. Segundo ela, ao se mudar para Governador Valadares pensou que “ia encontrar um ensino melhor, mas eu não notei assim diferença, a não ser na dimensão da escola, mas no ensino em si, não”.

Todavia, percebemos que, mesmo nesse ambiente adverso em muitos casos, algumas práticas são implementadas com resultados satisfatórios. Citamos ao longo desse trabalho exemplos vivenciados por estagiários do curso de História, nos quais os professores buscaram formas alternativas de prática e de relacionamento, com resultado satisfatório.

Outro apontamento diz respeito às habilidades necessárias à compreensão do conhecimento histórico. Uma das jovens entrevistadas admite ser esse um fator limitador para se gostar ou não da disciplina e afirma que [história] “às vezes era mais complicado na parte de você ler o texto, ter que interpretar, porque não é aquela coisa de cálculo, que você faz; você tem que ler para entender, matéria de estudo”. (NS-14-M).

Sabendo dos índices precários no que diz respeito à leitura, apontados pelos indicadores nacionais já citados, poderíamos pensar que possivelmente a dificuldade na leitura dificultaria a compreensão do conhecimento histórico sistematizado academicamente. É possível imaginar que o jovem que afirma não gostar de história pode, na realidade, não compreendê-la, quando esta se apresenta nos textos escolares.

Na minha prática junto a alunos do terceiro ano do ensino médio, numa escola da rede particular, percebo essa relação diariamente. Certa vez um aluno, em conversa informal, disse não gostar de história. Essa conversa me incomodou, pois se trata de um aluno bastante participativo, que apresenta resultados escolares muito acima da média. Ao

ser questionado por mim sobre o curso que pretendia seguir no ensino superior, ele disse ser geologia. Após refletir por uns momentos, percebeu a relação da história com a geologia, no que diz respeito à formação da terra. Ao perceber a relação com a formação futura, mudou sua visão a respeito da história, reconhecendo que seu interesse pela história existia mas não era identificado.

Recentemente, quando do lançamento do filme *300*, foi visível a reação dos alunos a um estímulo diferente. Por solicitação deles fomos assistir ao filme em sessão especial no cinema. A atenção ao filme e o interesse pela discussão posterior foram extremamente positivos. Nas aulas subseqüentes vários alunos trouxeram revistas que apresentavam discussão sobre o filme (um dos alunos disse que só percebeu a revista em casa depois que assistiu ao filme). Após essa data, os próprios alunos se encarregaram de pensar novas produções a serem assistidas e discutidas.

Os jovens buscam estabelecer relações que transcendem o espaço escolar. A criação de fóruns de discussão que fujam dos muros da escola é algo que favorece a relação professor-aluno e auxilia na relação ensino-aprendizagem. A criação de uma comunidade na rede de relacionamentos Orkut foi uma iniciativa dos meus alunos que favoreceu não somente nossa relação em sala como também o envolvimento com a disciplina. Ainda que a participação seja ainda restrita a um pequeno grupo, o resultado é positivo. Faz parte de uma proposta de incorporação na cultura escolar de recursos e situações próprios da cultura juvenil.

Por outro lado, essas iniciativas demandam tempo (para manutenção dos grupos de discussão, comunidades, etc.) e equipamento compatível com a função (computador, rede de internet de alta velocidade). Sabemos que o acesso a essas condições é ainda limitado e nem todos os professores têm essas condições disponíveis nem em casa, nem na escola.

Além disso, percebemos que conhecer as concepções dos professores e discuti-las é outro caminho a ser buscado para que possamos melhor compreender as concepções dos jovens. Arja Virta (Finlândia) desenvolveu uma pesquisa com jovens adultos, alunos do programa de formação de professores para a escola primária, buscando identificar como foi construída a sua compreensão sobre a história. A autora reconhece que os dados são escassos para uma generalização mais abrangente, mas indica que há uma tendência em

ênfatizar o conteúdo factual; uma análise mais crítica e interpretações científicas são mais incomuns entre os respondentes (VIRTA, s/d, p.9).

Em Portugal, Olga Magalhães caminha em sentido semelhante quando busca compreender as concepções de história de professores da região do Alentejo. O objetivo central da pesquisa “é perceber a forma como os professores de História concebem a disciplina que leccionam e, por outro [lado] destringir eventuais implicações dessas concepções no modo como entendem o ensino da sua disciplina” (MAGALHÃES, 2002, p.99).

Embora esse não tenha sido o foco da nossa investigação, pelos estudos já realizados apresentam indícios de que as concepções dos alunos estejam relacionadas às concepções dos professores. Daí a importância de direcionar questões futuras nesse sentido. É importante destacar que não há intenção em comparar contextos históricos diversos, mas em sinalizar que outros pesquisadores, em outros países têm buscado respostas a questões semelhantes às nossas.

Um outro aspecto a se considerar é a história da cidade, marcada pelas relações de dominação, além de uma herança no imaginário social da figura do pioneiro, do desbravador. Essa história, pouco estudada, se converte na história oficial, onde não há espaço para a análise crítica dos processos que a compõem nem para personagens outros que se aproximem do sujeito comum, para além do herói desbravador, dominador dos índios e responsável por estabelecer a civilização numa região onde o perigo rondava a mata.

A opção por investigar as concepções dos jovens acerca da história se deu em grande parte pela crença no papel social da história, no que nos aproximamos de Le Goff, citado na epígrafe. Quando o autor francês fala da necessidade do conhecimento histórico na época atual, é provável que não tivesse em mente, a princípio, os problemas próprios dos países em desenvolvimento. Ainda que os rótulos oficiais e econômicos nos distanciem do mundo subdesenvolvido, vivenciamos situações que nos mostram que no nosso país, a educação está longe de ser a desejável.⁴⁹ Acreditamos que o ensino de

⁴⁹ A imprensa nacional divulgou o novo indicador estabelecido pelo Governo Federal – o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) – que indica um desenvolvimento abaixo da média para a grande

história vivenciado de forma satisfatória, com condições adequadas de ensino e de desenvolvimento das ferramentas próprias do saber histórico pode contribuir para alterar esse estado de coisas.

Infelizmente, sabemos que grande parte dos jovens brasileiros não têm acesso a escolas de qualidade, alguns a escola alguma. Os jovens que compuseram nossa amostra são jovens que tiveram acesso às escolas que são referência no nosso município. Ainda assim, pensamos que o percentual que apresentou uma concepção de história mais problematizadora é ainda pequeno.

Ao buscar compreender como se dá a construção de concepções por jovens adolescentes, faz parte desse desejo colaborar com a alteração da realidade educacional brasileira, mobilizando esforços no sentido de repensar o ensino de História e suas consequências no nosso município. Percebemos que as questões que nos afligem não se distanciam de outras que preocupam pesquisadores e educadores em outras partes do mundo.

Nosso desejo é que desse trabalho partam novos questionamentos e novos direcionamentos, que auxiliem na definição de novos padrões sociais, nos quais crianças e jovens possam ter acesso à educação que lhes é direito e a uma história diferente daquela escrita até aqui.

maioria dos municípios brasileiros. Governador Valadares teve índice de 2,6 em 2005, na segunda fase. Os dados são oriundos da Prova Brasil e do Censo Escolar.
(<http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5241.jhtm>)

Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n°. 5-6, set/out/nov/dez. 1997, p.25-36.

ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber escolar. *História & Ensino*. Londrina, v.11, p.25-33, outubro/2005.

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 13, n. 37, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 27/01/07.

ARAUJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro. *Técnicas de Ensino: Por que não?* 12ª. Edição. Campinas: Papirus, 2001, p. 11-34.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5ª. Edição. São Paulo: Ed.Perspectiva, 2003.

AUDIGIER, François; *et all.* Des Élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement: Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/didactsciencoc/cycle_histoire_rapport.pdf, acesso em 29/04/07.

BENSAÏD, Daniel. *Entrevista a Daniel Bensaïd*. Entrevista concedida à Cinzia Arruza, disponível em <http://www.insrolux.org/textos2006/entrevistabensaid.pdf>. Acesso em 17/05/06.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001, p.11-27.

BOMENY, Helena M. Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 29f. Disponível em www.cpdoc.fgv.br.

BORGES, Maria Eliza Linhares. Representações do universo rural e luta pela reforma agrária no Leste de Minas Gerais. *Rev. Bras. Hist.*, 2004, vol.24, no.47, p.303-326. Disponível em <http://www.scielo.br>, acesso em 27/04/07.

BORI, Carolina M.; DURHAM, Eunice R (Sup.Geral). *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 61 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito professor. *Educação em Revista*,. Belo Horizonte, n.38, p. 17-88, dez.2003.

BRITO, Vera Lúcia Alves. Projetos de LDB; Histórico da tramitação. In: CURY, Carlos R. J. et al. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1998, p.45-89.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales 1929-1989: A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

CABRAL, Manuel Villaverde; PAIS, José Machado (coord). *Jovens Portugueses hoje: resultados do inquérito de 1997*. Oeiras, Portugal: Celta, 1998.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UFP, 2001.

CARRETERO, Mario. *Construir e Ensinar: as Ciências Sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHARLOT, Bernard (org). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 1990, p.177-229.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? In: CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B.; BRITO, V.L.A. *Medo à Liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997, p.93-135.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun.2002.

DAYRELL, Juarez. O jovem com sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n°. 24, 40-52, set/out/nov/dez.2003.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. Belo Horizonte: Observatório da Juventude, p.1-27. s/d. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br:8080/objuventude/>, acesso em 12/05/06.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. Belo Horizonte: Observatório da Juventude, p.1-20. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br:8080/objuventude/>, acesso em 12/05/06.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. A juventude no Brasil. Belo Horizonte: Observatório da Juventude, p.1-25. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br:8080/objuventude/>, acesso em 12/05/06.

DOWNEY, M.; LEVSTIK, L. Teaching and learning history. In J. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* New York: Macmillan Publishing Company., 1991, p.400-410.

DUARTE, Regina Horta. Olhares Estrangeiros: viajantes no vale do rio Mucuri. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.22, n°. 44, p.267-288, 2002.

EVANS, Ronald W. Lessons from history: teacher and student conceptions of the meaning of history. *Theory and Research in Social Education*. Summer, 1988, volume XVI, number 3, p. 203-225.

FANFANI, Emílio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. In: Seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. *Escola, cultura e Saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p.29-37.

FERNANDES, Ana Alexandre. Identidade nacional e cidadania européia. In: CABRAL, Manuel Villaverde; PAIS, José Machado (coord.) *Jovens Portugueses hoje: resultados do inquérito de 1997*. Oeiras, Portugal: Celta, 1998, p.307-357.

FICO, Carlos. Algumas anotações sobre historiografia, teoria e método no Brasil dos anos 90. In: GUAZZELLI, Sílvia R.F.Petersen e outros. *Questões da teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Ed.Universidade/UFRGS, 2000, p.27-40.

FONSECA, Inês. *Portas abertas contra o CPE*. Disponível em <http://www.insrolux.org/textos2006/inesfonseca.pdf>. Acesso em 17/05/06.

FONSECA, Selva Guimarães. O Ensino de História na escola fundamental: do “samba do crioulo doido” à produção de conhecimento histórico. In: VEIGA, I.P.A.; CARDOSO, M.H.F. *Escola Fundamental: Currículo e Ensino*. Campinas: Papirus, 1995, p.157-170.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. 6ª. Edição. Campinas: Papirus, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. 2ª. Edição. Campinas: Papirus, 2004.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS DE MINAS GERAIS; FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO DE GOVERNADOR VALADARES. *Diagnóstico sócio-econômico de Governador Valadares*. 2004

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 14, mai/jun/jul/ago. 2000, p.108-130.

HOLLERBACH, Joana D’Arc Germano. *Quem conta um ponto aumenta um conto...*

IBGE – Departamento de População e Indicadores Sociais. *População Jovem no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1999. 55p.

INEP. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.82, n.200/201/202, p.117-136, jan/dez. 2001.

INEP. *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio*. Brasília, janeiro de 2004.

INEP. *Melhora desempenho brasileiro no PISA*. Disponível em www.inep.gov.br, acesso em 10/05/06.

INEP. *Estudantes apresentam desempenho regular no Enem*. Disponível em www.inep.gov.br, acesso em 10/05/06.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, n.1, jan-jun/2001, p.9-43.

LACOUTURE, Jean. A história imediata. In: LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.215-240.

LAVILLE, Christian. A Guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.19, nº.38, p.125-138, 1999.

LE GOFF, Jacques . *A história nova*. In: LE GOFF, Jacques (org.). *A história nova*. 4ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.25-64.

LEEuw-ROORD, Joke van der. *The state of history education in Europe: Challenges and Implications of the “Youth and History” – survey*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, 1998.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento Escolar: processos de seleção cultural e mediação didática*. 1997. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/conhecimento_escolar.asp?f_id_artigo=233, acesso em 01/03/07.

MACEDO, E. F. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais. Teias, Rio de Janeiro, v. 2, p. 7-19, 2000.

MAGALHÃES, Marcelo de S. História e cidadania: por que ensinar história hoje?. In: Martha Abreu; Rachel Soihet. (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, v. 1, p. 168-184.

MAGALHÃES, Olga. *Concepções de História e de Ensino da História: um estudo no Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITO, S. de. (Org.). *Sociologia da Juventude, I - da Europa de Marx à América Latina de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 69-94.

MENDES, João Luiz. Queda na qualidade do ensino afeta estudantes negros. Assessoria de Comunicação Social, MEC. Disponível em <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasDiaImp.asp?id=3873>.

MONAGHAN, Tom. Reporto f the working group IV. In: LEEUW-ROORD, Joke van der. *The state of history education in Europe: Challenges and Implications of the “Youth and History” – survey*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, 1998, p.186-190.

MONTEIRO, Ana Maria F.c. a história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v.9, p.37-62, out.2003.

NAPOLITANO, Marcos. A Televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe. *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001, p.149-162.

NEGRI, Antônio; COCCO, Giuseppe. O trabalho de luto. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 09/04/06. FOLHA mais!, Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/inde09042006.htm>.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. *A OIT e o emprego de jovens*. Disponível em www.oitbrasil.org.br, acesso em 24/04/06.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-asiáticos*, Ano 25, nº. 3, 2003, p.421-461.

OLIVEIRA, Juarez de Castro, et alli. Evolução e características da população jovem no Brasil. In: *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998, v.1, p.5-18. Disponível em <http://www.cnpd.gov.br/public/public.htm>.

ONU. *Mundo tem 88 milhões de jovens desempregado*: desemprego global atinge mais os jovens. Disponível em www.onu-brasil.org.br, acesso em 24/04/06.

PAIS, José Machado. *Consciência Histórica e identidade*: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras, Portugal: Celta, 1999.

_____. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003, p.21-63.

PEREIRA, Maria do Céu de M. E. *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Universidade do Minho, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Esta história que chamam micro. In: GUAZZELLI, Sílvia R.F.Petersen e outros. *Questões da teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Ed.Universidade/UFRGS, 2000, p.209-234.

PUC-MINAS. Igualdade racial ainda é um mito. *Jornal PUC Minas*, ano XVII, número 271, novembro/2005. Disponível em <http://www.pucminas.br/jornal/>, acesso em 15/04/06.

RATHS, James. Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. *Early Childhood Research & Practice*. Volume 3, number 1, spring 2001. disponível em <http://erp.uiuc.edu/v3n1/raths.html>, em 01/09/2005.

REIS, José Carlos. *A História*: entre a filosofia e a ciência. 2ª. Edição. São Paulo: Ática, 1999.

REIS, José Carlos. Da “história global” à “história em migalhas”: o que se perde, o que se ganha.. In: GUAZZELLI, Sílvia R.F.Petersen e outros. *Questões da teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Ed.Universidade/UFRGS, 2000, p.177-208.

SARTI, Cynthia A. Família e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 11, mai/jun/jul/ago. 1999, p.99-109.

SILVA, Tarcísio Glauco. Junta de Civilização e Conquista dos Índios e navegação do Rio Doce: fronteiras, conflitos e apropriação de espaços (1808-1822). XXIII Simpósio Nacional de História, 2005, Loderina-PR. Disponível em <http://www.ifch.unicamp.br/ihb/simposio.htm>, acesso em 27/01/07.

SIMAN, L. M. C. Pintando o descobrimento: o ensino de história e o imaginário de adolescentes. In: SIMAN, L. M. C.; FONSECA, T. N. L. E. (Org.). *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino da história*. 1ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, v. 01, p. 149-170.

SIMAN, L. M. C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafio para o ensino e aprendizagem. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta. (Org.). *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas: Alínea Editora, 2003, v., p. 109-143.

SIQUEIRA, Sueli. Emigrantes na microrregião de Governador Valadares nos EUA: projeto de retorno e investimento. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS: Desafios e oportunidades do crescimento zero. 2006, Caxambu-MG. Disponível em

http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_353.pdf, acesso em 29/01/07.

SOARES, Weber. *Emigrantes e investidores: redefinindo a dinâmica imobiliária na economia valadarense*. 1995, 1v. 195p. (Dissertação – Mestrado – Planejamento urbano e regional). IPPUR, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

SOARES, Weber. Singularidades da migração interna de Valadares e de Ipatinga – 1930/1991. Anais do XI Seminário sobre a Economia Mineira: Economia, História, Demografia e Políticas Públicas. Diamantina, 2004. Disponível em <http://www.cedeplar.ufmg.br/diamantina2004/textos/D04A027.PDF>, acesso em 27/01/07.

SOUZA, M.C.R.F; CORREA, L.M; ALVARENGA, M. Modos de aprender e relação com o saber: os significados da experiência escolar para os jovens do Grupo Gente Nova – Governador Valadares (MG). *Revista da Alfabetização Solidária*, v. 6, n.6, 113-127, Unimarco, São Paulo, 2006.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, n°. 5-6, 37-52, set/out/nov/dez.1997.

SPOSITO, MARÍLIA Pontes. *Juventude e Escolarização (1980-1998)*. Brasília: Inep, 2002. Série Estado do Conhecimento.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C, R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n°. 24, set/out/nov/dez. 2003, p.16-39.

TORRES, Rosa Maria. Tendências das Formação Docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge et. all. *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectives*. São Paulo: PUC, 1998, p.173-191.

VIRTA, Arja. Students Teachers' Conceptions of History. Disponível em: <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal3/journalstart.htm>, acesso em 01/09/05.

VON BORRIES, Bodo. What were we looking for and what did we find? Interesting hypotheses, methods and results of the Youth and History Survey. In: LEEUW-ROORD, Joke van der. *The state of history education in Europe: Challenges and Implications of the "Youth and History" – survey*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, 1998, p.15-51.

ZIMMERMANN, Patrícia; SPITZ, Clarice. *Brasil é oitavo país em desigualdade social, diz pesquisa*. Folha Online. São Paulo, 07/09/2005. disponível em <http://www.uol.com.br>, acesso em setembro/2005.

Anexos

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO: _____ (NÃO PREENCHA)

⇒ PARTE I: PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO

1. Sexo
 - (1) feminino
 - (2) masculino

2. Idade: _____

3. Como você se auto define?
 - (1) Negro
 - (2) Pardo
 - (3) Branco

4. Estado civil
 - (1) solteiro(a)
 - (2) casado(a)
 - (3) separado(a), divorciado(a) ou desquitado(a)
 - (4) união estável

5. Sobre o seu local de moradia, escolha uma das alternativas abaixo:
 - (1) Sempre vivi em Governador Valadares
 - (2) Moro em Governador Valadares pelo menos 11 anos
 - (3) Moro em Governador Valadares pelo menos 3 anos
 - (4) Moro em Governador Valadares a menos de 1 ano

6. Onde você mora atualmente?
 - (1) Zona urbana. (Escreva o nome do bairro) _____
 - (2) Zona rural: (Escreva o nome do distrito) _____
 - (3) Outro município: _____

7. Com quem você mora atualmente?
 - (1) família de origem (pais, irmãos, etc)
 - (2) família própria (cônjuge, filhos, etc)
 - (3) sozinho(a)
 - (4) com familiares (tios, avós, primos,...)
 - (5) com outras pessoas

- 8.** Qual o meio de transporte que você mais utiliza para ir para a escola?
- (1) conduzido pela família em carro particular
 - (2) carona
 - (3) motocicleta
 - (4) bicicleta
 - (5) ônibus
 - (6) a pé
 - (7) transporte oferecido pela prefeitura/estado
 - (8) Outro: _____

OBS: Para as questões **9, 11 e 13** use o código abaixo:

- (1) analfabeto / ensino fundamental incompleto
- (2) ensino fundamental completo / ensino médio incompleto
- (3) ensino médio completo
- (4) superior incompleto
- (5) superior completo

- 9.** Qual é o nível de escolaridade do seu pai? ()

- 10.** Qual é a ocupação profissional dele? Se ele está aposentado/desempregado, em que trabalhava?
-

- 11.** Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? ()

- 12.** Qual é a ocupação profissional dela? Se ela está aposentada/desempregada, em que trabalhava?
-

- 13.** Você/sua família compra periodicamente/ assina algum jornal diário ou revista?

- (1) Não
 - (2) Sim. Qual ou quais?
-

- 14.** Você vai ao cinema:

- (1) nunca.
- (2) Raramente.
- (3) esporadicamente
- 4) freqüentemente

- 15.** Você assiste filmes em vídeo cassete ou DVD:

- (1) nunca. Pule a questão nº17
- (2) Raramente
- (3) esporadicamente
- (4) freqüentemente

16. A respeito da temática dos filmes, como você classificaria sua preferência:

- (1) Gosta Muito (2) Gosta (3) Não gosta
- Comédia () Romance ()
Aventura () Terror ()
Animação Infantil () Históricos ()
Suspense ()

17. Você lê livros:

- (1) nunca. Pule para a questão nº 20
(2) raramente
(3) esporadicamente
(4) freqüentemente

18. Se ler, que tipo de literatura você prefere? (Marque apenas uma opção)

- (1) técnicos
(2) científicos
(3) romances
(4) didáticos
(5) paradidáticos
(6) Auto ajuda
(7) outros. Especifique: _____

19. Qual o título e o autor do último livro que você leu?

20. Você cursa ou já cursou algum cursinho de línguas estrangeiras?

- (1) sim
(2) não

21. Você domina algum idioma estrangeiro?

- (1) Sim. Qual? _____
(2) Não.

22. Pratica algum esporte?

- (1) Sim, qual? _____
(2) não

23. O que você mais costuma fazer em seu tempo livre, de folga ou de lazer?

24. Você assiste TV regularmente (mais de duas vezes por semana)?

- (1) Sim. Programa preferido: _____
(2) Não.

25. Com que tipo de grupo social você mais convive? (Marque apenas 2 opções)
- (1) Colegas de profissão
 - (2) Colegas de escola
 - (3) familiar
 - (4) religioso
 - (5) grupo de amigos (extra escolar)
 - (6) outro. Especifique: _____
26. Você é associado ou participa de alguma entidade estudantil, sindical ou partido político?
- (1) Não
 - (2) Sim. Qual (is)? _____
27. Você cursou o ensino fundamental (5^a. a 8^a. Série) em:
- escola pública exclusivamente
 - escola particular exclusivamente
 - escola pública e particular
 - Ensino supletivo
28. Após o Ensino Médio você vai :
- Prestar vestibular para _____
 - Parar de estudar e buscar formação profissional na área de _____
 - Procurar emprego
 - Outra. Especifique: _____
29. O que é a História para você?
- _____
- _____
30. Quando você pensa em História qual idéia ou imagem lhe vem à cabeça?
- _____
31. Para você História pode ser associada a: (**Escolha os cinco itens** que você considera mais importantes e numere de 1 a 5, em ordem de importância)
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Acontecimentos | <input type="checkbox"/> Heróis |
| <input type="checkbox"/> Arquivo | <input type="checkbox"/> Informação |
| <input type="checkbox"/> Cinema | <input type="checkbox"/> Memória |
| <input type="checkbox"/> Comemoração | <input type="checkbox"/> Museu |
| <input type="checkbox"/> Cotidiano | <input type="checkbox"/> Narrativa |
| <input type="checkbox"/> Cultura | <input type="checkbox"/> Notícia |
| <input type="checkbox"/> Datas | <input type="checkbox"/> Passado |
| <input type="checkbox"/> Documento | <input type="checkbox"/> Pessoas famosas/importantes |
| <input type="checkbox"/> Escola | <input type="checkbox"/> Progresso |
| <input type="checkbox"/> Família | <input type="checkbox"/> Televisão |
| <input type="checkbox"/> Fatos | <input type="checkbox"/> Trabalhadores/pessoas comuns |
| <input type="checkbox"/> Guerras | <input type="checkbox"/> Vida |

32. Você se lembra de algum professor de História que tenha marcado sua vida escolar?
Por quê?

33. O que você gostaria de ter estudado nas aulas de história e nunca lhe foi ensinado?

34. Do que você estudou, o que considera ter sido mais importante?

35. Qual o papel da História na sociedade?

36. Qual a sua relação com a História fora do espaço escolar?

ANEXO 2

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ALUNOS

1. Como foi sua trajetória escolar?
2. Como você compreende a história?
3. Qual sua relação com a história ao longo da sua vida escolar? (professores que marcaram, forma de ensinar desses professores.)
4. Que atividades você desenvolve no seu fim-de-semana?

COORDENADORAS

1. Qual cargo você ocupa na escola, sua formação acadêmica e há quanto tempo você está na escola?
2. Durante esse tempo, você notou alguma alteração no jovem (comportamento, desempenho acadêmico)?
3. E na escola?
4. Que projetos sua escola desenvolve?
5. Esses projetos contam com a participação dos alunos?
 - a. Como executores ou como planejadores?
6. Qual é a participação do professor de história (ou dos professores da área de história) nesses projetos?

ANEXO 3

ENTREVISTAS

Entrevista 1: Coordenadora de escola pública⁵⁰

- R., eu quero que você comece falando pra mim, o cargo que você ocupa na escola, sua formação e há quanto tempo você está na escola.

- *eu tenho dois cargos no Nelson de Sena. Eu tenho o cargo de orientadora, e o cargo de P que eu fiz a opção de primeira a quarta série [do ensino fundamental]. Só que agora como estou na vice-direção, então, meu cargo de P está na vice-direção e de orientação está no turno da tarde. Então eu fico tarde e noite na escola. Eu estou no Nelson de Sena desde 93 (93?) não, desde 92, novembro de 92.*

- e qual sua formação?

- *eu tenho pedagogia, orientação e psicopedagogia.*

- onde [se deu a sua formação]?

- *pedagogia e orientação aqui na Univale, e psicopedagogia eu fiz no Rio.*

- antes disso você já atuava em educação?

- *já atuava.*

- aonde?

- *trabalhei no João Wesley, na rede estadual, particular nunca trabalhei.*

- desde quando, então, você está na educação?

- *desde... Meu primeiro emprego foi em oitenta e Nossa, deixa eu tentar lembrar... 83*

- *-foi mais ou menos 83...84*

⁵⁰ Os nomes das escolas e dos alunos e coordenadoras entrevistados foram omitidos, conforme acordo estabelecido para a concessão das entrevistas.

- então já tem um tempo que você está na [área da] educação. Nesse tempo que você está na educação, você trabalhou alternando entre sala de aula e supervisão?

- sala de aula, biblioteca, porque na verdade fiz primeiro pedagogia, e fiquei um tempo com a pedagogia. E fiz orientação, mas como orientadora também nem sempre, por que era cargo de contrato, nem sempre conseguia contrato, então você não conseguia direto. Então trabalhei também com primeira a quarta [séries do ensino fundamental] e ensino médio, sociologia, filosofia.

- Seu contato com o ensino médio já vem de algum tempo...

- é bem grande. Por isso que eu tenho facilidade com aluno aqui.

- Então, você vai me falar uma coisa, ao longo desse tempo todo, desde a década de 80 que você está na lida com a educação, você percebeu ou percebe alguma alteração, no jovem, de comportamento, de produção acadêmica?

- olha, com certeza, o aluno hoje, assim, ele antes era um aluno mais passivo. Não que ele não era questionador, hoje é mais questionador, ou muitas vezes ele é um crítico também em função negativa, ele é um crítico às vezes negativo. Ele quer tumultuar o ambiente, mas ele é também mais questionador o que eu acho mais positivo. Ele é um aluno que não engole, não fica engolindo tudo mais, consegue ???, perguntar aquilo, até questionar aulas eles andam questionando. Às vezes eles ameaçam de estar derrubando uma coisa que eles não concordam, mas o sistema está aí, e o sistema não aprova isso, apesar de que eu particularmente acho que o aluno tinha que ser mais ele mesmo assim, ser mais ouvido sabe? Por que eu acho que a melhor pessoa que tem minha relação é com o aluno... Essa avaliação da gente eu acho que o aluno tinha que participar, porque minha relação é com meu aluno, não é o meu colega, meu colega está ali, agora do meu trabalho mesmo, é o aluno.

- Então a gente tem uma alteração nesse sujeito, nesses anos de convivência que você tem com a educação, com a escola, enfim.

- também o aluno mais desanimado, eu acredito que ele não está muito acreditando que a educação faz diferença pra ele, ele está também com esse perfil de descrente, eu não sei se

é a própria estrutura que está aí onde que eles não tem muita perspectiva, não é assim? Então eles também tão com essa falta de perspectiva na sala de aula, então a gente percebe o desânimo, o desinteresse, como se isso não vai fazer diferença pra ele.

- Essa falta de perspectiva que você fala é de fora da escola?

- *De fora da escola. [o aluno diz] “A gente estuda, mas não tá encontrando emprego”. A falta de oportunidade pra ele está gerando – eu vejo assim - o desânimo, desmotivação, aí ele começa trabalhar muito mais cedo, eles estão trabalhando mais novos, é o que a gente está percebendo. A gente tem aluno aqui que tem 15, 16 anos que está no [turno] noturno por que está trabalhando e aí ele chega cansado, e emprego quase sempre de esforço físico mesmo, pedalar bicicleta entregando compra, no supermercado, feira, é coisa de carregar peso mesmo, ajudante de pedreiro, a nossa realidade é essa. Tem gente que trabalha com informática, trabalho mais intelectualizado. A gente tem aluno que trabalha em consultório, e tudo, mas a gente tem também uma maioria que conta caso: olha minha mão... Se vê que está realmente ralando, aí eles chegam muito cansados. Na hora que tem que fazer opção entre sobreviver e ir pra escola é onde eu acho que está acontecendo muito a evasão, meu ponto de vista, porque realmente no segundo grau tem evasão demais.*

- O aluno, então, mudou. E a escola?

- *eu vejo muito pouca mudança na escola, honestamente. Na minha visão de escola, eu queria muito ter uma escola diferente.*

- O que que você acha que tinha que ter acompanhado e que não acompanhou, o que que acompanhou?

- *é justamente o aluno está mais à frente até da própria escola com relação a, por exemplo, a tecnologia. Às vezes ele tem acesso à informática, e a escola ainda não tem como dar a informatização pra ele, tem muito no papel, mas na realidade não tem isso ainda. Ou a gente ainda não tem o perfil... Então, assim, a gente ainda tem um perfil muito de fazer ali “abre o livro na página tal”. E o aluno não está mais querendo esse tipo de aula, está querendo uma aula mais dinâmica. E o professor, nem sempre, eu falo o professor assim, o educador, de modo geral, a gente, às vezes não está preparado para*

esse dinamismo. Ou é a falta de tempo; aí entra o fator, eu coloco bem claro, também salarial, que é baixo demais. O profissional tem que estar trabalhando em três escolas, duas, três. Chega também com aquele gás que ele tem num horário ele não tem no outro. Então as aulas dele também já não têm a mesma motivação.. Eu acho que é bem por aí.

- Bom, vamos pensar mais especificamente sobre a história, que é o foco da minha pesquisa: o ensino de história no ensino médio. Eu busco compreender qual que é a concepção de história que o aluno tem quando ele está concluindo a educação básica, entrevistando e trabalhando com alunos do ensino médio. Como que a história aparece nesse cenário escolar? Projetos, na organização escolar, a história, ela está presente? Fala um pouquinho pra mim...

- *História matéria...*

- Isso.

-Ela está envolvida, está dentro dessas aulas mesmo, aí. Quando se trabalha, por exemplo... Igual à gente fez o trabalho do cooperativismo, a história foi desenvolvida... Você mostra todo o contexto social, entendeu, essa parte toda aí da história.

-Fala um pouquinho desse projeto para mim, do cooperativismo.

- É um projeto piloto até, da Escola referência, então, ele está envolvendo todo o ensino médio, teve grupos, dividiu em grupos, quatro grupos, as áreas biológicas, humanas, aí os professores foram trabalhando com a idéia de que... o projeto já é justamente, eu acho que já é, uma busca dessa mudança que a escola está precisando de ter. Criar no aluno a perspectiva do empreendedorismo, o aluno ser mais empreendedor. O cooperativismo está mostrando isso, dentro desse contexto de mudança, o que está podendo acontecer também. O projeto é isso, estar trabalhando a educação cooperativista, na verdade é isso. Então é a educação de cooperação, o aluno produz, cria, a partir daqui mesmo ele pode estar montando uma cooperativa, se associando, tendo idéia de com uma sucata ele fazer uma fonte de renda.

- Você acha que teve envolvimento dos alunos nesses projetos?

- Não cem por cento, não consegue. Como não teve do professor também, cem por cento, de todos.. Mas o aluno que se envolveu, eu percebi assim, os que se envolveram mais, eles sentiram positivo, gostaram, trabalhando com maquete, a história, pesquisando sobre Valadares, sobre a própria escola, então eles montaram um trabalho excelente. Eles entravam na internet e chegavam contando: “Nossa essa escola tem isso tudo? A gente nem sabia...” Quer dizer: mexeu com eles de alguma forma. Acho que eles guardaram, eu acho que eles aprenderam mais do que se a gente tivesse ficado dentro da sala e eles lá “abre o livro de história”. Como eles que pesquisaram, montaram, eles usaram tudo que sabem [sobre informática], então ficou um trabalho bom.

- O ensino de história, ele ainda repetitivo, como é que está isso dentro da escola, aqui no noturno, mais especificamente?

- eles [os professores] tentam, buscam temas, trabalham história atual, a gente vê. Eu não fico muito na sala, então não posso te falar a fundo como que é trabalhado, mas eu vejo o professor trabalhando filme, trazendo uma realidade atual pra eles, uma coisa real pra eles, mostrando uma coisa e outra, mas mesmo assim eu ainda acho que está muito preso no livro. Ainda tá muito no livro didático. É onde eu acho que a escola parou com relação ao mundo.

- Aí você já colocou um pouco o que seria o empecilho para essa transformação, para essa renovação as condições de trabalho...

- Se ele [o professor] não tem tempo de estudar ele também limita o nível dele. Ele acha assim: “deixa eu trabalhar o que eu já sei”, por que ele não tem tempo de correr atrás, fazer um curso de capacitação, fazer uma pós-graduação, fazer um mestrado, ele não tem condição pra isso.

- Aí acaba ficando restrito...

- Restrito. Ele pensa o quê: “pelo menos eu vou trabalhar o que eu conheço”. É o medo também, eu acho que a mudança, medo do novo.

- além desse projeto do cooperativismo tem algum outro projeto que a escola desenvolve que envolve o aluno?

- *Aqui a gente tem o projeto que a gente desenvolve que é a gincana. A gincana no início do ano, é um projeto que é educacional, é lazer e ao mesmo tempo solidariedade.*

- Como é que é esse projeto?

- *a gincana ela acontece assim bem no início do ano, tem o objetivo de arrecadar merenda justamente para ele. Para o ensino médio não vem merenda e eles merendam normalmente aqui na escola e aí tem a parte cultural também, os professores montam pesquisas, perguntas, ???, tem todo um regulamento. A gincana acontece durante as aulas e eles também envolvem...*

- é trabalhado algum conteúdo nessa gincana?

- *Não, conteúdo, não, conteúdo específico, não. É colocado a nível cultural, as tarefas que eles tem que estar correndo atrás, aprendendo, tem a parte cultural, tem a parte de dança. Por exemplo, cada equipe tem que montar um painel disso, ou trazer uma coreografia, ou tem que estar contando a história de alguma coisa, ou encenando. Aí entra a parte cultural, regional...*

- Isso aí abriria espaço para a participação de vários conteúdos. Isso é feito, ou não? Fica a critério do aluno?

- *Não, não, isso é conduzido. Parte cultural, então, por exemplo, coreografias, então nesse momento aí os professores envolvem para trabalhar português, tem texto, cada coisa vem dentro de um conteúdo.*

- Como que é a participação do aluno nesses eventos, nesses projetos, do ponto de vista da elaboração do projeto? O aluno é convidado participar para ajudar a elaborar ou esse projeto é elaborado pela equipe pedagógica, pelos professores e ele é convidado.

- *A gincana, inclusive, tem os alunos que formam as equipes junto [com a coordenação]... eles mesmos escolhem o grupo, a equipe deles, para estar motivando, fazendo torcida, e motivação mais `a frente. E aí essa equipe trabalhando, mas eles também são convidados. No primeiro momento da gincana tem reunião com eles no pátio, é colocado... já tem algum regulamento – mas eles participam da elaboração do corpo do trabalho.*

- E no projeto do cooperativismo?

- *O projeto do cooperativismo assim, já teve, foi assim já teve que passar para o aluno o que ia acontecer, mas o professor já foi mais envolvido, mais direto com o professor teve que passar para aluno.*

- Ele participou mais como convidado...

- *Ele participou depois que o professor...*

- Mas na elaboração do projeto ele não participou...

- *Da elaboração, não. A não ser assim, depois, no desenvolvimento. Por exemplo, a professora de geografia fazer uma maquete, resolver trabalhar uma turma X, foi uma polêmica lá na sala, até chegar num consenso “vamos fazer a escola ou uma sala”.*

- a adesão a esses projetos ela acontece de forma tranqüila, eles normalmente participam, se envolvem?

- *eles até gostam. Acho que, assim, sai da rotina, né? No noturno, né, eu to te passando a experiência da noite por que eu não tenho a da manhã, mas eu acho que eles se envolvem, eles gostam, entendeu? Gostam de ta mostrando. Igual arte, tem o trabalho de arte pra expor, tem a feira cultural... a gente tem feira cultural, aí eles gostam de ta mostrando o trabalho que eles fizeram.*

- Como é que é a Feira Cultural?

- *a feira ela, esse ano não teve a feira ainda, porque pensando a gente está pensando no cooperativismo e vamos fazer tudo junto. A feira já é um trabalho, eles fizeram vários trabalhos, aí depois tem um dia com a culminância do trabalho deles...*

- Que tipo de trabalho que eles desenvolvem pra apresentar?

- *vários, física, química, biologia, entendeu? tem parte teórica, tem parte prática, eles criam alguma coisa, bordam, faz de madeira, tem alguma coisa de eletricidade, com algum professor, entendeu?*

- Eu estive aqui na parte da manhã e vi que você tem uma sala de arte. Os meninos do noturno têm acesso a isso?

- *Toda noite.*

- Tem um professor que vem...

- *Tem o professor de arte. Arte aqui é aula normal. Faz parte do conteúdo. Tem aula. Desenvolve um trabalho, o trabalho fica lá. O projeto do cooperativismo teve muito trabalho de arte, além de quadro, colcha, fizemos tapetinho, muito trabalho... Com papel, papelão, usando tinta.*

- vocês têm um público bem diversificado, não é, R., que vem de fora [da cidade]...

- *é aqui é bem complexo.*

- e isso já é uma característica que a escola tem até certo reconhecimento em função dessa característica – O Nelson de Sena recebe alunos de muitas classes e de muitas condições, de muitas aptidões – fala um pouquinho disso aí pra mim.

- *é bem misturado mesmo. Então assim, olha, eu vejo assim, no noturno, entre eles, mesmo que entre eles tem um pouco de preconceito, um ou outro tem essa coisa de preconceito, mas na maioria, a porcentagem é muito grande, para uma convivência é tranqüila, entre eles, não tem muita confusão.*

- Tem diferença de classe econômica...

- *tem de tudo: social, econômica, racial, a gente tem uma mistura...*

- Vocês têm alunos de fora de Valadares?

- *Temos. Da região, de seis distritos. Alto de Santa Helena, pra lá de Baguari, São Vitor... Vem de ônibus.*

.....

- *É sem problema a relação deles.*

- Você acha que essa diversidade favorece a escola, as relações.

- *Eu acho assim: ajuda a ser mais aberto, no sentido de saber lidar, com essa coisa aí, n cabeças, o jeito que cada um é criado...*

No desenrolar dos trabalhos da escola...

- *Tem um lado positivo, que é esse que eu estou te falando, querer entender mais para poder dar conta da coisa.*

- Isso é explorado pela história enquanto conteúdo?

- *Eu não vejo não. Acho que não. Isso já ficou tão comum que ninguém para pra ver isso como um trabalho.*

- você acha que seria importante?

- *Aí, você ta falando uma coisa que eu nunca vi, trabalho específico deles eu nunca vi. Às vezes tem eu mesma eu não estou sabendo.*

- Isso não é pensado, então, quando do planejamento.

- *Essa idéia “vamos explorar isso e fazer um trabalho”, não. É buscado fazer com que o complexo não tenha problema.*

- Como objeto de trabalho, essa diversidade não é explorada.

- *Pra montar um trabalho, um conteúdo e desenvolver isso aí, não. Eu não vivenciei isso ainda, pode até ser que ta tendo por aí e eu não estou sabendo.*

- Institucionalmente, não.

- *A gente pensa para estar ensinando, o aluno com problema, ou mesmo assim os professores procuram fazer curso de libras, a gente tem alunos com deficiência auditiva, a gente estar oferecendo o curso, essa parte aí eu acho até bem legal, não tem, igual você perguntou, o professor aproveitar essa história diferenciada do aluno.*

[um aluno interrompe para pedir para tocar um CD, pois é o horário do recreio. Ela orienta e o aluno sai].

- Me fala um pouco desse som...

- *Eles acham que eu sou a DJ deles. Eu já falei: Gente, eu não sou DJ... Eu era bibliotecária. [os alunos pediram e eu disse] Traz um CD que eu ponho. Aí ficava aquele monte de CD. Aí eu falei: vamos organizar esse negócio. Aí acabou Já tem CD, tá?. Eles trazem as músicas. Eu não limito muito, não, sabe. Eu acho que é um direito deles. Hip hop é deles, o funk é deles. Às vezes eu falo: “Mas hoje foi ruim, viu?”*

- Todo tipo de música?

- *Tem axé..., Tem dia que eu falo assim: hoje é a minha. Ai eles falam: “Ai meu Deus! Caetano Veloso!” Às vezes eles gostam. “Ta vendo, o meu [CD] é original, viu? Não é da banca...” Então assim, é o estilo deles. Às vezes durante o recreio eu dou uma abertura, vem um que tem um grupo de capoeira e pede: “pode trazer o grupo?”. Eu falo: no recreio, não vai me pedir tempo depois do recreio.*

- Eles têm quando tempo de recreio?

- *É muito pouco. Mais ou menos dez minutos. É muito corrido, às vezes não dá tempo de comprar merenda.*

...

- Me fala uma coisa: Você vê um efeito dessa música, que é um pacto que foi estabelecido com eles? Um desejo deles que foi atendido. Você consegue perceber nisso um efeito positivo, para outros momentos, para o desempenho deles...

- *Eu falo: “gente, hoje a gente vai estar aqui, no grupo, pediu um espaço de capoeira”. Acaba gostando de tudo, porque acaba aprendendo ouvir tudo.*

- é uma forma de participação.

- *é uma forma de participação. E deles respeitarem, porque não poder ser só a minha música.*

...

- *eu fico muito com eles no recreio. Na verdade eu fico muito pouco na sala dos professores. Por que eu falo: é o momento que eu tenho pra quando vocês [professores] falam alguma coisa [do aluno] eu quero ver até que ponto esse aluno é isso.*

- E vocês têm muito problema de indisciplina?

- *Só mesmo no início do ano, justamente com os alunos do primeiro ano. Até eles se adaptarem com as regras da escola, então, mas depois...*

- à noite vocês têm só ensino médio?

- *só ensino médio.*

- O aluno que vem para ensino médio é o aluno da manhã ou é aluno de outras escolas?

- *tem aluno do matutino, mais é de outra escola. O noturno ele é praticamente todo novato. Aí esse é pesado.*

- *Essa época agora já é... passou de maio, abril...*

- Como que é essa regra da escola? Tem hora para chegar?

- *Seis e vinte, tolerância de dez minutos. Até dez e vinte.*

- Pra sair tem que ter autorização?

- *Tem que ter autorização. Aí eu enrolo. Não sou muito de deixar sair não.*

- a aula acaba dez e vinte...

- *dez e meia.*

- Tem muita falta de professor?

- *Tem vez. Tem época que é até engraçado. Tem alguma situação igual hoje uma passou mal e foi embora. A gente não está subindo horário aqui na escola...*

....

- Se falta um professor, espera passar o horário...

- *Se a professora seguinte tem horário vaga, aí sobe o horário. Ou se dá pra fazer uma junção, é uma questão de bom senso. Mas assim, o professor está dando aula aqui, sobe lá deixa uma atividade, aí não. Não é muito legal.*

- E eles aceitaram bem isso?

...

- E nesse período vago eles fazem o quê?

- *Eles ficam na sala de aula, fazendo um trabalho atrasado.*

- Eles têm acesso à biblioteca?

- *Tem acesso à biblioteca. A biblioteca não fecha nem no recreio. Pra justamente dar pra eles usarem.*

- eles usam muito a biblioteca?

- *Olha eles usavam mais. A biblioteca mudou, reformou. Tem muito livro de literatura. Tem o controle, aí já é a parte dela [da bibliotecária].*

....

- então, ta, R., isso já me ajudou muito, muito obrigada.

Entrevista 2: Coordenadora de escola da rede particular

- V. eu quero que você fale para mim primeiro a sua formação e há quanto tempo você está aqui na escola

- Bem, eu sou pedagoga, graduada em pedagogia, fiz pós-graduação em supervisão escolar, e em orientação educacional.

- Você se formou onde?

- eu formei na Univale, e fiz a pós graduação depois, em outra universidade

- tem quanto tempo que você está aqui na escola?

- a minha história aqui no colégio é uma história antiga, né? Primeiro porque fui aluna do colégio, trabalhei na educação infantil, aí casei, fui embora daqui, fui para São Paulo e quando eu voltei, fui professora aqui de terceira e quarta série, e hoje sou coordenadora. Então eu tenho três momentos: de aluna, depois de profissional mesmo, professora, e agora tem cinco anos que eu estou aqui de volta.

- quando você esteve em São Paulo, você manteve seu contato com educação ou não?

- sim. Lá eu dava aula para o até então segundo grau, hoje ensino médio, e dei aula das matérias pedagógicas, no magistério, dei também para primeiro a terceiro ano científico, na época, filosofia e sociologia, já tinham lá. E depois eu peguei a coordenação pedagógica, num curso muito interessante, era um curso de magistério, mas um curso que estava sendo piloto, lá no Estado de São Paulo, que era magistério de horário integral. Então ficava a quatro quilômetros da cidade mesmo. Era de campo mesmo, ali a gente tinha laboratório, era uma escola. Era um lugar que estava ocioso, que o município investiu, porque isso era novidade no Estado de São Paulo, e aí lá eu ficava, chegava lá 7 e 30, e chegava em casa 7 da noite, porque ficava, jantava, os alunos, eles recebiam lá uma bolsa-escola, para poder estudar manhã e tarde, era um investimento maior no futuro profissional do magistério.

- De qual o município?

- *é Matão.*

- e isso era uma iniciativa da prefeitura?

- *era do Estado junto com a prefeitura, eles investiram assim, tanto que esse local o município cedia, o município cedia também essa bolsa-escola e a alimentação. Os alunos entravam lá de manhã só voltavam no final da tarde.*

- bom, você tem uma carreira já na educação...

- *eu tenho.*

- nesse tempo todo, que eu não vou te perguntar quanto que é, mas eu faço idéia, nesse tempo você lidou com jovens e adolescentes, não é?

- *sim, bastante.*

- você acha que teve uma mudança no perfil desse jovem, desse adolescente, de lá pra cá?

- *ah, eu acho que muito, eu acho para melhor, apesar de que, quando a gente começa a falar de educação, a gente começa assim, “nossa, a disciplina hoje”, “ah antigamente era muito tradicional, mas os meninos sabiam de cor a tabuada”, esses chavões. Mas eu acho que hoje, se a gente pegar a idade que eu estudei, porque eu me formei muito cedo, eu entrei na faculdade com 17 anos, eu saí da faculdade com 20 anos, cedo né? Então eu penso que eu comecei minha carreira muito cedo, e, quem éramos nós, os alunos? E depois os alunos que eu peguei já no segundo grau, numa maturidade minha muito maior e tudo mais. Eu acho que hoje o aluno é muito mais questionador, sabe, ele instiga mais, ele força mais, ele não aceita a coisa assim de bandeja, vão colocar em sua área História e tudo mais, olha a história que a gente estudou a história até que eu vejo quando eu me reporto um pouco no tempo e vejo a história da educação que eu lecionei, eu fico pensando assim, hoje se eu fosse lecionar, seria uma abordagem totalmente diferente. Então eu penso que mudou, mas mudou pra melhor, né, não vou entrar no âmbito de disciplina nem nada, porque aí seria outra conversa, eu acho que daria outra entrevista,*

mas eu acho que esse aluno hoje, até mesmo frente a tantos meios de comunicação que ele tem, tanta mídia, ele força mais o professor.

- e a escola mudou?

- ah, eu acho que ela tende a inovar sempre, se ela não mudou, precisa mudar; porque se o aluno está nessa transição constante e a escola não mudar, aí complica. aí a gente está andando para lados opostos, eu acho que complica bastante. Então eu acho que a escola, ela mudou muito, ela mudou sim, mas acho que tem muita coisa para mudar ainda.

- ainda tem coisa pra mexer...

- tem muita coisa, graças a Deus por isso, significa que é uma coisa viva, é o que eu sempre costumo colocar aqui nas reuniões pedagógicas: eu falo assim: para mim, quando a escola está... que nem eu estava conversando ali agora, se fosse olhar ??? e tudo mais, ??? a escola está mexendo, está movimentando. Aquela coisa, aquela mesmice me incomoda.

- funcionando direitinho tem uma coisa errada.

- tem uma coisa errada...

- deixa eu te fazer uma pergunta mais específica, considerando o ensino de história aqui na escola, vocês têm diversos projetos dentro da escola, eu queria que você falasse primeiro, quais são esses projetos, para que público eles se voltam, pra depois a gente entrar em uma segunda abordagem...

- na área de estudos sociais?

- não, de uma maneira geral.

- bem, nós falamos hoje de educação e há aquela tendência de pensar em educação paralela já ao projeto, a escola, o Colégio (...) ele trabalha já há um bom tempo com projeto, nem dá tanto o nome para os projetos, mas tem que trabalhar com tema e tudo mais, então nós trabalhamos aqui, que projeto nós desenvolvemos aqui? Primeiro o da nossa missão, que esse a gente não pode dissociar de nenhuma área, que é “educando

para o melhor da vida”. Então isso aí a gente abraça porque é o nosso projeto maior, aonde a gente quer chegar, o que a gente quer, o que a gente está fazendo aqui.

- que projeto é esse?

- é um projeto que a gente desenvolve assim, todos os professores, todos os funcionários, todos os alunos, já são imbuídos dentro dessa pratica de que nós estamos aqui informando sim, enquanto escola, aquela coisa mais formal, mas para quê? Para formar o futuro profissional, o adulto, em potencial e tudo mais, então esse é o projeto maior nosso, formação de vida.

- que não tem um período para começar e para terminar não, é o projeto pedagógico da escola.

- mais ou menos assim Joana, vê se você me entende, todos os outros projetos partem desse, sempre partem desse. Ele é o nosso tema gerador.

- os outros quais são?

- Nós temos aqui, por exemplo, vai acontecer agora, em novembro, a noite dos talentos, que é um projeto, que já vem há um bom tempo no colégio, onde os alunos de quinta série ao terceiro ano do ensino médio, durante o ano, eles vão fazendo, produzindo, textos, poesias, frases... Isso durante o ano. Quando vai chegando no segundo semestre, o professor já começa a fazer seleções, daquelas poesias, daqueles poemas, daquelas frases, que despontaram mais. E a gente faz um livro, nós temos dois livros, o “Imaginação” e o “Sentimentos Expressos”. Um direcionado de quinta a oitava série, ensino fundamental, e o outro, do ensino médio. E esse do ensino médio tem até um caráter muito interessante por que a gente tem um trabalho que a gente faz com as farmácias, sabe? Então, assim que a gente tem a noite triunfal, dos escritores, de apresentação e tudo mais, que é uma noite de gala, , é a nossa noite de gala, os alunos porque ali é como se eles tivessem indo realmente receber o troféu da Sayonara Calhau, de [vestido] longo e tudo, e eles mesmo, é uma festa assim, toda produzida por eles, e pela equipe que está coordenando, então eles ali, vão mostrar os talentos, escritos, que é a apresentação ao publico valadarenses desses dois livros, e os talentos também artísticos, então tem apresentação musical, tem coreografia.

- aí que acontece o Prata da Casa?

- *não, o Prata da Casa é um outro projeto que é o aniversário do colégio.*

- então vão acabar esse primeiro, então esses dois livros são publicados todo ano?

- *todo ano.*

- tem quanto tempo que vocês tão aqui nesse projeto?

- *já tem... Se eu não tiver enganada, nós já vamos para a oitava edição.*

- e o [projeto] Prata da casa?

- *o Prata da casa é, antes se falava assim: “o aniversário do colégio é em maio”. Aí quando foi um ano, o projeto tomou cara assim “vamos usar a prata da casa”. Então os professores que foram alunos, por exemplo, o meu caso, então a ente apresentou e tudo o mais. Então passou a chamar Prata da casa, porque além da gente colocar nesse evento alunos que estão aqui, professores, trazemos também aqueles que já foram.... ou seja, trazemos então a prata da casa, né? Então é um evento muito bonito onde a gente está comemorando ali o aniversário da escola*

- aí tem apresentações...

- *apresentações... musicais, artísticas, teatrais. A gente abre mesmo os portões para comunidade.*

- que outros trabalhos vocês desenvolvem?

- *acabamos de apresentar no sábado passado, o Mostra Cultural, que é outro projeto que nós temos. Já chamou Feira Cultural, mas hoje nós temos a nomenclatura de Mostra cultural, em que sentido? Há três anos a gente já vem desenvolvendo uma mostra cultural diferente, Joana, muito interessante, se você tiver oportunidade de ver...*

- eu vi uma...

- *ela é mais interativa. Como assim? Normalmente numa mostra, você vai mostrar alguma coisa, nada contra ta, nada contra. E aí, há três anos atrás, a gente começou a dar uma cara diferente para essa mostra. Ou seja, então o aluno, o quê que ele está mostrando ali o que ele está trabalhando desde o início do ano. Não é assim, “para tudo e vamos fazer uma mostra cultural”, o que é uma coisa interessante. Então, por exemplo, vou te dar um exemplo, na mostra cultural do ano passado, uma das abordagens que foi feita, em um dos estandes, era um trabalho que foi seminário de matemática esse ano, de quinta ao terceiro ano do ensino médio, todos os alunos estavam fazendo um seminário direcionado para a matemática. E o tema maior era “Matemática, saúde, caminho até a saúde”. Que eles abordaram todo o aspecto da Ilha dos Araújos⁵¹. Então dentro da matemática, junto com a geografia, por que olharam margem de rio, etc. foi um trabalho interessantíssimo, que eles desenvolveram, teve um momento, e a culminância pra mostrar, foi agora na mostra cultural, coisa assim de quilometragem... Aí como a gente fez um paralelo com a saúde, eles entrevistaram pessoas que fazem aquele trajeto ali todo dia pra caminhada, sabe, interessante que no dia que nós fizemos uma caminhada da saúde, saímos daqui da porta da escola, caminhando, todos. Aí foi muito bonito, porque a gente envolveu a escola como um todo, dos alunos da educação infantil, até o terceiro ano. Aí teve trenzinho⁵² para crianças menores, foi uma coisa muito bonita e que chamou muita atenção porque a gente tava querendo falar da saúde, então teve assim, no trajeto tinha um grupo de alunos assessorado por professores de educação física, onde fazia aferição de pressão... tinha toda uma equipe atrás ali, muito interessante.*

- Valéria, como que a história [como] disciplina, o professor da área de história, participa desses projetos?

- *Isso é história, a história é tudo que a gente vive, é tudo que serve, serviu e vai servir ainda para alguém. Então assim, a história ela tem que participar ativamente porque está montando a nossa história, então quando eu falo para você que os alunos fizeram um trabalho no calçadão da Ilha, eles montaram uma história sobre... e quando eles*

⁵¹ A Ilha dos Araújos é uma ilha, onde se localiza um bairro homônimo, ao redor da qual pessoas da cidade caminham diariamente, além da prática de esportes como ciclismo, corrida, tai chi chuan, entre outros.

⁵² O “trenzinho” é uma espécie de trio elétrico adaptado, que circula pela cidade com crianças, normalmente às quintas-feiras à noite e domingo, muito utilizado por escolas da cidade para comemoração de datas e eventos especiais. Tem um forte apelo junto ao público infantil.

entrevistaram , por exemplo, moradores de não sei quantos anos atrás, isso tudo foi história e isso vai abordar...

- dentro da história...

- *exatamente, entendeu? Então não tem como a história ficar alienada a isso, porque a história faz parte... tudo nosso é história ne?*

- os projetos que a escola desenvolve, a disciplina de história, se posiciona, tem um papel...

- *tem um papel, olha que interessante: esse ano, foi o ano da Copa [do mundo de futebol], e a área de estudos sociais planejou para desenvolver durante o ano com a culminância na Mostra Cultural que foi semana passada, um concurso sobre o hino nacional [brasileiro]. foi muito bom, então eles lançaram, detonaram esse concurso e toda a escola de quinta ao terceiro ano, podia concorrer. Eram grupos até dez alunos e três categorias, apresentação artística, um vídeo clipe ou o musical.*

- o tema tinha que ser o hino?

- *era o hino. Aí com as regra: não podia fazer alteração da letra, não podia isso, não podia aquilo. Você tinha que ver o show de apresentação que os meninos deram. E aí no dia 6, por causa do famoso feriado de 7 de setembro, foi a apresentação final. Então nós tivemos em primeiro lugar, na categoria apresentação artística os alunos da quinta série. Você precisava ver que gracinha, tinha um grupo cantando o hino nacional em rap, e um casal da quinta série que dança, que começaram em rap e depois passaram pra forró, o hino nacional, e o casalzinho dançava, no forró.*

- vocês têm isso gravado?

- *nós gravamos, mas foi assim, o clipe foi a coisa mais linda, o clipe vencedor foi três alunas do segundo ano do ensino médio. Então pegaram o hino nacional, pegaram Valadares e Brasil, começaram com o Brasil, e foi a coisa mais linda, você tem que ver, mostrou cenas assim, chocantes e terminou com a nossa realidade, aí elas pegaram Brasil, foi para Valadares e terminaram com o Colégio ..., foi assim, foi um show , foi a coisa mais linda.*

- e qual o papel do aluno nesses projetos? Ele entra como executor ou ele entra como um dos planejadores?

- bem, o projeto na verdade ele tem que partir também, e a partir, do aluno, porque, por exemplo a gente planeja alguma coisa, projeta uma coisa pro outro executar, não sei você, mas não é muito legal é? Então olha o que a gente faz, porque tem uma idéia. A equipe de estudos sociais, sentaram um dia, e pensaram: “ a gente podia fazer um concurso”. Daí esse foi o tema que elas lançaram, que tal?, aí os meninos compraram a idéia e começaram a sugerir, até regras eles mesmos davam, “olha professor eu já pesquise e isso não pode ser assim...”. Eles mesmo já fazem as regras, trazendo informação. Então, assim, na verdade, nos projetos, o aluno ele é uma peça fundamental, ele é um ser extremamente ativo, porque se não, ele não se interessa, não adianta a gente se iludir, porque aquilo que traz assim, “executa” já não ...

- ao longo desse tempo que você está aqui, você percebe, porque projetos que você diz que são feitos há muito tempo... Eles têm sofrido alteração em função dessa participação do aluno? O aluno participa e ele vê uma coisa que não está bom, aí pede pra mudar...

- tem, tem sim, vou te dar um exemplo assim, Noite dos Talentos, começou tudo com o projeto do ensino médio, era mais do ensino médio. Com o passar do tempo, olha bem, o aluno, por exemplo, os alunos de primeira, segunda, terceira e quarta serie, né? As series iniciais do ensino fundamental, eles ficam, alunos nossos, ou seja, até aqueles que já vem [transferidos] para a escola eles já sabem que no próximo ano... a partir da quinta, ele vai estar, entendeu... Então o aluno de quinta a oitava serie, ele fica ali assim, vibrando porque faz parte daquilo ali. A realidade do ensino médio, já é outra, aí ele já direciona para o vestibular, ele participa, mas não é com aquela adesão que a gente observou de quinta e sexta série, por exemplo. Então onde que houve uma alteração? O que era uma participação maior da quinta ao ensino médio, a gente abriu mais espaço para quinta, e sexta, porque eles aderem, eles põem a família enlouquecida por causa desse evento. Então começou sendo um projeto do ensino médio, aí foi sofrendo esses ajustes. O ensino médio participa sim, mas em número bem menor do que quinta a oitava série. Então assim, lógico né? Ele é antigo, mas outros projetos tipo assim prata da casa, que já acontecem há muitos anos, na escola, a Mostra Cultural, que a gente mudou o nome e também as formas de mexer com essa mostra que era o que, uma mostra interativa. O quê

que eu quis dizer com isso: antes o pai vinha, ou os nossos convidados vinham, olhavam e tal. Hoje eles vêm, por exemplo, quando tem a área de artes, o pai senta, e tem a oportunidade de... ele [o aluno] fez durante o ano um sabonetinho, pintadinho, tal, tal; então a gente já coloca, à disposição o sabonete, tintas e tal e os alunos ensinam o público fazer. Nós tivemos, por exemplo, uma mostra, que foi resgatando, foi até desenvolvida de primeira a quarta série, de valores, aqueles antigos, sabe? E trouxeram vovós e vovôs aqui, a loucura deles, aí quê que acontecia, elas vinham, eles ensinaram, passaram tarde ali ensinando, pros professores, pros alunos, teve até um convidado especial, fazendo aquela bonequinha famosa bonequinha que a vovó faz, fazendo almofadinha e tudo mais. Na mostra aí os alunos que ensinavam, então assim, a gente percebeu, que quando o público vem, e ele participa, a coisa funciona melhor. Nós tivemos uma mostra aqui, que eles confeccionaram, dentro da área deles de química, eles confeccionarem xampu, sabonete líquido, e tudo mais, detergente, desinfetante, porque eles aprenderam isso na química, e desenvolveram isso durante o ano, e aí eles fizeram aqui, então o público vinha, viu como se fazia ... Ah, esse ano a oitava série, no estudo de ciências, introdução de química e física. Na área de física, o professor trabalhou a mostra com eles o que eles tão vendo lá na física, que é essências naturais, e tudo mais, então quê que eles fizeram, eles trouxeram, montaram aqui, dentro do laboratório de química, todo um arsenal mostrando o seguinte, aquilo que a gente compra tão caro [produtos] da Natura, , eles fizeram (...) aqui, da essência, o próprio óleo que eles estavam lá fabricando, foi feito um relaxamento, foi feito massagem, mas foi muito interessante, e coisas assim, que a gente fica imaginando, nossa deve ser... a gente foi vê lá, a camomila, tão famosa, o que que é aloe vera, mostrando uma coisa que a gente... chá, tinha lá sache, aquilo que a gente compra na caixinha, tudo prontinho lá, mostrando na folhagem mesmo como ela é, fizeram chá aqui na hora, serviram o público.

- e deixa eu te fazer uma outra pergunta, quando vocês tão fazendo esse movimento, com o aluno, com a comunidade, com a família, tem uma perspectiva, do que que seja sujeito, o mundo, o ensino, a educação e a escola. Evidentemente quando tem essa proposta você tem uma perspectiva aí. A prática do ensino de história, na sala de aula, fora projeto, ela tem sofrido alterações? Você percebe que isso mudou? A relação do professor com o ensino, com como cobrar esse conteúdo, isso mudou ao longo dessa experiência que você tem, ou ainda são coisas que tão caminhando paralelas?

- nossa, mudou, mas é aquilo que te falei, precisa mudar muita coisa ainda, mas assim mudou, e graças a Deus por que mudou, né? Eu fico me lembrando, aqui dentro dessa escola, desse espaço, como que era, e eu tenho assim, um privilégio muito grande, que hoje eu sou coordenadora da minha ex professora de história, que é a Carmem Cléia. então, você tem que ver hoje a minha conversa, o meu compartilhar com ela, uma supervisora com uma professora, e a gente pegando assim, “ lembra quando eu estudei com você, olha hoje aqui”, então assim, e ela as vezes brinca comigo assim, é e você achava bom aquela época né, sabe? Como mudou Joana, mas é incrível né, então assim, você lembra a história de decorar, era aquela coisa de data. hoje gente, a atualidade hoje, é o canal. você pega um isto é, muito assim, minha prática né? Fica muito atenta às coisas, do ensino médio, porque a gente prepara também para vestibular e tudo mais, e aí eu fico mostrando pros meninos né, olha a história hoje, vê se é aquela coisa... Não da pra decorar a história hoje, você tem que entender e contextualizar, nós tivemos o 11 de setembro aí, e aí? 5 anos e aí, quê que virou isso? eles trabalharam isso já na sala, passou, naquela época só falava nisso né, vão pesquisar, vão isso e aquilo, esse ano ninguém nem lembrava disso, o professor de história trouxe isso pra sala, tantos anos passaram, como tá isso hoje? Então assim, a história tem mudado, mudou, tem mudado e vou te falar, se não mudar...

- nós vamos ser atropelados...

- nós vamos ser atropelados, exatamente. Aí o professor dessa disciplina, eu acho que, quase que eu digo a você que até mais que as demais, porque todas as outras disciplinas (...) você não concorda? Ah, os outros não? Não, não é isso, não é verdade? O professor de história, hoje, que não é assim, piolho de informação, plugado na internet, em livros, em revistas, ele fica pra trás. Eu fico vendo, é incrível, sai uma notícia por exemplo, de história. Eu to falando pra você de história, lá no [programa da Rede Globo de TV] fantástico, domingo a noite. Na segunda feira, minha filha, aí do professor de história que não assistiu aquela reportagem, é incrível. Eu lá em casa já fico pensando assim, “amanha eles vão falar isso, eles vão olhar”. É incrível, batata! Chego aqui, aconteceu, então assim, mudou, mudou muito, a história hoje e essa ligação, que tem que... você quer ver uma parte da história que se não mudar, meu Deus, Jesus toma conta!, Mesopotâmia, os Maias, os Incas, e aqueles nomes, aqueles palavrões, né? De quinta e sexta serie, que eu fico assim morrendo de dó daqueles meninos, então eu fico assim muito perto da

professora porque, porque eu me lembro direitinho como que era, aí eu me lembro, não sei se você falou, mas eu me lembro de ter falado N vezes, quê que eu tenho com isso, Jesus? E hoje eu vi, hoje não, já tem um tempo que eu percebi isso, eu tenho tudo a ver com isso, isso aí foi importantíssimo para minha história, e com certeza vai ser...

- e você acha que o professor tem dado conta de fazer... lógico que o professor não tem que ser desse jeito né? Cada um tem sua particularidade, ele tem percebido essa mudança, essa mudança no público né? Era um, hoje é outro...

- olha Joana, graças a Deus eu tenho trabalhado com profissionais que tem dado essa abertura conta, ainda mais quando ta indo muito entre aspas, no tradicional, não que eu ache que o tradicional tenha que ser jogado na gaveta não né, mas abertura eu tenho tido entendeu? Pra dar uma sugestão, e tudo mais, mas a gente mudava, têm muitos profissionais ainda, que ainda estão naquela era lá...

- ta jóia V., muito obrigada pela sua colaboração.

- eu que agradeço

Entrevista 3: Aluna de escola da rede pública

- P. essa entrevista nossa faz parte da minha pesquisa de mestrado, onde eu busco compreender a concepção que o jovem concluinte do ensino médio tem da história. E eu selecionei você para poder aprofundar um pouco o que você respondeu no questionário. Eu queria que você falasse pra mim primeiro um pouco sobre sua trajetória escolar, desde quando você começou a estudar, até hoje. Conta pra mim um pouco o seu caminho.

- Assim, quando eu comecei, eu estudava... Eu estudei numa escolinha, lá no “Sapatinho de Cristal”, lá no [bairro] Vila Bretas, eu morava lá. Aí depois eu estudei no [bairro] Santa Terezinha que eu morava lá ainda. Aí na segunda série eu estudei com minha mãe, que minha mãe também é professora, assim, desde... , eu passei, mudei lá pro Conjunto [habitacional] SIR, mudei pra escola de lá. No primeiro ano eu vim pro Nelson de Sena.

- Primeiro ano do E.M.

- Isso. Quando eu entrei aqui foi mais dificuldade porque na escola onde eu estudava era mais fácil, aí gente vem assim, a escola [NS] é um pouco mais difícil, só que no primeiro ano eu fui até bem. No segundo ano, eu fiquei um pouco, no português eu fiquei com mais dificuldade, fiquei com dependência. Mas graças a Deus eu passei esse ano já, e agora no terceiro ano tô achando bem mais fácil as matérias, era difícil pegar um boletim, esse ano eu já peguei, entendeu...

- O que é “pegar um boletim”?

- Assim, se a gente pega o boletim é porque não perdeu nota, entendeu, porque, se perde nota os pais têm que vim pegar. Eu pegava de vez em quando assim a nota assim na média, mas esse ano eu tava bem ainda, se eu tivesse mais um ano aqui eu estaria bem melhor ainda.

- Bom, você me falou de uma maneira geral e eu quero saber sobre a História, a História que você estudou. Como foi isso ao longo da sua vida?

- Assim, porque, História, a gente às vezes não tem aquele negocio igual matemática, português, que a gente aprende mesmo, eu, nunca tive dificuldade em História em relação às matérias que tinham em história, mas assim, é um pouco mais complicado pra você, as

vezes era mais complicado assim na parte de você ler o texto, ter que interpretar, porque não é aquela coisa de cálculo, que você faz, você tem que ler pra você entender, matéria de estudo, como você sabe. Eu não tive uma dificuldade.

- Você fala no questionário, você responde que não gosta muito de História.

- *É, eu não gosto muito não.*

- Como que é isso? Você não gosta; você consegue identificar: “eu não gosto por isso”?

- *Não, é que é assim, se fosse talvez um [questionário] de Geografia, eu também colocaria que não gostasse, porque assim, é uma matéria neutra, não é que eu não gosto “ah, eu detesto por causa disso e disso”, geralmente a gente não gosta por causa do professor, o professor né, assim, a minha professora desse ano, a Penha, ela é até legal, ela dá... Porque, geralmente nessas matérias é a falta de dinâmica, fica uma coisa muito chata, chega da uma coisa no quadro, isso e pronto, dá uma prova. Essa professora, não, ela sempre dá assim, trabalhos diferentes, coisas em grupo pra gente fazer, igual ela deu o ultimo trabalho, ela deu um tema, colocou vários temas pra gente escolher vários temas pra gente fazer ou uma maquete ou um cartaz, entregar o trabalho escrito e o trabalho pra expor ali no mural. Eu fiz até sobre a Copa do Mundo, então assim, mais dinâmico, muitos tem matérias, que são boas, mas que as vezes não são passadas adequadamente, então fica aquela coisa chata, a gente passa a não gostar, sabe como que é aluno né, já não gosta do que tem que gostar mesmo, aí essas coisas talvez fica pior.*

- Você já teve algum professor de história que você tenha não gostado, por isso não gostou da história, você lembra assim de algum?

- *Eu tive um professor, professora,*

- Ou que você gostou?

- *Uma professora que eu gostei de história foi a Marcinha, ela da aula lá no SIR, não sei se você conhece. ela assim, eu gostei dela como professora mas tem umas, professora minha também que não gostei muito não. Eu não sei se ela dava aula de história que ela dava de outras matérias, mas só nessa dela ela dava de história entendeu. Lá no SIR também, onde que eu estudei, também. Aí não gostei por causa dela, nossa ela era chata,*

até chegar ela dava um resumo assim no quadro, daí ficava duas semanas assim de um resumo e depois ela dava uma prova, quem passou, quem fez, bem, quem não fez....

- Você fala que sua mãe é professora, sua mãe da aula de que?

- Minha mãe ela já deu aula de matemática, mas hoje ela só da aula pra meninos pequenos de primeira a quarta serie, quarta. Antes ela dava aula de matemática mas ela deixou só pra primeira a quarta.

- Fora a escola, P., o que você faz quando não está na escola?

- Eu trabalho num consultório odontológico a tarde, na parte da tarde, e, de oito assim, eu tava fazendo um curso técnico secretariado, mas eu já acabei. E só.

- Não sai? Não Namora?

- Ah, eu tenho namorado, namoro...

- Isso que eu quero saber.

- A noite assim ele vai na minha casa, e eu saiu, sábado, assim, se eu pudesse eu ia na igreja todos os dias, por que eu sou da Igreja Maranata, tem cultos todos os dias só que eu não posso, porque geralmente o meu serviço é no meu bairro mesmo, no consultório, só que eu saio 7:30h, 8:30h [das noite] lá no São Pedro então não dá.

- Final de semana você passeia, vai ao cinema?

- Passeio, vou, vou ao cinema, vou ao Shopping. Assim, o que eu faço mais é ir na pizzeria, o [trailer de cachorro quente] Paulinho ali em frente, é o que eu gosto.

- Você gosta de arte, de música?

- Eu gosto, eu gosto assim de, de ir no teatro quando tem as vezes alguma peça, igual aquela "Santinhas do Pau Oco", eu acho engraçado demais, eu gosto.

- Quando você tem oportunidade você vai?

- É.

- E aí, nessa sua relação, tanto na escola quanto fora da escola, apesar de você ter declarado que você não gosta da história, você consegue fazer uma relação do que você estuda, com o que você vive fora da escola.

- *Oh, uma relação sobre isso eu acho que não, por que assim, você quer no caso que eu explique o que eu já estudei?*

- Não, não. Quando você está na sua vida normal, você estuda aqui, por exemplo você falou que gostou do futebol na escola, teve a copa, então você consegue fazer uma ponte com o que você estuda com o que está lá fora, por exemplo tem agora a eleição, e te faz lembrar da história...?

- *Tem, tem, sobre o governo, sobre o antigo, no caso o Getúlio Vargas, JK, esses, no caso das outras eleições, antigos governantes que assim, por mais que foram governantes bons, não 100% nunca houve igual no governo de Lula com muita corrupção das sanguessugas, das ambulâncias, aquelas, muita corrupção, eu acho assim, sempre teve corrupção desde que se criou esse negocio da democracia, da república, sempre teve aqueles que mandavam mais, sempre tiravam a parte, só que assim, várias coisas da história relacionados a nossa vida tem em comum, talvez agora em época de eleição tem essas coisas.*

- Você consegue, você acha que é importante então a história, ou o que você estuda é importante para algumas coisas?

- *É, porque, todo conhecimento é importante, por mais que ache, eu não sou muito chegado em história, mas, o conhecimento é importante, pra, gente, por mais que a gente não gosta do inglês, hoje me dia é muito importante você falar inglês, principalmente por causa do, como se diz, esqueci o nome..*

- Vestibular?

- *é, vestibular, mercado de trabalho, turismo, entendeu? Igual aqui em Valadares tem a capital mundial do vôo livre, tem americano, italiano, de outros países, então é sempre bom. E outra você poder ir pra fora estudar, essas coisas, é muito importante. Eu não*

gosto da história porque tipo assim, eu poderia fazer uma faculdade de história: “não”, entendeu? Mas eu acho história bastante importante pra vida das pessoas.

- Você vai fazer vestibular?

- *Eu pretendo fazer.*

- Pra que?

- *Engenharia Elétrica. Assim, não é muito o que eu sonho, o que eu tenho vontade mesmo, é ser do corpo de bombeiros, mas eu vou fazer concurso do corpo de bombeiros, vou tentar várias vezes, mas eu quero fazer Engenharia Elétrica também.*

- E aqui na escola? A escola tá com projeto de cooperativismo que tem essas opções da educação física, como é que, o que você acha disso?

- *Aqui na escola, qual aluno, ???, na educação física, pelo menos até agora, porque também a gente tem que levar em consideração por que não tem a quadra, quem vai ficar no sol? E quando às vezes o professor prendia a gente na quadra, tentava, nossa, ficava horrível, porque não tinha, aquele monte de gente, ficava cada hora assim na paredinha pra ver se não pegava sol. Então assim, eu acho, igual, por exemplo, cooperativismo, foi bom? Foi; a gente aprendeu em grupo, trabalhar em grupo, só por que, muito trabalho acumulado, eu mesmo só deu tempo de fazer um trabalho ou outro, porque não dava.*

(...) [Pausa em função da música tocada durante o recreio, inclusive na sala da coordenação, onde estávamos.]

- *Onde que nos paramos?*

- No projeto da escola, que tava falando do projeto do cooperativismo...

- *E assim, muito trabalho entendeu. Eu achei assim, um pouco que tá faltando lá pros alunos, porque, igual tinha, todas as matérias você tinha que tirar foto, tipo assim, a gente, o meu grupo, era 4 meninas desinteressadas, eu e uma foi as únicas que se empenhou para fazer, porque as outras entrou no grupo de gaiatos, entendeu? Então assim, Teve gente gastou 100 e tantos [reais], por que tinha que tirar foto, tinha que*

revelar, todas as matérias, tinha que tirar foto, tinha que revelar, tinha que ir não sei aonde, a minha colega teve que ir no Chonin⁵³ fazer entrevista,entendeu? Então assim, ou fazia bem feito e gastava muito, tomava muito tempo ou então fazia mal feito, porque pra fazer bem feito, despende muito tempo, muito dinheiro também, porque igual eu, essa menina trabalha no Shopping, eu trabalho à tarde, não tinha como a gente sair, pesquisar, enfim, cheguei já com um poço que não fazia nada, as que não fazia nada também não interessava então ficava difícil entendeu? Porque podia ser assim: tem um tanto de matéria; cada um escolhe uma matéria ou duas. Mas não, todas as matérias tinha que tirar foto, que fazer isso fazer aquilo, tinha até que fazer blog na Internet, por opção entendeu, ou fazia blog ou tirava foto, ou gravava, tinha muita coisa de gráfica, , você tinha que ir na gráfica imprimir muita coisa, então assim, foi bastante complicado.

- A escola tem um colegiado, você sabe né?

- *Humhum.*

- Você conhece como funciona o colegiado, você já participou?

- *Nunca participei, eu sei que têm pais, tem alunos, tem funcionários pra resolver. Os alunos pra nos representar, os pais pra representar os pais e outro setor da escola.*

- O que que você acha disso?

- *Eu acho legal, apesar de que, eu acho que tem muita coisa, que fica a ver, no caso aluno, tanto o do colegiado, pra defender os alunos, tem muita coisa que não falam, tem muita coisa, igual, professor, tem muito professor que as vezes não... é tipo assim,, o aluno deve respeitar o professor mas o professor deve respeitar o aluno. Eu acho que quem, no caso, quem representa os alunos, lá no colegiado deveria falar tudo, mas eles tipo assim, muitas vezes vários aluno vai, depois não vai em outra reunião entendeu, tá péssimo, eu acho que deveria ser mais interno, o alunos passar a lista do que os alunos quer, então fica esse caso do aluno, não sei dos pais e os outros funcionários, mas no caso do aluno representando os outros alunos, eu acho que fica um pouco assim,distante.*

⁵³ Chonin é um distrito de Governador Valadares, localizado às margens da BR-116, sentido nordeste, a cerca de 50 km da sede do município.

- Você acha que tem que melhorar a forma de participação?

- *Isso, ele não faz assim, vai lá [na sala e diz] “amanhã tem reunião do colegiado, tô com uma folha, vou anotar todas as reclamações, o que que os alunos tem”...*

- Isso não acontece?

- *Não, pelo menos na minha sala, ninguém vai, fala nada, eu não sei se tem se é de noite ou a tarde, eu não sei como é que é, se é um pra todos, mas eu creio que é assim, um a noite, um a tarde, um de manhã. Então assim, não vai, não pergunta assim “ah, “qual o interesse de vocês, o que vocês tão querendo, o que que está desagradando”, pros alunos, isso pelo menos não acontece da parte dos alunos representantes.*

- Tá certo. P., eu te agradeço, e se eu precisar de algum outro esclarecimento eu te procuro. Agradeço muita a sua participação. Obrigada.

- *Obrigada você.*

Entrevista 4: Aluna de escola da rede particular

- Bom, S., a nossa entrevista ela está dentro da minha pesquisa de mestrado, é uma segunda etapa da coleta de dados dessa pesquisa. E nessa pesquisa eu busco compreender qual a concepção de história que o jovem concluinte do ensino médio tem. Depois da aplicação do questionário eu fiz uma análise das respostas e o seu questionário foi selecionado. Eu queria saber um pouco, primeiro, queria que você me falasse um pouco sobre a sua trajetória escolar. Como é que foi sua vida escolar?

- *Desde comportamento, mudança?*

- Não, como, desde que, como, quando você começou a estudar, onde estudou...

- *eu estudei no vale do Jequitinhonha onde eu morei até de 2 anos pra cá, eu estudei em escola particular, a vida inteira eu estudei em escola particular, na quinta série eu fui pra na cidade vizinha, Almenara, fiquei lá 3 anos, voltei pra minha cidade e vim pra cá no primeiro ano [do ensino médio].*

- Por que que você veio pra cá?

- *Porque a cidade só oferecia escola particular até a oitava série, a escola que eu estudava, aliás começa a matricular lá ensino médio particular só que ainda não era “???” , daí então eu vim pra cá.*

- Como que era essa escola particular lá?

- *Uma escola de porte pequeno, salas bem pequenas, bem básico mesmo, sabe, escola bem rudimentar.*

- Você era boa aluna, você estudava muito?

- *Eu sempre me dediquei, em história eu nunca fui muito boa não, mas eu sempre me dediquei.*

- De uma maneira geral.

- *Eu sempre me saí bem na escola, só que “???”*

- A parte de História era pior...

- “???”

- Tá, deixa eu te fazer uma pergunta, sua mãe faz o que?

- *Minha mãe trabalha em supervisão [escolar].*

- Seu pai.

- *Meu pai, hoje ta afastado, mas ele é gerente de comércio.*

- Ah, de comércio. Uma das coisas que chamou atenção no seu questionário, é que você se refere à história como uma ciência, e, foram poucos alunos que fizeram essa referência, da história como uma ciência. Eu queria que você falasse um pouquinho pra mim, o que que é história pra você?

- *Eu identifiquei a história com ciência, como eu disse sim, que eu acho que é um meio de fazer “???” no presente, acontecimentos históricos podem influenciar, hoje assim, decisões e tal, e a visão que a gente tem de mundo de uma forma geral. Acho que história relaciona através de fatos no passado o fato de desenvolver a nossa concepção de mundo e nossa história, maneira de tomar nossas decisões, por isso é importante.*

- Por que que você acha que a história é uma ciência?

- *Porque você aprende em ciência tudo aquilo que investiga, que estuda e que traz conhecimento pra humanidade de uma maneira geral, e ao meu ver é isso que a história faz.*

- Como que é a sua vida, que você observa fora da escola, o que você faz além de estudar?

- *Olha, eu fiz aula de piano durante 5 anos, mas eu parei já tem um bom tempo já, me formei em um curso de inglês esse ano, e, é isso.*

- Vai ao cinema? Você passeia?

- *Cinema eu vou muito, vivo no Shopping, porque eu moro lá perto, a casa do Alan [namorado] é pertinho né, ai... Aluga pra ver filme sempre, gosto de ouvir música também, “???” e leitura sempre que eu posso eu tô lendo.*

- *Você lê muito?*

- *Não vou dizer que é muito, eu lia mais antes de vir pra cá, depois que eu cheguei aqui eu não li o mesmo tanto, porque dedico mais aos estudos e a leitura...*

- *Lá em Jequitinhonha você lia mais?*

- *Lia mais.*

- *Você tem uma leitura preferida?*

- *Ah, eu gosto muito de romance...*

- *Você fez piano lá em Jequitinhonha?*

- *Sim.*

- *Você toca bem?*

- *Tem uns 5 anos que eu não encosto em um piano, eu fiz piano quando eu era pequena, por que a psicóloga mandou fazer por causa da ansiedade, aí mandaram eu fazer aula de piano pra ficar mais calma, mas eu saí tem muito tempo, tem cinco anos.*

- *Você acha que essa experiência te influenciou em alguma outra coisa? Além da ansiedade?*

- *Eu acho que no caso de concentração melhor, por que eu era muito dispersa, assim, então funciona mesmo, aí eu acho que, controla assim, fica mais atenta à concentração.*

- *E do ponto de vista cultural?*

- *Eu não tenho duvida que me ajudou muito por que, foi o primeiro contato assim com, com música foi o meu primeiro contato, então, eu sei lá, porque as músicas que a gente tem ao nosso redor assim, você vai ver na realidade mesmo, o que a gente ouve assim do*

povo, são assim uma qualidade baixa, pra nenhuma e ah, piano, música clássica é uma cultura melhor, mais “???” , com certeza.

- Você vem de uma região que tem uma... transmite uma idéia de cultura muito forte, a região do Jequitinhonha. Como que é a sua experiência lá com isso? Você participava de algum grupo? Você...

- *Não. Apesar de dá a idéia de o Vale inteiro o tempo todo, a minha cidade em si, não tem nada forte de cultura não. Tem umas comemorações regionais, isso é forte na cidade, na região inteira. Tem muito artesanato também, é música..*

- E a história na escola, como que você vê a história na escola? Disciplina, a história como disciplina, a sua relação com história?

- *Como eu te disse, eu não me identifico com a matéria, acho interessante, mas nunca tive facilidade de aprender. Eu acho que, ah, certas coisas eu acho incompletas, até na sala eu já te falei isso. Porque a gente estuda história da Europa, história do Brasil, agora ta estudando história da América, até então não tinha estudado, mas por exemplo estudar a Ásia a África, nada recente, as vezes estudamos em Geografia matéria específica, mas é um pouco superficial, pra esse tipo de abordagem, de uma forma mais aprofundada.*

- Você cita no seu questionário que teve uma professora que te marcou...

- *Marcou sim, na quinta série.*

- Aí você fala que a forma dinâmica e inovadora, explicar melhor pra mim isso aí?

- *Olha, eu me lembro primeiras civilizações, na quinta série, Ela fez um trabalho “???” ai já dava muita experiência. Eu lembro que um dia a gente tava estudando história do Egito a sala inteira, todo mundo fez um círculo ao redor dela assim no chão, afastou as carteiras, , ela fez um risco assim pra você ver no chão, como se fosse um rio e tal, com os mesmo moradores, habitantes que chegaram à margem do Nilo, e tal.. a parte do “???” e tal, ai foi explicando outras coisas, ai quando foi estudar a Grécia, ai mostrava as coisas, hierarquia, “???” papel enrolado “???” , “???” porque geralmente a gente ver muitas falas nos livros e tal, as aulas de história geralmente são isso né, e Ninguém ficava calado*

na aula dela na aula dela, realmente tem que passar as coisas mais dinâmicas, acho importante na mentalidade de uma criança, quinta série, ser mais fácil assim.

- Quando você veio pra cá, você notou alguma diferença do tipo de ensino que você tinha lá pro ensino que você tinha aqui? Em história?

- Olha, não, muito ruim, parecia um motivo assim que quando vinha pra cá eu ia encontrar um ensino melhor, mas eu não notei assim diferença, a não ser na dimensão da escola, mas no ensino em si, não.

- Na forma de exposição?

- a não ser a professora que eu mencionei, “???”

- E hoje, você tem alguma, a história faz parte de sua vida de alguma outra forma que não a questão escolar, você que é importante, você pensa historicamente alguma coisa? Como é que é isso?

- Eu acho sim, porque apesar de “???” eu tenho muito pouco, de cursos que aprendi de história, que estudei. Mas assim, eu acho que o pouco que fica dá pra, da forma como a nossa personalidade interferiu na nossa identidade, porque, o fato agora, eleições por exemplo na hora de, reivindicar os direitos, coisas assim, eu acho que influencia bastante, pela consciência de até onde eu posso ir, que os seus direitos vão ser “???” , no papel como cidadão, acho que “???”

- Mas você acha que a história te ajudou muito?

- Com certeza.

- Ao longo do seu questionário você sempre faz referência à ciência...

- Não..

- Conhecimento científico, análise científica, a história como ciência. É; você tem isso muito marcado nas respostas que você dá, de sempre fazer essa relação da história e do lugar da história como um campo delimitado de saber, e isso aí, você acha que construiu

isso ao longo do tempo, você começou a ter essa percepção, você consegue delimitar quando?

- Eu não sei delimitar quando não, eu acho que não é um processo que se possa limitar e dizer quando. Eu acho que é um processo longo, graduado, que desde que comecei em história, primeira série, segunda série, sei lá, até hoje, é isso que eu tenho falado pra mim.

- Você teve história desde a primeira série do ensino fundamental?

- Sim, antes era estudos sociais, geografia e história juntos, ai se não me engano foi na quarta série que eu comecei a ter geografia e história separado.

- Ta jóia S., já deu pra gente ampliar um pouquinho, te agradeço.

- Ta jóia.