

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDE:
A produção de sentidos no espaço escolar

Dissertação de mestrado

MARIANO ALVES DINIZ FILHO

BELO HORIZONTE
2013

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO**

MARIANO ALVES DINIZ FILHO

**ENSINO DE HISTÓRIA E
JUVENTUDE: A PRODUÇÃO DE
SENTIDOS NO ESPAÇO ESCOLAR**

**BELO HORIZONTE
2013**

MARIANO ALVES DINIZ FILHO

ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDE: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ESPAÇO
ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Orientadora: Prof^ª Dra. Lana Mara de Castro Siman

Belo Horizonte

2013

D585e Diniz Filho, Mariano Alves

Ensino de história e juventude: a produção de sentidos no espaço escolar / Mariano Alves Diniz Filho. – 2013. 200f. : il. enc.

Orientadora: Dra. Lana Mara de Castro Siman
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bibliografia: f. 169-177
Inclui anexos.

1. História – Estudo e ensino -- Teses. 2. História – Juventude Aprendizagem – Teses. 3. História – Escolas públicas – Teses. I. Siman, Lana Mara de Castro. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação. III. Título.

CDD: 372.89

MARIANO ALVES DINIZ FILHO

ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDE: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ESPAÇO
ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Orientadora: Prof^ª Dra. Lana Mara de Castro Siman

Banca Examinadora:

Dissertação aprovada em 20 de agosto de 2013.

Prof^ª. Dra. Lana Mara de Castro Siman – ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof^ª. Dra. Lorene dos Santos
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

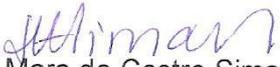
Prof. Dr. José de Souza Miguel Lopes
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

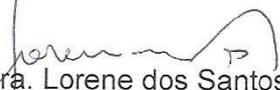
Universidade do Estado de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Educação e Formação Humana

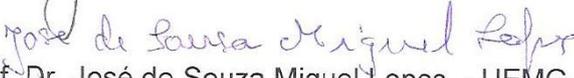
**ATA DA 29ª (VIGÉSIMA NONA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO
COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Educação e Formação Humana – FaE/UEMG.**

Ao vigésimo dia do mês de agosto de dois mil e treze, realizou-se no Auditório do 12º andar, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, uma reunião para apresentação e defesa pública da dissertação: “ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDE: a produção de sentidos no espaço escolar”, do aluno Mariano Alves Diniz Filho. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Lana Mara de Castro Siman - Orientadora – Lorene dos Santos e José de Souza Miguel Lopes . Os trabalhos iniciaram-se às 14 horas, com a síntese da dissertação feita pelo aluno. Em seguida, os membros da banca se reuniram, sem a presença do candidato e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou aprovada, destacando sua elevada consistência teórica e metodológica. A banca recomenda sua publicação e ampla divulgação no meio acadêmico e escolar, dadas as suas valiosas contribuições para o campo do ensino de história. O resultado final foi comunicado ao **Mariano Alves Diniz Filho** e ao público, concedendo ao aluno o título de Mestre em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 03 (três) exemplares. Nada mais havendo a tratar, lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da banca examinadora.

Belo Horizonte, 20 de agosto de 2013.


Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman – UEMG (Orientadora)


Profa. Dra. Lorene dos Santos – PUC/MINAS


Prof. Dr. José de Souza Miguel Lopes - UEMG


Luiz Henrique Carvalho Rosa/
Secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Educação e Formação Humana – FaE/UEMG

Ao meu filho Gabriel e minha esposa Vera
com quem tenho aprendido que o amor guia todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.*

Manoel de Barros

Por acreditar em Manoel de Barros, tenho muitos agradecimentos a fazer, mas vou apenas, nestas páginas, expressar minha gratidão a algumas das pessoas que acompanharam minha trajetória neste mestrado.

Começo então agradecendo a Professora Lana Mara de Castro Siman, que me acolheu como orientando e a quem devo muito de minha trajetória como professor e pesquisador do ensino da história. As aprendizagens não foram poucas e credito todas elas a sua competência e forma de confiar e incentivar seus alunos.

Aos meus professores do mestrado: Professora Ana Amélia Borges, Professora Karla Cunha, Professora Magda Chamon, Professora Vera Brito, Professor Eustáquio Brito, Professor Júlio Fernandes, Professor Mauro Giffoni, Professor Miguel Lopes e especialmente ao Professor Edson do Nascimento Campos, pelas conversas bakhtinianas e por ter me ensinado que “cada um de nós é, em parte, o projeto que temos para o outro e, somos, ainda o projeto que o outro tem para nós.”

Agradeço especialmente também ao Professor José de Sousa Miguel Lopes e à Professora Lorene dos Santos pela participação na banca de qualificação e no exame final. Obrigado pelas contribuições e pela gentileza e carinho com que aceitaram nosso convite.

Aos meus colegas do mestrado com quem dividimos as discussões da educação na quentura da formação de pesquisador e nos dilemas da vida prática. Levo muito de cada um de vocês: Adílson Nobre, André Duarte, Carolina Souza, Geraldo de Souza, Leandra Gonzaga, Luciana Corrêa, Lucineide Nunes, Maria Angélica Araújo e Monique Torres.

Aos amigos do Labepeh FAE-UFMG, agradeço a todos pelos diálogos e pelos incentivos, principalmente a professora Júnia Salles Pereira, a Andreia de Assis, ao João Andrade e a Rita Henriques, pelos incentivos nessa caminhada.

Ao José Raimundo Lisboa da Costa e Carla Linhares Maia, amigos antigos, pelas conversas e leituras.

Aos amigos da Escola Municipal Professora Eleonora Pierucetti, especialmente ao Professor Ferdinando Barroso e ao Professor Herbert Timóteo, fortes amigos e interlocutores diários nesse mundo da escola pública municipal de Belo Horizonte.

Aos Professores e alunos da Escola Estadual Belo Horizonte que me abriram as portas para a coleta de dados e gentilmente e com grandeza participaram dessa pesquisa.

A Dona Lígia (*in memoriam*) e ao Seu Petrônio, minha sogra e meu sogro, grandes amigos, e como não poderia esquecer aos cunhados e cunhadas.

Por fim, às Meninas e Meninos, minhas irmãs e irmãos, sobrinhos e sobrinhas. Agradeço ao carinho, à compreensão por minhas ausências e pela torcida. E agradeço também ao Seu Mariano e Dona Nêrria que me fazem tanta falta: . “desta vez foi muito bom, espero que a próxima seja melhor.”

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado procurou compreender como se configura, do ponto de vista dos jovens alunos, uma situação de ensino-aprendizagem no espaço escolar, que promove a construção de sentidos sobre a história e a apropriação dos conhecimentos históricos. Tivemos como objetivo geral apreender, desvelar e analisar os sentidos construídos pelos jovens a respeito da história, na relação que estes estabelecem com o saber. Apoiamo-nos, para desenvolvimento de nossa pesquisa, nos seguintes campos teóricos: no movimento da significação, aqui entendido como o jogo da produção de sentidos e apropriação de significados, conforme contribuição dos teóricos do campo sócio-histórico; na noção de consciência histórica, pensada pelo historiador alemão Jörn Rüsen; na concepção de juventudes, no plural, associada à diversidade juvenil e às múltiplas relações com a educação formal, discutidas pelos estudiosos da sociologia da educação; e por fim, nas relações com o aprender e com o saber, estudadas pelo professor Bernard Charlot. Participaram de nossa pesquisa jovens alunos do ensino médio de três turmas de uma escola pública estadual do Estado de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, e seus professores. Optamos metodologicamente por trabalhar com estratégias de coleta de dados quantitativas e qualitativas combinadas, que nos permitiram a abordagem de grupos grandes e pequenos, em um espaço de tempo limitado. Dentro desses contornos, utilizamos, junto aos alunos, o questionário, que nos possibilitou a organização de três grupos de alunos para participarem das entrevistas coletivas, na modalidade de grupo focal, e, junto aos professores, utilizamos as entrevistas semiestruturadas. Em nossas considerações finais, pudemos observar que a produção de sentidos no espaço escolar está submetida a determinados condicionantes que direcionam, limitam ou fazem avançar a aproximação dos jovens com a história e com as práticas de ensino da história. Os limites foram percebidos principalmente na organização do tempo e espaço escolar e nas pressões externas por um determinado formato de escola. Os avanços que percebemos estão na ordem da construção de caminhos que, se não são originais no ensino da história, trazem a capacidade performática e criativa da mobilização da juventude no espaço estriado da escola, associada ao trabalho mediador do professor e à escolha de temas cuja vivacidade empolga e compromete a juventude.

PALAVRAS-CHAVE: História – Ensino da História – Juventudes – Significação.

ABSTRACT

ABSTRACT

This MSc research tried to understand how to characterize, from the point of view of the young students, a teaching-learning situation within the school space, that promotes the build up of historical senses and the appropriation of historical knowledge. Our general goals were learning, unveiling and analyzing the senses built up by the students about history, in their established relationships with knowledge. In order to develop our research, we were based on the following theoretical fields: the notion of meaning, understood as the sense production game a meaning appropriation, according to the contribution of the theoreticians in the socio-historical field; the notion of historical conscience, as thought by the German historian Jörn Rüsen; the concept of youths, in the plural, associated to the juvenile diversity and to the multiple relations with formal education, as discussed by the education sociology scholars, and finally, the relations with learning and knowledge, as studied by professor Bernard Charlot. The participants in our research were young middle level students belonging to three classes of a state public school in the State of Minas Gerais, in the city of Belo Horizonte, and their teachers. We have opted for a methodology to work with combined strategies of quantitative and qualitative data gathering that allowed us to take into account both large and small groups in a limited time interval. Within these circumstances, we have used with the students a questionnaire that allowed us the organization of three student groups to participate in the collective interviews as focal groups, and with the teachers we have adopted semi-structured interviews. In our final considerations, we could observe that the production of senses in the school space depends on certain constraints that direct, limit or improve the approximation of the students with history with the history teaching practices. The limits were noted especially in the organization of school time and space and in the external pressures towards a certain school format. The advances that we have perceived are in the order of build up of ways that, if not original in history teaching, bring the performative and creative capacity of the mobilization of youth in the school space, associated to the mediating work of the teacher and to the choice of engaging themes that animates and compromises the youth.

Keywords: History – History Teaching – Youths – Meaning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBC – Conteúdo Básico Comum.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FAFI-BH – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte.

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar.

PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica.

QSV – Questões Socialmente Vivas

SEE-MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O MOVIMENTO DA SIGNIFICAÇÃO	23
1.1 Sentidos e significados	23
1.2 Consciência histórica	30
1.3 Juventude e escola	35
1.3.1 Juventude, juventudes	36
1.3.2 Culturas juvenis e modos de produção de sentidos entre o estriado e o liso	43
1.3.3 Juventudes na escola: um novo jovem aluno	45
1.4 A relação com o saber e a relação com o aprender	50
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	54
2.1 Considerações sobre as relações entre os sujeitos da pesquisa e a investigação qualitativa no âmbito escolar	54
2.2 O espaço de investigação: a Escola Belo Horizonte	58
2.3 Os instrumentos de coleta de dados	63
2.4 As imagens utilizadas no grupo focal	74
2.5 Caracterização dos jovens participantes dos grupos focais	78
3. HISTÓRIA E JUVENTUDES: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS	93
3.1 Condicionantes para a produção de sentidos	97
3.2 Juventudes em cena: possibilidades de produção de sentidos, diálogos e interseções com história e com o ensino da história	111
3.2.1 Apropriações da palavra história, do ensino da história e de suas finalidades pelos jovens alunos	114
3.2.2 Produção de sentidos e interações humanas	139
3.2.3 Produção de sentidos e recursos mediacionais	144
3.2.4 Produção de sentidos: a dimensão do conteúdo	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	169
ANEXO A Questionário aplicado aos alunos das turmas 2A, 2B, 2C	178
ANEXO B Orientações para a realização dos grupos focais	186
ANEXO C Orientações para a realização das entrevistas com os professores	187
ANEXO D Imagens utilizadas como mediadores das discussões sobre história	188

INTRODUÇÃO

Minha experiência profissional como professor de história na educação básica vem sendo construída, principalmente, no âmbito da rede pública municipal de Belo Horizonte, onde tenho vivenciado a regência e a participação ou a coordenação de coletivos de professores organizados por área de conhecimento ou congregando professores de várias disciplinas, articulados pelas demandas do cotidiano escolar.

Desde 1988, faço parte do quadro de professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Nosso trabalho se constitui basicamente da regência e de seus desdobramentos no cotidiano escolar. No entanto, por eleições, com participação da comunidade escolar ou apenas organizadas entre professores, podemos assumir outras funções, como a direção escolar, a coordenação de turno e a coordenação pedagógica dos coletivos instituídos dentro da escola. Durante nosso percurso, vivenciamos a experiência como coordenador do turno da tarde por dois anos e coordenador pedagógico por seis mandatos anuais não consecutivos. É necessário esclarecer que temos também vivências, como professor, em escolas da rede privada de educação e que essas experiências, ao contrário de nossa participação na Rede Municipal, não foram contínuas.

Nesse trajeto e em meio a uma variedade de situações instigantes e desafiantes colocadas em nosso horizonte, centralizamos nossas preocupações na produção de sentidos para a história e, por conseguinte, nas apropriações dos conhecimentos históricos possibilitadas pelo processo de ensino-aprendizagem.

Nossas preocupações trazem em si as tensões geradas pela responsabilidade profissional e social de ser professor do sistema público, trabalhando em situações nem sempre favoráveis, negociando espaços, melhores condições de trabalho, maiores tempos de contato com as turmas. Dentro desse quadro, vimos convivendo com jovens alunos que nos desestabilizam a todo momento, ao se envolverem de maneira diferente do que esperávamos nas ações planejadas, mostrando-nos que não há coincidência entre ele, sujeito discente e jovem, com o aluno projetado em nossos planejamentos. Portanto, os desafios colocados para a profissão são de várias ordens. Além das questões da profissão, das condições de trabalho e de formação, das relações entre os sujeitos envolvidos nos processos educativos, influenciam

também nas nossas preocupações os movimentos de renovação pedagógica e, no campo da história, o debate sobre os caminhos que trilhamos no ensino-aprendizagem da história.

Considerando tais tensões como desafios, temos percebido, nesses anos, configurações de conjuntos de problemas e nossas buscas por respostas vêm caminhando em duas direções vinculadas entre si: adesão a novos programas, projetos, propostas de reorganização dos tempos e espaços escolares, e a busca pela formação, ampla no campo da educação, mas também específica dentro dos estudos direcionados para ensino-aprendizagem da história escolar, principalmente aqueles situados no campo da história e juventude.

Na trajetória percorrida na profissão, parte do nosso acúmulo foi construída com os debates sobre o ensino da história, acontecidos a partir do final dos anos 1980, e nos movimentos de renovação pedagógica desse mesmo período, ambos em Belo Horizonte.

De nossa parte, as preocupações com o ensino de história, consideradas na época, eram centradas nas percepções das urgências vindas da sala de aula: relação leitura-escrita-aprendizado de história e a utilização de novos recursos e estratégias de ensino que aumentassem a atenção, participação e aprendizado de nossos alunos. O envolvimento intenso com estas questões nos fez ficar mais atenciosos em relação ao debate relacionado ao ensino-aprendizagem da história do final dos anos 1980 e nos anos seguintes, os anos 1990.

Tais debates giraram em torno da discussão, em Minas Gerais, sobre novos caminhos para o ensino-aprendizagem da história, propostos em programas curriculares para o ensino da história; um deles foi gestado em São Paulo e o outro, no próprio Estado de Minas. As discussões desencadearam encontros de professores de história da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que tomaram posição pela adesão a um dos programas, no caso, o programa mineiro, movimento este que redimensionou nossas questões específicas do ensino da história, originadas no trabalho escolar. A preocupação com o debate historiográfico e com os rumos do ensino da história escolar ganhou então, espaço nas nossas discussões no interior da escola.

Acrescentamos ao movimento citado nos parágrafos anteriores as mudanças pelas quais passou a escola pública municipal nos anos 1990. Nossas questões aparentemente específicas foram sendo interpostas por outras que ampliaram nosso campo de reflexão/atuação,

demandaram outros envolvimento além do campo da história e do ensino da história e nos aproximaram das discussões sobre a reorganização dos processos escolares como forma de garantir a qualidade da educação pública. Nessa direção, às novas perspectivas para o ensino da história se somaram os estudos sobre a temática da juventude, principalmente a partir de 1995, com a organização do ensino fundamental em ciclos por idade e formação, um dos eixos estruturantes do Projeto Político Pedagógico da Escola Plural, proposto e implantado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH).

Com a implantação dos ciclos de formação na Escola Plural, o aluno passa a ser o eixo central para se pensar a organização escolar e tempos e espaços se submetem ao objetivo da formação, focada na vivência sociocultural própria de cada idade de formação (BELO HORIZONTE, 1994). Os ciclos sugerem e exigem o rompimento com o hábito de pensar o estudante referendado apenas na relação tempo escolar e conteúdos de história. A nova organização implicou o reconhecimento da formação de crianças e jovens composta por aspectos mais amplos do que a aquisição dos conteúdos escolares, pois a novidade era pensar na formação preenchida também pelas múltiplas vivências socioculturais.

Nesse ambiente de trabalho, de novidades, buscas e estudos, no entremeio das tensões do cotidiano escolar e das escolhas próprias da profissão, fomos reformulando nossas questões, circulando entre o ensino-aprendizagem da história e a temática da juventude. A forte aproximação com estes dois campos direcionaram nosso percurso para a pós-graduação *latu sensu* e para o mestrado acadêmico.

Na pós-graduação, modalidade *latu sensu*, nossa escolha privilegiou a temática da juventude. Participamos do curso “Políticas para a juventude”, em uma turma formada apenas por funcionários públicos das secretarias municipais de educação e de políticas sociais de Belo Horizonte. O curso teve como eixo central pensar em políticas para a juventude a partir dos campos conceituais da psicanálise, da arte e do urbanismo, com foco na legitimidade das múltiplas manifestações juvenis e na necessidade de o poder público criar estratégias para acolhê-las. Discutir a juventude em um grupo formado por professores e outros profissionais que não atuam na escola, mas que lidam diretamente com os caminhos que a juventude estabelece na cidade e como ela se apropria do espaço urbano, além de aguçar o olhar para as questões da juventude, levou-nos, na escola, a afirmar e reafirmar posições em torno da concepção de que o jovem não é somente discente e o espaço escolar não é o único veio

constitutivo do comportamento e da formação discente, sendo assim insuficiente para explicar os desafios que vivenciamos junto a eles quando se trata do ensino-aprendizagem escolar.

Entre as várias discussões acontecidas no curso, as perspectivas de acolher as manifestações juvenis foram pensadas no decorrer de nossas aulas e chamou-nos a atenção o atendimento socioeducativo praticado de maneira intersetorial por instâncias da PBH, evidenciando o atendido como sujeito, incentivando e valorizando seus dizeres, em rodas de conversação. Esse deslocamento alimentou nosso campo de possibilidades de diálogo dentro da escola, pois uma boa escuta dentro da escola, reconhecendo os sujeitos, poderia gerar ações coletivas abrangentes, vinculadas ou não às práticas de sala de aula, envolvendo o protagonismo juvenil no campo da produção cultural, da prática esportiva, da participação política. Enfim, estava em evidência o desconstruir e o construir, junto com os jovens, propostas que os colocassem em outro lugar, em outra configuração, que os considerassem mais do que carentes e em fase de preparação para a vida adulta.

Considerando, então, toda essa trajetória, tínhamos um desenho da nossa atuação e um interesse vinculado ao ensino-aprendizagem da história escolar em relação intensa com as manifestações variadas de jovens alunos. As pesquisas que havíamos lido nesse campo, e de algumas participado, ancoraram-se nas questões próprias desse sujeito que aprende. No entanto, essas mesmas leituras nos apontaram a necessidade de realizar estudos a respeito da significação construída pelos jovens sobre a história, no momento em que se supõe estar a escola repensando suas práticas e incorporando a importância dos sujeitos. Nessa perspectiva, o nosso caminho investigativo começa a se delinear em torno dos dizeres discentes a respeito dos sentidos e dos significados por eles produzidos a respeito da história.

Nosso trabalho de atuação docente estava sendo confrontado por uma situação em que se constatava pouca preocupação com a aprendizagem, a nosso ver resultando no baixo engajamento ou no envolvimento diferenciado de jovens alunos com os projetos escolares de modo geral. Compreender, então, a produção de sentidos e significados e sua relação com a apropriação do conhecimento histórico por meio das práticas escolares passou a ser fundamental para refletir sobre a importância do ensino de história entre os alunos. Dito de outra maneira, compreender como os alunos criam relações de proximidade com a história, a partir da construção de sentidos possibilitada pelas práticas pedagógicas, passou a ser o centro de nossa atenção. É com essa preocupação que ingressamos, em 2011, no curso de mestrado

em educação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

No âmbito do mestrado, percebemos nossas preocupações inseridas nos estudos da dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem da história e formulamos, para desenvolver com a presente investigação, a seguinte questão: como se configura, do ponto de vista dos jovens, uma situação de ensino-aprendizagem no espaço escolar, que promove a construção de sentidos sobre a história e a apropriação do conhecimento histórico?

Essa questão se desdobrou em outras mais específicas: que elementos os jovens evidenciam como essenciais para promover a sua aproximação com a história? Que sentidos têm construído a respeito da história que lhes é ensinada na escola? Quais condicionantes que imperam para a produção dos sentidos que prevalecem no processo de produção de sentidos no espaço escolar?

A inserção de nossas preocupações no campo dos estudos da dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem da história nos apontou o movimento da significação (construção de sentidos e apropriação dos significados) como a grande ancoragem teórica para sustentar nossas discussões. Junto ao movimento da significação, a noção de consciência histórica, a temática da juventude e as relações com o saber se constituem como campos teórico-conceituais, fundamentais para entendermos o processo de aproximação de jovens estudantes com a história, na mediação com as práticas escolares.

Na presente pesquisa, compreendemos que os sentidos que os jovens estudantes da educação básica constroem acerca da história, na sua relação com a escola, possibilitam construir narrativas da condição humana e especificamente da sua condição social e cultural como jovem e aluno. A produção de sentidos, de acordo com os estudiosos do campo sócio-histórico, principalmente Vigotski¹ e Bakhtin, pode ser pensada como movimento da significação, comportando, de maneira indissociável, a relação sentidos-significados.

Sentidos e significados possuem fronteiras de difícil precisão: os significados, relativamente estáveis, estão localizados no campo conceitual, na partilha de conceitos por uma

¹ Neste trabalho, grafaremos o nome de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) de acordo com a tradução feita por Paulo Bezerra, intitulada “A Construção do Pensamento e da linguagem”, segunda edição, 2009 e segunda tiragem 2010.

comunidade, e os sentidos atribuem direções aos significados, desestabilizando-os. De acordo com Aguiar (2006), os significados se referem a conteúdos mais fixos que são apropriados pelos sujeitos e configurados conforme suas subjetividades.

Sentidos e significados trazem, entre eles, distinções. De acordo com Nagai e Miotello (2010), Bakhtin trata o sentido como signo, “o que carrega a plurivocidade, a indeterminação semântica, a adaptação a situações sempre novas e diferentes” (NAGAI; MIOTELLO, 2010, p. 95) e o significado como sinal, que “tem uma função pré-fixada, unidirecional, assume forma unívoca, participa da comunicação mecânica, não provoca equívocos nem interpretações alternativas” (NAGAI; MIOTELLO, 2010, p. 95).

Para Bakhtin:

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma fásca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos (BAKHIN, 2009, p. 137, grifos do autor).

A relevância da discussão sobre significados e sentidos para o ensino-aprendizagem da história reside no fato de acreditarmos que os jovens estudantes se apropriam dos significados no movimento da significação em que os sentidos construídos têm neles os significados incorporados. Em outras palavras, o jogo entre sentidos construídos, significados apropriados, representa um movimento de aproximação com a história por meio do processo de ensino-aprendizagem. Apostamos que esse movimento aproxima juventude e história, juventude e ensino-aprendizagem da história e dão sentido à história na vida prática.

Nessa direção, estamos atribuindo à construção de sentidos e à apropriação dos significados a possibilidade de acomodar o interesse, a atenção, o gosto da juventude em relação à história, afirmado no contexto de entendimento do mundo e de busca de seu espaço social e de vida prática. Além disso, esse movimento permite descobrir, expor e revelar como jovens constroem suas relações com a história, na perspectiva de sujeitos que acessam os conhecimentos da história mediados na escola, mas também fora dela, e dão a eles sentidos variados. Assim, a produção de sentidos é também tomada como processo de atribuição de sentido às nossas ações no tempo, o que podemos chamar de consciência histórica.

Para Rüsen (2001), o homem se orienta em sua vida prática interpretando e se apropriando do passado, processo esse que denomina de consciência histórica, ou seja, uma operação intelectual que o homem desenvolve na medida em que se torna capaz de relacionar o presente, o passado e o futuro. A interpretação que o homem constrói a respeito da experiência dos homens no/do passado é que permite a ele construir sentido para a sua existência no presente e no futuro, assim como agir no presente em prol do futuro. A consciência histórica, então, apresenta-se constituída de questões básicas e elementares da vida prática que, como evidenciam Lucini, Oliveira e Miranda (2007), estão presentes na vida humana e que, ao serem submetidas à especificidade do pensamento histórico, em seu modo científico, aproxima-nos da História.

Silva (2009), analisando a obra de Rüsen, afirma que toda pesquisa histórica corresponde a uma investida às fontes, questionando o passado, e representa, em parte, busca de orientação temporal para um interesse de ação sociocultural do presente. É a partir dos interesses historicamente orientados do presente que o passado mostra sua relevância e “a conexão entre a experiência humana do passado, conhecida a partir da pesquisa, e as demandas por sentido requeridas pela vida humana do presente somente se dá através da historiografia.” (SILVA, 2009, p.36). Os sentidos e os significados para os fatos são construídos na narrativa histórica.

Lucini, Oliveira e Miranda (2007) afirmam que:

Podemos, então, apontar com Rüsen que o Ensino de História é um dos fenômenos constituintes da consciência histórica. Assim, lhe é atribuído uma função didática de orientação, o que não destitui o seu caráter de uma disciplina científica, diferenciando-se, porém, dos processos especializados adotados pelo conhecimento científico próprio da pesquisa histórica (LUCINI, OLIVEIRA e MIRANDA 2007, p. 24).

Os estudos sobre ensino-aprendizagem da história, tomando o movimento da significação construída nas interações com a escola e a consciência histórica, requerem reflexões específicas e reflexões outras, com base em diferentes contribuições de grupos teóricos, que contribuem para evidenciar a configuração de elementos explicativos da aproximação entre jovens e a história. Nesse sentido, os estudos sobre a juventude, na perspectiva de investigar os sujeitos discentes, e sobre a relação da juventude com os saberes complementam o delineamento de nosso quadro teórico.

O número de definições que se tem sobre o que é a juventude é extenso e o recorte que fizemos pensa a juventude como um grupo com características flutuantes, heterogêneo, ligado ao contínuo movimento de mudanças da realidade. Assumimos, neste trabalho, a ideia de que não existe uma juventude e sim juventudes. Isso faz com que o termo seja complexo e recorro a Dayrell, quando enfatiza que:

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos (DAYRELL, 2003, p. 41-42).

Sem negar as características que identificam os jovens e os identificam coletivamente, entendemos que a diversidade juvenil se impõe sobre tais características gerais no campo das discussões sobre a juventude. Ainda de acordo com Dayrell (2003):

Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2003, p. 42.).

A compreensão sobre a diversidade juvenil trazida para o espaço escolar é instigante para repensar nossas questões educacionais. A relação juventude-escola, que se limitou por um período, ao debate sobre a escolarização e, portanto, ao acesso, hoje não se restringe a esses parâmetros. As discussões passaram a focalizar também a permanência e o desempenho, aspectos ligados à qualidade da educação:

Na escola, de forma geral, o processo de conhecimento se mantém restrito à pura transmissão de determinados saberes e há pouco espaço para o reconhecimento das diferenças. Se, como já vimos, o grupo formado pelos jovens caracteriza-se por uma multiplicidade de vivências e identidades, a ponto de o tratarmos no plural, como juventudes, no cotidiano escolar tende-se a recriar uma lógica homogeneizante, que desconsidera as especificidades e as diferenças e, muitas vezes, reforça e reproduz desigualdades sociais (CORTI; SOUZA, 2004, p.101).

Também pensando a questão da juventude, mas com outra ênfase, Bernard Charlot chamou-nos a atenção para a relação dos jovens com o saber. Para Charlot (2001), as interações entre sujeitos e processos de ensino-aprendizagem emergem na perspectiva de que a relação com o

saber se constata quando o indivíduo manifesta o desejo, ou o não desejo, de aprender. São sujeitos que estão apaixonados por este ou por aquele tipo de saber ou, no mínimo, mostram disposição para aprender, enquanto que outros demonstram uma perspectiva de aprendizagem contrária: poucos motivos para aprender e, até mesmo, recusa pela aprendizagem.

Nas palavras de Charlot (2001), é possível compreender como a relação com o saber, que nos remete a um tipo de abordagem que envolve o aprender, é construída:

A questão é sempre compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber ou, mais genericamente, como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada no aprender. Se o sujeito já está em atividade, a questão é compreender o que sustenta sua mobilização. De uma certa forma, pode-se dizer que toda problemática da relação com o saber, assim como todo estudo empírico inserido no quadro desta problemática, tem como objetivo elucidar as condições e as formas dessa mobilização (CHARLOT, 2001, p.19).

Para Charlot (2000), aprender pode ser adquirir um saber que permita ao sujeito assegurar-se do mundo, se comunicar e vivenciar. Nessa direção, a relação com o saber é uma relação com o aprender e está vinculada ao entendimento sobre o sujeito. Sujeito e mundo não se confundem, mas se defrontam, um e outro com outros, o que implica que essa relação não se produz da mesma forma para cada indivíduo.

De acordo com Charlot, “Entrar em um saber é entrar em certas formas de relação com o saber, em certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (CHARLOT, 2001, p.21). Essas relações variam de acordo com o tipo de saber e com as circunstâncias para ensinar e aprender.

Nossa pesquisa trata da relação entre a história e a juventude. Nesse âmbito, nos interessa investigar como se configura, do ponto de vista dos jovens, uma situação de ensino-aprendizagem no espaço escolar que promove a produção de sentidos sobre a história e a apropriação dos conhecimentos históricos. Estamos, pois, discutindo sobre o saber que ocorre em determinadas circunstâncias e condições, contextuais, condições essas que podem tanto favorecer quanto dificultar que os alunos entrem em certas formas de relação com esse saber. Nesse sentido, não estaremos, no estudo empírico realizado, indiferente às circunstâncias históricas e às condições contextuais mais próximas em que essa relação se produz ou em que a produção de sentidos pelos estudantes se realiza.

Resta-nos ainda, nesse momento, problematizar o saber histórico escolar e esclarecer a relação que estamos interessados em investigar. Portanto, para além da importância da compreensão de como se dá a produção de sentidos e a apropriação de significados na relação dos jovens com o saber, é importante nos perguntar sobre quais são os sentidos que os jovens constroem, na relação com os significados sobre a história que lhes são apresentados nas salas de aula. Seria a história o estudo do passado? Seria a história um conhecimento ou saber vazio de sentidos para estudantes no seu presente? Haveria temas, abordagens, modos de ensinar que dificultam e outros que facilitam a construção de sentidos pelos jovens? O que enunciam os jovens a esse respeito? E os professores? Como organizam o processo de ensino-aprendizagem e lidam com as condições que são constitutivas da produção de sentidos?

As contribuições teóricas que apresentamos, de maneira breve neste momento, permitiram não só delimitar melhor o nosso objeto de investigação, mas também estabelecer os seus objetivos e a consolidar nossas escolhas metodológicas.

Nosso estudo convidou, portanto, jovens estudantes do ensino médio a enunciarem os sentidos que vêm construindo sobre a história no contexto do ensino-aprendizagem da história escolar. Dessa maneira, tivemos como objetivo geral apreender, desvelar e analisar os sentidos construídos pelos jovens a respeito da história na relação que esses estabelecem com o saber. Esse objetivo se desdobrou em outros específicos, de modo a melhor orientar a nossa investigação: analisar as condições de trabalho às quais professores e alunos estão submetidos e como se dá o movimento de produção de sentidos sob tais condicionantes; identificar, nos dizeres juvenis, que sentidos têm sido produzidos para a história.

Nossa pesquisa foi realizada na Escola Estadual da Cidade de Belo Horizonte². A escolha da escola foi resultado de informações sobre ela, informações pessoais e oriundas do mundo acadêmico, que apresentam essa unidade escolar como inserida nos movimentos educacionais da cidade e do Estado de Minas. Além disso, seu público discente é, atualmente, formado por

² Buscando preservar a identidade dos participantes da pesquisa, usamos nomes fictícios para a escola, para os professores e para os jovens alunos. Para a escola, mantivemos no seu nome fictício a referência Escola Estadual, por entendermos que é importante a informação de que a pesquisa foi realizada em uma escola pública, e acrescentamos o nome da cidade onde esta se localiza: Escola Estadual da Cidade de Belo Horizonte. Os nomes dos jovens foram organizados de acordo com a participação de cada turma e retirados de uma lista alfabética de nomes e seus significados. Assim, as turmas de segundo ano do ensino médio foram nomeadas por 2A (Grupo focal I, nomes fictícios iniciados com a letra A), 2B (Grupo Focal II, nomes fictícios iniciados com a letra B) e 2C (Grupo Focal III, nomes fictícios iniciados com a letra C). Para os professores participantes da pesquisa e para os professores mencionados nas entrevistas, usamos a sequência alfabética a partir da letra D.

uma diversidade de alunos, moradores de vários bairros de diferentes regiões da cidade de Belo Horizonte, informação essa que nos atraiu quando avaliamos uma das possibilidades de explorar a diversidade como um ponto importante na seleção de participantes da pesquisa.

Para a realização da pesquisa, selecionamos três turmas de três professores de história, buscando garantir aspectos comuns, comparáveis, e aspectos singulares na coleta de dados. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados, junto aos estudantes, o questionário e o trabalho com entrevistas coletivas, na modalidade de grupo focal. Junto aos professores, trabalhamos com a entrevista semiestruturada e usamos, nos dois casos, o recurso da filmagem como estratégia de registro.

Com relação à organização de nosso trabalho, a presente dissertação está composta por esta introdução, três capítulos divididos em seções, as considerações finais e os anexos. No capítulo 1 – “O movimento da significação” –, procuramos explorar conjuntos teóricos relevantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa: sentidos e significados, a consciência histórica, a temática da juventude e a relação com o saber e com o aprender.

Com o capítulo 2 – “Caminhos metodológicos” – apresentamos o itinerário percorrido para a definição de nossa proposta de pesquisa. Tecemos considerações sobre as inter-relações entre pesquisa, pesquisadores e pesquisados, apresentamos informações sobre o a escola em que foi desenvolvida a pesquisa, procuramos clarear as nossas escolhas pelos instrumentos de coleta de dados e caracterizar os sujeitos participantes.

No capítulo 3 – “História e juventude: a produção de sentidos” –, fizemos a análise dos dados coletados à luz dos conceitos sócio-históricos da significação e procuramos estabelecer diálogos frutuosos com os grupos teóricos que envolvem o ensino de história, a juventude e a relação com o saber. Nesse capítulo, trabalhamos os condicionantes para a produção de sentidos e buscamos capturar e explicar como a produção de sentidos acontece na escola, diante das interações humanas e do uso de recursos de mediação.

Logo a seguir, apresentamos as considerações finais, as referências e inserimos os anexos.

1 O MOVIMENTO DA SIGNIFICAÇÃO

A presente investigação se constituiu dentro de um conjunto de estudos sobre as relações que se estabelecem entre juventude e história, com o objetivo de observar como, nessas relações, a história ensinada, seus saberes e suas práticas se constituem como elementos de mediação que aproximam os jovens alunos dos conhecimentos históricos. Dentro desse conjunto de estudos, nosso foco recaiu na produção de sentidos sobre a história e, por conseguinte, na apropriação de significados ou dos conhecimentos históricos pelos estudantes, jovens alunos da educação básica.

No delineamento de nossa pesquisa, alguns marcos teóricos se colocaram como relevantes: o movimento da significação, aqui entendido como o jogo da produção de sentidos e apropriação de significados, conforme contribuição dos teóricos do campo sócio-histórico; a noção de consciência histórica pensada pelo historiador alemão Jörn Rüsen; a concepção de juventudes, no plural, associada à diversidade juvenil e às múltiplas relações com a educação formal, discutidas pelos estudiosos da sociologia da educação; e, por fim, as relações com o aprender e com o saber, estudadas pelo professor Bernard Charlot.

Entendemos tais marcos teóricos como conjuntos específicos que, em composição, nos permitem elucidar e compreender a relação dos jovens alunos da educação básica com a história e perceber as possibilidades de aproximação juventude e ensino-aprendizagem da história.

1.1 Sentidos e significados

Nossos estudos sobre sentidos e significados e as aproximações dessas concepções com as questões que movem esta pesquisa nos permitiram trabalhar com o entendimento de que os jovens constroem sentidos para a história e se apropriam dos significados ou conhecimentos históricos. A produção de sentidos e a apropriação dos significados, portanto, nos estudos dos processos de ensino-aprendizagem da história, se constituíram como importantes elementos para compreender a aproximação de jovens alunos com a história.

Tendo em vista a importância das noções de sentidos e significados para esta investigação, apresentamos, a seguir, de acordo com Bakhtin e Vigotski, considerações que permitiram articular esses conceitos no bojo do ensino-aprendizagem da história. Para Fernandes, Carvalho e Campos (2012), Bakhtin e Vigotski se destacaram pelo privilégio que deram à dimensão interativa das atividades humanas, de grande alcance para os estudos da linguagem, no caso do primeiro, e da educação, no caso do segundo.

De início, é necessário ressaltar que sentidos e significados não são sinônimos, como os termos, recorrentemente, têm sido utilizados. No entanto, sentidos e significados se comportam de maneira indissociável, e as fronteiras entre uma noção e outra são tênues e de difícil precisão.

Iniciando pelas contribuições de Vigotski, encontramos a discussão sobre sentido e significado nos seus estudos, como afirma Freitas (2002), sobre pensamento e linguagem. Segundo a autora, Vigotski percebia a conexão entre pensamento e linguagem como originária e em evolução no processo de desenvolvimento. À medida que a criança cresce, o pensamento e a linguagem se encontram e se juntam. O pensamento se torna verbal e a linguagem, racional.

A partir daí, a criança começa a perceber o propósito da fala e que cada coisa tem um nome. A fala começa a servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado. Desse momento em diante, a criança passa a sentir a necessidade das palavras, tenta aprender os signos: é a descoberta da função simbólica da palavra (FREITAS, 2002, p. 93).

Para entender o pensamento verbal, Freitas (2002) nos diz que Vigotski definiu uma unidade de análise em que pensamento e palavra estivessem juntos, como um todo. Esse processo resultou na aproximação com o significado das palavras.

Encontramos no *significado* da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior (VIGOTSKI, 2009, p. 398, grifos do autor).

Para Vigotski, a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo: “o pensamento nasce através das palavras. A relação pensamento e palavra não é algo já formado e constante, mas surge ao longo do desenvolvimento e se modifica” (FREITAS, 2002, p. 23-24).

Em Vigotski (2009), o significado da palavra é distinto do seu referente. Pode haver um só significado para diversos referentes. Em relação à criança e ao adulto, afirma o pensador, as palavras usadas pelos dois podem coincidir na referência material, mas não coincidem no seu significado. A coincidência referencial e a não coincidência de significados se explica pela peculiaridade do pensamento infantil que concebe o conteúdo próprio por operações intelectuais bem diferentes. Nesse sentido, o significado das palavras se transforma no processo de desenvolvimento humano, assim como acontece também com o pensamento. O homem transfere para objetos novos, por proximidade ou semelhança, nomes que já haviam sido dados a outros objetos.

O significado da palavra é uma generalização, um conceito. Vigotski toma generalização por formação do conceito e afirma que o significado da palavra é um fenômeno do pensamento e, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual.

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Aguiar (2006), em seus estudos sobre sentidos e significados em Vigotski, afirma que o homem transforma a natureza e a si mesmo na atividade. Essa, a atividade, é sempre significada, pois opera com os significados. A atividade como processo de produção cultural, social e pessoal é constituída pelos significados e são esses que internalizamos.

Os significados são, pois, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo (AGUIAR, 2006, p. 14).

Tomamos, então, os significados como localizados no campo conceitual, relativamente estáveis e de conteúdos partilhados por uma comunidade. De acordo com Aguiar (2006), em

Vigotski, os significados se referem a conteúdos mais fixos que são apropriados pelos sujeitos e configurados conforme suas subjetividades.

Em relação aos sentidos, (reafirmando que compreendemos que as duas categorias não se desvinculam e, portanto, a sua compreensão em separado atende apenas às necessidades de entender suas especificidades), estes atribuem direções aos significados, desestabilizando-os. Podemos perceber esta relação entre sentidos e significados no trecho a seguir, quando Aguiar afirma que:

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los com sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. A fim de compreender melhor o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (AGUIAR, 2006, p. 14).

A discussão dos sentidos e significados em Bakhtin acontece em um ambiente teórico de muita movimentação conceitual e, como afirmam os estudiosos bakhtinianos, um ambiente de inacabamentos ou de inconclusividades, que, no nosso entender, é próprio do dialogismo. O conjunto teórico de Bakhtin tem no dialogismo o seu grande ponto de reflexão e pensamos essa categoria como dialética que explica o homem pela sua construção por meio da linguagem, envolvendo a dinâmica eu/outro como resultado das interações sociais. O discurso dialógico admite as reconstruções dos sujeitos e a reconstrução das concepções dos sujeitos no confronto entre seus enunciados e enunciados de outros. É na relação de alteridade que o homem se constitui, se processa e se reconstitui. É no olhar externo em que um vê no outro mais do que o outro viu em si mesmo e, assim, o constitui com esse excedente de visão.

Dialogia é atividade do *diálogo* e atividade dinâmica entre EU e Outro em um território preciso socialmente organizado em interação linguística. Seria uma *dialética* que explica o homem pela produção do *diálogo*, pela atividade humana da *linguagem*. As ideias de Bakhtin sobre o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico. A *alteridade* marca o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para a sua constituição. A *dialogia* é o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão (COVRE; NAGAI; MIOTELLO, 2009, p. 29, grifos dos autores).

Aprofundando na concepção de dialogismo em Bakhtin, é necessário trabalhar com outras categorias que compõem o cenário dessa sua concepção fundante. Segundo Bakhtin (2009; 2010), a verdadeira substância da língua é o fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. Uma enunciação, por sua vez, se configura como

uma corrente de comunicação que movimenta e materializa atos sociais verbais e se compõe de sentidos. Dito de outra maneira, a enunciação é manifestação indissociável das necessidades do viver e da interação entre indivíduos organizados socialmente.

O diálogo como movimento dialético eu/outro, como movimento onde se confrontam valores e percursos sociais dos sujeitos, é espaço que comporta o jogo das enunciações. Segundo Faraco (2009), a partir das contribuições do Círculo de Bakhtin³, os enunciados não apenas coexistem, mas se tensionam e configuram as relações dialógicas, pois estas não admitem apenas as consonâncias, apontam também para as multissonâncias e as dissonâncias. Para Faraco, “aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou mesmo explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela” (FARACO, 2009, p. 69).

A categoria diálogo, podemos dizer, está em nosso foco como a dinâmica do processo de interação de vozes sociais. O “Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, p. 61). O diálogo só interessa como uma manifestação das relações dialógicas e não como réplicas de conversas alternadas face a face. O diálogo interessa porque é pensado como interação social, em que os enunciados confrontados compõem as relações dialógicas. Segundo Faraco, Bakhtin caracteriza “as relações dialógicas como **relações de sentido** que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face” (FARACO, 2009, p. 65, grifos do autor).

Dessa forma, as relações dialógicas são relações de sentidos comportadas na interação de vozes sociais. Os sentidos, portanto, constroem-se nas interações sociais inseridas em seu tempo e espaço, na compreensão do outro como aquele que me constitui e é constituído por mim.

³ Sobre o “Círculo de Bakhtin”, de acordo com Faraco (2009), trata-se de um grupo de intelectuais russos, com diversas formações, interesses e atuações. Um grupo, portanto, multidisciplinar, que se aproximou diante da paixão pela filosofia e pelo debate de ideias. Trabalharam principalmente com formas de estudar linguagem, literatura e arte. Alguns desses intelectuais, especificamente Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev, se sobressaíram nos estudos de linguagem e hoje são destacados como responsáveis pelo grande alcance, entre nós, da noção de dialogismo.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2010, p. 348).

Nesse diálogo, o homem social, o homem posto na sociedade, tem na palavra o elemento de mediação: a ponte entre o eu e o outro, caracterizando a interação repleta de vozes e entonações reveladoras de valores sociais. Para Fernandes, Carvalho e Campos (2012), o diálogo é sempre inacabado, inconcluso. Diante da não-coincidência dos dizeres, de um e de outro, a palavra toma sua dimensão dialógica nessa inconclusividade.

O diálogo que se constitui na interação realizada com a materialidade da linguagem verbal e não-verbal é dotado de um certo acabamento. Entretanto, dada a tensão dialógica, na convivência de coincidência e não-coincidência entre os dizeres, prevalece seu caráter de inacabamento e destaca-se o movimento constitutivo do dialogismo como anteposição de palavra e contrapalavra dos interlocutores (FERNANDES; CARVALHO; CAMPOS, 2012, p. 97).

A palavra viva, enunciada, entonada, constitui-se como elemento da construção dialógica e como produto ideológico no processo de interação verbal e social.

Para Faraco (2009), na concepção do Círculo, qualquer enunciado é ideológico, e o é, porque a significação dos enunciados tem uma dimensão avaliativa, expressa um posicionamento social valorativo. Assim, tudo o que é ideológico possui significado e é, portanto, signo, e toda criação ideológica é sempre social e histórica.

Os signos significam a realidade, o que equivale a dizer que não nos apropriamos do real diretamente. Nossas relações com o real, portanto, são mediadas. “Todas as nossas relações com nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e contextos sociais – só ocorrem semioticamente mediadas. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações” (FARACO, 2009, p. 49).

Dessa forma, Faraco (2009) encontra nos textos do Círculo, recorrentemente, a concepção de que os signos refletem o mundo, mas não são apenas um decalque desse mundo, eles também o refratam, ou seja, não só descrevemos o mundo como também, social e historicamente, construímos interpretações sobre ele. A significação não está dada no refletir, no signo em si. A refração, ou a interpretação, é que garante a significação, pois é ali que se aproxima o signo da diversidade de experiências da sociedade.

Sendo estas experiências múltiplas e heterogêneas, os signos não podem ser unívocos (monossêmicos); só podem ser plurívocos (multissêmicos). A plurivocidade (o caráter multissêmico) é a condição de funcionamento dos signos nas sociedades humanas. E isso não porque eles sejam intrinsecamente ambíguos, mas fundamentalmente porque significam deslizando entre múltiplos quadros semântico-axiológicos (e não com base numa semântica única e universal) (FARACO, 2009, p. 51).

Cada grupo humano historicamente vive múltiplas experiências e axiologias. Os processos de significação são também constituídos por essas axiologias, o que resulta na pluralidade de semânticas, verdades, discursos, línguas ou vozes sociais, que conferem sentido ao mundo e configuram o signo como espaço da contradição, da confrontação de valores (FARACO, 2009).

O lugar do sentido é o lugar da enunciação. É o lugar do uso da palavra pelos sujeitos, o que indica instabilidade, pois estes, os sujeitos, estão na dinâmica da vida, em situações históricas concretas, atribuindo sentidos, pela enunciação, à vivacidade do cotidiano. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2010) chama de sentidos às respostas dadas a perguntas. Para ele, o sentido está na responsividade, ou “faço e digo em resposta a uma série de elementos presentes em minha vida como signos” (COVRE; NAGAI; MIOTELLO, 2009, p. 90). Aquilo que não se responde não se constitui como sentido.

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão-somente a dois sentidos que se encontram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2010, p. 382).

Já os significados estão no campo do teórico. Do compartilhamento em palavras aceitas por determinadas comunidades e, portanto, assume caráter de universalização e adquirem estabilidade.

Nesta investigação, estamos trabalhando com a possibilidade de apropriação dos significados vinculados à produção de sentidos: os jovens alunos se apropriam dos conhecimentos

históricos significados, a partir dos sentidos produzidos, num movimento de significação em que os sentidos produzidos têm neles os significados incorporados.

1.2 Consciência histórica

No campo da história, na contemporaneidade, discutindo as relações entre passado, presente e futuro, ganha corpo a ideia de consciência histórica como processo de produção de sentidos para as ações humanas no tempo, dando ao passado o caráter de uma dimensão que pode ser reconstruída em função do presente.

Nossas aproximações com a concepção de consciência histórica se apoiaram nos estudos sobre esse tema, realizados pelo historiador alemão Jörn Rüsen,- e se valeram, principalmente, das leituras e contribuições de Luis Fernando Cerri sobre a obra desse autor e sobre a relação ensino da história e consciência histórica.

Ensina-nos o historiador Luis Fernando Cerri que lembrar ou esquecer é escolher entre distintas articulações de passado, presente e futuro: “O passado não está a salvo das intenções do presente de dar tal ou qual significado ao tempo, aos personagens históricos, à nação. O presente – bem como o futuro – depende de um passado relativamente móvel, que possa ser relido” (CERRI, 2011, p. 11-12). As articulações entre as dimensões do tempo⁴ conduzem o presente. Conduzem decisões e investimentos no presente e estão entre os elementos principais dos estudos sobre a consciência histórica que aprofundaremos nesse momento, contemplando parte das nossas necessidades teóricas em compreendermos as relações, neste caminho, entre juventude e história.

Para Cerri (2011), é próprio do ser humano agir e buscar sentido para sua ação. É nesse movimento que o ser humano atribui sentido à sua história e à história da coletividade. O autor atribui, portanto, sentido ao tempo, à origem, à sociedade. A esse processo de atribuição de sentido às nossas ações no tempo podemos chamar de consciência histórica. Movemo-nos, cotidiana e rotineiramente, influenciados pelo passado, pela memória e pela cultura. Essa

⁴ Tomaremos como dimensões do tempo o passado, o presente e o futuro, conforme o historiador Jörn Rüsen (2001; 2010).

vinculação orienta as ações cotidianas em relação direta com projeções de futuro instaladas. O agir humano cria ou reproduz, porque recria. O passado humano e suas projeções são a matéria-prima para esse movimento de recriação: “o totalmente novo, o que se livra de todas as amarras do tempo permanece como especulação inatingível” (CERRI, 2011, p. 21) e essa perspectiva que tem impulsionado os estudos de história e o desenvolvimento da disciplina.

Nesse âmbito, Cerri pergunta:

Quanto haverá, então, de passado em nosso presente e em nosso futuro? Em que medida o futuro já está comprometido pelas condições dadas pelo passado e pelas soluções que demos no presente? O passado (ou a nossa imagem de passado) é estável ou modifica-se conforme a utilização que fazemos dele? Que fundo de verdade haverá na anedota de que o passado é mais imprevisível do que o futuro? Qual a relação entre o tempo e a imagem que temos de nós mesmos? Quando se mexe no passado, mexe-se também na identidade coletiva? Essas questões sempre se colocam para quem atua na produção e divulgação do conhecimento histórico, mas é nos campos da teoria da história e de sua didática que se colocam com maior premência, pois as respostas põem na berlinda o próprio significado de produzir história e ensiná-la: porque, para que, desde quando, respondendo a que necessidades, contra o que ou quem, ao lado de quem o fazemos? Qual o sentido, enfim, do não desprezível investimento social que existe hoje em torno da história? (CERRI, 2011, p. 21-22).

Em sua resposta, o autor nos diz que, nas últimas décadas, tem sido feito um esforço de enfrentamento destas questões por meio da concepção de consciência histórica, conceituada por Rüsen, como a “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

O homem, em suas ações para sobreviver, precisa interpretar o mundo e a si mesmo, em função de suas intenções. Nesse sentido, as operações da consciência histórica se enraízam nas relações do homem com o seu tempo. Em outras palavras, ela, a consciência histórica, orienta o homem na atribuição de sentido à experiência cotidiana. O homem experimenta as mudanças de si mesmo e do mundo em que vive e age intencionalmente a partir de suas interpretações.

Há nesta lógica, de maneira mesclada, o tempo que é intenção e outro tempo que é experiência. Rüsen (2001) exemplifica esta situação, dizendo que o homem projeta para si (intenção) anos dourados, mas vive (experiência) anos de ferro. Experiência e intenção são

dois tipos de consciência do tempo que, articuladas, na vida prática, constroem a orientação do agir humano. Nas palavras do autor:

Pode-se descrever a operação mental com que a consciência histórica se constitui também como *constituição do sentido da experiência no tempo*. Trata-se de um processo da consciência em que as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer. O termo “sentido” explicita que a dimensão da orientação do agir está presente na consciência histórica, pois “sentido” é a suma dos pontos de vista que estão na base da decisão sobre objetivos (RÜSEN, 2001, p. 59, grifos do autor).

A consciência histórica, assim, cumpre o papel de constituir sentido para o agir, que é próprio do humano. De acordo com Cerri (2011), mesmo que o homem tenha decidido não agir, ainda assim, optou por uma forma, passiva ou indireta, de ação. Nesse movimento, o homem necessita de dar sentido às suas ações e de ligá-las à coletividade: “atribuir sentido ao tempo, às origens do mundo, do nosso grupo e da humanidade”. (CERRI, 2011, p.14). Como já dito, é a consciência histórica que orienta o agir humano e, portanto, é uma característica inerente do ser humano, como é o agir na vida prática.

Mobilizar a consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente. Embora seja teoricamente imaginável estar na corrente temporal sem atribuir sentido a ela, não é possível agir no mundo sem essa atribuição de sentido, já que deixar de agir revela igualmente uma interpretação. Na prática também não há opção de atribuir ou não significado ao tempo que passamos ou que passa por nós (CERRI, 2011, p.28).

Rüsen (2001), discutindo o agir intencional na vida cotidiana concreta, afirma que

o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. Com outras palavras: o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento (RÜSEN, 2001, p.57).

O agir intencionalmente no tempo nos impulsiona, segundo Rüsen (2001), para o retorno ao passado, seja em quaisquer dimensões de profundidade. São as experiências no tempo presente, com vistas ao futuro, que nos fazem questionar o passado e levá-lo a falar. É a carência de orientação na vida prática, no presente, a origem do falar do passado. É assim que

se pensa a consciência histórica: o local onde o passado é levado a falar. A constituição da consciência histórica, nesse sentido, se estabelece pela correlação entre presente e passado.

De acordo com Rüsen (2001), a consciência histórica, não equacionada como simples memória do passado, mas como peculiaridade do pensamento histórico, com a função de orientação da vida cotidiana em sua relação com as três dimensões temporais, se constitui, se materializa, se identifica, na e como narrativa histórica.

A narrativa constituiu a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro (RÜSEN, 2001, p. 64).

A narrativa histórica articula passado, presente e futuro. O passado se coloca como presente, pois o presente aparece como sua continuação futura. Rüsen (2010) chama esse movimento de representação da continuidade, ou seja, elo das três dimensões temporais, do passado ao futuro, mas pelo presente. Assim a consciência histórica não é apenas uma consciência do passado: ela é uma consciência do passado, em relação estrutural (as três dimensões temporais com representação de continuidade) com a interpretação do presente em função de expectativas e projetos de futuro.

Os homens, sujeitos às mudanças temporais, para não se perderem nelas, para não se perderem no mundo, para manterem-se seguros, firmes, para não perderem a sua identidade, constituem a narrativa histórica. A narrativa é instituidora de identidade, por meio da consciência histórica, ou dizendo de outra maneira, a identidade se constitui na orientação do agir do homem no presente, no narrar por meio da memória, na constituição de sentido na orientação da vida prática.

No agir intencionalmente, em sua vida em sociedade, os sujeitos se orientam pelo saber histórico. Em parte, essa situação nos coloca diante do aprendizado histórico e, especificamente no caso deste trabalho, nos interessa estarmos diante do aprendizado da história na sala de aula, que, de acordo com Rüsen (2010), é uma função do aprendizado histórico. É importante lembrar que o aprendizado histórico ocorre em diversos e complexos contextos da vida, e, seguindo os estudos de Rüsen, contextos nos quais a consciência histórica desempenha seu papel.

Quando as carências de orientação, que emergem das situações extremas da vida concreta no tempo, são transformadas em motivos para a obtenção de conhecimento histórico, não se pode evitar que essas carências possam (devam) ser entendidas também como carências de aprendizado, como ocorre, por exemplo, nas diretrizes curriculares e nos programas de ensino escolar (RÜSEN, 2010, p. 91).

Aprender é um processo dinâmico, no qual o aprendiz passa por mudanças. O sujeito se apropria de entendimentos e capacidades. No aprendizado da história, um acontecimento do passado, dado objetivo, apropriado, torna-se subjetivo, uma realidade da consciência. Nesse processo, o dado objetivo confronta o sujeito e passa a fazer parte do seu ordenamento interno, da sua orientação da vida no tempo. Esse processo antecede ao aprendizado escolar da história. Rüsen nos diz que o sujeito não se constituirá se se apropriar apenas da história objetiva pelo aprendizado histórico. “O que o sujeito precisa é assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica, em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo” (RÜSEN, 2010, p. 107).

Trabalhamos no presente diante da possibilidade de que, no amanhã, se realizem nossas expectativas.

Nessa dinâmica, a minha identidade (construída em grande parte pela minha história) e a identidade coletiva (construída em grande parte pela história nacional) são fundamentais. E aqui está a ligação entre consciência histórica e o ensino de história, bem como com os vários usos sociais que o conhecimento histórico assume (CERRI, 2011, p. 15).

Schmidt, Barca e Martins (2010), ao analisarem os estudos de Rüsen que lidam com o processo de formação, por aprendizado, da consciência histórica, afirmam que este se realiza ao longo de uma dupla experiência:

uma é a do contato com o legado da ação humana, acumulada no tempo, e que chamamos comumente de ‘história’, não raro com inicial maiúscula. Esse contato se dá de forma espontânea, no convívio social do cotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. Essas experiências emolduram as tradições, as memórias, os valores, as crenças, as opiniões, os hábitos que se acumulam e nos quais se formam, se forjam os agentes, desde pequeninos – a começar pela linguagem e pelo convívio familiar. A outra experiência é a escolar. Numa como noutra se pode dizer que há um aprendizado de duas mãos: aprende-se com o que se encontra ou com quem nos encontramos; inversamente, aprendem conosco aqueles com quem convivemos e, a partir de nossas ações concretas, produz-se no mundo vivido realidade transformada (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 9).

Como dito anteriormente, as manifestações da consciência histórica, as narrativas construídas pelos sujeitos, não se situam no cotidiano apenas a partir de experiência com a história escolar. Articulamos o conhecimento sobre o passado com a vida prática de muitas maneiras e em variados momentos. Aprendemos com o conhecimento produzido e com as interações sociais e verbais.

Produzir a identidade coletiva, e dentro dela uma consciência histórica específica e sintonizada com ela é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretenda sua continuidade. Decorre disso que, considerando essa necessidade universal, as formas de produzir essa liga sejam diferentes e adaptadas às condições do grupo que tenhamos em tela. Assim, se para a comunidade primitiva a sua perpetuação estava pautada principalmente na narrativa do mito fundador e na memória de seus bravos, transmitida pela tradição oral (mas também numa observação e marcação do tempo por gestos e rituais coletivos), para as sociedades mais complexas essa tarefa passa a ser exercida por instituições socialmente organizadas para esse fim. Ligadas à tarefa de cimentar a identidade – além de seus fins específicos – é que são estabelecidas as escolas primárias, igrejas, bibliotecas, museus, universidades, institutos (CERRI, 2011, p. 32).

A articulação do conhecimento histórico por meio da experiência escolar é apenas uma das articulações possíveis. A escola ganhou destaque em seu papel de construção do pensamento histórico, nas sociedades mais complexas. No entanto, não se pode perder de vista que a articulação do conhecimento histórico, no espaço escolar, se defronta com sujeitos diferentes, de idades diferentes, submetidos a contextos específicos e, portanto com percepções diferentes das relações entre as dimensões temporais.

1.3 Juventude e escola

Nossa investigação nasce das inquietudes que nos afligem no percurso da profissão do magistério do sistema público de educação. Nossa coleta de dados, no âmbito da educação básica, foi organizada com jovens de idade aproximada aos 16 anos, cursando o ensino médio. Dentro desses limites, no decorrer dos trabalhos, procuramos ampliar o entendimento sobre os sujeitos da pesquisa, o que resultou numa imersão no tema da juventude, buscando compreender as várias definições que esse termo abriga e as relações que os jovens alunos estabelecem com a educação escolar, com outros sujeitos presentes neste espaço, com a sua própria escolarização e com o ensino da história.

Na área da juventude, Maia (2010) aponta que, nos últimos anos, a maior projeção e densidade da temática deu origem a pesquisas quantitativas e qualitativas em praticamente todo o território nacional. Lidando com a juventude na sua diversidade, as pesquisas podem ser delimitadas em duas perspectivas distintas e complementares. Uma perspectiva agrega aquelas pesquisas cujo “foco são os problemas sociais que atingem a população jovem. Destacam-se, nessa via, estudos sobre violência, criminalidade, drogas, gravidez na adolescência, dentre outros temas que interferem diretamente na condição juvenil brasileira contemporânea” (MAIA, 2010, p. 15). A outra perspectiva

ou via busca pensar o jovem e a juventude em sua positividade, destacando, de um lado, a cultura como espaço de sociabilidade e inserção social e política juvenil. Nesse caminho, as culturas e grupos juvenis são focados como espaço privilegiado de expressão e construção identitária juvenil, bem como territórios de construção de projetos de vida e futuro, e de outro, pensar os jovens como sujeito social e político, agente na sociedade (MAIA, 2010, p. 15).

Entendemos que nossa pesquisa, ao evidenciar os dizeres dos jovens alunos, se aproxima da segunda via, pois possibilita a participação dos jovens nos debates sobre o momento presente, com a intenção de desenvolver projetos educacionais no espaço escolar, considerando mais do que as perspectivas dos professores nas definições dos caminhos a seguir. Buscamos, então, investir na temática da juventude, abordando as contribuições que, além de focalizarem a juventude como uma etapa da vida situada entre a infância e a fase adulta, explicitassem a condição juvenil e seus desdobramentos dentro do espaço escolar.

1.3.1 Juventude, juventudes

Os debates sobre a juventude têm apresentado esta categoria como construção de sociedades e contextos históricos específicos. Geralmente estão ancorados na tentativa de realçar as várias situações de vida dos grupos juvenis, pois, na sua origem, muitos desses debates buscam orientar a construção de políticas públicas e outras múltiplas intervenções, no sentido de garantir direitos, construir cidadania, potencializar o protagonismo juvenil, educar, mobilizar os jovens e até mesmo amparar.

Deste modo, precisar a noção de juventude tem sido uma tarefa de complexa realização, pois

estimulados por pontos de partidas diferentes, percebe-se que os debates sobre a juventude têm sido tão intensos e amplos, que, ao insistir numa definição, corre-se o risco de restringir a riqueza das próprias discussões que lhe deram origem. Abramo (2005) afirma que, quando se busca precisar um pouco mais o termo juventude, “as dificuldades aparecem, e todo o seu aspecto impreciso e escorregadio toma relevo. Muito do que se escreve na academia sobre juventude é para alertar para os deslizes, os encobertamentos, as disparidades e as mistificações que o conceito encerra” (ABRAMO, 2005, p.37).

No entanto, mesmo sabendo da amplitude e das dificuldades de precisar o termo juventude, insistimos em canalizar algumas considerações sobre o termo e as características da juventude como forma de composição do presente trabalho.

Primeiramente, será apresentado certo consenso entre as muitas definições de juventude, associadas à afirmação de que esta é uma fase do ciclo vital situada entre a infância e a vida adulta, com limites cronológicos flutuantes, em que ocorrem transformações que compõem a entrada no mundo adulto. Como não é intenção trabalhar apenas com esta perspectiva, apresentaremos também considerações em relação à extensão do termo juventude e às possibilidades que permitem utilizá-lo no plural: juventudes.

O olhar para a juventude como fase da vida, em uma perspectiva de compreendê-la de maneira unitária, é comprometido pela condição real dessa categoria que abarca especificidades e diferenças de gênero, condição social, etnia e o desenvolvimento relacionado à própria idade. Desta forma, na juventude como fase da vida, não se desconsidera a diversidade juvenil, apenas se opta por explicitar a noção de juventude, apresentando alguns debates que destacam parâmetros de idade, nominativos de mudanças notadas no desenvolvimento dos jovens.

A noção de juventude como fase da vida possui singularidades que evidenciam esta categoria como grupo. De acordo com Freitas (2005), esse é um momento da vida juvenil que congrega mudanças físicas da puberdade, concomitantes transformações intelectuais e emocionais e a inserção no mundo adulto.

Sem caminhar em direção a uma tendência homogeneizante do conceito, é possível pensar em juventude, pelos elementos gerais que o termo comporta, aproximando e conjugando a noção

de fase da vida com a discussão etária composta em torno do tema. Contribuições teóricas sobre a juventude trilharam esse percurso e utilizaram, como uma das portas de entrada para a discussão da juventude, o marco etário. Freitas (2005) revela que, nas discussões sobre juventude, marcos etários são utilizados como referências para a construção de políticas e coleta de dados demográficos sobre a juventude. De acordo com a pesquisadora, políticas públicas e privadas, programas em várias esferas da vida social, organizados por instituições estatais ou não governamentais, ações dos movimentos sociais, foram desenvolvidas tomando a idade como princípio organizativo.

Atualmente têm sido colocados sob a noção de juventude brasileira os jovens entre 15 a 29 anos de idade. Essa definição acompanha debates e outras definições internacionais em que as idades convencionadas em determinados países, contextos e usos podem ampliar as margens para cima ou para baixo (León, 2005). No Brasil, esta definição etária recente foi construída no processo de institucionalização da atual Política Nacional de Juventude. De acordo com a Cartilha Políticas Públicas de Juventude, documento da Secretaria Nacional de Juventude do Governo Federal Brasileiro, os jovens brasileiros são classificados em três grupos, objetivando garantir uma melhor relação entre a idade e as ações e os programas próprios para cada faixa.

Reafirmando as necessidades e as potencialidades das diferentes juventudes brasileiras, os documentos do Conselho estabelecem também a seguinte subdivisão etária: jovem-adolescente, entre 15 e 17 anos; jovem-jovem, entre 18 e 24 anos; jovem-adulto, entre 25 e 29 anos. Posteriormente, essa mesma classificação foi adotada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) para análise socioeconômica da realidade juvenil. Esta classificação contribui para o aperfeiçoamento de desenhos de programas e ações, pois os desafios colocados para os jovens de 16 anos são bastante distintos dos enfrentados pelos jovens de 24 ou 29 anos. (BRASIL, 2013, p.10).

Historicamente, chegou-se a essa definição por uma longa trajetória de debates em que os marcos etários foram apenas um dos elementos da discussão e passaram por processo de definição e redefinição, para atender às várias formas de conceber os jovens. Tome-se como parte desse caminhar e como exemplo das discussões feitas o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei brasileira de 1990, que dispõe sobre a proteção à criança, compreendida como a pessoa até os 12 anos, e o adolescente, pessoa dos 12 aos 18 (incompletos) anos de idade. O Estatuto se configurou, ao mesmo tempo, como ponto de chegada, como resultado das discussões sobre juventude, e ponto de partida para outros trabalhos envolvendo a discussão sobre adolescência e juventude, e a necessidade de repensar

os limites de idade e ações para grupos não contemplados nesses parâmetros.

O ECA fez convergir olhares e múltiplas ações para uma infância e para a adolescência consideradas em risco, deixando os jovens acima de 18 anos fora dessa abrangência e colocando o termo juventude em segundo plano. De acordo com Abramo (2005), nas últimas décadas do século XX, essa centralização das preocupações com crianças e adolescentes mobilizou a sociedade pela defesa dos direitos desses segmentos. Nesse debate, o termo juventude, por muito tempo, ficou utilizado como o período da adolescência.

No entanto, em meados dos anos 1990, com as novas preocupações sociais diante dos problemas vividos pela juventude, relacionados à situação de exclusão, o tema da juventude se apresentou como um novo problema político para a sociedade brasileira. A juventude além dos 18 anos não era a mesma compreendida pelo ECA e nem possuía os mesmos comportamentos e necessidades.

O termo juventude, assim como os jovens com mais de 18 anos ficaram por muito tempo fora do escopo da tematização social; até meados dos anos 90, quando uma nova emergência do tema se produz, principalmente centrada na preocupação social com os problemas vividos ou representados pelos jovens, basicamente relacionados às dificuldades de inserção e integração social numa conjuntura marcada pela extensão dos fenômenos de exclusão decorrentes da crise no trabalho, e do aumento da violência, resultando em profundas dificuldades de estruturar projetos de vida (FREITAS, 2005, p.8).

Diante das condições do jovem brasileiro e da compreensão de que juventude vai além da adolescência carente e em risco protegida pelo ECA, outros marcos foram buscados e, então, sob outra noção de juventude se abrigou o grupo de 12 aos 18, adolescência, e o seu segmento, os jovens de 18 a 29 anos.

Nas palavras de Freitas:

Atualmente, uma das tendências, no interior do debate sobre políticas públicas, é distinguir como dois momentos do período da vida amplamente denominado juventude, sendo que a *adolescência* corresponde à primeira fase (tomado como referência a faixa etária que vai dos 12 a 17 anos, como estabelecido pelo ECA), caracterizada pelas mudanças que marcam esta fase como um período específico de desenvolvimento, de preparação para uma inserção futura, e *juventude* (ao que alguns agregam o qualitativo propriamente dito, ou então denominam como jovens adultos, ou ainda pós-adolescência) para se referir à fase posterior, de construção de trajetórias de entrada na vida social (FREITAS, 2005, p.8).

Os caminhos percorridos confirmam os contornos das definições etárias como não fixos, pois estavam, e pode-se dizer que estão, sempre submetidos ao olhar dos estudiosos de várias áreas, às necessidades sociais, às tensões de políticas regionais ou nacionais. Sua mobilidade permite caracterizar melhor um grupo que vem sendo reconhecido pela sua diversidade. Marcos etários muito contribuem para pensar a juventude no seu sentido amplo e unitário. No entanto, eles são apenas componentes desta análise, portas de entrada nas discussões, e têm colaborado com as diferenciações entre adolescência e juventude.

Os debates em torno do ECA e da configuração do termo juventude, de maneira ampla, abrigando duas noções, adolescência e juventude, exigem tratar, mesmo que rapidamente, de referências que mostram algumas diferenças entre essas noções. As contribuições de Corti e Souza (2004) e León (2005) permitem entender as configurações de adolescência e juventude, sem estabelecer delimitações ou classificações dos sujeitos por categoria e idade e, ao mesmo tempo, perceber que muitas características de uma noção não são estranhas à outra.

De acordo com Corti e Souza (2004), as diferenças entre adolescência e juventude existem em termos conceituais.

A juventude costuma ser uma categoria social representada pelo vínculo entre indivíduos de uma mesma geração, que formam um segmento social específico, e a adolescência, um processo mais individual e subjetivo, ligado às transformações físicas e psíquicas dos indivíduos. Disto derivaria a maior ênfase da Sociologia na categoria juventude e a maior preocupação da Psicologia com o período da adolescência. Outra definição corrente entre os pesquisadores é da adolescência como primeira fase da juventude, o que permite considerar as peculiaridades das duas etapas sem dissociá-las (CORTI; SOUZA, 2004, p.11-12).

León (2005), nesse mesmo caminho, afirma que tem sido da psicologia, enquanto disciplina, a responsabilidade em analisar a adolescência. E a noção de juventude tem ficado a cargo das ciências sociais e também das humanidades. Mesmo assim, a psicologia tem, em determinados momentos, utilizado os dois termos de maneira sinônima. Para León, conceitualmente, a adolescência tem sido concebida como uma etapa em que se alcança o final do crescimento, o início e o desenvolvimento da capacidade de reprodução e caracteriza-se por mudanças qualitativas na estrutura do pensamento. É na adolescência que se configura inicialmente um raciocínio social em que pesam as relações sociais.

Procurando, então, nos distanciar de noções muito formatadas e restritas, retomamos Corti e

Souza (2004), quando as autoras afirmam que:

A juventude, embora possa ser considerada como um período da vida com alguma unidade, possui também diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico social dos sujeitos nos seus diferentes estágios, que, grosso modo, classificamos por categoria ou classe de idade. Assim, jovens de 12 anos apresentam certas características e vivências que os distinguem de jovens de 20 anos de idade. Por isso, a diferenciação entre adolescência e juventude pode enriquecer nossa compreensão destas fases da vida, sem homogeneizá-las excessivamente (CORTI; SOUZA, 2004, p. 13).

E ainda:

Tomemos a escola como exemplo. Não é fundamental que os professores sejam capazes de diferenciar os indivíduos da 7ª série daqueles que frequentam o 3º ano do ensino médio, considerando seus processos de desenvolvimento? Estando em diferentes momentos da vida, esses jovens apresentam questões, preocupações e necessidades de aprendizagem distintas. Muitas vezes isso ocorre numa mesma sala de aula, em consequência de defasagem idade-série (CORTI; SOUZA, 2004, p. 14).

Tais considerações indicam a discussão da concepção de juventude como uma grande categoria que agrupa sujeitos com idade variada e com vivências múltiplas possibilitadas pela condição social, pelo tempo e espaço. Falar, então, no jovem é pensar em experiências plurais ligadas ao gênero, aos recursos de sobrevivência, às possibilidades de práticas culturais, ao espaço de vida, ao acesso aos serviços públicos, à configuração familiar, enfim, a uma série de elementos, e cada um deles com suas derivações.

Pais (1990) afirma que qualquer ideia é encapsulada em um nome. Juventude, por exemplo, encapsula ideias diferentes e nomeia algo (uma realidade), e perante esse nome dado, deixa-se de ver esse algo, essa realidade. Nesse sentido, o efeito da construção de conceitos, que parece ser facilitar a percepção de realidades, pode, na verdade, ocultar esta mesma realidade. Por isso, nas suas palavras, Pais propõe que nos treinemos na ótica de conhecer as coisas pela riqueza semântica de seus nomes.

Era esse treino que gostaria também de exercitar ao propor que a juventude fosse principalmente olhada em torno de dois eixos semânticos: como aparente unidade (quando referida a uma fase de vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros). De facto, quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida (PAIS, 1990, p. 149).

Por não ser socialmente única, por ser dividida de acordo com interesses, origens sociais, perspectivas e aspirações, é que se tem pensado, de maneira crescente, na utilização do termo juventudes. Retomando Pais, o autor afirma que:

Na verdade, nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil “unitária”. No entanto, a questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também – e principalmente – as diferenças sociais que entre eles existem (PAIS, 1990, p. 139).

Afirma, ainda, o autor que a juventude é mitificada pela mídia, que contribui para a produção de representações sociais que constroem uma juventude de comportamento homogêneo, sugerido de maneira heterônoma. Segundo ele, a própria sociologia contribui para esta construção heterônoma, mas que também cabe a ela, como desafio, a desconstrução dessa representação social e a construção de uma noção científica de juventude (PAIS, 1990).

Nesse processo e sobre as tendências sociológicas de análise da juventude, explicita que, apesar de haver uma tendência que considera a juventude em termos etários e, no seu conjunto, pertencentes a uma fase da vida em que prevalecem aspectos uniformes e homogêneos, há outra tendência em que

a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Nestoutro sentido, seria, de facto, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum (PAIS, 1990, p. 140).

Em uma linha próxima, Dayrell (2003) e Abramo (2005) também trabalham com o termo juventudes. Segundo Dayrell, quando se pensa a juventude, como determinada faixa etária, há um carácter universal reconhecido pelas transformações do indivíduo. Mas, ao mesmo tempo, a forma como cada sociedade lida com esta juventude é historicamente construída.

Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2003).

Abramo (2005) defende que o alerta inicial nas discussões sobre juventude é “o de que precisamos falar de *juventudes*, no plural, e não de *juventude*, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição” (ABRAMO, 2005, p. 43-44, grifos da autora).

O termo Juventudes marca o reconhecimento da heterogeneidade a partir do olhar para o real, para a vida cotidiana dos jovens e para suas vivências e experiências. Juventudes remete à discussão sobre o jovem para a sua diversidade e como, nessa diversidade, se inter-relacionam com outras fases da vida e vivem a condição juvenil.

Segundo Abad (2003), a condição juvenil, anteriormente, foi marcada pela incorporação à vida adulta, vinculada às instituições que tradicionalmente garantiam a transição jovem-adulto. No entanto, fatores como mudanças na organização familiar, mudanças nas relações com a sua escolarização e com a empregabilidade, a busca dos jovens pelo seu espaço social, dentre outros, levaram à afirmação de uma nova condição juvenil. Esse processo de mudanças, chamado de desinstitucionalização, não garante mais a transmissão da cultura adulta e abre espaço, conforme Abad, para maior desdobramento da subjetividade juvenil.

É nessa desinstitucionalização da condição juvenil que têm surgido as possibilidades de viver a etapa da juventude de uma forma distinta da que foi experimentada por gerações anteriores. Essa nova condição juvenil se caracteriza por uma forte autonomia individual (especialmente no uso do tempo livre e do ócio), pela avidez em multiplicar experiências vitais, pela ausência de grandes responsabilidades de terceiros, por uma rápida maturidade mental e física, e por uma emancipação mais precoce nos aspectos emocionais e afetivos, ainda que atrasada no econômico, com o exercício mais precoce da sexualidade (ABAD, 2003, 25).

Se a juventude era um período em que predominava a aprendizagem do jovem para ser inserido no mundo adulto e isso se fazia com muitas privações ou com a transferência da autonomia para um tempo que virá, nesse momento, o “sujeito juvenil passa a ser um ator político” (ABAD, 2003, p. 28).

1.3.2 Culturas juvenis e modos de produção de sentidos entre o estriado e o liso

Considerar a juventude no plural, na sua diversidade, requer compreendermos as culturas juvenis e as relações que são estabelecidas entre as identidades e a produção de sentidos no espaço escolar.

Pais (2006) nos afirma que existem duas maneiras de vermos as culturas juvenis. Uma, com base na cultura prescrita que a sociedade lhe impõe, e outra, com base na expressividade juvenil, chamada pelo autor também de performativa, pois os jovens nem sempre seguem o que lhe foi prescrito. Utilizando seus estudos sobre a obra de Deleuze e Guatarri (1980), o autor afirma que essas duas perspectivas correspondem à contraposição espaço estriado e espaço liso. O espaço estriado está na ordem do já estabelecido, do controlado e da trajetória determinada pelas características do espaço, e o liso é o espaço que corresponde ao nomadismo, espaço do devir e ao performativo.

A idéia que ponho em discussão é a seguinte: nos tradicionais *estatutos de passagem* da adolescência para a vida adulta os jovens adaptavam-se a *formas prescritivas* que tornavam rígidas as modalidades de passagem de uma a outra fase de vida. Diríamos, então, que essas transições ocorriam predominantemente em *espaços estriados*. No entanto, entre muitos jovens, as transições encontram-se atualmente sujeitas às culturas *performativas* que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os cotidianos juvenis. Ou seja, as culturas juvenis são vincadamente *performativas* porque na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe (PAIS, 2006, p. 7, grifos do autor).

Segundo Pais, a trajetória dos jovens em direção à vida adulta é marcada por decisões, mas também por estrias, sentidos obrigatórios e proibidos. As direções escolhidas oscilam diante das estruturas sociais, e os jovens tendem a tudo relativizar. Vão e voltam no campo do trabalho e das relações, “como se os jovens fizessem das suas vidas um céu onde exercitassem a sua capacidade de pássaros migratórios” (PAIS, 2006, p.9).

Dessa forma, os jovens constroem sentidos, constroem direções para os significados, navegando entre espaços estriados e espaços lisos. Buscam orientar suas vidas por rotas que rompem com a ordem estabelecida e que comportam as incertezas, a aventura e o risco. Correr o risco é transgredir o cotidiano desinteressante, é escapar à conformidade (PAIS, 2006). Para eles, o importante é viver o dia a dia, mesmo refugiando-se do real nas realidades virtuais de todas as ordens. O mundo real é cheio de incertezas e o jovem não tem controle sobre ele. O mundo performático em que o espaço liso permite o nomadismo, mas permite também certo domínio sobre a criação, sobre a consciência, permite a voz e o romper com limites do prescrito, do estriado. Pais nos dá dois exemplos do comportamento performático

da juventude: a adesão aos jogos de computadores em que se sentem protagonistas no cenário virtual e o exemplo do *hip hop*, especificamente a música, o *rap*.

O rap cultiva uma sensibilidade justiceira, ao denunciar situações de injustiça, para anunciar outros futuros. As palavras soletradas são recuperadas de uma semiótica de rua, transgressiva por natureza, palavras encavalitadas em palavrões para melhor insultar, atingir, provocar. Palavras que são voz de consciência, que se vestem de queixumes, que se revestem de revolta. Voz singular (a de vocalista) que contagia, que se transforma num coletivo (*nós*, os do movimento) que se insurge contra *eles* (que não nos entendem) (PAIS, 2006, p. 13).

Na transgressão, na ocupação dos espaços lisos, é que se caracterizam as culturas juvenis. O lúdico, a criatividade, a ênfase no visual, o questionamento dos limites, a velocidade das percepções, o excesso e o desejo pelo excesso, o apego às alegorias, ao ser e ao parecer tomam dimensões constitutivas, combinadas ou superpostas, dessas culturas. É nessa articulação, assim entendemos, na expressividade, no performático, que os jovens constroem suas identidades e constroem sentidos na e para a vida.

1.3.3 Juventudes na escola: um novo jovem aluno

Pensar a juventude na escola é se deparar com um estudante contemporâneo diante de um espaço estriado constituído por elementos do processo de ensino, especificamente o conjunto formado pela cultura, pelo trabalho docente, pelo tempo e espaço, sob controle institucionalizado, cenário no qual os jovens se defrontam com as práticas de ensino da história e desenvolvem o pensamento histórico.

Sabe-se que o pensamento histórico não se constitui apenas no espaço escolar. Antes mesmo de seu contato com a escola, as crianças se apropriam do pensamento histórico e constroem relações entre a história e a vida cotidiana. No entanto, nossas preocupações e motivações desta pesquisa, como já explicitado anteriormente, estão inseridas nas muitas relações que a juventude constrói com a história e, nesse sentido, as mediações construídas pelos saberes e práticas estão vinculadas aos sujeitos e à sua inserção na organização escolar.

Aqui, então, se pretende explicitar o jovem como um novo aluno, sujeito, que se encontra com e no espaço escolar, na modalidade educacional que Libâneo (2010) denominou de educação

intencional formal.

Libâneo distingue os processos educativos e classifica a educação em duas modalidades: “a educação não-intencional, também chamada de educação informal ou, ainda, educação paralela; e a educação intencional, que se desdobra em educação não-formal e formal” (LIBÂNEO, 2010, p. 86).

Sustenta o autor que o surgimento da educação intencional é um processo distinto, constituído em atos conscientemente intencionais, sistemáticos e planejados, resultados da “complexificação da vida social e cultural, da modernização das instituições, do progresso técnico científico, da necessidade de cada vez maior número de pessoas participarem das decisões que envolvem a coletividade” (LIBÂNEO, 2010, p. 87).

A educação intencional, como aquela que assume formas sistematizadas no processo educativo instalado, ainda se caracteriza como não-formal e formal. Nesse sentido, a educação escolar chamada por Libâneo (2010) de convencional é tipicamente formal e não é a única educação intencional existente. Há educação intencional formal fora dos marcos escolares, desde que exista intencionalidade, sistematicidade e planejamento.

Centralizando, então, nossas atenções na educação escolar convencional como tipicamente intencional e formal, e ainda nos apoiando em Libâneo (2010), podemos concluir que ela é interpenetrada pela educação não-intencional (que está presente em qualquer ato educativo intencional) e pela educação intencional formal.

Considera-se, pois, equivocado o entendimento de que formas alternativas de educação se constituem como não-formais ou informais. É preciso superar duas visões estreitas do sistema educativo: uma, que o reduz à escolarização, outra que quer sacrificar a escola ou minimizá-la em favor das formas alternativas de educação. Na verdade, é preciso ver as modalidades de educação informal, não-formal, formal, em sua interpenetração. A escola não pode eximir-se de seus vínculos com a educação informal e não-formal; por outro lado, uma postura consciente, criativa e crítica ante os mecanismos da educação informal e não-formal depende, cada vez mais, dos suportes da escolarização. Não levando em conta esta interpenetração, expressando o movimento de entrecruzamento entre as diversas modalidades da educação, cai-se em posições sectárias que só contribuem para a divisão da ação dos educadores. Nem negação da escola, nem isolamento da escola em relação à vida social (LIBÂNEO, 2010, p. 89-90).

Retomando as discussões sobre o aluno na contemporaneidade, é necessário dizer que

estamos, sim, diante do novo. Não somente novos sujeitos jovens e alunos, mas também novos professores, nova relação com a cultura e novos saberes e valores, e esse conjunto impelindo a novas relações com a escola.

Focalizando o novo aluno jovem, Tedesco e Fanfani (2004) afirmam que as novas gerações possuem características culturais inéditas e estabelecem visões, relações e linguagens que se confrontam com a cultura escolar tradicional, baseada na escrita e na leitura de textos. Para os autores:

Se é certo que a cultura de nosso tempo tende a privilegiar a visão não alfabética e a debilitar o peso da visão alfabética como meio de aproximação do conhecimento, esse é um dado que torna mais difícil a tarefa da escola e do professor, na medida em que, para alcançar seus objetivos, tem que produzir uma espécie de “conversão” cultural nos educandos, cujas condições de sucesso precisam ser explicitadas (TEDESCO; FANFANI, 2004, p. 74).

Sempre houve conflito ou distância entre a cultura dos jovens, da sociedade e da escola. No entanto, nos momentos em que a ordem alfabética nas escolas predominou, a legitimidade desta gozava de um lugar de destaque na distribuição do conhecimento. O aparecimento de um novo modo de uso e de apropriação da cultura, experimentado pelos jovens em sua vida cotidiana, exercitado e aprendido ao mesmo tempo na relação com os meios de comunicação de massa, onde predominam as imagens, demandou um novo docente (TEDESCO; FANFANI, 2004).

Mas antes de se trazer à tona a discussão sobre o novo docente, é necessário apresentar outros elementos constitutivos das relações desse novo estudante com a escola, pois a universalização da educação básica no Brasil trouxe para dentro das escolas gerações em que a diversidade étnica, social e cultural, as relações de comunicação e a forma de apropriação de bens tornaram-se desafios para a construção do modelo de socialização. Esse processo trouxe para dentro das escolas embates entre grupos culturalmente diferentes e forçaram os limites dos processos educativos. Nesse âmbito, o confronto está entre o sujeito, aqui, no caso, o jovem como agente que é constituído e constituidor do processo educativo, e seu direito à diferença, e a perspectiva educacional que tem dificuldade de reconhecê-lo como sujeito e jovem, em detrimento de sua condição de aluno objetivado.

A diversidade juvenil, realidade já posta nas escolas, se fez evidente e cobrou outro

tratamento. Segundo Dayrell (2007), para entender a realidade da presença do jovem na escola e as tensões e desafios existentes nessa relação, é preciso compreender que essa é uma realidade que expressa profundas mudanças ocorridas na sociedade ocidental e que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações. Portanto, estamos falando de um novo aluno, sujeito jovem, representante da diversidade social, cultural, de gênero e etnia, e, ainda segundo Dayrell (2007), é

necessário salientar que, ao refletir sobre os jovens, estou considerando uma parcela da juventude brasileira que, maioritariamente, frequenta as escolas públicas e é formada por jovens pobres que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos marcados por um contexto de desigualdade social. Porém, mesmo se tratando de uma realidade específica, não significa que as questões e desafios com os quais esses jovens se debatem não espelhem de alguma maneira aqueles vivenciados por jovens de outros grupos sociais. Não podemos nos esquecer de que, no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, muitos dos desafios vivenciados pelos jovens pobres ultrapassam as barreiras de classe, podendo, assim, trazer contribuições para uma compreensão mais ampla da relação da juventude com a escola (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Torna-se importante destacar que múltiplas configurações de relações juvenis estão presentes na escola e, em diálogo, constroem e reconstróem o cotidiano e se movimentam entre as práticas de ensino, interagindo com as concepções dos professores sobre o que é a juventude e como essa juventude aprende. Segundo Dayrell (2007), o grupo de alunos cujo comportamento já era conhecido se alterou e as práticas costumeiras de sala de aula são confrontadas e questionadas.

Esse contexto aponta para caminhos diferentes daqueles que direcionavam o professor para um modelo de escola em que os conteúdos culturais selecionados eram os únicos elementos norteadores do processo de socialização. Isso denota a necessidade de pensar no novo docente, capaz de escolher os caminhos. Além disso, a universalização do ensino diminuiu as desigualdades na entrada do aluno na escola, mas não diminuiu as desigualdades de início e nem do percurso (DUBET, 2008).

Em suma, a diversidade que bate à porta entra e se instala na escola, demanda mudanças gerais na instituição escolar, na organização do seu tempo e espaço, nos processos de ensino, nas relações e nos materiais didáticos e, principalmente, demanda a formação de outro docente, também sujeito, atuante, que constrói e é construído no processo de vida e na prática escolar.

O novo docente, retomando Tedesco e Fanfani (2004), se situa na cultura do profissionalismo coletivo em substituição à cultura tradicional do docente em que predominava a autonomia individual associada a um alto nível de regulação. Os autores destacam tendências que reforçam a necessidade de romper com o individualismo docente. São elas:

Em primeiro lugar, a heterogeneidade dos alunos obriga a trabalhar em equipe para atender às diferentes exigências, tanto de tipo cognitivo como cultural, apresentadas pelos estudantes; em segundo lugar, a diversificação das demandas para a educação não pode ser satisfeita individualmente por cada concorrente, mas pela instituição em seu conjunto; em terceiro lugar, o reconhecimento cada vez mais evidente da continuidade do processo de formação da inteligência e da personalidade requer um trabalho articulado entre os docentes que trabalham nas diferentes etapas do processo educativo; por último, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe é uma exigência para os alunos cada vez mais intensamente requerida, tanto pelo desempenho no mercado de trabalho como pelo desempenho como cidadão (TEDESCO; FANFANI, 2004, p. 75).

Os novos alunos trazem novas demandas e forjam um novo docente. Os alunos não aparecem na escola somente pelo desejo e pela intenção no aprendizado. Nesse sentido, reconhecê-los como outro é considerar o que Tardif e Lessard chamam de “um novo modo de relação do trabalhador com o seu objeto: a interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 29). É preciso reconhecer a singularidade do papel docente hoje, nesse novo contexto que requer maior sensibilidade com o outro, com a alteridade, com as questões sociais e suas relações com o aprender. Como o aluno não é uma matéria sobre a qual o trabalhador se debruça e transforma, a interação humana não se reduz à prática transformadora de um trabalhador sobre um objeto. Dessa forma, os alunos oferecem resistência aos trabalhadores e às ações que são articuladas no espaço escolar. Logo, o trabalho docente se distingue do trabalho industrial por ser um trabalho sobre o outro e isso leva ao envolvimento com questões de poder, afetividade, ética e conflitos de valores (TARDIF; LESSARD, 2005).

O novo professor para um novo aluno insere na contemporaneidade um grande desafio: interferir no processo de formação desse profissional. Nesse sentido, a inserção na formação não pode desconsiderar a trajetória de vida do docente, suas vivências e seus contratempos, os papéis colocados para o docente pela tradição e o movimento que faz de apropriação e prática pública desse papel dentro do sistema capitalista e das ideologias hegemônicas.

Dessa forma, imprime-se na perspectiva da formação docente a expectativa de uma robustez complexa: ela necessita ser capaz de possibilitar ao professor lidar com as demandas dos sujeitos (as dos alunos e as dele próprio), das disciplinas e das regulamentações. Tal processo

possui limites, pois a dinâmica escolar e social possui uma velocidade diferente dos efeitos da formação (da organização da formação, das escolhas, dos estudos, do planejamento pedagógico, da descoberta e proposição de novas práticas, dos processos de avaliação, das estratégias de lidar com as regulamentações).

1.4 A relação com o saber e a relação com o aprender

As relações com o saber e o aprender mediadas no processo de socialização escolar também compõem o conjunto teórico necessário nesta pesquisa. Para pensar nas relações das juventudes com o saber e o aprender, nos orientaremos pelas sequências interpretativas, relações com o saber e os jovens e o saber, publicadas pelo Professor Bernard Charlot.

Para Charlot (2000), a condição humana define o nascimento do homem. Nascer é estar submetido à condição humana, o que significa estar submetido à obrigação de aprender. O homem sobrevive por nascer em um mundo humano já estruturado: é o mundo social humano. Tornar-se humano, então, é um processo vital na essencialidade das relações sociais. Nesta direção, a condição humana congrega a ausência do humano na criança que nasce, mas também a sua inserção no mundo, onde o humano existe sob forma de outros homens e de toda a construção, anterior ao nascimento da criança, da espécie humana.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade (CHARLOT, 2000, p. 53).

O nascer e a condição humana impõem, portanto, a obrigação de aprender para tornar-se homem, exemplo singular de homem, ocupando um lugar na comunidade. Aprender, então, para quê? Para participar da construção de um mundo pré-existente, para viver com outros homens e apropriar-se de parte deste mundo. Nenhum homem se salva da obrigação de aprender. Ele somente se torna sujeito apropriando-se do mundo. “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (CHARLOT, 2000, p. 53).

Charlot (2000) nos diz que aprender pode ser adquirir um saber, um conteúdo intelectual, ou também pode ser dominar um objeto ou atividade. Pelo inventário de referências, de figuras do aprender que organizou, aprende-se por meio de: objetos aos quais saberes estão incorporados (livros, obras de arte, programas de televisão); objetos cujos usos devem ser aprendidos (cordões do sapato, computadores); atividades a seres dominadas (ler, desmontar um motor); dispositivos e formas relacionais (agradecer, iniciar uma relação amorosa).

A situação do aprendizado é marcada também pelo local e pelo momento do aprendizado. Nos locais, há que se levar em consideração o espaço e seus usos, as funções que ali se assumem, as atividades que acontecem, a adequação do espaço para se desenvolver uma ou outra figura do aprender e, por fim, as relações entre pessoas que se desenvolvem neste espaço. O momento é o momento da minha história, ou o momento de outras histórias às quais a minha está vinculada. O que é importante é: “aprende-se porque se tem *oportunidade* de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir: aprender é, então, uma *obrigação* (ou uma “chance” que se deixou passar) (CHARLOT, 2000, p. 68, grifos do autor).

Adquirir saber permite ao sujeito assegurar-se certo domínio do mundo, se comunicar e vivenciar. Em J. M. Monteil (1985), Charlot encontrou uma distinção, reproduzida a seguir, entre informação, conhecimento e o saber, que muito contribui para acompanharmos seu pensamento e o entendimento do saber como relação.

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e torna-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem” (CHARLOT, 2000, p. 61).

O entendimento sobre o saber está vinculado ao entendimento sobre sujeito. As noções de saber e sujeito se implicam. Isso permite a Charlot (2000) concluir que o saber é relação e que não há saber sem relação com o saber. Ele se organiza no confronto interpessoal, nas atividades do sujeito, na relação do sujeito com ele mesmo, com os outros (que partilham a construção do saber, controlam essa produção ou ainda validam esse saber) e com o mundo.

O saber é relação e existe sob formas específicas. Essas especificidades não são especificidades do saber, mas são formas específicas de relação com o mundo. Assim, por exemplo, saber prático ou teórico não são formas específicas de um objeto natural que se chama saber, mas formas de relação com o mundo. Charlot ainda nos diz que

“não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo, por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros, implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (CHALOT, 2000, p. 63).

Enfim, a proposição básica registrada por Charlot (2000) é a de que a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo e compreende a relação com o aprender. Sujeito e mundo não se confundem, mas se defrontam, um e outro com outros, o que implica que essa relação não se produz da mesma forma para cada indivíduo. Assim como uma forma de conclusão, Charlot, afirmando as dimensões constitutivas do conceito de relação com o saber, afirma:

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: *a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros*. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação *simbólica, ativa e temporal*. Essa análise concerne à relação com o saber que um *sujeito singular* inscreve num espaço *social* (CHARLOT, 2000, p. 79, grifos do autor).

As relações com o saber e com o aprender implicadas, conectadas por sujeitos, nos levam à assertiva: aprender é tornar algo seu (eu me aproprio, aprendo um saber, mas não somente aprendo saberes) e somente me aproprio daquilo que me faz sentido. A relação com o saber e com o aprender, pensada, envolvendo o sentido que orienta a apropriação pelo sujeito, do que é aprendido, do que é apropriado, traz consigo a dialética entre sentido e eficácia: o sujeito envolve-se em determinadas atividades pelo sentido atribuído a um saber; a atividade posta em prática contribui para produzir o sentido desse saber.

A problemática da relação com o saber implica a recusa de colocar a questão da eficácia sem colocar a do sentido (isto é, a recusa de tomar o saber e a atividade em sua coerência e sua especificidade sem se indagar sobre aquele que é chamado a apropriar-se deste saber por meio desta atividade). Ao mesmo tempo, implica a recusa de colocar a questão do sentido sem colocar a da eficácia (isto é, a recusa de tomar o sujeito como desejo e/ou indivíduo socialmente moldado sem questionar a especificidade dos saberes e das atividades com as quais esse indivíduo é confrontado) (CHARLOT, 2001, p. 21).

O sujeito nasce. Sua história se insere num determinado momento da história da humanidade e em um também determinado espaço. Apropria-se de parte do mundo em que vive e exerce atividades ligadas à sua história pessoal. Nesse processo, por não aceitar passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói com outros sujeitos. Portanto, estabelece uma relação seletiva e hierarquizada com o que aprender: o que é importante, interessante, o que tem mais valor, de acordo com o que ele é e pode ser. Finalizando, é na relação indissociável com o mundo que estão o sentido e o valor de um saber pelo qual o homem se mobiliza (CHARLOT, 2001).

O movimento da significação, a produção de sentidos e a apropriação dos significados se colocam nesta investigação com uma linha teórica predominante para entendermos a aproximação dos jovens alunos com a história e com os saberes e práticas de ensino no âmbito escolar. É na produção de sentidos que os jovens se apropriam dos conhecimentos históricos que deram significados às ações humanas.

Consideramos, no movimento da significação, as ações dos sujeitos que, ao agirem na vida prática, mobilizam a consciência histórica e produzem sentidos para as ações humanas no tempo. Passado e futuro ganham nova dinâmica no presente. Os jovens, alunos do ensino médio, produzem sentidos para suas ações cotidianas, buscando no passado respostas para um presente estriado, e que eles pretendem construir de outras maneiras.

Dessa forma, é nesse movimento que acontecem as relações com o aprender e com o saber. Aprender é se apropriar de algo, e somente aprendo aquilo sobre o qual eu produzi sentidos. Estas relações são relações de produção de sentido para a vida prática em um mundo que não foi construído pelo sujeito, mas que cabe a ele aprender a ser humano e ao mesmo tempo construir este mundo herdado.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente investigação se insere no conjunto das abordagens qualitativas em pesquisas educacionais e objetivou as aproximações entre história e juventude, mediadas pelas relações entre ensino-aprendizagem da história no universo da educação escolar no Brasil. Utilizando como estratégias de coleta de dados junto aos alunos (estratégias quantitativas e qualitativas) o questionário e a entrevista coletiva ou grupo focal e, junto aos professores das turmas selecionadas, a entrevista semiestruturada, buscamos respostas para nossas questões, analisando os dizeres dos sujeitos participantes, com ênfase nos sujeitos discentes do ensino médio da Escola Estadual da Cidade de Belo Horizonte.

Consideramos que os procedimentos do ato de pesquisar são formais e rituais, mas que, em educação, somos pesquisadores e pesquisados, sujeitos envolvidos no contexto, constituindo-se no processo de interação possibilitado pela linguagem. O investigador estabelece, nas pesquisas em espaços escolares, relações complexas com os pesquisados em que as interações, plenas da vivência social, atravessadas por saberes e aprendizagens, formas de organização dos tempos e dos espaços, fluem na vida cotidiana em que cada um é sujeito dotado de expectativas de vida futura.

2.1 Considerações sobre as relações entre os sujeitos da pesquisa e investigação qualitativa no âmbito escolar

Na presente investigação, a coleta de dados privilegiou as entrevistas coletivas de jovens alunos de três turmas do ensino médio e caracterizou-se pela multiplicidade de vozes e/ou de interações. A participação dos jovens foi provocada para que discutissem o que os aproxima e, por conseguinte, o que os afasta da história, na mediação com o ensino-aprendizagem escolar. No entanto, tal participação, alimentada pela própria dinâmica dos encontros, sugeriu outros enredos, caminhando em direções variadas, em alguns momentos, apontando para questões que fugiam às intenções e até mesmo aos limites de nossa pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a investigação qualitativa em educação assume formas

variadas e é desenvolvida em múltiplos contextos. Para eles, a investigação qualitativa é um termo genérico que comporta diversas estratégias de investigação, mas que se aproximam compartilhando características. Nas palavras dos autores:

Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formulados com o objetivo de investigar os fenómenos em todas a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (BOGDAM; BIKLEN, 1994, p.16).

Freitas (2007), estudando a abordagem sócio-histórica de pesquisa e em um diálogo frutuoso com a caracterização das investigações qualitativas, organizadas por Bogdan e Biklen (1994), apresentou os seguintes aspectos da pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica:

- A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.
- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenómenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.
- O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenómenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.
- A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenómenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.
- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos da pesquisa.
- O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2007, p.27-28).

Nesse sentido, apontamos que os caminhos percorridos para se chegar a esta investigação possibilitaram perceber muitos pontos de cruzamento com os aspectos listados por Freitas.

Nossa aproximação com o campo da pesquisa se deu na trajetória da profissão, no contexto do magistério, procurando compreender os sujeitos discentes e seu comportamento diante de um cotidiano escolar rico, movimentado e atribulado, em que o afastamento da história e das práticas de ensino, em alguns momentos percebidos como abstenção, transformou-se em um problema crescente e muito preocupante. Nossa situação de pesquisa, portanto, está no trabalho do professor em confronto com as perspectivas do ser jovem e discente, em um contexto que faz a produção de sentido se constituir como elemento explicativo da aproximação ou não aproximação com a história e com a história escolar.

Em se tratando da relação do pesquisador e dos pesquisados, Freitas (2010) nos diz que:

O homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa (FREITAS, 2010, p.17).

Assim, assumimos esta investigação como capaz de gerar conhecimento na tensão das interações assimétricas entre sujeitos, constituídos histórica e socialmente em múltiplos espaços e tempos, e apostamos na compreensão dos discursos produzidos pelos jovens alunos, sob nossa interpretação, como a principal fonte de dados para a produção da presente dissertação. Os pesquisados não são objetos de pesquisa, mas seres que, segundo Bakhtin (2010), são expressivos e falantes.

Rios (2004) nos chama a atenção para o fato de que “há sempre no campo humano uma perspectiva de relação, que ganha seu significado exatamente na consideração da alteridade. Não se pode ser humano sozinho” (RIOS, 2004, p. 132), afirma a autora. Não se pode ser pesquisador sem o outro, afirmamos, a partir da nossa compreensão sobre o processo de pesquisa. Estamos num contexto em que a mecânica da vida não é puramente mecânica. Os movimentos da vida possuem vivacidade, entusiasmo, impetuosidade e caminham sempre em direção ao outro. Nossas relações se apresentam como uma trama, com sentidos produzidos no dia a dia, reconstruídos e reorganizados em oportunidades estimuladas pela força do cotidiano construído coletivamente, que não nos pede permissão para caminhar e nem nos dá explicações sobre seus caminhos, mas que também não nega que nos constituímos no seu interior, no encontro, no olhar sobre o outro e no olhar do outro.

Fazemo-nos pesquisadores nos encontros com as dúvidas e no encontro de nossas questões com os campos teóricos, momento em que jogamos a luz dos saberes e dos conhecimentos já sistematizados sobre nossas indagações. Mas nos fazemos pesquisadores também no encontro com o outro, com aquele que nos diz nas sinuosidades dos caminhos e na complexidade dos enredos para onde e para o que direcionar nosso olhar. Esse outro nos projeta em direção a um determinado olhar.

Nesse sentido, citamos Costa (2002), por considerar a interação entre investigador e investigado como sendo uma relação dialógica em que há a inclusão, a penetração e o confronto entre seus horizontes culturais. Ensina-nos a pesquisadora que a historicidade e a intersubjetividade são elementos constituintes das relações entre os sujeitos da pesquisa e estes não abdicam daquilo que lhes é próprio ao se defrontarem um com o outro. O pesquisador, ao abrir mão de uma posição superior ao pesquisado, ao se abrir para o horizonte do outro, abre-se também para a compreensão do seu próprio horizonte. Suas dimensões pessoais não podem ser descartadas, assim como também não podem ser desconsideradas outras dimensões que se apresentam na sua relação com os pesquisados. Confirmando Costa, Botía (2002) afirma que

estamos, pues, en una crisis de los modos paradigmáticos establecidos de conocer, donde se replantea el papel del sujeto investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad. Narrativas de gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social. Los criterios habituales (validez, generalización, fiabilidad) de legitimación han empezado a tambalearse. La investigación biográfico-narrativa incrementa dicha crisis introduciendo una “fisura” entre la experiencia vivida y cómo debe representarse en el discurso de la investigación (BOTÍA, 2002, p.5).

O papel do pesquisador é de fazer um diálogo com o que vê e o que não vê. É importante a identificação e o estranhamento da realidade sobre a qual se constroem percepções. Mas é necessário estar receptivo à ideia de que a realidade pode fugir aos limites impostos pela nossa capacidade de percebê-la. É necessário, a partir de campos de conhecimento que lhe são afins e que são afins às suas questões, escolher um conjunto de procedimentos que sirva de suporte para a análise dos dados coletados. Como aquele que dá certo sentido à pesquisa, o pesquisador escolhe campos teóricos, métodos e configura instrumentos para observar e dialogar com os dados, legitimando os resultados do trabalho.

Além disso, na pesquisa em educação, não somos o externo porque não pesquisamos a escola

sem sermos parte dela, nem poderíamos ser, pois o nosso olhar não se desprende do aluno que fomos e que carregamos até a escola pesquisada hoje, com a qual nos defrontamos. Não estamos na escola sem sermos constituídos e constituidores dessa instituição. Nosso olhar investigativo traz as marcas de uma experiência construída nas vivências dentro da escola. Não nos libertaremos delas e nem devemos querer isso, pois são elas que alimentam as percepções daquilo que flui e que se expõe, ora de maneira clara, ora de maneira turva e indireta.

2.2 O espaço de investigação: a Escola Belo Horizonte

Estabelecemos como local para coleta de dados a Escola Estadual da Cidade de Belo Horizonte. A escolha desse espaço para a pesquisa foi resultado de reflexões em que pesaram leituras de trabalhos acadêmicos, informações e representações sobre essa escola que possuímos e que circulam na comunidade escolar.

Três razões gerais orientaram nossa escolha em estudar as relações entre história e juventudes na Escola Belo Horizonte. Primeiramente, por ser essa uma escola pública central na cidade, referendada no meio educacional como uma escola tradicionalmente de qualidade e presente nos movimentos de educação da cidade e do Estado de Minas Gerais. Em segundo lugar, o fato, também referendado no meio educacional, de que há no seu interior um ambiente formador para práticas político-culturais dos jovens alunos; e, em terceiro lugar, a informação de que o seu público discente é, atualmente, formado por uma diversidade de alunos oriundos de vários bairros e diferentes regiões da cidade de Belo Horizonte e região metropolitana, informação essa que nos atraiu quando avaliamos a possibilidade de explorar a diversidade como um ponto importante na seleção de participantes na pesquisa.

Além dos elementos apresentados, nossa escolha por esta escola, como campo de pesquisa, se deveu a representações pessoais. Fui estudante nessa escola nos anos 1980/1982. Vivi momentos de participação política junto aos movimentos estudantis e de frequência a grupos, por afinidades, ligados ao esporte ou à música, que se organizavam no seu interior. Nossa escolha por essa escola, naquele momento, para cursar o ensino médio, 2º grau na legislação da época, estava ligada ao fato de reconhecê-la como uma das melhores escolas de

Belo Horizonte e de objetivarmos a continuidade dos estudos em nível de graduação, representação esta que se constatou ainda presente entre os participantes de nossa pesquisa.

Damasceno (2007), em seu percurso de pesquisa nesta mesma escola, se dedicou, em parte, à discussão sobre a concepção de boa escola para discentes, docentes e gestores. Segundo a pesquisadora, a persistência de referências a uma boa escola que existiu quando se tratava da Escola Belo Horizonte provocou a necessidade de investigar o que se entendia por esta expressão. A pesquisadora afirma que a configuração das representações de boa escola está inserida no debate sobre a qualidade da educação. Esse debate, que não é restrito à atualidade nem ao campo da educação, traz questões de múltiplas ordens e se depara com a dificuldade para compor a definição do conceito de qualidade. Assim, retiramos de sua tese duas concepções antagônicas de qualidade buscadas em Silva (1996). A primeira

se inscreve na perspectiva da constituição da mercoescola, cujo propósito fundamental é a formação de “cidadãos” clientes, consumidores e produtores induzidos à competição e concorrência: uma escola onde se confrontam provedores, de um lado, e consumidores, de outro, a exigirem a qualidade de um produto. O aluno reduz-se a produto e a qualidade resume-se na medição da eficácia dos “insumos” aplicados ao produto, ou seja, a qualidade resume-se a aferições da produtividade da escola, baseadas, unicamente nos índices de aprovação e reprovação ou nas avaliações externas que se apoiam exclusivamente no desempenho dos produtos, digo dos alunos, em testes e provas realizados pontualmente (DAMASCENO, 2007, p. 12).

A outra, que se apresenta como democrática, assim é descrita:

há também uma tradição democrática de qualidade em educação, desenvolvida em anos de luta por educadores e educadoras envolvidos/as na teoria e na prática educacionais. Essa tradição está baseada numa concepção sociológica e política da educação e sua noção de qualidade está estreitamente vinculada ao combate às desigualdades, às denominações e às injustiças de qualquer tipo. Nessa perspectiva, a qualidade é um conceito inescapavelmente político (SILVA, 1996, p.170).

A vinculação entre a concepção de boa escola e o debate sobre a qualidade de educação, admitindo definições antagônicas, nos mostra que grupos diferentes podem pensar a escola e se referirem a ela como escola de qualidade a partir do momento e do lugar em que estão. Nesse âmbito, é necessário entender que algumas representações de boa escola são comuns, reconhecidas socialmente, qualificam a escola nessa direção e vêm possibilitando a pais e alunos, na sua trajetória em busca por uma escola pública, caminharem na direção da Escola Belo Horizonte e conforme Damasceno (2007):

Se não há um ranking oficial de escolas, como em cidades de outros países, há um ranking configurado pelas representações de “boa” escola, por meio do qual os pais e mães, alunos e alunas, professores e professoras distribuem/prescrevem “bônus de excelência” a determinadas escolas ou até mesmo a uma escola que idealizam (DAMASCENO, 2007, p. 223).

Mas que marcas a escola acumulou em torno de seu nome e sinalizam como aquilo que lhe caracteriza como uma escola de qualidade reconhecida pela comunidade? O elenco dos qualificadores, apresentados por Damasceno (2007), retrata momentos diferentes na história da escola e são representações que estão circulando internamente entre alunos, professores, gestores, mas também povoam as concepções daqueles que estão fora da escola e que, de alguma maneira, se relacionam com ela.

Não é nossa intenção caracterizar, apreciar e avaliar esses qualificadores, como Damasceno (2007) procedeu. Nosso propósito é esclarecer que a escolha pela Escola Belo Horizonte como campo privilegiado para a presente pesquisa se deu a partir das representações e informações circulantes que persistem em nos chamar a atenção pelas possibilidades de cruzamento dos elementos juventude e ensino-aprendizagem da história. Nesse sentido, procuramos explicitar os qualificadores de maneira agrupada, estabelecendo a sua relevância para a nossa pesquisa.

O primeiro grupo de qualificadores é um conjunto formado pelo prédio, pela localização e pelo espaço escolar. Também Trad (2009), ao analisar a trajetória escolar de alunos dos meios populares, nos mostra que, nos anos 1960 e 1970, a Escola Belo Horizonte se apresentava como uma escola importante no cenário escolar da cidade. De acordo com a pesquisadora, a Escola Belo Horizonte

se distinguia das demais escolas com as quais comungava a tradição de ensino, públicas ou privadas em alguns aspectos. Especificamente em relação às particulares, o aspecto mais relevante pode ser considerado a gratuidade de ensino. Em relação às públicas (Instituto de Educação, Escola Técnica e Colégio Municipal) se distinguia em dois aspectos: modalidade de ensino ofertado (secundário) e pela localização na cidade (TRAD, 2009, p. 60).

A arquitetura de seu prédio é famosa por ter sido projetada compondo a modernidade da cidade de Belo Horizonte, a cidade planejada: aos prédios principais em que estão as salas de aula, as salas destinadas à administração escolar e às coordenações, se somam um auditório amplo, quadras, laboratórios, piscina, bibliotecas, refeitório e outros espaços que, juntos, destacam a escola pelo seu espaço físico. Essa arquitetura impõe a sua importância,

principalmente se considerarmos a sua época inaugural, nos anos 1950, e os novos prédios escolares construídos nos anos seguintes. De acordo com Damasceno (2007), a urbanização e as necessidades de expansão de vagas em escolas públicas, a partir dos anos 1970, impulsionaram a construção de modelos de prédios escolares de baixo custo, padronizados e, acrescento, com poucas opções e vontade política de aproveitamento do espaço, diferenciando-se do prédio construído para abrigar a Escola Belo Horizonte. Para a pesquisadora, os entrevistados, ao se pronunciarem sobre a qualidade da escola, fizeram referências constantes ao espaço físico, mesmo os alunos oriundos de grandes escolas particulares.

Portanto, marcadamente na cidade, a Escola Belo Horizonte ocupa um lugar espacial de destaque que reflete o que a sociedade pensa da escola e isso repercute dentro da própria escola. Há, no nosso entendimento, uma procura pela escola diante do que ela sempre representou no cenário educacional em Belo Horizonte e o prédio, construído para fortalecer um determinado compromisso com a educação, referencia essa visão que se tem da escola.

Um segundo grupo de qualificadores é o destaque tradicionalmente dado a professores e alunos da Escola Belo Horizonte. Dados exibidos no trabalho de Damasceno (2007), relativos ao período de 1956 a 1970, apresentam os professores como destaque de qualidade por serem professores também de outras escolas, reconhecidamente importantes na cidade, como as Escolas de Direito e de Engenharia. Em relação aos alunos, a perspectiva é de serem de alto nível, obtido na época por meio de um processo seletivo rígido, e de serem hoje, muitos deles, ilustres personalidades em vários campos da vida social, criando um sentimento de escola diferenciada.

Um terceiro agrupamento de qualificadores está ligado à postura do poder público em relação a essa escola. Localizamos, no trabalho de Damasceno (2007), informações oficiais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, nos anos de 2003 e 2004, que reconhecem essa escola como historicamente relevante e legitimam a Escola Belo Horizonte nesse lugar de escola de referência, ao se pensar em ações voltadas para a melhoria da educação em Minas Gerais, tomando-a como escola piloto para projetos que possam restituir a qualidade do processo educativo na Rede Estadual.

Os conjuntos de qualificadores apresentados estão preenchidos por representações que,

tradicionalmente, povoam o meio educacional. No entanto, há representações ancoradas na atualidade e nos desafios colocados pela educação. A citação abaixo nos possibilita perceber permanências e mudanças ou a troca entre as referências anteriores e as referências atuais, pois, agregadas às referências anteriores, aparecem a segurança da região, em contraposição a uma situação de não segurança na periferia, a busca por essa escola, por comparação com as escolas particulares, e a aprovação no vestibular:

Hoje, muitos pais de alunos de escolas públicas preferem pagar passagens de ônibus para que seus filhos freqüentem esta escola que, segundo eles tem boa qualidade de ensino, um bom espaço físico, prédio com grande extensão, boas instalações e situado em uma região de maior segurança que as escolas de periferia. Os pais de alunos transferidos das escolas particulares reivindicam, de forma insistente, vagas para os filhos nesta escola, alegando que o seu perfil aproxima-se muito do perfil das escolas particulares no que diz respeito à qualidade de ensino, contudo essa qualidade assume aspectos vagos. Outros a determinam pelo contingente de alunos aprovados em vestibulares, sobretudo da Universidade Federal de Minas Gerais, e os professores, pais e alunos têm isso como um dos fatores que qualificam a escola e, alguns, portanto, como expectativa, desejo e objetivo (DAMASCENO, 2007, p. 229).

Feita esta justificativa pela escolha dessa referida escola, apresentando suas especificidades e a sua importância na cidade, passamos a explorar as informações sobre a sua organização interna e a nossa movimentação como pesquisador no processo de escolhas dos participantes da pesquisa.

De acordo com relatório estatístico de matrícula fornecido em outubro de 2012 pela secretaria escolar, a escola conta com cerca de três mil e cem alunos divididos em cento e onze turmas nos turnos manhã, tarde e noite. Na organização da escola, as turmas são distribuídas da seguinte maneira: o turno da manhã concentra vinte e três turmas de terceiro ano, localizadas na unidade I⁵. A maior parte dos segundos anos, vinte e sete turmas, também está neste turno e ocupa salas distribuídas nas unidades I e II. No período da tarde, há concentração de quarenta e seis turmas de primeiro ano, também distribuídas na unidade I e II. Além dessas, têm-se também quatro turmas de alunos do segundo ano. O noturno possui o menor grupo de turmas e atende a todos os anos do ensino médio: são quatro turmas de primeiro ano, três turmas de segundo ano e quatro turmas de terceiro ano.

O acesso a escola se faz pelo processo de matrícula no primeiro ano, por meio,

⁵ O espaço físico da escola compreende dois quarteirões, ou quadras, nomeados como unidades I e II. Em termos administrativos, a escola possui: organização geral, compreendendo as unidades I e II, direção, vice-direção e coordenadores por área de conhecimento. Em cada uma das unidades: direções de turno e supervisores.

principalmente, do cadastramento escolar realizado na cidade junto às escolas de ensino fundamental das redes municipal e estadual. Os alunos do nono ano do ensino fundamental, em suas escolas, apontam suas preferências pelas escolas de ensino médio e, portanto, há uma escolha em estudar na Escola Belo Horizonte, manifestada em toda a cidade.

Nossa aproximação com a escola, o conhecimento de sua organização interna e de seus professores nos fizeram escolher os segundos anos para a coleta de dados. Nessa etapa do ensino médio, foi possível escolher três turmas de professores diferentes. O mapeamento de tais turmas foi feito com participação dos professores. Em reunião com cada professor, em que nos apresentamos, explicitamos nossas intenções, fizemos o convite para participarem da investigação e estabelecemos como critérios para o apontamento das turmas a indicação pelo professor dentro de sua compreensão, portanto, subjetiva, do que era uma turma participativa. Procuramos deixar claro, nesta seleção, que o que importava era o reconhecimento da disposição e da disponibilidade da turma para responder os questionários e participar das entrevistas. Tal indicação carregou o peso das relações que são estabelecidas no interior da sala de aula e que projetam no professor uma confiança na indicação.

Nossa intenção foi de configurar uma situação de pesquisa em que houvesse uma variedade formada por turmas diferentes, professores diferentes, alunos vindos de diferentes bairros e regiões da cidade e uma situação de proximidade: a mesma escola, a mesma disciplina, o mesmo ano do ensino médio e a idade aproximada dos alunos.

2.3 Os instrumentos de coleta de dados

Dentro do amplo universo de instrumentos para coleta de dados e da impossibilidade de conhecer e considerar profundamente todos os elementos presentes no decorrer da pesquisa, foi necessário escolher determinados caminhos, optar por alguns instrumentos que iriam qualificar nossa coleta, concentrar os estudos em dados e questões ordenadas e utilizar esquemas interpretativos que orientaram o nosso olhar investigativo.

Sendo assim, optamos metodologicamente por trabalhar com algumas estratégias quantitativas e qualitativas, combinadas para que pudessem permitir a abordagem de grupos

grandes e pequenos, em um espaço de tempo bem limitado.

Nosso primeiro instrumento de coleta de dados foi um questionário (Anexo A), elaborado para que pudéssemos conhecer os sujeitos a serem investigados. O questionário, agrupando dados quantitativos e qualitativos, demandou de nossa parte uma leitura que produzisse sentidos. De acordo com Gatti (2004):

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

Nesse questionário, buscamos, na primeira parte, dados socioculturais do jovem e de sua família e informações sobre as intenções de continuidade dos estudos. Na segunda parte, exploramos dados sobre a sua relação com o ensino de história. A leitura e a organização desses dados possibilitou selecionar um grupo de alunos com características inter e multiculturais, com intensidade variada de relacionamento com o processo educativo. Foram respondidos setenta questionários: vinte e oito respondidos na primeira turma, com trinta e quatro alunos; dezoito respondidos na segunda turma, com vinte e sete alunos; e vinte e quatro respondidos na terceira turma, com vinte e quatro alunos.

Além de conhecermos os sujeitos pesquisados, o questionário foi projetado para orientar a escolha de alunos que formariam três grupos, dimensionados entre seis e doze pessoas, como continuidade da pesquisa por meio de entrevistas coletivas ou grupos focais.

A técnica dos grupos focais pertence ao grupo das entrevistas. Minayo (2000) classifica entrevistas como um dos componentes do trabalho de campo de categoria mais formal, em que o pesquisador recolhe informações, primárias e secundárias, através da fala dos atores sociais. Dessa categoria também fazem parte a entrevista aberta, estruturada, semiestruturada e as histórias de vida. Aprofundando na discussão sobre entrevistas, a pesquisadora nos chama a atenção para o fato de que essa estratégia de pesquisa não se encerra apenas como um trabalho de coleta de dados. Para Minayo, a entrevista é “sempre uma *situação de interação*, na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador” (MINAYO, 2000, p. 114, grifos da autora).

No âmbito de nossa pesquisa, entendemos as entrevistas através de grupos focais, inscritas na lista de trabalhos de campo de abordagem qualitativa. Gondim (2002) parametriza as abordagens qualitativas como aquelas que se classificam desta maneira por considerar que o investigado está entrelaçado com o processo de investigação, o que faz ser o conhecimento produzido nessa relação valorativo e ideológico: o pesquisador assume uma posição crítica, mas não consegue se desprender do processo de investigação, pois sua forma de encarar e interpretar o fenômeno é contextualizada, individual, social, cultural e historicamente. Nessa perspectiva de abordagem qualitativa, a autora defende que o conhecimento do mundo deve ser “um instrumento para a autoconscientização e ação humana. Com isso, há uma diminuição da distância entre a produção e a aplicação do conhecimento, bem como um aumento da exigência do comprometimento do pesquisador com a transformação social (GONDIM, 2002 p. 150).

Em relação ao grupo focal, é extremamente relevante chamarmos a atenção para a importância das interações grupais. Uma entrevista pressupõe as interações entre os participantes e, especificamente no grupo focal, a coleta de dados se dá pela informação, pelos enunciados dos participantes, mas também pelas influências que são exercidas no interior do grupo, nas formas de proposição das discussões sugeridas pelo mediador ou pesquisador, nos instrumentos usados para a mediação, na presença de instrumentos de registro, nas trocas provocadas entre os participantes e o espaço.

Nesta linha, Carlini-Contrim (1996) destaca que a consistência do grupo está justamente em se apoiar na interação entre seus participantes como forma de prover ao pesquisador de dados focados num tema específico. Tal perspectiva é também defendida e ampliada por Aigner (2001), quando expõe que o grupo focal é formado por pessoas selecionadas por pesquisadores que as reúnem para discutir e explicitar o que conhecem e pensam, portanto, sua experiência pessoal sobre um tema, no nosso caso, sobre o objeto de pesquisa.

Las entrevistas logradas mediante la estrategia de grupos focales tienen como propósito registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia. Como todo acto comunicativo tiene siempre un contexto (cultural, social), entonces el investigador debe dar prioridad a la comprensión de esos contextos comunicativos y a sus diferentes modalidades. Esta modalidad de entrevista grupal es abierta y estructurada: generalmente toma la forma de una conversación grupal, en la cual el investigador plantea algunas temáticas - preguntas asociadas a algunos antecedentes que orientan la dirección de la misma, de acuerdo

con los propósitos de la investigación. En este sentido, se diferencia de una conversación coloquial porque el investigador plantea, previamente las temáticas y, si es el caso, el tópico no se da por agotado retornando nuevamente una y otra vez ya que interesa captar en profundidad los diversos puntos de vista sobre el asunto discutido (AIGNEREN, 2001, p. 3).

A elaboração de sentidos, de maneira coletiva no grupo focal, demanda a compreensão das interações e dos contextos comunicativos. As manifestações dos participantes, elaboradas a partir de enunciados que circulam direcionados a eles ou ao grupo, é projetada no ambiente, em múltiplas direções, objetivando o grupo, o pesquisador ou algum participante especificamente, mas com alcance variado. Nesse movimento, enunciados são incorporados, produzidos e novamente projetados a partir de vivências e expectativas do momento. Nesse jogo comunicativo, é preciso lembrar que o pesquisador se interpõe, mediando a conversa com suas questões temáticas situadas pela pesquisa. No grupo focal, o movimento é dialógico e múltiplas vozes sociais se encontram e se constituem mutuamente num confronto e entrelaçamento de valores.

Bakhtin (2009) nos chama a atenção para a importância desse movimento, da enunciação realizada. Um projeto enunciativo de um sempre está à espera de outros projetos enunciativos que lhe darão certo acabamento. De acordo com Bakhtin:

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por *seu auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN, 2009, p. 129, grifo do autor).

Esse movimento, efetivo no grupo focal, não pode ser perdido de vista na análise dos dados, pois o grupo, suas manifestações, a palavra que ali circula, de acordo com Bakhtin, “é determinada tanto pelo fato *de* que procede de alguém quanto pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*” (Bakhtin, 2009, p.117, grifos do autor).

Nas palavras de Gondim (2002), o processo de discussão, possibilitado pelos grupos focais, é caracterizado pelo jogo de interinfluências na formação de opiniões. Sendo assim, opiniões, mesmo ouvidas de cada um, comparadas entre si, são opiniões do indivíduo no grupo, portanto, opiniões do grupo. “Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada

por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo” (GONDIM, 2002, p. 151).

A importância da técnica do grupo focal está na compreensão, por determinados grupos, da realidade, das práticas cotidianas, dos comportamentos, e no conhecimento das “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (GATTI, 2005, p. 11).

O papel do investigador, ou do moderador na execução da entrevista em grupo, é a base para o sucesso do grupo focal. É ele, na direção dos trabalhos, responsável pela garantia das possibilidades relacionais no evento. Deve-se ter em mente que o grupo não assume importância apenas pela relação com o tempo diminuto do pesquisador, mas, sobretudo, pelas elaborações coletivas e, nesse sentido, a moderação da dinâmica requer atenção especial nas condições grupais e nas possibilidades de manifestação dos indivíduos.

Gondim (2002), Gatti (2005) apontam para a importância da estruturação do grupo e afirmam que um bom roteiro, a ser seguido pelo moderador, garante a qualidade do trabalho. No entanto, alertam para a necessidade de combinar diretividade e flexibilidade. “A diretividade assegura o foco no tema, mas pode inibir o surgimento de opiniões divergentes que enriquecem a discussão” (GONDIM, 2002, p. 154). A elaboração de um roteiro é fundamental como forma de orientar, estimular e instigar a discussão, mas “deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do progresso interativo concretizado” (GATTI, 2005, p.17).

O assentamento do grupo e o início do trabalho de maneira distensionada, sem a necessidade de sua intervenção constante, permitindo ao grupo apresentar consensos e dissensos, interagindo com o tema, problematizando e trocando, depende da atuação inicial do moderador e da forma como conduz os trabalhos, encorajando a participação, de preferência ordenada, para garantir os registros do grupo. De acordo com Gatti (2005):

É preciso passar as informações necessárias e básicas, sem se estender em demasia, porque podem ser criadas expectativas no grupo de que o moderador estará dizendo o tempo todo o que ele deve fazer, quando e como. Ao contrário, o que se quer é que

os participantes do grupo se sintam responsáveis por criar e sustentar sua própria discussão (GATTI, 2005, p. 30).

Em relação à composição do grupo, não há uma definição precisa sobre o seu tamanho. Muito embora haja uma posição geral de que o grupo não deva ser grande e nem excessivamente pequeno, não se conseguiu convencionar as dimensões. Minayo (2000), Aigner (2002) e Gatti (2005) sugerem seis a doze participantes. Gondim (2002) aceita o número de quatro a dez participantes e remete a discussão do dimensionamento para o nível de envolvimento dos participantes com o assunto. Por exemplo, se o tema é polêmico, mais de dez pessoas dificultariam o controle do processo pelo moderador.

A montagem do grupo requer algumas observações específicas que ultrapassam as suas dimensões. Gatti (2005), discutindo a organização do grupo focal, aponta para a necessária observação de características homogêneas e variáveis na composição do grupo. Para a autora, observar essas características possibilita que apareçam, além da ideia de conjunto, base dos trabalhos em grupo, as opiniões diferentes ou divergentes. Essas características de homogeneidade e variabilidade podem ser internas aos grupos, e a todos os grupos, ou pode ser composta de maneira diferente, como nos explica a pesquisadora:

Quando se vai trabalhar com mais de um grupo, a composição deles pode contemplar a combinação homogeneidade/variação em todos os grupos, ou a homogeneidade intragrupo e a heterogeneidade entre os grupos, segundo alguns critérios. Para esse caso, um exemplo seria trabalhar com adolescentes de 13 anos, compondo um grupo que more em bairros centrais, e outro que more em bairros periféricos; ou compor um grupo só de meninas, outro só de meninos, ambos de bairros periféricos; compor grupos de adolescentes de 13 anos, do sexo feminino, em cada uma das regiões da cidade (GATTI, 2005, p. 19).

O grupo focal, assim como outras estratégias de coleta de dados, nos permite um variado movimento de registros. Pode-se utilizar um especificamente ou um conjunto de formas de registro que possam garantir a menor perda possível de manifestações. Pode-se utilizar anotações feitas pelo pesquisador e também por um auxiliar, gravação em áudio, gravação em áudio e vídeo, utilização de registros feitos pelos participantes e a combinação de várias dessas formas para garantir a apreensão de dados, os mais variados possíveis. Gatti (2005) afirma que, em geral, o volume de transcrições que se alcança causa impacto e a complexidade do tratamento de todo esse material muitas vezes gera ansiedade entre os pesquisadores, daí a necessidade de organização para se fazer a sua análise. De acordo com Gatti (2005):

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta (GATTI, 2005, p.44).

Nesse sentido, os objetivos da pesquisa são orientações preciosas em torno das quais a organização e a seleção dos dados, a escolha do processo de leitura do material, os procedimentos gerais e alguns indicativos para a interpretação dos dados se aglutinam. Mas a análise como um processo sistemático não deve ser enrijecida a ponto de desconsiderar as outras percepções que dão sentido ao material coletado: os movimentos entre o material coletado e as necessidades postas pela pesquisa e as decisões entre o que considerar e dar ênfase e o saber se algo é realmente passível de desconsideração. Tudo isso é pensado e visto à luz das interações registradas no momento do grupo focal.

Gatti (2005) afirma que é importante cuidar da expressão das falas. A análise das falas é uma fonte rica para entender os sentidos atribuídos ao tema pelos participantes. A autora vincula essa análise ao moderador do grupo. Segundo ela:

É importante que o moderador do grupo participe tanto da organização do material coletado, como das análises, uma vez que ele detém a experiência da facilitação do grupo e das vivências ocorridas. Sua memória do contexto de certas falas, do clima da discussão em variados momentos, contém ricas informações para a construção de compreensões sobre o tratamento do tema proposto ao grupo, como também para as interpretações (GATTI, 2005, p.44).

Os dados registrados e transcritos merecem atenção especial pelas possibilidades de percepção de informações por meio de enunciados projetados, relações entre sentidos, relações entre manifestações pelas palavras, pelos gestos, pelos olhares e precaução para evitar perder o foco ou não ser estrangulado por ele.

Assim, o grupo focal foi escolhido pela sua potencialidade em nos permitir constatar as manifestações juvenis em grupo, não dissociando a expressão do sujeito em relação ao coletivo a que ele pertence e com o qual se identifica como ser político social e aluno de história. Na nossa perspectiva de entender o jovem, sua participação, seu espaço escolar e os diálogos possíveis entre esse conjunto e a sua aproximação com a história mediada pelo

ensino-aprendizagem da história, o grupo focal nos permitiu perceber tanto as manifestações individuais, em que estão presentes os interesses e as necessidades, como as sociais, onde interesses e necessidades são elaborados coletivamente. É o jovem, aluno de ensino médio, que enuncia sua relação com o ensino de história e ao mesmo tempo reconhece que não se lança sozinho, pois sua identidade está também no outro. Entendemos que existe no grupo uma capacidade de entender e de manifestar, de elaborar e reelaborar, que dificilmente se daria fora do grupo, e que é de extrema importância para a proposta de pesquisa.

A seleção dos jovens alunos participantes para os grupos focais seguiu critérios organizados a partir da combinação de algumas respostas apresentadas no questionário:

- 1- Resposta ao item 2 da segunda parte: “Quanto à História, a alternativa que melhor expressa minha posição é: não gosto; gosto muito pouco; gosto um pouco; Gosto; gosto muito.” Essa alternativa nos possibilitou a entrada na escolha dos participantes. A partir dela passamos a conhecer, no nosso universo de escolha, aproximações por afinidade com a história.
- 2- Resposta ao item 34 da primeira parte: “Após o Ensino Médio, caso você pretenda continuar seus estudos, buscará a área de: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes.” Essa alternativa, combinada com o apontamento anterior, nos possibilitou perceber algumas variações entre o gostar de história e o continuar estudando e ter história como uma das áreas de conhecimento na graduação. São elas:
 - a. Alunos que não gostam de história e pretendem fazer curso universitário com presença da disciplina de história;
 - b. Alunos que não gostam de história e pretendem fazer curso universitário com pouca presença da disciplina de história;
 - c. Alunos que gostam de história e pretendem fazer curso universitário com a presença da disciplina de história;
 - d. Alunos que gostam de história e pretendem fazer curso universitário com pouca presença da disciplina de história;
- 3- Resposta ao item 3 da segunda parte: “Numa escala de 0 a 10, em que 0 é o menor valor e 10 é o maior valor, responda às questões à esquerda da tabela: estudo história porque é importante para a minha vida como cidadão; estudo história porque é

importante para a continuidade de meus estudos; estudo história porque amplia o meu conhecimento”. Essa alternativa, combinada com as anteriores, nos ajudaria a pensar em dois grupos de participantes:

- a. Aqueles que nos ajudariam a pensar em elementos que aproximam da história:
 - i. Participante que gosta de história, pretende continuar seus estudos em história ou área afim e valoriza os três subitens;
 - ii. Participante que gosta de história, pretende continuar seus estudos em outras áreas, distantes dos estudos históricos e valoriza os três subitens.
 - b. Aqueles que nos ajudariam a pensar nos motivos que afastam os jovens da história e do ensino de história:
 - i. Participante que não gosta de história, pretende continuar seus estudos em área que demanda estudos históricos e não valoriza os três subitens;
 - ii. Participante que não gosta de história, pretende continuar seus estudos em outras áreas, distantes dos estudos históricos e não valoriza os três subitens.
- 4- Respostas ao item 4 da segunda parte: “Numa escala de 0 a 10, em que 0 é o menor valor e 10 é o maior valor, o que aumenta o meu interesse em estudar história é: perceber que a história me ajuda a entender melhor a vida; o interesse de meus pais pela história; a forma como a história é tratada na escola; as conversas com meus amigos sobre história; a qualidade do livro didático adotado na minha escola; ser capaz de analisar filmes, novelas, exposições, imagens, romances do ponto de vista histórico”. As respostas a esse item nos ajudariam a perceber os dois grupos apontados anteriormente como participantes que:
- a. Interessam-se pela história por razões que estão fora da escola: no entendimento da vida, no interesse familiar, na análise de produtos culturais;
 - b. Interessam-se pela história por razões que estão dentro da escola: na abordagem que é feita pela forma escolar e no livro didático.
- 5- A partir desses quatro itens, selecionadores e agrupadores, passamos a trabalhar com uma tentativa de equilibrar a presença de homens e mulheres, renda familiar, acesso a bens culturais e à internet, como forma de garantir a homogeneidade e a variabilidade do grupo focal.

A composição dos grupos, a partir de critérios claros e previamente estabelecidos, nos deu relativa segurança para fazer os convites a alguns alunos das três turmas. No entanto, a

participação em alguns casos não correspondeu à própria seleção. No primeiro grupo, entre quatorze convidados, apenas seis compareceram. Esse fato desequilibrou o proposto. Entre esses alunos, dois homens apenas, e houve uma disputa entre uma liderança feminina com esses alunos. No segundo grupo, tivemos dificuldade para selecionar alunos que não gostavam de história. O grupo respondente, pequeno em número, foi majoritariamente favorável ao gosto pela história. No terceiro grupo, houve situações diferentes. Dois alunos estavam presentes na escola, haviam aceitado o convite, mas não se dispuseram a participar. Dois outros alunos se propuseram a participar, compareceram ao local, mesmo sem serem convidados, e fomos levados a permitir que ficassem.

Em nossas estratégias de coleta de dados, não acompanhamos as turmas durante as aulas de história. Não foi nosso objetivo acompanhar intensamente o trabalho do professor com observação em sala de aula. No entanto, consideramos a observação do espaço escolar, pois este constitui uma importante estratégia para alimentar a análise dos dados. Bogdan e Biklen (1994) observam:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso dos registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra e o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

O investigador está na escola e envolvido com o campo observado. Consideramos o espaço como instituinte de determinadas relações entre sujeitos. Entre professores, percebemos acomodações relacionadas à profissão e ao espaço específico. Há uma inclinação favorável ao trabalho nessa escola específica, ao que ela representa, à importância pedagógica, à importância dada à sua infraestrutura e às condições de trabalho que oferece. Nesse sentido, há uma relação estabelecida com o espaço que atravessa a prática da profissão docente.

Em relação aos alunos, esse espaço específico também interfere no processo de aprendizagem. Já apontamos anteriormente a relação da comunidade escolar com o Estadual Belo Horizonte e fizemos também a discussão sobre as relações que a juventude estabelece entre espaços estriados e espaços lisos. Em nossas observações, percebemos essa escola específica, local de nossa pesquisa, como um espaço estriado, mas que permite e incentiva a

construção de várias trajetórias performáticas.

Nossa presença no ambiente escolar, independente da negociação institucional, foi cercada de cuidados para estabelecer a confiança com gestores, professores, alunos e demais funcionários da instituição. Em um processo de interlocução, a confiança estabelecida entre os agentes é fundamental para permitir a fluidez dos diálogos entre pesquisador e o grupo pesquisado. Os professores nos apresentaram aos alunos; aqueles, também pesquisados, foram ponte entre o pesquisador e os outros pesquisados. Dessa forma, a confiança dos alunos no pesquisador foi construída, em grande parte, pelos três professores participantes.

Nosso contato, portanto, junto aos professores, demandou cuidados, observações e sistematizações que permitissem (e, no caso, permitiram) investigar suas ações e interpor novas questões aos dados extraídos com os alunos. O cruzamento de informações, alunos-professores, procurou garantir a exploração das afirmações que fizeram e propor novas interpelações que dialogassem com outra intensidade, com as narrativas dos sujeitos participantes.

Para compreender o trabalho de sala de aula, as lógicas que norteiam as práticas, o peso do cotidiano institucional no ensino de história e as interações entre os sujeitos, organizamos, junto aos professores, entrevistas como técnica qualitativa de obtenção de dados. Nas palavras de Bogdan e Biklen:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Optamos pela entrevista semiestruturada, cuja orientação está exposta no Anexo C, por permitir ao investigador interpor questões aos professores e garantir continuidade de falas e a explicitação de suas ideias. Nesse sentido, exploramos as afirmações que fizeram e aproveitamos a potencialidade e a flexibilidade do momento, já que a entrevista semiestruturada estimula manifestações livres e intervenções problematizadoras do pesquisador.

2.4 As imagens utilizadas no grupo focal

Para o funcionamento do grupo focal, foi organizado um conjunto de orientações básicas (Anexo B), cujo objetivo inicial foi o de estimular os convidados a conversarem sobre história e ensino da história, na expectativa de que deixassem transparecer a presença dos conhecimentos da história na sua vida cotidiana, escolar e não escolar. Foi nosso propósito também perceber, por meio dessa conversa, preferências temáticas e de práticas de ensino que os aproximam da história de modo que criem gosto pela disciplina.

Para motivar a participação inicial dos convidados, organizamos um conjunto de imagens que despertassem e confrontassem, ao mesmo tempo, seus enunciados sobre o que tem sido suas memórias. Foram escolhidas imagens com o intuito de promover a emergência de temas estudados na escola e temas que, mesmo não estudados, estariam ligados às suas concepções do que é tema histórico. Nossa intenção foi fazer um duplo movimento entre história e história escolar, ou seja, os conhecimentos históricos apropriados fora da escola, na dinâmica da vida, atravessando a escola e a história escolar, saindo da escola e garantindo presença na vida prática dos sujeitos.

A escolha das imagens seguiu um critério inicial: em sua grande maioria, seriam imagens de temas sugeridos pelos estudantes ao responderem o questionário, questão 1 da segunda parte: “Liste de 1 a 3 temas de história, que você tenha estudado ou não, que considera de muita importância para ser ensinado na escola.” No entanto, não nos limitamos a essas sugestões. Incluímos imagens que consideramos como temas históricos não citados pelos alunos e que não são facilmente incorporados pela seleção de conhecimentos históricos feita pelos professores para o trabalho em sala de aula. Esses dois grupos de imagens permitiriam o reconhecimento da história presente nas imagens cujos temas foram indicados pelos alunos, mas permitiriam também a confrontação dos conhecimentos históricos dos alunos com temas presentes e que não foram de sua indicação.

As imagens (Anexo D) foram pesquisadas na rede mundial de computadores e impressas, coloridas, em formato A4, individualmente, aos pares ou em trios. A esse formato demos o nome de Estampa.

Entre os temas sugeridos pelos participantes, o tema que mais apareceu foi “guerra”, o qual se destacou de diferentes maneiras: guerras, guerras mundiais, guerras e revoluções, guerras santas, guerras gregas, Guerra de Canudos, guerras de independência, Guerra dos Emboabas e Guerra Fria. Houve, também, destaque para o tema “revoluções”, que aparece individualmente ou associado a outros: revoluções, revoluções e guerras, Revolução Francesa, Revoluções Inglesas, Revolução Industrial e Revolução Russa. Organizamos, então, em folha única, Estampa 5, imagens que comportavam os temas Segunda Guerra Mundial e Revolução Russa.

Como foi sugerido por um participante, junto com “revolução”, o tema “Ditaduras na América Latina”, organizamos com a Estampa 11 imagens de dois grandes líderes revolucionários do século XX, o argentino Ernesto Che Guevara e o líder cubano Fidel Castro, e fotos de manifestações brasileiras contra a ditadura militar.

A “História do Brasil” aparece em vários momentos. Foi sugerida como tema geral, mas foi sugerida também como temas específicos: Guerra de Canudos, Independência do Brasil, Guerra dos Emboabas, Ditadura Militar, História de Minas Gerais, Descobrimento do Brasil, Colonização do Brasil, Brasil Império, Governo Collor, Abolição, Brasil República, povos indígenas no Brasil antes da colonização, reforma agrária no Brasil, Período Regencial, Governo Vargas, governos e governantes brasileiros. Diante dessa amplitude, inserimos um grupo de imagens para atender a essas diversas sugestões: a Estampa 6 – com o Movimento “Diretas Já”, associado com imagem de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, dois presidentes anteriores à Ditadura Brasileira de 1964 a 1985, e foto recente publicada na grande imprensa com imagem dos três últimos presidentes brasileiros Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff; a Estampa 10, composta por duas fotos: a primeira trata-se de cartaz de protesto lembrando os 16 anos do massacre dos Trabalhadores Sem Terra em Eldorado dos Carajás e a segunda, uma fotografia do movimento Grito dos Excluídos, que acontece anualmente, após o desfile oficial comemorativo do dia da independência brasileira; a Estampa 12, com duas fotos: uma de braços negros algemados com algemas típicas do momento da escravidão no Brasil e outra, de duas meninas, uma negra e outra branca, apagando, na lousa de uma sala de aula, a palavra racismo. Nossa intenção foi de chamar atenção para a movimentação na história brasileira. Há imagens que destacam os

governantes, mas há imagens que colocam em cena o povo brasileiro na luta pela terra, pela emancipação, pelo fim do racismo.

Inserimos, também, na Estampa 2, entre as imagens que relembram o movimento estudantil de jovens franceses em maio de 1968 na cidade de Paris, imagem feita por jornais belorizontinos sobre manifestação de estudantes, reivindicando o passe livre no transporte coletivo da cidade. Além dessas imagens, a Estampa 4 traz o movimento “Ação da Cidadania Contra a fome, a miséria e pela vida” encabeçado na época pelo sociólogo brasileiro Herbert de Souza. Pensamos, com esta Estampa 4, confrontar as concepções do que é história, que muitos possuem, perpetuadas nos livros didáticos, com a história viva que acontece no nosso dia a dia.

Os temas feudalismo e Idade Média apareceram nas sugestões dos participantes. Organizamos a Estampa 7, com fotos das muralhas da cidade de Ávila, Espanha, e do castelo de Kilchurn, na Escócia. Apostamos na arquitetura medieval como provocadora de memórias.

A Estampa 9 traz a Guerra Fria, momento histórico da humanidade que foi consideravelmente apontado por vários participantes como um tema importante para se estudar na escola. Selecionei para esta Estampa duas imagens: uma charge em que aparecem os símbolos da bipolarização mundial na época, a águia estadunidense e o urso soviético, armados, carregando mísseis, uniformizados como militares, e uma foto tradicional da Guerra do Vietnã, em que aparecem crianças fugindo dos bombardeios, uma delas nua com o corpo queimado e todas assustadas e chorando, foto Prêmio Pulitzer de 1973, de Huynh Cong. Com essas imagens, pensamos em traduzir os símbolos da Guerra Fria para a experiência social em que aparecem mais do que os distanciamentos entre Estados Unidos e União Soviética, mas as pessoas reais, vítimas das guerras, dos efeitos das disputas mundiais e norte centristas.

Nesta mesma linha, temos as Estampas 3 e 8. A Estampa 3 traz uma foto muito conhecida por também ter sido premiada, Premio Pulitzer no ano de 1994 para o fotojornalista sul-africano Kevin Carter. A foto retrata uma criança sudanesa, a caminho de um centro de alimentação da Organização das Nações Unidas (ONU), observada por um abutre. Com essa imagem, procuramos provocar os alunos para relacionarem história e sociedade por meio das condições sociais e da condição humana e, assim, perceber vínculos entre as memórias dos participantes ligadas às temáticas históricas e os graves problemas sociais e mundiais. Além disso, essa foi

também uma forma de suscitar as representações sobre o continente africano. A Estampa 8 apresenta duas fotos recentes. A primeira delas é sobre as manifestações públicas no Egito, exigindo mudanças políticas. É apenas um detalhe do que tem sido chamado de Primavera Árabe ou o conjunto composto pela movimentação do povo árabe contra governos autoritários em que predominam no poder, por muitos anos, famílias e ditadores. Nossa escolha foi provocativa no sentido de que a foto retrata mulheres egípcias, portanto, povo do continente africano, com véu sobre o cabelo e pinturas no rosto. Mulheres que, ao se fazerem presentes nas manifestações, despertam a atenção de que a luta não é somente pelos direitos democráticos ligados ao direito de escolha de governos, mas por mudanças de muito maior profundidade. A segunda foto apresenta mulheres indígenas brasileiras em luta, com corpos pintados e facão na mão. Essa Estampa expressa, junto com a foto anterior, a luta da mulher nesse cenário mundial em que predomina o masculino.

As Estampas 1 e 2 apresentam sequências de fotos de manifestações ligadas à educação e à liberdade. Selecionei frases de manifestantes, pichadas nos muros de Paris em 1968, e retratos das manifestações de rua. Essas imagens foram incluídas para atender a temas indicados pelos participantes, tais como: mundo contemporâneo, história do presente, atualidades, política e Comuna de Paris. Procuramos permitir e incentivar a aproximação entre os temas apontados e a condição de discente dos respondentes. Em outras palavras, procuramos perceber se os participantes, jovens estudantes, reconhecem que os movimentos sociais pela educação são história e que eles participam diretamente dessa movimentação. As imagens apresentam questões provocativas, como as frases “Plutôt la Vie,” “La Beauté Est Dans La Rue,” “les élèves des beaux-arts invitent les travailleurs a venir discuter avec eux,” “Les enseignants du second degré, contre la repression, pour une reforme democratique le l’enseignement” e “Passe Livre Já”⁶.

Incluimos, também, uma imagem brasileira do início do século XX, retirada da revista *Fon Fon*, de 1911. A revista de periodicidade semanal apresentava, entre reportagens, artigos e outras propagandas, um quadro de divulgação dos produtos de uma companhia fornecedora de aparelhos a gás, uma modernidade para a época na sociedade brasileira. Essa propaganda,

⁶ As frases “Plutôt la Vie,” (Sim à vida); “La Beauté Est Dans La Rue,” (A beleza está na rua); “les élèves des beaux-arts invitent les travailleurs a venir discuter avec eux,” (Os estudantes de belas artes convidam os trabalhadores a vir discutir com eles); e “Les enseignants du second degré, contre la repression, pour une reforme democratique le l’enseignement” (Os professores do ensino secundário contra a repressão, por uma reforma democrática da educação) são frases do movimento de maio de 1968, em Paris. A frase “Passe Livre Já” está na fotografia sobre manifestação estudantil realizada na área central da cidade de Belo Horizonte.

Imagem 13, foi selecionada para que pudéssemos perceber se aos conhecimentos históricos trabalhados, no caso, a Revolução Industrial, eram dados outros sentidos e, assim, se os significados eram apropriados.

2.5 Caracterização dos jovens participantes dos grupos focais

A seleção de alunos proposta por meio de critérios, na prática, na montagem dos grupos participantes da entrevista coletiva, correspondeu apenas em parte ao pré-estabelecido. Os critérios de seleção estão na ordem da organização, das intenções de equilibrar a participação, de garantir a homogeneidade e a variabilidade. A participação esteve na ordem do possível, das condições reais em que acontecem as pesquisas no interior da escola, no cruzamento de possibilidades, interesses, disponibilidade e disposição.

O ambiente e o tempo para a realização da entrevista coletiva foi indicado pela escola. O espaço disponibilizado faz parte de um anexo, composto por dois andares e que tem sido utilizado para atividades extras, tais como: aula de violão (ou iniciação musical) e capoeira, ou qualquer atividade que demanda um espaço mais amplo que as salas de aula. Nesse anexo, utilizamos uma sala no segundo andar, bem arejada, bem iluminada, muito próxima à área da piscina e pouco utilizada. Os encontros foram planejados dentro do tempo de uma hora e trinta minutos, tempo correspondente a duas horas aula. Organizamos os encontros para que sempre ocupassem o horário da aula de história e o horário seguinte, o que foi possível a partir de negociações com os professores das turmas.

Em todos os encontros, antes de iniciarmos as gravações em vídeo, explicamos aos grupos a necessidade da utilização desse recurso de registro e reafirmamos o compromisso em manter os pronunciamentos no âmbito da pesquisa científica e de não divulgar as imagens que estavam sendo feitas. Comprometemo-nos, também, a não divulgar os nomes dos participantes.

A seguir, observadas as respostas dadas aos questionários, organizamos quadros condensando as características dos participantes, destacando os elementos que nos orientaram na seleção de alunos para comporem os grupos focais.

2.5.1 – Turma 2 A

Quadros 1ºA e 2ºA – Relação com a História e com a história escolar.

Quadro 1ºA Nome – idade	Quanto à História a alternativa que melhor expressa minha posição é:	Após o Ensino Médio, caso você pretenda continuar seus estudos, buscará a área de:	Numa escala de 0 a 10, estudo história porque:		
			É importante para a minha vida como cidadão.	É importante para a continuidade de meus estudos.	Amplia meu conhecimento.
Adriana - 16 anos	Gosta	Linguística, letras e arte	8	6	7
Ágata – 16 anos	Não gosta	Ciências sociais aplicadas	2	0	0
Alessandro – 16 anos	Gosta um pouco	Ciências exatas e da terra	7	10	9
Alcione – 16 anos	Gosta muito pouco	Ciências sociais aplicadas	4	4	4
Antônio – 16 anos	Gosta	Ciências exatas e da terra	4	6	8
Anita – 17 anos	Gosta muito	Ciências da saúde	8	9	10

Quadro 2ºA Nome – idade	Numa escala de 0 a 10, o que aumenta meu interesse em estudar história é:					
	Perceber que a história me ajuda a entender melhor a vida.	O interesse de meus pais pela história.	A forma como a história é tratada na escola.	As conversas com meus amigos sobre história.	A qualidade do livro didático adotado na minha escola.	Ser capaz de analisar filmes, novelas, exposições, imagens, romances do ponto de vista histórico.
Adriana - 16 anos	8	6	6	6	6	7
Ágata – 16 anos	2	1	0	0	0	1
Alessandro – 16 anos	7	3	10	7	9	10
Alcione – 16 anos	4	4	4	3	4	5
Antônio – 16 anos	3	1	3	0	4	7
Anita – 17 anos	8	0	8	6	1	8

Quadro 3ºA e 4ºA: Renda familiar, escolaridade dos pais, acesso aos meios de comunicação, frequência ou participação a eventos culturais, religioso e a grupos sociais.

Quadro 3ºA Nome – idade	Renda familiar ⁷	Exerce algum tipo de trabalho remunerado ou informal.	Escolaridade dos pais		Acesso a:				
			Pai	Mãe	Jornais	Revistas	TV a cabo	Internet	
								Local	Periodicidade
Adriana - 16 anos	De 5 a 7 SM	TR – Não/TI – Não.	EMC	EFC	R	R	F	Em casa	Todos os dias
Ágata – 16 anos	De 3 a 5 SM	TR – Não/TI – Não	SC	PGE	R	R	F	Em casa	Todos os dias
Alessandro – 16 anos	De 3 a 5 SM	TR – Não/TI – Não	EMC	SC	F	F	N	Em casa	Muito raramente
Alcione – 16 anos	De 1 a 3 SM	TR – Não/TI – Não	SC	SC	F	R	MR	Casa de amigos, parentes e Lan House	Todos os dias
Antônio – 16 anos	De 3 a 5 SM	TR – Sim/TI – Não	EMC	EMC	R	R	F	Em casa	Todos os dias
Anita – 17 anos	De 1 a 3 SM	TR – Não/TI – Não	EFC	EFC	F	F	F	Em casa	Todos os dias

⁷ Renda familiar em salários mínimos. O salário mínimo brasileiro no ano de 2012, de 1º de janeiro a 31 de dezembro, foi no valor de R\$ 622,00 (seiscentos e vinte e dois reais).

Quadro 4ºA Nome – idade	Frequenta					Participa ou já participou				
	Espectáculos de dança	Igrejas	Museus	Shows musicais	Teatros	Associações de bairro	Grupos esportivos	Grupos musicais	Grupos religiosos	Partidos políticos
Adriana - 16 anos	R	F	MR	F	R	N	NR	MR	F	N
Ágata – 16 anos	R	F	F	F	R	N	MR	N	F	N
Alessandro – 16 anos	MR	F	MR	R	MR	N	R	N	F	N
Alcione – 16 anos	N	R	N	F	N	N	MR	MR	R	N
Antônio – 16 anos	MR	NR	R	N	R	F	F	R	MR	N
Anita – 17 anos	R	MR	MR	F	MR	N	R	N	N	N

Legenda para a escolaridade dos pais:	Outras legendas
EFI - ensino fundamental incompleto EFC – ensino fundamental completo/ensino médio incompleto EMC – ensino médio completo SI – superior incompleto SC – superior completo PGE – especialização – pós-graduação Lato Sensu PGM – mestrado PGD – doutorado PGPD - pós-doutorado	N – nunca MR – muito raramente R – raramente F – frequentemente SM – salário mínimo TR – trabalho remunerado TI – trabalho informal NR – não respondido

2.5.2 – Turma 2 B

Quadro 1ºB e 2ºB – Relação com a História e com a história escolar.

Quadro 1ºB Nome - idade	Quanto à História, a alternativa que melhor expressa minha posição é:	Após o Ensino Médio, caso você pretenda continuar seus estudos, buscará a área de:	Numa escala de 0 a 10, estudo história porque:		
			É importante para a minha vida como cidadão.	É importante para a continuidade de meus estudos.	Amplia meu conhecimento.
Bárbara – 16 anos	Gosta muito	Ciências sociais aplicadas	7	7	9
Beatriz – 16 anos	Gosta muito	Ciências da saúde	6	8	10
Bernadete – 16 anos	Gosta	Ciências exatas e da terra	4	3	8
Benjamim – 15 anos	Gosta	Ciências Biológicas Ciências exatas e da terra Linguística, letras e artes	7	10	10
Bernardo – 16 anos	Gosta	Engenharias	7	7	8
Bianca – 16 anos	Gosta	Ciências exatas e da terra Engenharias	8	4	10
Berta – 15 anos	Gosta muito	Ciências da saúde	10	10	10
Boris – 16 anos	Gosta muito	Ciências da saúde	3	6	9
Bolívar – 16 anos	Gosta	Engenharias	5	7	6
Brás – 16 anos	Gosta um pouco	Ciências sociais aplicadas	6	2	8
Bruno – 16 anos	Gosta muito	Ciências exatas e da terra	10	7	10

Quadro 2ºB Nome - idade	Numa escala de 0 a 10, o que aumenta meu interesse em estudar história é:					
	Perceber que a história me ajuda a entender melhor a vida.	O interesse de meus pais pela história.	A forma como a história é tratada na escola.	As conversas com meus amigos sobre história.	A qualidade do livro didático adotado na minha escola.	Ser capaz de analisar filmes, novelas, exposições, imagens, romances do ponto de vista histórico.
Bárbara – 16 anos	7	4	4	3	3	10
Beatriz – 16 anos	6	4	8	3	7	10
Bernadete – 16 anos	5	6	7	3	4	7
Benjamim – 15 anos	8	0	0	0	5	10
Bernardo – 16 anos	8	0	5	0	3	10
Bianca – 16 anos	10	1	10	1	7	8
Berta – 15 anos	10	10	10	7	6	10
Boris – 16 anos	5	2	10	7	4	9
Bolívar – 16 anos	8	0	3	7	0	8
Brás – 16 anos	7	5	3	0	5	6
Bruno – 16 anos	10	0	10	3	8	10

Quadro 3ºB e 4ºB: Renda familiar, escolaridade dos pais, acesso aos meios de comunicação, frequência ou participação a eventos culturais, religioso e a grupos sociais.

Quadro 3ºB Nome e idade	Renda familiar	Exerce algum tipo de trabalho remunerado ou informal.	Escolaridade dos pais		Acesso a:				
			Pai	Mãe	Jornais	Revistas	TV a cabo	Internet	
								Local	Periodicidade
Bárbara – 16 anos	De 3 a 5 SM	TR – Não/TI – Não.	EFI	EFI	NR	NR	F	Em casa	Todos os dias
Beatriz – 16 anos	De 10 a 20 SM	TR – Sim/TI – Sim	EMC	EMC	MR	R	F	Em casa	Todos os dias
Bernadete – 16 anos	De 1 a 3 SM	TR – Não/TI – Não	EFC	EMC	F	R	F	Em casa	Todos os dias
Benjamim – 15 anos	De 1 a 3 SM	TR – Não/TI – Não	EFC	EFC	F	MR	F	Em casa	Todos os dias
Bernardo – 16 anos	De 5 a 7 SM	TR – Não:/TI – Não	EFC	SC	R	F	F	Em casa	Todos os dias
Bianca – 16 anos	De 1 a 3 SM	TR – Sim/TI – Sim	EMC	EFC	R	R	N	Casa de amigos	Alguns dias da semana
Berta – 15 anos	De 1 a 3 SM	TR – Não/TI – Sim	EFC	EMC	F	F	F	Em casa	Alguns dias da semana
Boris – 16 anos	De 10 a 20 SM	TR – Não/TI – Não	SC	SC	R	F	F	Em casa	Todos os dias
Bolívar – 16 anos	De 5 a 7 SM	TR – Não/TI – Não	EMC	EFC	R	MR	F	Em casa	Todos os dias
Brás – 16 anos	De 7 a 10 SM	TR – Não/TI – Não	EMC	SC	R	F	F	Em casa	Todos os dias
Bruno – 16 anos	De 3 a 5 SM	TR – Sim/TI – Sim	EMC	EMC	F	F	F	Em casa	Todos os dias

Quadro 4ºB Nome - idade	Frequenta					Participa ou já participou				
	Espectáculos de dança	Igrejas	Museus	Shows musicais	Teatros	Associações de bairro	Grupos desportivos	Grupos musicais	Grupos religiosos	Partidos políticos
Bárbara – 16 anos	N	F	MR	F	MR	N	NR	N	F	N
Beatriz – 16 anos	MR	F	NR	F	MR	N	F	R	R	N
Bernadete – 16 anos	MR	R	MR	MR	R	N	NR	N	R	N
Benjamim – 15 anos	N	MR	N	N	N	N	R	N	N	N
Bernardo – 16 anos	N	F	R	N	N	N	NR	N	R	N
Bianca – 16 anos	N	F	N	MR	N	N	N	N	N	N
Berta – 15 anos	R	F	R	R	MR	N	R	F	F	N
Boris – 16 anos	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Bolívar – 16 anos	MR	N	MR	MR	N	N	N	N	N	N
Brás – 16 anos	N	MR	N	F	R	MR	F	N	N	N
Bruno – 16 anos	MR	R	R	N	MR	N	NR	N	R	N

Legenda para a escolaridade dos pais:	Outras legendas
EFI - ensino fundamental incompleto	N – nunca
EFC – ensino fundamental completo/ensino médio incompleto	MR – muito raramente
EMC – ensino médio completo	R – raramente
SI – superior incompleto	F – frequentemente
SC – superior completo	SM – salário mínimo
PGE – especialização – pós-graduação Lato Sensu	TR – trabalho remunerado
PGM – mestrado	TI – trabalho informal
PGD – doutorado	NR – não respondido
PGPD - pós-doutorado	

2.5.3 – Turma 2 C

Quadro 1°C e 2°C – Relação com a História e com a história escolar.

Quadro 1°C Nome - idade	Quanto à História a alternativa que melhor expressa minha posição é:	Após o Ensino Médio, caso você pretenda continuar seus estudos, buscará a área de:	Numa escala de 0 a 10, estudo história porque:		
			É importante para a minha vida como cidadão.	É importante para a continuidade de meus estudos.	Amplia meu conhecimento.
Caio - 16 anos	Gosta	Ciências agrárias Ciências biológicas Linguística, letras e artes	9	8	10
Candido – 16 anos	Gosta	Ciências exatas e da terra Engenharias	9	10	10
Camila – 16 anos	Gosta um pouco	Ciências da saúde	8	10	10
Catarina – 16 anos	Gosta muito pouco	Ciências sociais aplicadas Engenharias	5	10	8
Cecília – 16 anos	Gosta	Engenharias	7	10	9
Célia – 16 anos	Gosta muito pouco	Ciências sociais aplicadas	7	5	10
Celina – 18 anos	Gosta muito pouco	Ciências sociais aplicadas	4	8	5
Celso – 16 anos	Gosta	Ciências biológicas Engenharias	8	6	10
Carmem – 16 anos	Gosta um pouco	Engenharias	4	4	6
Cibele – 17 anos	Gosta	Ciências Humanas Ciências sociais aplicadas Linguística, letras e artes	7	10	9
Cláudio – 16 anos	Gosta	Engenharias	7	8	8
Cíntia – 15 anos	Gosta muito	Ciências sociais aplicadas	9	9	9

Quadro 2°C Nome - idade	Numa escala de 0 a 10, o que aumenta meu interesse em estudar história é:					
	Perceber que a história me ajuda a entender melhor a vida.	O interesse de meus pais pela história.	A forma como a história é tratada na escola.	As conversas com meus amigos sobre história.	A qualidade do livro didático adotado na minha escola.	Ser capaz de analisar filmes, novelas, exposições, imagens, romances do ponto de vista histórico.
Caio - 16 anos	9	6	5	9	3	10
Candido – 16 anos	9	6	8	8	8	10
Camila – 16 anos	6	7	9	4	5	6
Catarina – 16 anos	7	5	4	0	2	8
Cecília – 16 anos	7	3	5	5	6	7
Célia – 16 anos	5	0	2	0	1	5
Celina – 18 anos	4	2	5	2	2	4
Celso – 16 anos	8	5	6	4	6	9
Carmem – 16 anos	5	4	9	5	5	8
Cibele – 17 anos	7	0	0	7	3	10
Cláudio – 16 anos	7	7	6	7	7	8
Cíntia – 15 anos	9	8	7	7	8	10

Quadro 3°C e 4°C: Renda familiar, escolaridade dos pais, acesso aos meios de comunicação, frequência ou participação eventos culturais, religioso e a grupos sociais.

Quadro 3°C Nome e idade	Renda familiar	Exerce algum tipo de trabalho remunerado ou informal.	Escolaridade dos pais		Acesso a:				
			Pai	Mãe	Jornais	Revistas	TV a cabo	Internet	
								Local	Periodicidade
Caio - 16 anos	De 3 a 5 SM	TR – Sim/TI – Sim.	EMC	EMC	F	R	MR	Em casa	Todos os dias
Candido – 16 anos	De 1 a 3 SM	TR – Não/TI – Não	SC	EMC	F	R	F	Em casa	Todos os dias
Camila – 16 anos	De 1 a 3 SM	TR – Não/TI – Não	EFC	EFC	F	F	F	Em casa	Todos os dias
Catarina – 16 anos	De 3 a 5 SM	TR – Não/TI – Não	SI	SC	F	R	F	Em casa	Todos os dias
Cecília – 16 anos	De 5 a 7 SM	TR – Não/TI – Não	SI	SC	F	F	F	Em casa	Todos os dias
Célia – 16 anos	De 3 a 5 SM	TR – Não/TI – Não	EFC	EFI	F	F	F	Em casa	Todos os dias
Celina – 18 anos	De 7 a 10 SM	TR – Sim/TI – Não	EFC	PGE	MR	MR	F	Em casa	Todos os dias
Celso – 16 anos	De 1 a 3 SM	TR – Sim/TI – Sim.	EMC	EMC	F	F	N	Em casa	Finais de semana
Carmem – 16 anos	De 3 a 5 SM	TR – Não/TI – Sim	SI	EFC	F	F	F	Em casa	Todos os dias
Cibele – 17 anos	De 3 a 5 SM	TR – Não/TI – Sim	EFC	EFC	F	R	F	Em casa	Todos os dias
Cláudio – 16 anos	De 1 a 3 SM	TR – Não/TI – Sim	EMC	EMC	F	R	F	Em casa	Todos os dias
Cíntia – 15 anos	De 5 a 7 SM	TR – Não/TI – Não	SC	PGE	F	F	R	Em casa	Muito raramente

Quadro 4°C Nome - idade	Frequenta					Participa ou já participou				
	Espectáculos de dança	Igrejas	Museus	Shows musicais	Teatros	Associações de bairro	Grupos esportivos	Grupos musicais	Grupos religiosos	Partidos políticos
Caio - 16 anos	MR	F	R	MR	MR	N	R	R	R	MR
Candido – 16 anos	R	F	R	R	MR	N	R	NR	F	N
Camila – 16 anos	MR	F	MR	MR	N	N	MR	N	F	N
Catarina – 16 anos	N	MR	MR	F	MR	N	N	N	N	N
Cecília – 16 anos	R	R	F	F	R	N	MR	MR	MR	N
Célia – 16 anos	N	F	R	R	R	NR	NR	NR	R	NR
Celina – 18 anos	N	F	MR	F	R	N	MR	N	R	N
Celso – 16 anos	R	R	F	F	MR	N	F	MR	MR	N
Carmem – 16 anos	N	F	R	R	N	N	NR	R	F	N
Cibele – 17 anos	R	R	R	R	R	N	MR	R	N	N
Cláudio – 16 anos	MR	F	R	R	R	N	R	R	MR	N
Cíntia – 15 anos	R	MR	R	R	R	N	N	N	N	N

Legenda para a escolaridade dos pais:	Outras legendas
EFI - ensino fundamental incompleto	N – nunca
EFC – ensino fundamental completo/ensino médio incompleto	MR – muito raramente
EMC – ensino médio completo	R – raramente
SI – superior incompleto	F – frequentemente
SC – superior completo	SM – salário mínimo
PGE – especialização – pós-graduação Lato Sensu	TR – trabalho remunerado
PGM – mestrado	TI – trabalho informal
PGD – doutorado	NR – não respondido
PGPD - pós-doutorado	

A composição de grupos focais demanda os critérios de homogeneidade e variabilidade. Como critério de homogeneidade, além de serem todos alunos do segundo ano do ensino médio, de uma mesma escola pública, submetida aos programas para a educação do Estado, podemos apontar o aspecto etário do grupo. Vinte e nove alunos participaram dos três grupos focais. Três alunos possuíam quinze anos no momento da entrevista e completariam dezesseis anos ainda em 2012. Vinte e três alunos possuíam dezesseis anos completos. Duas alunas já haviam completado dezessete anos e uma havia completado dezoito anos no primeiro semestre.

Outro aspecto que revelou certa homogeneidade no grupo, após a análise dos dados respondidos no questionário, foi o acesso à rede mundial de computadores. Vinte e três alunos possuem internet em casa e acessam todos os dias. Uma aluna, que não possui internet em casa, acessa em casa de amigos, parentes e em *lan house*, afirma também acessar a rede todos os dias. Três alunos afirmaram acessar a rede muito raramente ou alguns dias da semana, mesmo tendo o acesso em casa, e uma última aluna acessa apenas alguns dias da semana em casa de amigos. O amplo acesso à rede é um dado relevante, pois significa a possibilidade de certa igualdade de acesso a informações diversificadas e de várias fontes. Nessa mesma linha de acesso aos meios de comunicação modernos, 23 alunos responderam que possuem sistema particular de transmissão de TV em casa.

A não participação em associações de bairro e em partidos políticos também nos indicou aproximação entre os entrevistados. Apenas um aluno afirmou participar muito raramente dos partidos e dois alunos participam das associações de bairro.

Em relação aos critérios de variabilidade, começaremos citando aqueles pensados no momento da escolha da escola: alunos de professores diferentes, de ambos os sexos, moradores de diferentes bairros e regiões da cidade de Belo Horizonte. Com o questionário, pudemos, então, elencar outros critérios de variabilidade.

O primeiro deles se direciona para a relação com a história e a área pretendida para continuidade dos estudos após o ensino médio. A priori, procuramos construir os grupos com alunos que apontaram diferentes aproximações com a história. No entanto, nos foi difícil, a partir dos questionários, localizar alunos que apontaram não gostar ou gostar muito pouco da história e esses apontamentos, quando comparados com a área pretendida para a continuidade

de estudos, nos mostraram que esses alunos, cinco deles, pretendem estudar na área de ciências sociais aplicadas e um na área de engenharias. Na outra extremidade, onde se localizam os alunos que gostam e gostam muito da história, encontramos vinte respostas e, entre elas, destacaram-se os alunos que pretendem cursar engenharias e ciências da saúde. Observando esses dados, tivemos dificuldades de então compor os grupos com diferentes formas de aproximação com a história e com o estudo da história.

Quanto à História, a alternativa que melhor expressa minha posição é:	Número de alunos	Respostas em relação à área⁸ em que pretende continuar seus estudos	
Não gosto	01	01	Ciências Sociais Aplicadas
Gosto muito pouco	04	04	Ciências Sociais Aplicadas
		01	Engenharias
Gosto um pouco	04	01	Ciências da Saúde
		01	Ciências Exatas e da Terra
		01	Ciências Sociais Aplicadas
		01	Engenharias
Gosto	13	01	Ciências Agrárias
		03	Ciências Biológicas
		05	Ciências Exatas e da Terra
		01	Ciências Humanas
		01	Ciências Sociais Aplicadas
		07	Engenharias
Gosto muito	07	4	Linguística, Letras e Artes
		01	Ciências Exatas e da Terra
		05	Ciências da Saúde
		3	Ciências Sociais Aplicadas

Percebemos, também, a variabilidade na composição dos grupos em relação à renda familiar, à escolaridade dos pais, ao acesso a jornais e revistas, em relação à frequência a eventos

⁸ Vinte e nove alunos participaram dos grupos focais. No entanto, para a resposta sobre a área de pretende continuar os estudos, item 34 da primeira parte do questionário (Anexo A), vários alunos apresentaram mais de uma resposta.

culturais e religiosos, e certa variabilidade, tendendo para o “nunca participo” de grupos esportivos, musicais e religiosos.

O que não percebemos na análise dos dados foi uma relação mais próxima entre o revelado e a produção de sentidos. O gosto ou o não gosto pela história, a renda familiar e o acesso aos meios de comunicação, a pretensão de continuidade de estudos e a frequência a grupos culturais, esportivos e religiosos, em suma, esses dados que revelam características dos jovens alunos e nos orientaram para convidá-los a compor os grupos focais nos indicaram a necessidade de explorarmos com mais atenção seus enunciados nas entrevistas coletivas. Apostamos, então, em uma escuta mais cuidadosa dos dados oriundos dos grupos focais, como forma de perceber sentidos produzidos para a história, na sua relação com os conhecimentos e práticas escolares.

3 HISTÓRIA E JUVENTUDE: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A produção de sentidos no âmbito da história escolar em estreitos vínculos com a realidade da juventude contemporânea se constitui como um dos desafios da docência na educação básica. Nossa proposta de investigação, abordando o movimento da significação, é resultado de questões originadas na nossa trajetória específica no ensino da história, mas também surgidas da complexidade própria e ampla da educação escolar.

Os estudos aqui desenvolvidos sobre a produção de sentidos foi uma necessidade inicialmente percebida nas nossas reflexões de professor, reflexões individuais ou em coletivos de professores, em que se dialogou com as tensões geradas em relações, precárias e frágeis, que nossos jovens alunos estabeleceram em suas trajetórias junto à disciplina. Posteriormente, no amadurecimento de nossas questões de pesquisa no âmbito do mestrado, confirmamos esses estudos como centrais na nossa investigação, o que orientou nossas leituras e análises dos diálogos coletados nas entrevistas feitas com os jovens alunos do ensino médio e com seus professores.

Pensar nos sentidos produzidos para a história e a apropriação dos seus significados é uma reflexão ampla e complexa. Ampla porque o processo educativo se dá também fora da educação escolar, pois, como já afirmado, a história e o seu ensino ultrapassam os marcos da instituição escolar. Complexo porque, além de ultrapassar as fronteiras da escola, de não ser um processo originário e nem exclusivo da educação escolar, envolve uma embaraçada rede de relações entre múltiplos sujeitos, sujeitos e espaços, conjuntos teóricos, temporalidades e materialidades.

A delimitação de nosso trabalho, restringindo a pesquisa aos marcos escolares, não significou a diminuição da amplitude nem do grau de complexidade de nosso campo. A dinâmica escolar, quando exposta, revela labirintos e lacunas que não podem ser tratados como miudezas ou questões de menor importância. Entender a escola como um espaço de produção de sentidos nos faz olhar para a instituição escolar, inserida na sociedade, como espaço das múltiplas vivências dos sujeitos e de possibilidades de interações e vê-la também atravessada pelas culturas que se fazem presentes na sociedade da qual os jovens participam.

Em capítulo anterior, trabalhamos a compreensão de sentidos e significados como noções vinculadas e específicas. Apontamos, apoiados em Vigotski e Bakhtin, que os significados estão na ordem do conceitual, relativamente estabilizados e compartilhados em uma comunidade. Os sentidos desestabilizam os significados, dando a eles direções, e permitem a emersão dos sujeitos em suas interpretações e ações sobre o mundo. Os sujeitos, de acordo com Rösen (2001), se orientam na vida cotidiana e prática, construindo sentidos para suas ações, em sua relação com as dimensões temporais. O passado é indagado pelas necessidades de dar sentido ao presente, em função de um projeto de futuro.

Charlot (2000) atribui à noção de sentido a ideia de valor e a compreensão de que um sentido pode ser adquirido, perdido ou mudado, pois os sujeitos que atribuem sentidos, na sua trajetória no mundo, também se modificam. Apoiando-se a Francis Jacques (1987), Charlot propõe as seguintes considerações sobre a sua compreensão em relação aos sentidos produzidos:

tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou as relações com o mundo ou com os outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

Nesse âmbito, atribuir sentidos é atribuir valores a algo por sujeitos em transformação, num ambiente em que predomina a linguagem, as ações e as interações. A força que move a atribuição dos sentidos está nas relações que se faz entre palavras, enunciados, acontecimentos, significados, trocas, tempos e espaços.

Os sujeitos agem no mundo e sobre o mundo em sintonia com os sentidos múltiplos dados ao movimento da vida cotidiana. São constituídos no olhar e na palavra de um e outro, nas interações verbais ou sociais, marcadas pelo cruzamento de histórias pessoais inseridas na história da humanidade. Ao se posicionarem na sociedade, ao buscarem um lugar em espaços preenchidos pelo outro, ou pelos outros, pela cultura que vivenciam e constroem, se referenciam nos sentidos produzidos. Agem no mundo ao qual chegaram e, como afirma Charlot (2000), um mundo previamente construído por outros homens e por tudo que a espécie humana produziu anteriormente.

Ao agir, os sujeitos se movimentam em conveniência com as interpretações que fazem do mundo e não agem e nem constroem os sentidos sozinhos, mas sim com e na coletividade, em tensões e acordos no palco social. Suas intenções com esse mundo a viver, orientadas pelo volume das vivências e materializadas em ações, são confrontadas com outros propósitos presentes no grupo social ao qual pertencem.

As ações do homem, então, requerem e comportam atribuições de sentidos. Os homens, no ambiente social, interpretam o mundo em função do agir na vida prática presente. Dessa forma, os sentidos se inserem na lógica da ação dos sujeitos que interpretam e dão direção, ou outras direções, aos significados construídos no mundo.

O homem não é, ele deve tornar-se. Ele deve aprender para ser e, portanto, nascer é estar submetido ao aprender por meio de um sistema de sentidos onde o homem identifica a si, os outros e o mundo, pelo longo, complexo e contínuo movimento da educação (CHARLOT, 2000).

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa (CHARLOT, 2000, p. 54).

A educação é, portanto, essa apropriação que garante ao homem a sua condição humana, ou o seu ingresso em um mundo onde o humano existe. Nascer, nessa lógica, é aprender a ser humano. É se estabelecer em um conjunto de interações com outros homens. Eu me construo e sou construído pelos outros no processo educacional. “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21).

A escola como espaço educativo se configura, no nosso entender, como um dos mundos particulares (meios, espaços) apontados por Charlot (2000) em que se vive e se aprende.

Os locais nos quais a criança aprende possuem estatutos diferentes do ponto de vista do aprendizado. Alguns são simplesmente locais onde se vive (por exemplo, um conjunto residencial). Outros dedicam-se a uma atividade específica que não é a

educação ou a instrução (por exemplo, a empresa). Outros, por fim, têm como função própria a de educar, instruir, formar. Um local pode, aliás, assumir várias funções, que se sobrepõem (CHARLOT, 2000, p. 67).

Essa escola, espaço de educar, instruir, formar, é também espaço da vida, das vivências, pois ali se encontram (tanto no sentido de se acharem como no sentido de se defrontarem) contatos entre diversos, relações múltiplas e funções variadas. Ao movimento de planejamento institucional ou à organização de projetos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, somam-se os sentidos que os sujeitos conferem às lógicas escolares. A instância escolar não se isenta, diante da predominância das relações entre pessoas, de conviver com projetos e planejamentos e, ao mesmo tempo, com a instabilidade de seus processos.

Os sentidos que são atribuídos aos processos que, na escola, se desenvolvem estão na lógica dos sujeitos e de seus valores e no confronto com lógicas existentes no interior da escola e que conduzem a sua organização e funcionamento: sejam essas lógicas as tradicionais, com tendências a não considerar a alteridade, o adverso e o incompleto, ou lógicas que propõem mudanças que incorporam as sensibilidades de sua época. Todas elas, em grande medida, passam pelo crivo dos sujeitos. Mesmo que os processos educativos sejam formatados e direcionados, os sentidos para esses processos são dados por sujeitos que vivem o cotidiano dentro e fora dos marcos escolares. Dessa maneira, o que se percebe são situações assimétricas entre as intenções dos vários sujeitos presentes na escola, especificamente o Estado⁹, os professores e alunos.

Apontamos, neste capítulo, em que nos debruçamos sobre as entrevistas de professores e sobre os registros em áudio e vídeo dos grupos focais com os alunos, duas subseções em que analisamos certos condicionantes para a produção de sentidos, postos pelas condições de trabalho percebidas nos dizeres dos professores e a interpretação dos enunciados dos alunos, buscando fazer emergir em seus dizeres os sentidos que são produzidos, mesmo na adversidade de condições, e que garantem a aproximação com a história e o ensino-aprendizagem da história.

⁹ Para afirmar a presença do Estado dentro da escola, tomamos como referência como sujeito a discussão organizada por Bittencourt (2009), em que a autora localiza que a história escolar não se constitui unicamente pelos seus sujeitos professores. Afirma a pesquisadora que “há vários sujeitos na constituição da disciplina escolar: desde o Estado e suas determinações curriculares até os intelectuais universitários e técnicos educacionais, passando pela comunidade escolar” (BITTENCOURT, 2009, p. 50).

3.1 – Condicionantes para a produção de sentido

Os sujeitos produzem sentidos e os contextos em que os sujeitos estão inseridos são condicionantes para a produção de sentidos. Professores e alunos, sujeitos que carregam, cada qual, sua formação social e cultural, estão submetidos, no interior das escolas, a contextos de trabalho e de estudos que buscam direcionar suas vivências. O processo educativo é, portanto, experienciado sob condições e é nesse contexto que o trabalho com os conhecimentos históricos é desenvolvido.

Optamos aqui, nesta seção, em explicitar as condições percebidas nas entrevistas com os professores, que direcionam as possibilidades de desenvolvimento das práticas no ensino da história. Os professores desenvolvem seu trabalho entre suas certezas e as interferências externas e internas que movem, em cada temporalidade, o processo educativo. As escolhas no âmbito das práticas e dos conteúdos não são tão autônomas e nem tão direcionadas como se pode pensar. Há um movimento complexo de escolhas que corresponde à presença de vários sujeitos, seus interesses e desejos.

O grupo de professores participantes da coleta de dados na nossa pesquisa possui tempo considerável no quadro da Escola Belo Horizonte e na regência em história: Professora Hortência, dezessete anos trabalhando na Escola Belo Horizonte e os mesmos dezessete anos na regência; Professor Iago, dezesseis anos de trabalho na Escola Belo Horizonte e dezoito anos na regência; e Professora Giovana, vinte anos de trabalho na Escola Belo Horizonte, dos quais dez anos como vice-diretora e quatro anos como diretora escolar. Durante o tempo em que esteve na vice-direção, acumulou o cargo de gestora e de professora. Ao todo, essa professora possui vinte e cinco anos de regência em história.

Egressos de uma mesma faculdade, os professores cursaram a graduação em história com ênfase na licenciatura nos anos 1980 e tiveram um quadro de professores universitários com poucas alterações. Possuem, em comum, cursos de pós-graduação, modalidade *latu sensu*, e procuraram frequentar oportunidades de formação diversificadas, mas ligadas ao ensino de história, oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Essa trajetória comum, a princípio, nos sugeriu que a formação universitária e continuada pudesse

ter gerado um profissional com características e atuações semelhantes, mas não podemos desconsiderar que os sujeitos vivem suas experiências a partir de uma formação social diversa e, portanto, dão sentidos diferenciados às experiências vividas e respondem ou agem conforme esses sentidos.

São eles professores do ensino público com poucas experiências na rede particular de ensino. A trajetória para o magistério foi construída por dois desses professores na graduação, ou, dizendo de outra maneira, a decisão pela carreira do magistério aconteceu no desenvolvimento do curso de história, nas aproximações entre o curso de graduação e as perspectivas da docência. Foram despertados para o magistério na relação construída entre seus pares, com seus professores, e nas reflexões e atividades próprias de um curso de licenciatura.

Entretanto eu não imaginava que eu ia lecionar. Eu achava que a minha ideia era de trabalhar com pesquisa. O que me levou a aceitar a ideia de dar aula foram os meus colegas de faculdade. Porque durante os trabalhos, aquelas apresentações que a gente fazia, eles, o tempo inteiro, falavam “Hortência você tem que dar aula, você não pode ficar sem dar aula, sem trabalhar com educação.” E aí logo depois eu fiz o estágio aqui no Estadual, foi no finalzinho do curso eu fiz o estágio e quando foi em julho eu formei, quando foi em agosto a escola me chamou para começar trabalhar aqui. Aí não tive jeito de sair mais, não consegui sair mais. (Professora Hortência, entrevista gravada em 4 de setembro de 2012).

É uma coisa que eu mesmo não sei explicar. Por quê? Porque quando eu fiz o curso de história, eu fui fazer lá na FAFI-BH, eu confesso que eu não tinha muita noção, da divisão, da separação entre licenciatura e bacharelado. Então lá quando eu estava no meio do curso que eu tive essa informação mais concreta e vi que lá só tinha a licenciatura. Lá não havia bacharelado. Então quem se formasse ali seria para ser professor. Eu falei “Bom, mas então eu nunca fui professor, nem sei se tenho o dom.” Porque é um dom, é um talento, “Mas se eu não me tornar professor não tem importância. Pelo menos eu fazendo o curso, eu aprendi muita coisa, eu tenho muito caminho aberto, eu tenho muita informação.” Mas durante o curso eu fui despertado para o magistério por dois professores, que eu quero pontuar aqui. Os dois eram professores de didática. (Professor Iago, entrevista gravada em 11 de agosto de 2012).

O terceiro membro do grupo, a Professora Giovana, de acordo com sua narrativa, por força das circunstâncias da vida em uma cidade do interior, com poucas opções de carreira, ao ingressar na graduação em história já havia trilhado a carreira no magistério (antigo curso de magistério em nível de segundo grau, hoje ensino médio). “*Numa cidade do interior que você não vê emprego, você não vê nada. O que você vê ali é o quê? Médico, advogado, que você sabe que existe, e professores. Você nem sabe que existem outras profissões, esse leque de profissões que tem*” (Professora Giovana, entrevista gravada em 17 de julho de 2012).

Como afirma Arroyo (2000), sabemos que um indivíduo se torna professor. Não nasce com os atributos, mas aprende o ofício, o dever ser. O professor que se tem é uma construção resultante da imagem de professor que se teve, das condições que o levaram a escolher a profissão, da incorporação de traços seculares do ofício de mestre, das vivências, das possibilidades de estudos e dos modos de inserção no espaço escolar. É nesse conjunto que se constrói a identidade de ser professor. “Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências” (ARROYO, 2000, p. 124). Aprendemos a ser professor pela imitação e contágio, pelo convívio e contato durante a nossa trajetória e experiências escolares. Aprendemos a ser professor com outro professor.

E depois do último período, no último semestre na escola, eu fui aluno de um professor que era famosíssimo em Belo Horizonte todo, praticamente todo mundo foi aluno dele, e quem não foi conhece, Paulo Miranda Gomes, que era um terror dos alunos, inclusive meu, passei um semestre tenso, preocupado, suando frio, porque sabia que a coisa com ele era dura. Mas eu também tenho a maior satisfação em dizer que metade do que eu sei pelo menos, eu aprendi com ele. E no final do semestre, ele dividiu a sala em grupo para fazer atividade e o grupo tinha que montar uma aula com todos os desdobramentos da aula. Tinha que fazer a aula, aula expositiva, depois tinha que fazer trabalhos, atividades, exercícios individuais, exercícios em grupo, uma prova, correção da prova, avaliação, critérios de montagem da prova. Então nós tivemos que fazer tudo isso em grupo, e esse nosso grupo foi sorteado, eram cinco grupos e dois grupos iriam apresentar o que fizeram e o grupo, do qual eu fazia parte foi sorteado pra apresentar. E eu fiquei encarregado de apresentar o início do trabalho, ou seja, dar a aula expositiva, e o nosso assunto, eu me lembro, era Revoluções Inglesas no século XVII. E eu, coloquei o título Revoluções Inglesas, e o professor Paulo Miranda sentado no fundo da sala, e eu comecei a falar sobre o assunto, só coloquei o título e comecei a falar sobre o assunto, não escrevi mais nada no quadro. Tinha programado escrever, desenvolver o assunto ali, em tópicos que eu havia preparado. Só que, quando eu estava ainda neste desenvolvimento oral, sem nada escrito, do fundo da sala o professor Paulo Miranda levantou a mão, fez um sinal pedindo tempo. Eu achei que eu tivesse feito uma grande besteira, ele interrompeu. Ai, para minha surpresa, e para a surpresa de todo mundo na sala, ele falou o seguinte, não lembro exatamente, mas a ideia que ele disse era esta: “Vocês acabaram de assistir uma aula de um profissional. Tudo que precisa ser feito ele fez. Sem escrever nada ainda. Eu não vou nem esperar ele escrever que eu não preciso. Já sei o que que ele é capaz de fazer.” Encerrei a minha atividade, minha parte ali. A partir daí eu falei “Acho que eu sei mesmo mexer com isso.” E fui trabalhar com escola e estou até hoje (Professor Iago, entrevista gravada em 11 de agosto de 2012).

Por mais que a bagagem do professor esteja bem equipada, o perfil de profissional que chega à escola sempre necessitará de reconhecer as vivências culturais que o aproximam da vida cotidiana da escola e da comunidade onde essa instituição está inserida (ARROYO, 2000).

Nas entrevistas com o grupo de professores, foi-nos possível depreender que possuem uma

ampla compreensão em relação à carreira e ao trabalho cotidiano em sala de aula. São professores atentos aos processos escolares, receosos com os caminhos que a educação pública tem percorrido e compartilham nas entrevistas algumas percepções sobre o conjunto dos jovens alunos:

A cada ano que passa, eu falo assim, a cada ano que passa mais distante eu tenho sentido esse envolvimento entre professor e aluno. Cada dia está acontecendo mais isso. Então a participação é de pouquíssimos alunos e esses poucos alunos que tem interesse maior. O que que eu percebo, eles estão estudando por eles mesmos. Eles conseguem um resultado melhor, não porque eles estão em sala de aula, eles conseguem um resultado melhor porque eles dedicam fora de sala de aula. Porque em sala eu não estou sentindo avanço nenhum (Professora Hortência, entrevista gravada em 4 de setembro de 2012).

A única, o único momento que, dentro desse ano, que eu venho percebendo que existe uma dedicação maior é na hora que eles estão fazendo prova. Quando é alguma coisa que você tem muita clareza, que tem, que é um momento de avaliação, é o único momento que a maioria concentra no que está fazendo. Porque se não for nesta situação vai dispersando, aí um pega o celular, o outro pega o fone de ouvido, o outro pega a revista de Avon. E aí começa, um começa a conversar com o outro (Professora Hortência, entrevista gravada em 4 de setembro de 2012).

Em todas as minhas turmas sempre nós vamos encontrar alunos muitos participativos, alunos às vezes participativos e outros nada participativos. É, nas minhas conversas com a turma, com os alunos no início do ano, uma coisa que eu coloco, para eles é isso: a participação é importante. A participação do aluno, a integração dele à aula, ele não pode ser passivo, ficar escutando professor falar uma vez, duas, três, o ano inteiro falando. Isso é ruim para ele, cansa ele, dá sono nele (Professor Iago, entrevista gravada em 11 de agosto de 2012).

A participação, vista pelo conjunto dos professores como importante, é reclamada pelos alunos, como veremos adiante, como elemento motivador para o aprendizado. Professores e alunos pensam a participação de maneiras diferentes. Enquanto professores afirmam o seu incômodo com a pouca participação e dedicação dos jovens nas propostas de atividades feitas em sala de aula e, inclusive, revelando que alguns alunos considerados participativos e dedicados têm preferido apresentar questões para seus professores em situações fora desse ambiente específico, os alunos apontam para a ideia de “aula interativa”, “professor interativo” como expressões que reivindicam um trabalho pedagógico diferenciado, em que haveria espaço e oportunidades para uma inserção protagonista.

Eles fazem-me perguntas, os alunos mais interessados, eles fazem perguntas até assim depois que a aula acaba eles vão lá e me perguntam. Ou às vezes quando a turma está mais agitada eles me perguntam em separado. Eles não têm, aluno nenhum, eu posso falar com segurança, nenhum aluno tem, eu não sei se é coragem, se é disposição de fazer uma pergunta no meio da aula para obter aquela resposta ali. Se eles têm uma dúvida, eles deixam passar, eles não perguntam na hora que eu

estou explicando, não é porque eu não dou abertura para isto, eles deixam passar e depois em particular eles me perguntam “professora eu não entendi aqui, assim; professor isso que a senhora falou é isso assim, assim...” Então o que que eu sinto que eles sentem acuados diante dos outros alunos que não tem interesse (Professora Hortência, entrevista gravada em 4 de setembro de 2012).

Há sempre dois motivos que muitas vezes impedem o aluno de participar: Quais são eles. Primeiro ele tem medo do professor. Ele não tem que ter medo do professor. Professor não tá ali para bater nele, para machucar, para agredir, pra ofender, pra magoar, para diminuir, de jeito nenhum. Professor está ali para resolver problema do aluno. Professor está ali para esclarecer dúvidas do aluno. E às vezes eu falo assim, às vezes tem aluno que chega aqui no segundo grau, ele tem uma experiência traumática dessa lá pra trás. Às vezes algum aluno fala “É professor eu tive sim uma professora, quando a gente perguntava para ela, já falei isso aí, porque você não sabe? É porque você é muito burro.” Então quando eu ouço isso, ou coisa parecida com isso, eu falo “Gente essa pessoa está no lugar errado. Ela deveria estar em qualquer lugar menos numa sala de aula. Porque tudo que ela não é é professor.” Então isso traumatiza o aluno. “Então não tenham medo de mim. Eu sou feio, com cara de mau, mas eu sou um professor como qualquer outro. Eu posso até não saber responder sua pergunta, mas eu vou ser sincero. Não sei a resposta disso, mas vou procurar saber e no dia que eu souber eu trago, ou então eu esclareço. Não tenham medo do professor. Não há motivo para ter medo do professor. Perguntem.” E outra coisa que inibe os alunos. Ele tem medo de ser criticado pelos colegas. Isso é muito comum. O aluno faz uma pergunta e o colega critica (Professor Iago, entrevista gravada em 11 de agosto de 2012).

Um e outro, professores e alunos, objetivam um trabalho em que a participação e a dedicação são essenciais, porém as noções de participação e de dedicação em algumas situações se aproximam, mas em outras se distanciam. A Professora Giovana faz uma análise bastante coerente com esse processo. Segundo essa professora, as dificuldades dos alunos são dificuldades com a escola e que, para ela, perceber quais caminhos seguir requer um afastamento em relação a esse cotidiano, requer um sair de dentro dele.

Está sendo difícilimo trabalhar hoje. Não é com o aluno que não sabe nada, não tem esse aluno que não sabe nada. É com as dificuldades que ele tem com a escola, não é nem com o professor A ou B. Porque quando ele não faz isso aqui comigo, ele não está fazendo com quase nenhum dos professores. Então as dificuldades estão aí. Agora aí me pergunta “Ah, mas você está trabalhando esse conteúdo de história do jeito que deveria?” Eu não sei não. Sinceramente. Eu teria que deixar o magistério, a escola, ficar do lado de fora, assistindo pra eu saber o que que pode ser feito de novo, porque dentro dela não tem como fazer não... (Professora Giovana, entrevista gravada em 17 de julho de 2012).

O cotidiano escolar é denso e complexo. A imersão do professor no dia a dia da escola dificulta a percepção do outro e de possibilidades outras que possam corresponder a uma relação de implicação ou de aproximação dos alunos com a história. As pressões sociais por uma escola que privilegia a aquisição de conteúdos e a preparação dos sujeitos para um porvir ligado à continuidade dos estudos na universidade ou à inserção do jovem no mundo do

trabalho, somadas à organização do tempo e trabalho escolar, limitam uma relação que contemple a diversidade juvenil.

Pelas entrevistas, foi possível confirmar algumas de nossas percepções sobre situações encontradas, envolvendo os jovens alunos presentes nas escolas. Há um distanciamento em relação às disciplinas e em relação às práticas, como a leitura e a escrita, por exemplo, que no ensino médio já se consolidaram como necessárias à aprendizagem da história. Há, também, por parte dos professores, um componente de desânimo quando se propõe uma atividade que comprometa o tempo semanal de aula, e as expectativas de maior engajamento dos alunos não são correspondidas. Nesse sentido, a aula expositiva toma corpo como a melhor possibilidade de trabalho diante das circunstâncias.

Quando a gente propõe alguma coisa diferenciada, quando você né, que você tem uma expectativa de uma atividade, de fazer uma coisa e aí a coisa vem muito vazia. Acho que você sentiu isso. O entusiasmo que nós tivemos na hora de fazer esse projeto de história e a resposta foi muito vazia, muito aquém da expectativa que a gente tinha. Uma leitura que tem, um texto que coloco para ser lido, eu espero que o aluno venha fazer perguntas, que ele se interesse, que ele associe uma coisa com outra, ele, aquela coisa chinfrinzinha, não adianta, eu tenho que voltar a explicar mesmo, a dar conteúdo, a falar de uma forma pra que... Então acaba que eu sinto, eu vejo que este é um problema, eu sinto que eu quero, que eu falo muito, pra ver se isso é assimilado pelo aluno, eu quero passar tudo que eu conheço para eles, mas aí tem uma barreira (Professora Hortência, entrevista gravada em 4 de setembro de 2012).

Peço para escrever um texto de dez linhas, saem verdadeiros horrores. Não tem escrita, não tem organização mental, não sabem elaborar uma frase com sujeito, verbo e predicado. Então em história, que nosso trabalho é ler, escrever, ouvir, o aluno que não tem esse mínimo de traquejo, de preparo, ele não tem condições de ir muito além (Professor Iago, entrevista gravada em 11 de agosto de 2012).

As entrevistas revelaram também que o grupo de professores é extremamente ativo na relação com o Estado, se movimentando, como sujeitos, em relação aos outros sujeitos constituintes do espaço escolar. Os sentidos atribuídos pelos professores às ações do Estado demonstraram a variação de interpretações e de valores sobre os processos escolares. O Estado projeta caminhos para a instituição escolar, objetivando um determinado ritmo para a educação, esperando determinados resultados, e isso tudo entra na esfera de concepções e de trabalho do professor, tomando rumos diferentes, revelando direções divergentes e descontentamentos.

Então eu acho que hoje, a cada vez mais, é, está tendo uma interferência muito grande no trabalho do professor que tem levado o professor, isso eu sinto pessoalmente, a desanimar, a não criar mais. Porque o que você cria você não consegue executar, apesar da escola nos permitir, até onde é possível que a gente

tenha essa autonomia, mas essas imposições atrapalham o entusiasmo da gente. E são coisas que eu, conversando com pessoas que a gente tá no dia a dia, não acreditam que seja o melhor caminho. Então essas mudanças repentinas, sem muita justificativa, eu acho que impede a autonomia do professor; um trabalho mais eficiente e, associado aí, aos problemas sociais mesmo (Professora Hortência, entrevista gravada em 4 de setembro de 2012).

Então existe isso, cria-se um projeto, elabora-se uma ideia, põe-se no papel uma coisa e fala assim: “Faça isso.” Ninguém perguntou se isso já foi feito, se isso é viável, se isso é possível, se isso tem uma razão de ser, se isso tem alguma possibilidade de melhorar alguma coisa. Então nós estamos à mercê de autoritarismos, de um totalitarismo. As pessoas não ouvem ninguém. As pessoas mandam você fazer. Então... você fala assim “Ah isso aqui, é para fazer isso? A é? Tá bom. Como que é pra fazer? Não sei. Não sei fazer, nunca fiz.” E assim como eu todos os professores porque as coisas são as mais estapafúrdias possíveis. Nada que venha melhorar; nada que venha favorecer, nada que venha aproximar o professor do aluno, nada que venha despertar no professor aquele sentimento que ele tem guardado lá dentro que é só dele. Eu, por exemplo, estou pra aposentar e não escondo de ninguém, eu perdi todo o entusiasmo, eu perdi todo o interesse, eu perdi toda a alegria de trabalhar (Professor Iago, entrevista gravada em 11 de agosto de 2012).

O Estado como sujeito constituinte dos processos educativos na contemporaneidade necessita de ser visto a partir das mudanças pelas quais tem passado esta instituição diante da reconfiguração mundial e dos processos de produção da globalização no momento em que, internamente e em vários países da América Latina, aconteciam movimentos pelo reconhecimento social de grupos tradicionalmente alijados dos processos políticos e econômicos.

Para Sousa Santos (2001), a globalização é um fenômeno multifacetado, em que estão presentes a universalização e a eliminação de fronteiras nacionais, mas também o particularismo, a diversidade local e a identidade étnica. Em suas articulações, surge um Estado com um novo papel. Ele atua e se constitui em processos e configurações em que o controle social é mantido a partir de novas estratégias com possibilidades efetivas de autonomia social e institucional. Sua atuação, portanto, é contraditória: garante a autonomia e amplia o controle social. Diminui o peso do controle, transferindo para a sociedade papéis que lhe são próprios e cria estratégias de regulação que, indiretamente, ampliam seu controle sobre trabalhadores, sobre a economia, sobre as relações entre sociedade e empresas, sobre o consumo e sobre a educação (SOUSA SANTOS, 2001).

O que se vê é o surgimento de um novo Estado, ou de um Estado afetado pela globalização. No entanto, nem todos são afetados, nem todos são afetados igualmente, “nem todos cumprem (ou estão destinados a cumprir) os mesmos papéis nos processos de

transnacionalização do capitalismo” (AFONSO, 2001, p.19). O Estado não é vítima das mudanças provocadas pela globalização. Ele atua e se constitui em configurações em que o controle social é mantido a partir de novas estratégias.

Como entidade política central, o novo papel do Estado é de regulador: deixa de ser responsável exclusivamente pelos bens e serviços, ou, pelo menos, faz um movimento nesse sentido, para se transformar em regulador das relações entre cidadãos e mercado. É importante, nesse momento, discutir o conceito de regulação ligado aos processos educativos para entender melhor as inter-relações entre os desdobramentos dessa nova configuração do Estado e os outros sujeitos presentes no processo educativo.

Segundo Barroso (2005), na área educativa, o conceito de regulação está associado ao objetivo de pensar, de maneira diferenciada, a intervenção do Estado na condução de políticas públicas. Para o autor, o conceito chega aos sistemas sociais no conjunto das discussões em que estão presentes a ideia de modernização da administração pública e a problemática da reestruturação do Estado. É polissêmico e significa “o modo como se ajusta a ação (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas” (BARROSO, 2005, p. 727). O autor afirma, ainda, que foi na teoria dos sistemas que o conceito foi incrementado, ganhando a ideia de controle de elementos autônomos, mas interdependentes, e é utilizado para manter o equilíbrio, identificando as perturbações, tratando as informações e ampliando as ações por meio da produção de regras que reorientam o funcionamento do sistema.

Quando se trata do sistema educativo, o processo de regulação se torna mais complexo diante da diversidade de atores, ações e agentes, o que requer entender que ele, o sistema educativo, é um conjunto de regulações e de interações de dispositivos reguladores (BARROSO, 2005). A complexidade dos processos de regulação do funcionamento do sistema educativo interfere diretamente no sucesso de qualquer estratégia de transformação, baseada na normatização das mudanças. Não há consenso quanto aos princípios e normas que devem orientar as mudanças. Sendo assim, a produção do novo está comprometida com o diverso, com o surgimento de diferentes propostas e com modalidades diferentes (BARROSO, 2005).

A queixa da perda de autonomia foi recorrente nos dizeres dos professores. Não se trata de um lamento ou apenas de um descontentamento, mas trata-se das formas como os professores

percebem a regulação e entendem as estratégias de inclusão, na perspectiva gestora, de sua participação nos destinos da educação na rede de ensino. Esse movimento Estado-professores, percebido em nossa coleta de dados, tem causado incompreensões, distanciamentos, sentimento de trabalho perdido, desconfiança e mobilização dos professores, em parte, na direção de práticas que os mantenham ativos como propositores dos processos educativos na escola.

A Secretaria de Estado da Educação criou o “Conteúdos Básicos Comuns” (CBC), com o intuito de definir conteúdos, indicar habilidades e competências a serem desenvolvidas e estabelecer uma base para avaliações sistêmicas, especificamente o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). De acordo com a introdução no caderno do CBC de história, sua função é garantir a qualidade do ensino de história na educação básica, estabelecendo conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidas na educação básica. “A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho” (MINAS GERAIS, 2005, p. 9).

As intenções explicitadas nem sempre correspondem às interpretações que se fazem delas nas escolas. Os sentidos dados ao documento tomam outras direções. O CBC interfere em sentidos produzidos e práticas já consolidadas e, no entender dos professores participantes da pesquisa, ele aparece como perda de qualidade do ensino ou, como no dizer do professor Iago, ações de um grupo gestor instalado no interior da Secretaria para “inventar a roda” (Professor Iago, entrevista gravada em 11 de agosto de 2012). Nota-se, também, pouca compreensão sobre o CBC como uma resposta política a um contexto de necessidades de mudanças na educação e o documento aparece nas entrevistas de maneira fragmentada.

Essa história que desde que mudaram a grade curricular que fala assim “não, o aluno precisa de ter uma visão... uma pincelada.” A tal da pincelada, isso me angustia até o fim da alma né. Essa pincelada, eu me lembro que eu discutia muito desde quando como professor tinha essa ideia de a gente aceitar a determinação dessas mudanças, a mudança curricular, esse CBC que se colocou pra gente trabalhar e foram tirando conteúdos e não deu sequência e eu até hoje não consigo aceitar esse CBC. Acho que ele não foi... Eu não consegui ver o porquê que ele é assim. Por mais que eu tente entender eu não consegui. Então a discussão que eu sempre fazia era o seguinte “Ô gente o que que está acontecendo? O aluno está vendo um tiquinho de cada coisa e ele não sabe nada.” Ele não consegue.. Nem ele consegue saber o que ele sabe (Professora Hortência, entrevista gravada em 4 de setembro de 2012).

Os textos oficiais projetam um leitor e esperam desse leitor ações. A leitura que se faz dos textos oficiais não são coincidentes com a leitura projetada ou esperada. Saberes são mobilizados e organizados interpretando os textos oficiais a partir do cotidiano do professor e da escola. Moreira (2007) afirma que os professores, com suas respostas, adaptam, aperfeiçoam ou subvertem o discurso dos documentos oficiais. Para o autor, as “brechas são ampliadas, as dificuldades percebidas e enfrentadas, por vezes crítica e criativamente, por vezes apressada e contraditoriamente” (MOREIRA, 2007, p. 282). Os professores, sujeitos no tempo presente, dão sentidos variados aos textos oficiais.

Nesse sentido, as propostas curriculares oficiais ou outros textos políticos e técnicos confrontam-se com práticas sociais e profissionais dos professores no processo complexo que orienta o entendimento, a seleção de conteúdos, as abordagens e definições de práticas de ensino. Os professores se apresentam em sala de aula como sujeitos sociais, oriundos de determinadas condições de vida e realidades culturais, compostos de desejos, objetivos políticos e objetivando a sua trajetória. Nesse conjunto, estão presentes e interligadas trajetórias de vida pessoal e profissional, incluindo a formação acadêmica¹⁰, concepções de sociedade, de homem e de relações com alunos e seus familiares.

Mas, ao mesmo tempo em que são atribuídos sentidos diferenciados aos textos oficiais, e isso demonstra a inserção do professor na discussão política dos rumos da educação, reafirmando a capacidade de interferir no processo e garantir algumas direções, no conjunto, os professores se submetem às determinações da SEE-MG. A escola sempre conviveu com as ações normatizadoras dos governos, e algumas destas ultrapassam a capacidade de interferência dos professores. No âmbito específico de Minas Gerais, as ações da Secretaria definiram elementos da organização escolar que são de profundo impacto no trabalho com as disciplinas escolares. Assim percebe-se que um cargo de professor comporta vinte e quatro horas aulas, sendo dezoito em regência. No plano curricular em que apenas duas horas estão reservadas à disciplina de história, isso obriga o professor a assumir a regência de nove turmas.

¹⁰ Na constituição do professor de história, devemos levar em consideração também o fato de que, no Brasil, a grande área para atuação do historiador é o magistério, o que aproxima, ainda mais, discussões sócio-políticas, acadêmicas historiográficas e o desenvolvimento da história como disciplina escolar. De acordo com Fonseca (2008), a universidade e a escola básica se vinculam por meio da formação de professores e pelo papel da universidade em produzir e divulgar o conhecimento histórico.

Hoje eu trabalho em dois turnos, eu tenho meu cargo e tenho mais um outro cargo, em extensão, trabalho de manhã e à tarde, tenho trinta e seis, desculpa, tenho dezoito turmas, dezoito diários para preencher e tenho o dia inteiro para trabalhar e no final do mês o meu salário não dá para pagar as minhas contas. Eu estou sempre devendo (Professor Iago, entrevista gravada em 11 de agosto de 2012).

Essa relação, que não é somente numérica e nem também diz respeito apenas ao excesso de trabalho e de turmas por professor, se estende à qualidade do trabalho em sala de aula e às perspectivas do ensino da história. Questionados sobre como é o cotidiano de trabalho em sala de aula, momento em que procuramos conhecer as práticas e os recursos que os professores utilizam, percebemos os limites postos pelas normas, mas também a construção de possibilidades.

Sempre quando tem a possibilidade eu gosto de passar um filme para os alunos, para ilustrar determinados conteúdos, é sempre importante, eu acho que é esclarecedor. As imagens falam muito. A gente pontua antes do filme e depois a gente comenta o filme. Então eu gosto de passar o filme, um documentário. Sempre que tem alguma coisa diferente eu gosto de levar para a sala de aula. Então com 3 aulas por semana era possível fazer isto (Professor Iago, entrevista gravada em 11 de agosto de 2012).

Não sei, tá aí uma coisa que a gente não sabe se isso é real. Porque isso já mudou e desmudou nesse tempo que eu venho trabalhando aqui na escola, se eu estou na mesma escola entende que tem uma filosofia, tem um planejamento, tem uma forma de ver a educação. Essa mudança repentina eu não sei. Eu acho que o peso de duas aulas de história, ela se torna vazia porque se você tem aí, as expectativas, as experiências que eu venho fazendo, então vão trabalhar, vão reduzir e trabalhar com objetividade, trabalho uma aula, eu faço exposição, a outra aula o aluno vai fazer a leitura, vai fazer o exercício, ou vai fazer o debate sobre o que a gente trabalhou, o tempo se perde, fica insuficiente (Professora Hortência, entrevista gravada em 4 de setembro de 2012).

Em função das possibilidades, se constroem ritmos para as práticas escolares, para a elaboração, reelaboração e implementação do currículo prescrito. Na Escola Belo Horizonte, foram anunciadas pelos professores situações de enxugamento de práticas e de fragmentação compulsória do trabalho presentes no cotidiano de sala de aula. O tempo de contato entre professores e turmas, entre disciplinas e turmas, passa a mediar a qualidade do trabalho do professor, sua abordagem, a metodologia de sala de aula e a representação de importância entre as áreas do conhecimento. As condições de tempo e espaço, as opções das políticas educacionais constroem as inúmeras possibilidades de mediações.

Agora se duas horas, se essas duas aulas não são suficientes, tem que ver o que que é, o que que se quer com o ensino de história na escola, qual que é a função. Porque pelo que eu estou entendendo nenhuma disciplina tem significado na escola não. Porque é assim, o menino começa a ficar ruim em matemática, eles aumentam a

carga horária de matemática. O menino começa a ficar ruim em português, começa não né porque isso é histórico, aumentam a carga horária de aula de português (Professora Giovana, entrevista gravada em 17 de julho de 2012).

A função e a importância do ensino da história é confrontada por uma determinada organização do tempo escolar. Além da carga horária semanal, os professores se queixam da existência de uma descontinuidade que compromete planejamentos de médio prazo, considerando o ano letivo. As mudanças constantes na política educacional e a própria aula de cinquenta minutos, tempo também destinado ao deslocamento do professor entre salas e ao assentamento do trabalho em sala de aula, são apontados como responsáveis por essa descontinuidade.

Mas eu vejo que hoje, as imposições do que, como fazer, que vem da própria Secretaria de Educação, eu acho que isso limita muito a nossa autonomia. E isso tem me deixado muito desanimada. Você, a gente não tem um planejamento que a gente possa cumprir. Então todo planejamento que a gente faz ele acaba sendo perdido porque não há sequência. Então já tem algum tempo que eu vejo isso. Muda a grade curricular, muda a quantidade de aulas que a gente tem, então você planeja de uma forma quando chega em janeiro já está tudo mudado. Então esta readaptação acaba esvaziando o conteúdo, o entusiasmo que a gente tem de fazer o trabalho (Professora Hortência, entrevista gravada em 4 de setembro de 2012).

Você começa a trabalhar um assunto, um fato, um conteúdo, vamos dizer assim, e aí você parte ele, não consegue trabalhar. Você tem que toda hora explicar, fazer associações, dar exemplos numa aula expositiva, aí você fala, ai, vamos colocar o que seria quarenta minutos, trinta minutos que é o que numa aula acaba que seja o período de exposição. Nesses trinta minutos que você fala, que você está explicando um conteúdo ali, você não consegue, eu não consigo vencer um conteúdo. Então ele fica fragmentado. Você tem que dar um... Eu vejo, né, eu entendo que um aula, ela tem que ter uma coerência, ela tem que ter um princípio, meio e tem um final, tem que ter um fechamento aquela aula (Professora Hortência, entrevista gravada em 4 de setembro de 2012).

Nós temos muita dificuldade. Nós temos dificuldades, a primeira dificuldade que eu acho é que você tem três mil e quinhentos alunos, mais ou menos duzentos e poucos professores, né. O professor que dá aula no primeiro ano, eu não sei o que ele trabalha, ao final deste ano, de um ano letivo (Professora Giovana, entrevista gravada em 17 de julho de 2012).

De acordo com Parente (2010), as políticas educacionais são condicionantes da organização escolar e determinantes para as organizações temporais. No entanto, a escola não é um mero reflexo das políticas educacionais, pois “constrói seus próprios valores e concepções, capazes de conservar lógicas de longas datas, de impulsionar ações políticas, de transgredir normas legais e sociais, de inovar em face das condições estruturais e conceituais vigentes” (PARENTE, 2010, p. 153).

A autora defende, também, que as ações políticas possibilitam que as inovações se estabeleçam na escola, mas defende a existência de uma via de mão dupla: a política cria condições para a inovação, a escola inova; ou a escola é inovadora e impulsiona a proposição de políticas que inovam. Nesse sentido, as dificuldades interpostas ao ensino, dificuldades de tempo e de afastamento dos alunos, não impedem aos professores criarem estratégias para dar novos contornos ao ensino-aprendizagem da história.

Aí fomos pesquisar museu disso, museu daquilo, descobrimos uma imensidão de situações que eles poderiam visitar. Não só museu, como galeria de arte, exposição de fotografia, eles me deram notícias de uma exposição ambulante, se não me engano da Vale do Rio Doce, mas foi coisa demais da conta. Todo mundo teve que visitar e fazer o seu relato. “Pode ir em grupo?” Pode, mas eu quero o relato de todo mundo”. Pra evitar que um vá e o outro coloque o nome. Só isso, não eu gostaria de ver também, numa mesma exposição o que cada um enxerga... E através dos relatos deles, é muito interessante. Cada um vê uma coisa, cada um se atém a um detalhe, que ele gostou, que chamou a atenção dele, né? Acho isso para o curso de história e para a vida do cidadão, ele aprende a ver as coisas diferentes, ele aprende a enxergar o mundo, não só com um único olhar né? Ele pode enxergar o mundo, ele, não só com o seu olhar, como o seu, mas com o dele próprio. Desenvolver esta capacidade deles (Professora Giovana, entrevista gravada em 17 de julho de 2012).

Na prova é o momento que eu estou aproveitando para que eles façam uma leitura. Então as provas que eu estou programando para este bimestre, são todas, as mensais né, estas atividades, tem um texto, e eles vão ler este texto, até apliquei uma prova assim hoje e é o modelo que estou fazendo de dependência, é o texto que tem informação dentro do conteúdo que foi explicado. No texto eles vão ler grifando e eu vou avaliar o que eles grifaram. Se tem coerência, se tem lógica o que eles estão grifando, e aí eu faço algumas perguntas em cima disto. É a experiência que eu vou tentar. É uma experiência que eu estou fazendo, é uma alternativa, porque neste momento, individualmente, eles estão olhando, vendo o que que é (Professora Hortência, entrevista gravada em 4 de setembro de 2012).

Mas que novos sentidos são atribuídos às propostas de mudanças que chegam às escolas? As propostas educacionais que são apresentadas aos sujeitos professores passam pelo crivo de suas expectativas, de seus interesses e da sua própria formação. O trabalho do professor não se desprende do sujeito que é, da formação social e acadêmica pela qual passou, do seu cotidiano, da forma como compreende a juventude e a sociedade em que estamos todos inseridos. Muitos desses novos sentidos não direcionam as ações dos professores para o campo das novas propostas educacionais que reconhecem a alteridade e a diversidade. Há caminhos escolhidos em direção à reformatação de propostas que garantem a predominância de pedagogias centradas no professor e nos conteúdos escolhidos como centro de todo o processo educativo. Os caminhos são diversos.

Sabemos que o movimento de produção de sentidos é próprio do sujeito que se apresenta diante da realidade com todas as suas vivências. Se sentidos se constroem na interação entre os sujeitos e na relação com o mundo, as ações dos professores participantes de nossa pesquisa não são decisões isoladas, frutos de decisões políticas individualizadas. Os professores estão entre intenções construídas socialmente e possibilidades condicionadas no interior das escolas. Ao propormos na entrevista uma análise rápida das condições de trabalho na Escola Belo Horizonte para o ensino da história, emergiram elementos importantes que qualificam positivamente o ambiente e as relações.

Acho. Isso eu nunca tive dúvida. Eu nunca tive dúvida em virtude das escolas que eu passei, eu não posso falar por todas. As condições de trabalho aqui, apesar de todos esses pesares que a gente coloca, ainda é a minha opção. Eu só continuo na educação porque eu trabalho aqui. Se eu tivesse em outra escola eu já teria saído. Isso aí eu tenho convicção. Porque o ambiente me faz bem. Apesar dos problemas que a escola tem, mas se eu tivesse em outras escolas, as quais eu conheci, que eu passei, eu não estaria feliz, eu já teria saído da educação definitivamente. Eu não iria voltar atrás não (Professora Hortência, entrevista gravada em 4 de setembro de 2012).

Entretanto não deixam de emergir as dificuldades e um sentimento de desgaste, de cansaço, de decepção.

Então é um trabalho duro, é um trabalho difícil, cada ano que passa fica mais. Por quê? Porque o aluno chega cada vez menos preparado. E essa reclamação é geral. Não tem um professor, por exemplo, de matemática, ficam horrorizados com o que veem. Alunos não sabem somar fração, alunos não sabem fazer uma conta de divisão. O que é que nós podemos esperar da educação brasileira que segue neste caminho. Cada ano os alunos são piores. Parece uma coisa combinada, mas é incrível (Professor Iago, entrevista gravada em 11 de agosto de 2012).

É muito fácil qualquer leigo, qualquer pessoa falar que o professor reclama de barriga cheia, que trabalha pouco e ganha muito, que pelo pouco que ele trabalha ele ganha até demais, que ele trabalha 4 horas por dia, que ele chega ali, dá aquelas aulinhas dele lá e acabou, todo o resto do dia ele está à toa. É muita falta de conhecimento, muita falta de informação e muita má vontade com relação ao que é o professor, à vida do professor. Então houve ao longo do tempo também uma degradação muito grande nas condições de trabalho e na remuneração (Professor Iago, entrevista gravada em 11 de agosto de 2012).

As direções são múltiplas porque os sujeitos não são únicos e não são instigados e pressionados todos da mesma maneira, nem percebem os estímulos e as imposições também da mesma maneira. As ações e as reações estão, portanto, condicionadas aos sentidos dados ao processo pelo qual os professores passam coletivamente e, nesse processo, o trabalho de mediação e os recursos mediacionais utilizados estão submetidos a fortes condicionantes.

3.2 Juventudes em cena: possibilidades de produção de sentidos, diálogos e interseções com a história e com o ensino da história

Optamos pela escola pública como contexto de pesquisa que possibilita à juventude dizer como produzem sentidos para a história e se apropriam de seus significados a partir da mediação das práticas do ensino. Dizendo de outra maneira, a aproximação com a história e a apropriação dos seus significados é resultado da produção de sentidos pelos sujeitos: à medida que produzem sentidos, aprendem. E produzem sentidos porque existe, nesse movimento, uma necessidade gerada nas vivências cotidianas, na busca de resposta para questões colocadas pelo presente e pelas demandas do agir oriundas e impostas pela sobrevivência.

O agir e o buscar sentido é próprio do ser humano (CERRI, 2011). Para agir, os homens tomam decisões orientadas pelas articulações que fazem entre presente, passado e futuro. É nesse movimento que os homens constroem sentido para suas ações, para a sua história. A articulação das dimensões temporais, passado, presente e futuro, buscando sentido para as ações, é o que Rüsen (2001, 2010) e Cerri (2011) chamam de consciência histórica. É no movimento da consciência histórica que se constitui sentido para as ações do homem no tempo.

Nossa investigação centralizou suas atenções na juventude, apostando na metodologia de grupo focal como estratégia privilegiada de coleta de dados, capaz de capturar indícios da produção de sentidos como elemento de aproximação entre história e juventude. A metodologia de grupos focais, inscrita no grupo das entrevistas coletivas, traz na sua essência situações múltiplas de interação entre os dizeres de um e outro, sejam eles projetados de entrevistado para entrevistado ou nas trocas entre entrevistados com o pesquisador, comprometidos com as intenções dos sujeitos no tempo, no espaço e pela situação construída para o encontro.

No grupo focal, os enunciados, lançados em múltiplas direções nos obrigou, para explorá-los, considerar as trocas de palavras e as frequentes contribuições instantâneas. Nesse sentido, ao recorrermos aos dados específicos gerados nas entrevistas coletivas para elucidar e compor

nossas reflexões, optamos por apresentar sempre sequências de dizeres, que chamaremos neste trabalho de episódios. De acordo com Mortimer e et all (2007), episódios são conjuntos coerentes de ações e significados produzidos por sujeitos em interação, com início e fim bem demarcados e distintos de episódios antecedentes e de outros que vêm a seguir. Tomamos, neste trabalho, episódios como seleções de enunciados e suas respostas (no nosso caso, enunciados de jovens alunos do ensino médio participantes do grupo focal) ou como recortes de sequências discursivas promovidas nos debates sobre o ensino de história, mediados pela ação do pesquisador e por imagens selecionadas e capazes de confrontar os conhecimentos acumulados pelos jovens.

A movimentação de vozes nos grupos focais realizados nos permitiu perceber episódios, com interseções múltiplas. A voz de um, expressão de sentidos produzidos ou em produção, é capaz de interferir na produção de sentidos iniciada pelo outro. Uma voz lançada, interceptada ou complementada por outra voz pode não concluir a expressão do sentido projetado. Assim, o sentido se reconstrói porque um enunciado se interpõe ao outro e se interpõe entre sujeitos.

Retornando a Bakhtin (2010), não há palavra sem dono. O autor, o falante, tem direitos sobre a palavra, assim como também o têm o ouvinte e os terceiros, aquelas vozes que estão na palavra encontrada pelo autor. Dessa forma, nos atos de verbalização acontecidos no grupo focal, estavam presentes três personagens: os jovens alunos do ensino médio e o coordenador (pesquisador), ora autores, ora ouvintes, e os terceiros, aqueles que têm direitos sobre a palavra manifestada nas nossas vozes.

As palavras projetam os enunciados e os enunciados são conjuntos de sentidos expressos em múltiplas vozes. Bakhtin afirma que:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo dado se transforma em criado (BAKHTIN, 2010, p. 326).

Nessa linha, os enunciados projetados nas entrevistas coletivas carregam muitas vozes e conjuntos de sentidos e cabe à nossa análise capturar e fazer uso interpretativo desses múltiplos sentidos, privilegiando alguns por sua importância dentro dos interesses desta

pesquisa e tangenciado outros, por também participarem da ampliação do entendimento do problema em estudo.

Em relação aos sentidos produzidos para a história pelos entrevistados, mediados pelas práticas de ensino da história, foi-nos possível perceber essa construção ligada ao ensino da história, mas também ligada à cultura performativa da juventude, que busca romper com os limites, ocupando espaços lisos e estabelecendo domínios sobre a criação e sobre a consciência.

Essas duas perspectivas não estão e nem são isoladas, pois os jovens não são somente jovens. E os alunos também não são somente alunos. Essas dimensões dos sujeitos se entrecruzam, se intercalam, se sobrepõem nos dizeres coletados entre jovens alunos, de maneira que, em momentos diferenciados, o aluno demanda compreensão e ação dos seus professores, reivindica, do outro, uma proposta de prática escolar dinâmica, motivadora, capaz de envolvê-lo e projetar para fora de sala de aula a continuidade dos estudos. Em outros momentos, afirma a sua capacidade de agir, exige espaço para sua criatividade e quer tomar as rédeas pelas mãos, construindo do seu jeito o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, organizamos nossas próximas considerações agrupadas em subseções que buscaram expor e esclarecer a produção de sentidos para a história, especificando quando a ênfase dos dizeres recaiu sobre as práticas de ensino de história e, nessa linha, emergiram debates e caminhos pelos quais a história e seu ensino têm passado. Ou, também no campo das práticas de ensino, mas enfatizando desta vez as interações e as marcas da cultura juvenil e suas implicações na produção de sentidos, ou ainda, em um terceiro momento, quando a produção de sentidos esteve, nos dizeres, relacionada à dimensão do conteúdo.

Antes, porém, retomaremos um pouco mais os procedimentos metodológicos. Como já explicitado, utilizamos como instrumento de coleta de dados junto aos alunos o questionário e, a partir da análise das respostas, convidamos três grupos de alunos, de turmas do segundo ano do ensino médio, de professores diferentes, para participarem de grupos focais.

Nos grupos focais, utilizamos de um conjunto de imagens impressas, selecionadas a partir de sugestões temáticas feitas pelos alunos, e algumas escolhemos para principiar as conversas sobre o que os aproxima da história e do ensino da história.

Com a circulação das imagens e por meio de questões, incentivamos os dizeres dos alunos, explorando as percepções que possuem sobre as relações das temáticas contidas nas imagens com as temáticas que são da história e se estão inseridas, ou não, nos conteúdos organizados por seus professores. Em seguida, fomos mais diretos e os questionamos se os temas que não estão na escola deveriam estar e, estando, os motivaria a estudar mais. Interpusemos questões também sobre por que estudar história e em que situações os temas de história os aproximam ou os afastam da história e do seu ensino.

A transcrição dos textos orais construídos nos grupos focais nos possibilitou a seleção de conjuntos de episódios que, analisados, sustentaram nossa investigação.

3.2.1. Apropriações da palavra história, do ensino da história e de suas finalidades pelos jovens alunos

Entre os dados, emergiram alguns significados da palavra história apropriados pelos jovens alunos que revelaram noções e visões de história presentes e identificaram aproximações com a história e com o ensino da história e suas finalidades. Conseguimos identificar três grupos de significados: história como vida, como vivência do presente, como ações do homem nessa realidade em que estamos todos inseridos; história como ciência, como conjunto de conhecimentos produzidos pelo homem, preferencialmente, mas não exclusivamente, vinculados ao passado e que são trabalhados em sala de aula (os alunos entrevistados usaram as expressões “que se vê”, “que é dado”, “que é tratado” para se referirem à seleção de conteúdos do ensino da história); e o uso da palavra história para nomeá-la como disciplina escolar.

Tais grupos de significados, entendidos por nós como apropriações da palavra história, foram utilizados pelos alunos, em alguns momentos, de maneira bem direcionada e com fronteiras bem claras e, em outros, de maneira sobreposta. Nessa abordagem, nossas reflexões sobre a utilização da palavra história nos ajudaram a compreender as relações pré-existentes entre juventude e história e ensino no momento das entrevistas.

Conversando sobre suas percepções em relação às imagens no momento inicial dos grupos focais, predominou nos três grupos o apontamento de que tudo é história. No decorrer das entrevistas, além de afirmarem que todas as imagens eram imagens de conteúdo histórico, ampliaram a perspectiva de que “tudo é história” para outros elementos, fenômenos e situações da vida cotidiana que emergiram nas entrevistas. Dessa forma, a palavra história abrigou, nos dizeres dos entrevistados, a amplitude da vida social, o que podemos considerar como um elemento de extrema importância nas discussões sobre o ensino da história. Se, no dizer juvenil, tudo é história, existe então uma atenção para o pensamento histórico na vida desses sujeitos. Considerando que o pensar historicamente é um processo de aprendizado que se dá fora da escola, mas que ganha sistematicidade de trabalho no âmbito da socialização escolar, há um lugar para o ensino da história nas suas vivências.

Antônio – Tudo é história. Tudo que é registrado no papel é história. Tudo que é registrado é gravado, pode ser importante ou não, mas é história.

Anita – Sei lá... Tudo então é história?

Alessandro – O que que não é de história?

Antônio – Tudo é história. O que passou e foi registrado é história. Você tem que comprovar como aconteceu. É história. Você pode comprovar como aconteceu, cê tem relato é história. Mesmo vocês não tendo como provar, é uma coisa só sua é história também, é história sua. O que passou há um minuto atrás é história. (Grupo focal I, turma 2A, entrevista coletiva concedida em 05 de julho de 2012).

No episódio transcrito, percebem-se vínculos entre a noção de história dos entrevistados com o tempo passado, com a escrita e com a comprovação: passou-se um minuto, já é passado e, se se pode comprovar, é história. Sabemos que essas fortes marcas sobre a noção de história ligadas ao passado são construídas durante a vida do sujeito, fora e dentro dos ambientes escolares, mas acreditamos que a noção de comprovação, de documentação da história, são características do ensino escolar, das relações que os professores estabelecem com a ciência de referência nas discussões em sala de aula sobre o ensino da história.

Outros episódios, como o analisado acima, sustentaram a ideia de que tudo é história e ampliaram a discussão. Tudo é história, mas nem tudo é estudado em sala de aula, portanto nem tudo que é história está dentro da escola. O presente, por exemplo, que também é história, não chega como deveria no ambiente da sala de aula. Os alunos se ressentem disso, pois temas interessantes não os alcançam no âmbito da história escolar.

Bernadete – Tudo que acontece no dia a dia é história.

Berta – Realmente, mas nem tudo é tratado em sala.

Bernardo – Ah, isso é verdade.

Berta – Tudo é história, mas nem tudo é matéria que a gente estuda, e são coisas interessantes que a gente não estuda. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Bolívar – Porque, assim hoje... Negócio do Collor lá que foi deposto já faz um tempo, hoje é história, na época não era.

Berta – Na época era notícia.

Bernardo – Isso.

Berta – Quando é recente é notícia depois vira história, mas que eu falei é porque tudo é história, realmente tudo é história, mas aí tudo...

Beatriz – Mas nem tudo, hoje em dia, a gente estuda na sala de aula. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Bárbara – Bom o meu ponto de vista para mim tudo tem a ver com a história sim. É um conjunto. São fases que aconteceram, mesmo, ó uns são de há muito tempo, outros já são de coisas atuais, acho que tudo faz parte da história sim. Porque os que são atuais hoje daqui a um tempo não vão ser mais então vão fazer parte da história sim. Eu acho assim a meu ver.

Bolívar – Faz sentido. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Berta – Principalmente as manifestações de rua, essas histórias atuais deviam estar em pauta na escola sim, nem que fosse um tempo só pra gente, igual ao que o Boris falou principalmente se informar sozinho, cê tem que ler jornal, cê tem que ler jornal, revista, cê tem que estar atualizado, mas também devia ser tratado em sala.

Beatriz – Alguém tá sabendo aí do negócio do mensalão. Ninguém não. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Os cinco episódios acima são bem representativos das noções dos jovens alunos sobre história e história escolar. Eles congregam elementos importantes que compõem as discussões nestes campos: a relação com o tempo, o registro, o interesse e a seleção dos conteúdos que deviam ser tratados em sala de aula. Transitam entre o que é, o que não é e o que se tornará história. Mas transitam também na direção de que tudo é história e a história é o vivido e o estudado, mas nem sempre as histórias atuais, aquelas vividas, estão na escola. A dimensão temporal orienta as apropriações para a palavra história e, portanto, os sentidos que são construídos. Se for recente, é notícia; se for passado, é história. Ou então tudo é história, mas em fases, que já aconteceram ou são atuais. Estas últimas, depois de um tempo, não serão tão atuais assim, serão história.

Antônio – História é um conhecimento que você vai adquirir para si, é igual qualquer coisa é isso mesmo, aquele negócio que você pode aprender a fazer ou simplesmente pegar aquilo, fazer e deixar prá lá, e gravar.

Alcione – A gente vai pegar pra si.

Anita – Mas a história você nunca esquece e a matemática esquece.

Antônio – Não, nem sempre, o negócio é prática.

Alessandro – Lógico que esquece sim.

Anita – Esquece.

Antônio – História você também esquece, não vou lembrar de tudo, detalhe por

detalhe.

Anita – Não. Você não vai lembrar detalhe, mas você saber da história, saber o que está acontecendo, é diferente. (Grupo focal I, turma 2A, entrevista coletiva concedida em 05 de julho de 2012).

A história é conhecimento e é conhecimento que você adquiriu para si. Você grava, mas, o conhecimento histórico é passível de esquecimento, é passível de seleção no nosso entender, principalmente os detalhes daquilo que é ensinado. A história é também o que está acontecendo. Pode-se não lembrar de detalhes por detalhes, mas saber o que está acontecendo é diferente. Portanto a história tanto é o que é ensinado, como é também o que está acontecendo.

Nos dois episódios seguintes, a história é matéria, é o conteúdo disciplinar, é o que se vê. Sentem falta de uma ordenação temporal e didática. As lacunas confundem. Dificultam a produção de sentidos para a história. Então existe uma história que é conhecimento que se estuda na escola e uma história que é conhecimento que não está na escola. Existe uma história que é passado, raiz ou origem, e uma história que é atualidade e que divide, dentro do tempo escolar, seus conteúdos com a sociologia e com a filosofia. Compreender a história demanda uma conciliação entre dimensões temporais: nem somente atualidades e nem somente a raiz. A compreensão faz parte do processo de produção de sentidos. Mesmo que entendamos a compreensão como aproximação aos enunciados não coincidentes de um e outro, é necessário que se compreendam os enunciados de um para se produzir sentidos pelo outro.

Bernardo – E eu acho que na história de escola assim, matéria, a gente vê muito picado, né tipo num vê a ordem certinha dos fatos e aí confunde pelo menos no meu caso.

Berta – É desinteressa as pessoas também porque acaba ficando confuso. Cê segue uma linha de tempo e acaba se perdendo porque entra em outro assunto. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Beatriz – Beleza, mas aí você fica com a cabeça cheia de coisa da atualidade e a raiz você não vai saber nada.

Berta – Não devia conciliar as duas, nem tirar a raiz nem por...

Bernardo – O quê?

Beatriz – A raiz,

Boris – A origem. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

A história é disciplina escolar, assim como também são disciplinas escolares a sociologia e a filosofia, e estudam as atualidades. Mas é a história, no entendimento dos entrevistados, que

aprofunda. A palavra história nomeia algo. Beatriz diz um pouco sobre isso: história é história. Esse nome encapsula algo e percebemos que há interpenetração entre os objetos de cada disciplina, mas que também há confusão. As possibilidades de inter-relações, aproveitadas ou não, têm repercutido entre os alunos e isso os autoriza a conceber a aproximação entre as disciplinas, ou, nos seus dizeres: relacionar e misturar as matérias.

Beatriz – Ah eu acho que não. Eu acho que tem outras... Tem outras... é ... disciplinas igual a sociologia é uma que estuda atualidades. Só que eu acho que os professores não aprofundam mais. Eu acho que história é história. História. olha o nome... história.

Berta – não, mais história Beatriz, é atual ou antiga.

Beatriz – Sociologia que estuda atualidades, sociologia que estuda a forma, a filosofia também.

Boris – Se você for olhar bem história é algo que se aprofunda não é algo tão superficial, fica na superficialidade, a sociologia por exemplo. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Soma-se à história, sociologia e filosofia o caso da geografia, que também tem tido seus conteúdos considerados como conteúdos da história. As imagens permitem que os alunos construam relações e transitem entre os objetos das disciplinas.

Anita – Essa aqui é o professor de geografia que fala sobre a fome, miséria.

Ágata – Guerra Fria.

Alessandro – Guerra Fria também eu nunca vi.

Anita – Guerra Fria também é o Dalton que fala. É. Racismo fala em sociologia. A Edna fala muito sobre passeata.

Antônio – Chega a muitos pontos, mas não chega a aprofundar no assunto.

Alessandro – Só cita né? Racismo eu já vi.

Antônio – A gente fala sobre protestos, revoluções, é relacionado. (Grupo focal I, turma 2A, entrevista coletiva concedida em 05 de julho de 2012).

Cecília – Eu acho que podia relacionar mais com a geografia também. Por exemplo, a gente tá vendo uma matéria de geografia que é relacionada, mas tipo, as professoras estão em coisas completamente diferentes, acho eu podia ser mais próximo.

Celina – Misturar mais as matérias.

Caio – Pode estudar junto porque a história olha mais o lado das consequências, o que que levou aquele movimento, essas coisas assim, e às vezes a gente estuda na geografia mais a política econômica, essas coisas assim, do fato ocorrido.

Celso – Igual temas também que estamos passando hoje, que são os, por exemplo, movimentos sem terras, aquele dos índios dos facões, que muitas madeiras hoje estão destruindo as florestas e tal, e eles estão se revoltando, também a gente está estudando muito pouco, que é a realidade que está acontecendo no Brasil hoje.

Celina – Não só no Brasil. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Há indícios de que reclamam por uma abordagem multidisciplinar de temas históricos, na medida em que visualizamos um cenário composto por relações, estabelecidas pelos alunos,

entre os significados em história com outros significados vindos de campos teóricos próximos. Os alunos fazem associações, ao perceberem proximidades dos objetos de cada uma dessas disciplinas, em função da compreensão e da apropriação desses significados. Em outras palavras, a aproximação dos objetos constitui uma forma de produção de sentidos. É o que se percebe nas palavras do aluno Cândido: *“Eu também não gostava de história não. Até que eu estudava muito. No ensino fundamental era muito solta as coisas, quando eu passei a ligar uma parte econômica, aí fica melhor o ensino, o aprendizado. Aí começou a fazer sentido tudo”* (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Em relação ao uso da palavra história como ciência, os entrevistados articularam a história às necessidades da vida. Conhecer o passado para saber sobre o passado, mas também para saber aonde se vai ou para construir um futuro. Junto com a noção da história como ciência, aparece a ideia de importância da história. Ela faz parte da gente, é essência e o que se acredita hoje é baseado no passado, nos disseram os alunos. Esta história essencial e este passado dão ao saber do presente certa veracidade. Os alunos se apropriaram de determinada importância da história e reproduzem em seus enunciados a noção de que a história é própria do ser humano, assim como é próprio também o se conhecer no espaço e no tempo.

Bolívar – Para saber de onde a gente veio pra onde a gente vai. Pensar como a gente vai pra frente, de onde a gente veio.

Beatriz – É a nossa raiz, é a nossa raiz.

Berta – Você precisa, é uma coisa que está em você.

Bárbara – Precisa saber de onde você veio. A história você vai se conhecer.

Bruno – Pô vai ter que ter cinco aulas de história na semana aí.

Berta – Como o ser humano estuda ciência para poder saber como começou o universo, a história é como saber pra onde a gente vai. A história é um tipo de ciência também que faz parte da gente.

Bruno – História é muito importante.

Bernadete – É. Se tem passado tem futuro.

Bárbara – Entender o que você acredita hoje também, eu acho que, por exemplo, o que você acredita, o que você deve conhecer, é baseado em que? Muitas vezes no passado. O que você aprendeu no passado, entendeu, o que você concorda, não concorda. Eu acho que essa é a importância da história. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Percebemos, nestes estudos noções de história bem amadurecidas. A dimensão do tempo, central nos estudos da história, norteia as noções apresentadas. Os alunos concebem a história como conhecimento ligado ao passado e reconhecem a história no tempo presente, nas ações do cotidiano, no vivido. Construíram noções sobre a história fora dos marcos escolares, mas também em suas conexões com a vida escolar. Nessa última dimensão, reconhecem a

importância dos estudos da história como sujeitos sociais e na sua individualidade.

Noções ligadas aos estudos históricos aparecem nos episódios, alimentando análises feitas pelos jovens alunos sobre o processo que vivenciaram dentro de sala de aula na relação com a história escolar: tudo é história, mas nem tudo é história escolar; a história é passado, mas é atualidade; a atualidade deveria estar dentro de sala de aula porque é interessante; a história aprofunda os temas; história é disciplina escolar, mas é história, origem, raiz.

Buscamos aqui, identificar as noções e visões dos jovens alunos sobre história e seu ensino-aprendizagem. Privilegiamos, em nossa análise, episódios das entrevistas que situaram as apropriações que fazem da palavra história. No entanto, outras noções, emergiram e revelaram sentidos produzidos para a história em várias direções, envolvendo, analisando e propondo caminhos e destinos para as práticas escolares que correspondem, em parte, ao debate historiográfico do século XX.

Percebemos como que, na sua condição de jovens alunos, pensam a história e o ensino-aprendizagem da história, por meio das questões que os incomodam ou que julgam acomodar uma qualidade para o ensino da história no âmbito da educação básica. Buscamos, então, organizar outros episódios de entrevistas que revelaram indícios da aproximação história e juventude.

O que nos chamou a atenção para esses episódios corresponde às discussões que os jovens alunos trouxeram para o cenário sobre como lidam com as dimensões temporais; sobre a compreensão que possuem da narrativa em sua relação com a história; sobre a importância da história para a vida e as diferenças entre história vivida, escrita e ensinada; pontuaram sobre história e consciência política e sobre suas percepções em relação ao currículo objetivado e também em relação às práticas de ensino que vivem e que desejam.

Ao indagarmos os alunos sobre as finalidades da história e do estudo da história com vistas a obtermos maior conhecimento sobre o que já está estabelecido entre os jovens a respeito da história, encontramos uma discussão bem enraizada nas práticas de ensino escolares. É muito comum, em nossas escolas, a relação entre a história e as finalidades dos estudos de história serem estabelecidas com base na utilidade da história para a vida no presente. De acordo com Bittencourt (2009), é rotineiro os professores estabelecerem relações entre as dimensões

temporais, afirmando que o sentido do estudo da história está em conhecer o passado e construir, no presente, projetos de futuro. O episódio transcrito abaixo nos mostra que os alunos vêm se apropriado desse discurso de seus professores.

Antônio – Acho que um ponto interessante da história é estudar história para não cometer um erro que cometeram lá atrás.

Anita – Isso. É.

Antônio – Igual tática de guerra também ajuda muito, falando assim, história, tem muita coisa que você pode olhar a história, o que pode acontecer, tipo o jeito que a população acaba, igual o Império Romano decaiu e tal, num cometer nenhum erro. História ajuda muito a você, você pode espelhar, você pode espelhar antigamente nas coisas boas e tentar melhorar aquilo.

Anita – Ajuda a melhorar.

Antônio – Em cima daquilo você começa a desenvolver uma coisa melhor. Acho assim que a história, tipo assim, tem história mais para passar a sabedoria em diante.

Anita – Também acho.

Antônio – História tem muita coisa boa, antigamente que aconteceu, você pode pegar e aplicar hoje em dia.

Anita – Tem que saber aproveitar né? Tem que saber aproveitar. Tem que saber aproveitar.

Antônio – Pode pegar as ideias de antigamente, passar pra cá, adaptá-las.

Alcione – Ficar de olho em certas coisas né.

Anita – É isso.

Antônio – Que tudo é uma coisa, é um processo tipo evolução, vai evoluindo, e uma coisa surgiu de algum lugar, tem aquele ponto que surgiu, é história.

Anita – É tem o porquê? Tem daonde né? E tem que ser cada dia melhor.

Antônio – E o relato escrito é a melhor coisa que tem assim, pra pegar relato escrito. (Grupo focal I, turma 2A, entrevista coletiva concedida em 05 de julho de 2012).

Os alunos se apropriaram do significado da história como conhecimento do passado na perspectiva de evitar erros no presente e construir um futuro melhor. Efetivamente há sentidos produzidos para a história mediados pelo ensino da história. O episódio nos mostra uma das formas de apropriação das dimensões temporais. Passado, presente e futuro se aproximam na utilidade da história.

Durante o desenvolvimento das entrevistas coletivas, percebemos outras formas de relacionar as dimensões temporais se aproximando da concepção de consciência histórica, conforme apontou Jörn Rüsen.

Celso – Acho que história pode te levar a ter uma opinião, a formar uma opinião sabendo sobre todas essas questões históricas que aconteceram, que foram se desenvolvendo, cê pode no futuro conceituar uma opinião.

Caio – Acho que a questão não é essa, não é formar uma opinião. Todo mundo tem opinião, seja lá qual for, só cê tiver pouca instrução ou muita instrução. Acho que cê tem que ter uma opinião é sabendo, ver as opções, os fatos, escolher o melhor, ou se posicionar, mas não porque tá todo mundo... Tá indo naquele ali.

Celso – É Claro.

Caio – É sim porque você sabe julgar qual que é melhor, qual que é o certo. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Cibele – Contribui, mas nem sempre, é, a gente sabe explicar o porquê disso, entendeu? A gente sabe que contribui, mas por que contribui? A gente sabe, mas não consegue explicar quais foram os passados históricos que resultaram nisso hoje, entendeu?

Caio – Acho que tudo resultou aos dias de hoje. Cada fato foi dando um pontinho de importância, uns mais e outros menos, e tem o mundo de hoje, assim como tudo que acontece hoje em dia vai dar resultado no futuro, seja ele qual for, depende das nossas ações. Igual a gente falou de conscientização de voto, imagine se, sei lá, 60% da população no Brasil resolve não votar, cruzar os braços, eles podem até elegerem os candidatos que tiveram mais votos, mas cê acha que? Eu acho que eles não vão ficar calados, a mídia não vai ficar calada...

Cibele – Eles iam dar uma importância maior.

Caio – Por 60% dos votos de todos os brasileiros, acho que isso tá errado.

Cândido – Ai que entre a brecha que ele falou, a partir daí.

Caio – O povo tipo tentar...

Cândido – Pode mudar, porque que nem ele falou, o nosso ensino que a gente teve veio pela elite, então se a gente quer mudar isso a gente tem que entrar nessa brecha. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

O aluno Caio sustenta que todas as pessoas têm opinião. Uma pessoa pode ter muita ou pouca instrução, mas ela tem opinião. Ter opinião e fazer escolhas é agir na vida prática com sentido. É agir e transformar. De acordo com Rüsen (2001) e Cerri (2011), é nesse movimento que o homem atribui sentido à história (sua e da coletividade). É assim que se constrói a consciência histórica ou é assim que a consciência histórica opera: interpretar o mundo, ter opinião (com pouca ou muita instrução) e agir intencionalmente para mudar.

Cibele, aluna participante do Grupo focal III, sabe que a história contribui para a formação da visão que se tem do mundo. Percebe o movimento entre as dimensões temporais. Concebe o passado como decisivo na formação do hoje, mas qual passado? Ao que Caio responde que é todo o passado, toda a ação humana contribui para a formação do hoje. O agir é orientado pela consciência histórica. Para transformarmos o que está por vir no vivido, mobilizamos a consciência histórica por necessidade de orientação no presente e não por opção (CERRI, 2011). Não votar, cruzar os braços, transformar as eleições que estão por vir no vivido, na resistência, na luta, na forma de dizer não e sacudir a sociedade, utilizar uma brecha¹¹ e mudar a sociedade são propostas de mudanças pensadas, mobilizando a consciência histórica, agindo e construindo sentidos sobre a vida cotidiana.

¹¹ A discussão sobre brecha apareceu no grupo focal III, turma 2C, a partir do aluno Caio. Em momento posterior, ainda nesta seção, reproduziremos os dizeres iniciais do aluno em meio à discussão sobre nosso entendimento em relação a essa expressão.

Outra discussão presente nos grupos focais, envolvendo também as dimensões temporais e se estendendo ao espaço, foi a que trata das vantagens e desvantagens em estudar uma história mais próxima no tempo (atualidades) ou próxima no espaço (Brasil, Belo Horizonte, história regional). Percebemos pouco consenso a esse respeito. No geral, se aproximaram apenas em torno da ideia de atualidades. Alguns preferem Brasil ou algum conteúdo espacialmente mais próximo. Outros não veem importância na História do Brasil (principalmente o que não é atual nesta história); outros ainda não aprenderam a gostar de nossa história e, por fim, ainda encontramos aqueles que defendem que é possível se estudar tudo.

Além disso, emergem as figuras fortes do ENEM e de uma profissão futura. Esses dois elementos são, também, definidores do que estudar nas escolas da educação básica. É o exame nacional que exige uma história atual.

Antônio – Tipo assim, a história que a gente estuda aqui não é uma coisa muito focada aqui no Brasil, regional, não é uma coisa de Belo Horizonte, entendeu? Eles fazem uma história mais geral, tipo relação da Coroa Portuguesa com aqui. A gente tá vendo uma história saída da medieval ainda e tá começando nas colônias.

Anita – Eu acho que tinha que dar com certeza.

Ágata – Acho que eles tinham que dar as coisas que estão mais perto da gente do que tanto...

Alcione – É verdade, devia mais aproveitar do Brasil.

Antônio – Não, mas eu acho que devia fazer uma coisa também mais relacionada com o exterior porque a gente pode precisar depois também. Ter um conhecimento muito focado é ruim.

Anita – Depende.

Alessandro – Mas eles podiam focar mais no nosso país né?

Antônio – Tá e os povos de outros países? Tem que saber de lá também.

Alessandro – Não, então, saber o todo, mas focar mais aqui.

Anita – Vai precisar saber, mas daqui seria melhor.

Antônio – Não eu tô falando que tem que saber de outros lugares também. Que dá tempo de ensinar isto tudo. Tem que ter vontade né? A pessoa aprende qualquer coisa tem que ter interesse. (Grupo focal I, turma 2A, entrevista coletiva concedida em 05 de julho de 2012).

Bernardo – No ENEM. Pró cé vê as questões do ENEM de história nunca cai Idade Média.

Bernadete – Nunca cai.

Berta – Nunca cai as questões antigas.

Bernardo – Cai mais é sobre guerra, eu já vi algumas.

Berta – As guerras, as revoluções.

Bernardo – E ainda mais agora, política, ainda mais política.

Berta – E estas manifestações mesmo. Acho que tinha que trabalhar história atual. Pelo menos em algum período da matéria.

Bernardo – E, e agora fica perdendo tempo em História do Brasil.

Berta – Na 5ª, e 7ª série a gente estudou História do Brasil até mandar parar; Primeiro Reinado, esses trem. A gente podia estudar história atual em algum período da escola. Seria muito legal.

Bernadete – Mas será que ano que vem?

Berta – Não sei, podia ser uma matéria em pauta e também prenderia mais os alunos, porque muita gente não gosta de história porque não gosta de história antiga. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Caio – Igual eu falei no questionário. Eu acho, pelo menos eu, eu não aprendi a gostar da história do Brasil porque cê estuda um movimento muito grande lá fora tipo Revolução Francesa e quando você vai estudar aqui dentro cê não tem nenhum incentivo, nenhum, nada que te faça achar tão interessante uma, sei lá, política do café com leite, por exemplo, do que uma Revolução Russa uma coisa assim, que é uma coisa maior lá fora.

Cecília – Dá impressão de que estudar, tipo o mundo é bem mais legal do que estudar...

Cecília e Cibele – O Brasil. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Celina – Eu já gosto mais da parte mesmo da História do Brasil pelo fato até da profissão que eu escolhi, que eu escolhi seguir que é turismo. Eu quero fazer até mesmo aqui no Brasil. Só que romper na escola assim num... eu não consegui aprofundar mais no que eu quero. Então, história, de escola mesmo, eu nem me interessei muito. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Para além das discussões sobre as preferências de cada aluno ou de grupos de alunos, percebemos a predominância de uma história europeizada, organizada de acordo com o currículo consagrado na França do final do século XIX. Nessa tradição, como bem percebem os alunos, a História do Brasil não encontra sua importância. Diante de um tempo escasso e de uma lista muito grande de conteúdos, predomina a História Geral e os movimentos históricos europeus.

Os sentidos para a história são produzidos pelos sujeitos a partir de seus valores. Os alunos sustentam preferências por uma história mais próxima. Chegam mesmo a manifestar que talvez esse elemento seja o divisor entre gostar e não gostar de história. No entanto, não se limitam a uma História do Brasil. Sentem a necessidade de conhecer histórias de outros povos. A rejeição demonstrada na expressão “*E, e agora fica perdendo tempo em História do Brasil.*” (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012) está direcionada para os estudos frequentes dos nossos períodos colonial e imperial, em detrimento do século XX e das chamadas atualidades. Além desse fato, manifestaram a impressão de que, ao estudarem os eventos históricos de outros países, a chamada “história do mundo”, é “mais legal” do que a História do Brasil.

Cíntia – Não é que eu não gosto de História do Brasil, nem é isso, eu concordo plenamente com o que eles disseram, acho que tem que, a escola precisa também

focar muito nisso, só que fazer disso uma coisa mais interessante, não sei por quê.
Cibele – Ela quis dizer que ela gosta porque induziram ela a gostar mais das histórias de fora, entende? Talvez se tivesse um cronograma para aprender História do Brasil de forma que interage com ela, ela gostaria o mesmo tanto, tanto quanto ela gosta. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Caio – A gente não aprendeu a gostar de História do Brasil porque não tem nada que interesse. Não tem nada que interesse assim, é os fatos acontecem aí fora tem uma repercussão muito maior, e de tudo, do que as coisas que acontece aqui dentro.
Celina – Eles podiam fazer de um jeito mais interessante, tem tanta coisa aqui no Brasil que a gente pode arrumar jeito mais interessante e eles não usam isso.
Celso – Mas tem essa questão: será que lá fora eles também vê o Brasil como um...
Celina – Com alguma coisa interessante para eles.
Cibele – Não, acho que não, eles são super patriotas. Eles se acham super, pelo menos tudo que eu já ouvi falar em reportagens e tal, eles se interessam.
Celina – É o que parece. Eles se interessam mais pela história deles. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

A história do Brasil se dilui na história do mundo. Às novas gerações, portanto, se destina um ensino de história muito parecido com o modelo construído no Império brasileiro, quando predominava a História Geral. A História do Brasil, que, no século XIX, era um complemento, um anexo, hoje, nos dizeres dos alunos, não tem um cronograma ou interações que os motivem ao gosto por nossa história. Inferimos que a ausência de um tratamento da história do povo brasileiro, nos mesmos parâmetros em que são tratados os eventos históricos europeus e estadunidenses em abordagens didáticas, em narrativas literárias e filmicas, com ampla cobertura pela mídia moderna, tem contribuído para esse sentimento de importância menor da História do Brasil: “nem guerra de independência tivemos”, lançou ao grupo Berta, como síntese do que pensava.

Bolívar – É porque História do Brasil, vamos falar de história do Brasil, não acontece nada de interessante. Não tem conflito, não tem uma coisa que te prende. Os portugueses fizeram isso, isso, isso, voltaram para Portugal...
Berta – Não teve nem guerra de independência né, que palhaçada... (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Dando sequência às nossas análises das entrevistas, percebemos a persistência dos pressupostos de uma história em que todo o processo de mudanças é oriundo da ação política.

Berta – Isso aqui é muito interessante. Política. A gente quase não mexe com isso.
Brás – Pois é...
Boris – Fala sim. Fala um tanto de coisa. Do governo e tal.
Bruno – Uma coisa que a gente escuta falar da política é só corrupção, só isso, só isso. Tem professora que só xinga os políticos.
Berta – A gente sabe disso todo dia porque a professora xinga muito os deputados. Ela só sabe xingar os caras. Ela não explica para a gente o que é política, não é tratado na escola, pode tirar essa imagem, quase não é tratado. (Grupo focal II,

turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Cibele – Eu acho que a matéria mais importante é a política. Eu acho. Tipo eles estão preocupados muito em dar a matéria e tal que for. Eu acho assim a gente estuda muito pouco do Brasil na verdade.

Celina – E eles estão pegando mais das partes de fora, do Brasil nem pega tanto daqui. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Caio – Se você pegar um americano e perguntar tipo, em 100 americanos quantos morreriam pelo próprio país deles e em 100 brasileiros quantos brasileiros morreriam pelo país deles, vai ter muito mais americanos.

Cibele – Não, vou te dar um exemplo muito mais simples, pergunta pra eles, todos sabem a maioria de todos que governaram, todos os presidentes, aqui você vai saber o que? Se você estudou, que foram os que causaram mais diferença. Tem, por exemplo, coisas que eu estudei da História do Brasil, que eu não sabia que ele tinha sido.

Caio – Ou aqueles que dizem que foi mais importante, né?

Cibele – É. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

A política entra em cena na sala de aula de história, pela voz dos sujeitos, como a prática política do cotidiano ou emerge como matéria da história. Nessa última entrada, traz as marcas de uma história em que predominam as ações de governos ou de lideranças geralmente ligadas à elite desse país. Ganham, nos dizeres dos alunos, a forma de corrupção ou o contorno de uma história política em que pesa conhecer todos os presidentes e as principais realizações de seus governos como forma de narrativa histórica.

A produção de sentidos para a história ultrapassa esses limites e essa relação com a antiga história escolar predominantemente política e centralizada na ação de indivíduos das elites políticas do país ou por aquelas categorias de heróis notáveis pelos seus feitos. Os alunos se inserem na cena política junto com outros grupos sociais, produzindo sentidos para a história. A história se transforma em necessidade dentro de uma lógica diferenciada, representativa de grupos silenciados, como forma de se fazerem presentes. O estranhamento do aluno Antônio, visível no episódio abaixo, com a propaganda da prefeitura da cidade de Belo Horizonte expõe um sujeito que não admite a exclusão de sua voz e de sua participação. De acordo com Antônio, os estudantes de Belo Horizonte lutaram pelo passe livre no transporte coletivo urbano e o silenciamento desta luta na propaganda governamental causa indignação.

Antônio – Não. E a gente conquista o passe livre e o governo que conquista o crédito né? “Agora BH tem passe livre”. Como se fosse eles que tivesse conseguido, eles que tivesse lutado.

Adriana – É.

Antônio – É o governo que leva a fama. A gente luta, vai pra rua, apanha de policial

e eles que leva cem por cento do crédito.

Anita – Com certeza.

Antônio – Não, tá escrito no ônibus. O ônibus esta “Agora BH tem passe livre, Prefeitura de BH”. Nunca está escrito assim “os estudantes trabalharam e tal e tal”. Nunca tem isto. Os caras são esperto, eles nega, nega, nega, mas a hora que eles consegue, eles levam o crédito.

Anita – É lógico.

Antônio – O capitalismo. (Grupo focal I, turma 2A, entrevista coletiva concedida em 05 de julho de 2012).

Esse sentido construído pelos alunos a respeito da história e do seu papel na sua construção alinha-se ao que os historiadores dos *Annales*, especialmente Lucien Febvre e Marc Bloch, defendiam como história problematizadora do social, considerando as massas anônimas, seus modos de pensar, sentir e viver (VAINFAS, 2002). Animavam-se pela perspectiva da construção de uma história interdisciplinar e por combater uma história excessivamente preocupada com fatos singulares. Para Vainfas (2002), a *Escola dos Annales* se inquieta com a sociedade global e não com a apologia às ações de príncipes ou generais em feitos de natureza política, diplomática e militar. Em estratégia de superar o historicismo do século XIX, os historiadores dos *Annales* criaram um movimento extremamente profícuo na historiografia mundial, que deu origem a uma história totalizante e à preocupação com as mentalidades.

“Os conhecimentos históricos isoladamente não adiantam”, afirma o aluno Antônio. Eles necessitam da rua. O conhecimento histórico conscientiza. Significa muita sabedoria para poder protestar. Gente inteligente e com informação na rua significa saber fazer cobranças políticas. A história problematiza e constrói uma movimentação social diante de uma realidade que se pensava dada e cristalizada.

Antônio – Eu acho que só os temas não adianta. Porque tipo assim, a gente pode ter até motivação para estudar, pode ter vontade, alguns têm oportunidade de ter escola particular e tal, mas aqui, igual no Brasil, tem muita diferença social. Pro governo, é minha opinião né, do ponto de vista geral do governo é melhor a gente continuar assim com pouca sabedoria pra a gente não poder protestar. Se tiver muita gente, inteligência na rua, a gente vai começar a cobrar deles. Se tiver muita gente assim com baixo, sem saber da história, sem saber esses negócios, relacionar a nossa volta.

Alessandro – Ter informação.

Antônio – A pessoa vai ficar todo mundo alienado. Eles não podem, tipo assim, a gente não pode cobrar, porque a gente não conhece, não tem conhecimento, por isso o mínimo detalhe da história é importante pra você saber que você pode cobrar de um político, um presidente, uma coisa assim.

Anita – Eu concordo. (Grupo focal I, turma 2A, entrevista coletiva concedida em 05 de julho de 2012).

Outras leituras das entrevistas nos permitiram encontrar traços da historiografia marxista. A

partir dos anos 1980, a noção de modos de produção circulou na organização curricular no Estado de Minas Gerais. Na Rede Estadual de Ensino, houve a adoção de um currículo que tomou os modos de produção como princípio orientador do ensino de história nas escolas. Sabemos que a geração dos alunos entrevistados é posterior a esse processo, mas seus professores, pelo momento comum de formação acadêmica e inserção no magistério de história, tiveram contato direto ou indireto com tal organização curricular. Além disso, mesmo que essa perspectiva não tenha sido construída com esses alunos por seus professores atuais, eles estão no ensino médio e terminaram o ensino fundamental em diferentes escolas na cidade.

Bárbara – A história é formada de desigualdade social. Isso só é um fato atual. E um fato que eles estão tratando de uma forma diferente, atual. Mas não é um fato atual.

Berta – Mas a sociedade se formou com desigualdade social. Porque sempre teve a divisão de classe. Porque senão não ia... Sempre teve patrão, empregado, ou escravo e o senhor; sempre teve isto.

Bárbara – É isso que eu estou falando...

Boris – Teve um negócio de ligação, sempre um vai depender do outro, não vai existir um sem o outro Uma coisa de bem e mal.

Berta – Exatamente, um manda em outro, mesmo que um saia melhor. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Em outros episódios, percebemos importantes indícios de que a produção de sentidos para a história pelos jovens alunos se insere nos pressupostos da História Social, conforme foi proposta pelo historiador inglês Edward Thompson. De acordo com Moraes e Müller (2009), as contribuições de Thompson se destacam nos estudos da formação de classe, de movimentos sociais e por seu posicionamento contra tendências que separavam o humano e o histórico ao se orientar pelo pressuposto de que toda análise teórica deve ser apreendida no agir humano.

Para Santos (2010), em Thompson, a história se preocupa com as experiências cotidianas culturais dos trabalhadores e indica, como opção política dos historiadores, dar voz a quem não a tem, dar visibilidade a projetos políticos que, vencidos, foram silenciados na história, “discutir a própria contemporaneidade de alguns desses projetos e explicitar o potencial transformador da história que não é feita apenas por grandes personagens” (SANTOS, 2010, p. 215).

Vainfas afirma que, “em Thompson, o que importa é desvendar a identidade sociocultural das classes subalternas no contexto específico da formação do capitalismo, o que faz de sua obra

um modelo para o estudo da formação da ordem burguesa na ótica dos ‘vencidos’” (VAINFAS, 2002, p. 66). A classe social, categoria importante de seu conjunto teórico, é uma formação tanto econômica quanto cultural que surge enquanto os homens vivem a sua história. É no processo de luta que se constitui a identidade social. Nessa linha, na concepção de Thompson, “classe é um fenômeno histórico, e não uma categoria rígida, cristalizada, tal como a compreendiam, de um lado, a ortodoxia marxista, e de outro, a Sociologia funcionalista” (MORAES; MÜLLER, 2009, p. 487).

A configuração da História Social, ao incorporar movimentos provenientes de diferentes setores da sociedade, assegura, no centro das atenções das pesquisas históricas, o foco nas lutas por direitos. Os episódios abaixo nos mostram a produção de sentidos como forma de trazer à tona projetos políticos dos vencidos, dos silenciados, em uma compreensão contemporânea, em que as transformações são resultados de uma participação social mais ampla. Os jovens alunos, ao construírem sentidos, buscando romper com os espaços estriados da escola, estão construindo formas de fazerem valer sua voz, sua interpretação do mundo, sua consciência, dando sentidos à sua trajetória e aos conhecimentos de história que lhes são apresentados.

Caio – Isto tudo é igual a Cibele falou, acho que a única forma da gente mudar essa imagem do Brasil, imagem não essa posição de país é, subdesenvolvido, país pobre, é tipo conscientizando as pessoas da política. Porque é pela educação. Que, igual, tem eleição esse ano de prefeito, é oitenta e tantos por cento da população vai votar porque viu a propaganda e achou bonita na TV. Ninguém vai né “Ah, fulano, fez tanta coisa no passado dele e agora tá querendo ser prefeito e tal”.

Cíntia – As pessoas são muito pouco críticas. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Cibele – Eu acho que você estuda história, você começa a ter uma conscientização diferente de fora, porque você começa a entender mais ou menos o que acontece e porque está acontecendo isso agora. Então acho que a única forma de mudar esse pensamento, é de certa forma, levar a história para cada pessoa e a maioria tem escola ruim, sabe, ou então não teve acesso a escola, e eu acho que isso influencia muito a cabeça da pessoa.

Cíntia – É. Então assim a história está relacionada a isso, às pessoas tem que realmente se tornarem mais críticas. Não adianta votar em qualquer um, votar em quem tem mais votos, votar quem tem menos, porque é bonitinho, porque é feio. Isso não adianta, é querer mudança e não fazer pra mudar, não fazer nada, a história está relacionada a isso, a questão de política.

Cecília – Eu acho que o governo, ele deixa muito a desejar na questão da educação, nas escolas públicas, eu acho que tipo assim, que ele não dá tanta importância justamente porque ele não vai ser contestado, ele não vai ser contestado, tipo assim, se ele tiver uma população mais...

Caio – Massa de manobra. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

É pelo estudo da história que se compreende o país e se tem consciência e capacidade crítica para as mudanças, afirmam Caio, Cibele, Cíntia e Cecília. O aprendizado da história é o único caminho possível para reverter a imagem de país subdesenvolvido e transformar as pessoas em pessoas mais críticas. Então é necessário “levar” com qualidade o estudo da história para todos. Essa não é uma intenção dos governos. Esse é um sentido construído pelos alunos ao analisarem história e ensino de história.

Em outros episódios, identificamos novas presenças da História Social. Um deles foi provocado pela Estampa 3, Premio Pulitzer de 1994, (Anexo D), que estimulou os alunos a pensarem em história e sociedade a partir da condição social e humana. As questões sociais emergiram e foram reconhecidas como conteúdos da história. A frase “*o que esse menino está passando aqui envolve uma questão histórica.*” (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012), dita por Celso, revela que o aluno concebe os problemas fome, abandono ou a situação geral de alguns países e povos africanos como questões da história. Podemos entender a expressão “*envolve uma questão histórica*”, como também, no contexto da entrevista coletiva, indicativo de conteúdos que devem ser estudados.

Caio – Por que eu acho que está figura aqui não tá muito ligado ao estudo de história, mas se você for pegar; tipo, porque esse menino tá aqui, dessa forma...

Brás – Ele tava indo para o negócio da ONU, falou que passou, tirou foto e saiu andando.

Cíntia – Como é que é?

Cibele- Eu vi uma discussão sobre isso que ele tirou a foto e não salvou o menino.

Brás – Passou tirou a foto e não salvou o menino, e aí, cadê? Ninguém sabe onde é que tá o menino.

Cibele – Morreu...

Brás – Morreu?

Celso – É mais certamente o que esse menino está passando aqui envolve uma questão histórica, o país...

Cecília – mas é isso que o Caio falou, indiretamente.

Caio – Não. Direta ou indiretamente. Se você bater o olho na figura você não pensa em história, entendeu? Você pensa em plano social, alguma coisa dessa forma. Essa do “fome zero” também eu acho que, diretamente não tem nada a ver com história, mas se você for pensar, tem. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Houve um pequeno debate sobre manifestações e revoluções, indicando alguns sentidos produzidos. Um dos alunos afirma que, em sala de aula, não se estudam manifestações populares. Dizemos populares porque algumas imagens apresentadas aos alunos, especificamente Estampas 1, 2, 8, 10, 11 e 12 (Anexo D), traziam manifestações da juventude, de mulheres, contra o racismo e contra a ditadura militar brasileira. Um aluno, Boris, reconheceu que, nos estudos sobre Revolução Industrial, se estuda sim as manifestações

populares. Boris produziu sentido para manifestações populares e reconheceu, nos seus estudos sobre Revolução Industrial, esse sentido, apropriando-se do conhecimento histórico. Para o autor, o sentido da Revolução Industrial envolve as condições de vida dos trabalhadores, e os significados de manifestações populares foram apreendidos por ele.

Outra discussão muito interessante foi sobre a ideia de “brecha”. “O mundo sempre foi governado pelas elites”, afirma Caio, “mas há brechas e, nessas, o povo chega ao poder”. Dentro dos limites de nossa pesquisa, não investigamos como o aluno construiu a concepção de brecha. Nosso entendimento é de que o significado de brecha pode ser múltiplo: o não usual e costumeiro; o espaço penetrável, vulnerável e possível de ser ocupado, pelo qual eu encontro formas de me situar; e pode ser também o espaço da mudança ou da revolução.

Berta – Não. Estuda a desigualdade social na África e a dificuldade, mas a desnutrição em si, os problemas sociais, os problemas sociais por causa disso não. Não é bem estudado.

Brás – Manifestação também.

Boris – Manifestação é sim, cara.

Brás – Mas não é tratado.

Boris – É sim, revoluções, revolução industrial.

Brás – Mas em qual matéria, Sociologia?

Boris – História, o povo foi lá e... (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Caio – Por que o mundo sempre foi governado pelas elites. A não ser por pequena brecha na história e tal que o povo tomou o poder, alguma coisa assim. Sempre elite. A mídia, querendo ou não, ela é elite também. Assim como os políticos. Acho que eles estão, tipo mancomunados e tal pra, ter uma ideia só, e tipo todos vão ganhar do jeito que tá. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Nas interlocuções, os alunos assumiram o significado de brecha e passaram a dar outros sentidos a ele. Usaram inicialmente esse significado para fazer análises históricas da sociedade em que o povo busca a mudança, o poder, como a que foi feita no episódio acima, mas também foi usada para falar de mudanças no ensino:

Cândido – Pode mudar, porque que nem ele falou, o nosso ensino que a gente teve veio pela elite, então se a gente quer mudar isso a gente tem que entrar nessa brecha.

Cibele – O que envolve diretamente todas essas, esses, é, esses protestos né? Porque as coisas foram se conquistando através da revolta da população e se a gente fica parcial, parcial, eles vão fazer o que eles querem, entendeu? De acordo com o interesse deles, mas quando a gente começa a desenvolver o senso crítico que a Cintia falou, a gente começa a ver a importância dos protestos entendeu? De chamar a atenção de alguma coisa que também tem interesse da gente.

Caio – Pra elite as coisas sempre estão boas porque eles estão por cima de qualquer

forma, então continuar tá ótimo né? Eles não têm interesse nenhum de instruir a gente para fazer um país melhor.

Cândido – Para superar eles, eles querem continuar, mas se tem essa brecha, se a população se orienta, pode tornar a brecha maior, e cada vez maior e acabar né, com essa divisão de classe, divisão de poder. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Ao propormos nas entrevistas coletivas imagens para se discutir história e ensino de história, nós mesmos estamos supondo a multiplicação de temas, objetos e fontes, conforme introduzido pela *Escola dos Annales* e ampliado pela História Cultural¹². Assim, estamos lidando com a história no campo do simbólico e das representações, como admitido por essas tradições.

Uma das imagens apresentadas, Estampa 13, Revista Fon Fon de 1911, (Anexo D), ao ser analisada pelos entrevistados, revelou a capacidade dos alunos em percorrer o caminho articulando uma micro história a uma história macro. A estampa retrata uma propaganda de 1911, em que se divulga a venda de produtos domésticos alimentados pelo gás. Duas situações cresceram nas entrevistas. A primeira delas foi um intenso debate, principalmente no Grupo Focal I, se uma propaganda se caracteriza como conteúdo histórico, como fonte histórica ou não, como mostra o episódio a seguir.

Ágata – Mas é uma propaganda.

Anita – Isso, isso.

Antônio – É uma propaganda, então é uma coisa registrada e relatada. Isso é história.

Anita – É uma propaganda, tipo assim, passou acabou.

Ágata – É.

Alessandro – História da Propaganda.

Alcione – Uma propaganda, vamos supor, de chips, é história?

Antônio – É história.

Ágata – Mas aí vai promover a empresa lá do gás. Vai ficar marcado. Vai ficar marcado. É diferente disso aqui. Não é uma coisa que a gente estuda. Não é história.

Antônio – Por exemplo. Uma coisa a gente estuda sobre a sua vida e aquele negócio

¹² A síntese apresentada por Santos (2010), mapeando linhas e tradições historiográficas, nos orienta na compreensão dos debates sobre a historiografia no Brasil e sobre a formação de historiadores e professores nos últimos anos. De acordo com Santos o movimento dos *Annales*, surgido nos anos 1930 na França, e seus desdobramentos em várias e diferentes perspectivas de análise, atravessando gerações de historiadores, identificados como integrantes da denominada História Nova, estão entre as importantes referências para a historiografia nacional. Assim como também, o Brasil tem como referência a releitura do marxismo, empreendido por um grupo de historiadores ingleses, a partir dos anos 1950, a História Social Inglesa. Nessa mesma linha, há pouco tempo, “estudos originados em diferentes áreas disciplinares, agrupadas sob o rótulo de Estudos Culturais ou ainda História Cultural, vêm ganhando cada vez mais espaço, tornando-se importante referência para pesquisadores brasileiros do campo das Ciências Humanas e Sociais, incluindo os historiadores” (SANTOS, 2010, p. 214).

que cê falou.

Anita – Mas é diferente. A sua vida tem uma história. Isso tem uma história? Uma propaganda tem história?

Antônio – Algumas pessoas trabalharam nisso. Não é? Alguma coisa, alguma pessoa dedicou, trabalhou nisso.

Anita – Cê concorda Ágata?

Ágata – Concordo.

Anita – Também concordo com você. Você concorda Alcione?

Alcione – Concordo com você.

Anita – Eu também concordo com vocês. Não é história. (Grupo focal I, turma 2A, entrevista coletiva concedida em 05 de julho de 2012).

Apesar do posicionamento das alunas de que uma propaganda não é fonte para o estudo da história, Antônio defendeu, durante todo o tempo do encontro, que aquele registro era um registro histórico, que trazia as marcas do humano, pois pessoas trabalharam na propaganda.

A outra situação suscitada pela estampa está ligada ao Grupo focal II. A aluna Cibele reconheceu o conteúdo representado na estampa como sendo da Revolução Industrial. A propaganda faz alusão à modernidade, ao inserir nas casas o fogão a gás. Então, a partir da análise específica de uma realidade, podemos reconhecer a vida social global. Entendemos que houve sentidos construídos para o processo de industrialização moderna que permitiu reconhecer, na história brasileira do século XX, os significados da Revolução Industrial.

Caio – Também ligado à história diretamente não, mas é, por exemplo, uma quebra de rotina de fogão a lenha, essas coisas.

Cibele – Não. Tá super claro a industrialização, essas coisas.

Mariano – Fala mais disso Cibele.

Cibele – Da industrialização? Sobre a modificação dos costumes das pessoas. Que ela está falando sobre fogão, as coisas vão ser feitas muito mais rápido, porque antes era feita manualmente. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Podemos reconhecer também a produção de sentidos na perspectiva da História do Tempo Presente em vários episódios, alguns já transcritos anteriormente, quando apresentamos as apropriações da história. Quando foi proposto conversarmos sobre suas motivações para estudar ou não estudar história, relacionadas aos temas, os alunos apresentaram, recorrentemente, sob o termo atualidades, a história recente, do século XX, como um elemento de aproximação com a história e com os estudos da história. Os vínculos que os entrevistados estabeleceram entre as imagens que observaram e debateram nos grupos focais com seus conhecimentos nos confirmaram que reconheciam os temas atuais e que ganhavam importância no âmbito do ensino de história, diferente da perspectiva dada aos mesmos temas

pela imprensa.

Os temas chamados de atualidades são vistos como temas de história e como uma história que orienta na vida cotidiana. Os alunos reclamam de ligações, de outras possibilidades de produzir sentido, de articulações entre temporalidades, entre a realidade passada e a vivenciada.

Berta – É muito interessante cê estudar o que está acontecendo no mundo hoje, é muito legal, te inspira realmente bastante.

Bianca – Porque é aprofundar na realidade, que a gente, além de aprender aqui, vê lá fora.

Boris – Talvez por causa, que nem eles estão falando, atualidade é bom para história, talvez no caso dessas manifestações, o jovem, vamos dizer generalizadamente, que não só se vendo como estudante, mas como pessoa, então vai ter que definir uma imagem que ela quer ser, que tipo de pessoa que ela vai querer ser. Talvez tenha, alguma coisa ali na manifestação que se identificou com ela. Ela vai se sentir motivada a isso, talvez, igual, por exemplo, eu gosto mais de guerra, esse negócio de castelo eu acho mais interessante esses negócios do que manifestações. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Caio – Eu acho que o maior problema do ensino de história na escola é que, eles não ensinam a gente a ligar as coisas, igual eles, igual eles dão tudo partido.

Cíntia – É. Tudo partido, tudo partido.

Caio – Se você quiser ligar, você tem que, tipo correr atrás, ou então você mesmo tirar suas conclusões, o que que é, porque, vamos supor, eles ensinam o que que levou, tipo as consequências que a gente tem hoje dessa Guerra Fria, porque que algumas coisas são dessa forma que são e tal, e eles não fazem essa ponte de uma matéria com a outra. A gente fica com a matéria toda vaga, perdida.

Cíntia – como se fosse tudo solto.

Cândido – Se acontece no passado, fica no passado, não trás pro presente. Tipo isso. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

O estudo do tempo presente demanda articulações entre áreas de conhecimentos diferentes, com o intuito de ampliar a capacidade de esclarecimento. Demanda, também, um cuidado diferenciado com os atores, que estão presentes na cena dos eventos históricos e podem questionar as narrativas produzidas. A História do Tempo Presente não dispensa os questionamentos que fazemos ao passado com os pés no presente.

Boris – Uma é reflexo da outra.

Berta – A história atual depende da história, é igual o Boris falou, é reflexo da história antiga.

Bianca – Mas é passo a passo, num tem como chegar e juntar as duas de uma vez não. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Beatriz – Eu acho que a história tinha que ser dividida. Tipo assim: ensino

fundamental até mais ou menos o segundo ano a gente estuda, tipo a antiguidade mesmo, tem que estudar mesmo.

Berta – Raiz mesmo de história.

Beatriz – Agora terceiro ano já é mais realidade porque você já está prestes a fazer vestibular então acho que você tem que estipular, tipo qual profissão que você vai fazer pela atualidade, pelas coisas que estão acontecendo, ali entendeu? Acho que o 3º ano tem que ser mais isto, mais história política, mais coisa da atualidade. Agora a raiz não pode deixar de estudar tipo, igual o Boris falou, guerra, castelo, essas coisas acho que deveria ser muito separado essas coisas. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

As articulações entre diferentes áreas de conhecimento e os cuidados necessários e diferenciados com os atores presentes nas cenas dos eventos históricos nos fazem acreditar também que os alunos estão nos apontando para debates atuais e controversos de temas que estão na pauta do dia. Temas que, por exemplo, mesmo estando no passado, incomodam e confrontam os sujeitos no presente, se constituem em questão viva no cotidiano e pressionam a realidade em direção ao planejamento futuro. São as chamadas Questões Socialmente Vivas (QSV), expressão oriunda dos teóricos franceses para designar questões controversas que, por serem frutos de debates e de disputas nos campos social e cultural, sustentam sua vivacidade na indecibilidade ou na presença de várias certezas em seu conteúdo, fazendo com que elas não se assentem, ou não se acomodem pacificamente no cotidiano.

As QSV são questões que estão sujeitas ao debate por dividirem as opiniões e perpassarem valores e interesses conflitantes. Despertam emoções e, como são importantes para os atores sociais envolvidos, desafiam as respostas que são dadas ao cotidiano. Circulam e se movimentam no tempo e no espaço, atravessando as individualidades.

A vivacidade de uma QSV está no movimento da nossa própria constituição. As QSV representam interesses, envolvimento político e cultural dos sujeitos e conformam enunciados que denunciam o inacabamento de cada um de nós. De acordo com Legardez (2006) e Legardez e Simonneaux (2006), a expressão questão socialmente viva é usada em questões sociais fortes que se caracterizam por uma tripla presença: estão presentes na própria sociedade, desafiando e se interpondo às representações sociais e ao sistema de valores da própria sociedade; estão presentes também nos conhecimentos de referência de vários campos disciplinares, pois, como são controversas, provocam o debate e a disputa entre os profissionais especializados e seus respectivos campos teóricos; e, finalmente, garantem presença nos saberes escolares ao confrontarem diretamente alunos e professores.

Na escola, as QSV desestabilizam o conhecimento escolar na medida em que provocam a circulação entre os conhecimentos de referência, os conhecimentos sociais e os escolares. Sabe-se que, como afirmam Legardez (2006) e Legardez e Simonneaux (2006), as questões chegam à escola no movimento escola-sociedade por meio de três elementos distintos e em interação. O primeiro deles é o elemento “notícias”. Os sujeitos presentes na escola não estão alheios aos meios de comunicação. A vida cotidiana, o mundo chega aos olhos dos sujeitos por textos e imagens escolhidos por outros sujeitos que fazem a divulgação e dão à temática o destaque que desejam.

O segundo elemento é a demanda social. Há questões que estão extremamente presentes na sociedade e alcançam o espaço escolar porque seus sujeitos estão impregnados por elas. Independentemente de a instituição escolar negar a questão, ela está presente naqueles que estão presentes na escola.

O terceiro elemento é da ordem da própria educação. Currículos escolares são construídos e passam por mudanças. Nesse processo, as escolhas curriculares de professores ou do poder público sugerem a presença de QSV no espaço escolar, mesmo que os atores escolares não se sintam em condições de enfrentá-las.

Uma das questões controversas que emergiu, no Grupo focal I, foi a comparação entre a educação nos países europeus, no caso, o exemplo citado foi a Alemanha, e no Brasil. A discussão surgiu em torno da condição social e sua relação com o investimento na educação e com o tempo diário de permanência no espaço escolar. Sabemos que esse tema está no nosso presente e é fruto das observações de várias áreas do conhecimento.

Antônio – Presta atenção num país desenvolvido, dizemos assim tipo a Alemanha, negócio assim, todo mundo não tem a classe mais elevada, todo mundo não tem mais um acesso a tecnologia, esse negócio assim, cê vê gente na rua lá? Morando na rua?

Adriana – Não.

Antônio – Se vê é uma em um milhão. Então porque lá o povo tem conhecimento, a educação é desde cedo, a carga horária lá não é de, aqui é de cinco horas. Lá é tipo de cinco horas da manhã até meio dia, meio dia não, até duas, três horas. Porque lá eles investem na educação para cobrar depois.

Anita – Lá é o dia inteiro. (Grupo focal I, turma 2A, entrevista coletiva concedida em 05 de julho de 2012).

Há representações sobre a qualidade de vida e de educação nos países norte-centristas que precisam de esclarecimento, mas o debate que se coloca é polêmico no sentido de que a

quantidade do tempo garante a qualidade da educação, e isso diminui as diferenças entre as classes, assim como também garante acesso à tecnologia e retira as pessoas das ruas, ou seja, dão a elas uma vida diferenciada. Essas representações são construídas pelos debates que os envolvidos com os projetos educacionais fazem, mas também são oriundas das apresentações midiáticas que temos sobre os chamados países desenvolvidos e das próprias percepções que os alunos produzem ao se depararem com as questões sobre os rumos da educação. O tempo diário de aula confronta alunos e professores na medida em que se coloca como necessidade e ao mesmo tempo se coloca para muitos como empecilho ao desenvolvimento de outras ações cotidianas, como o trabalho, por exemplo, que estão postas para os jovens. Entre os vinte e nove alunos entrevistados, sete exercem trabalho remunerado e nove exercem trabalhos informais, mas rotineiros em suas casas ou em empresas.

Outra questão controversa presente na sociedade que alcança a escola é a luta da sociedade brasileira contra o racismo. Ao observarem as imagens e, de certa forma, classificarem-nas entre aquelas que estão presentes na escola através dos conhecimentos de história e de outras disciplinas, Bernardo, Grupo focal II, afirma que a discussão sobre o racismo, representado pela Estampa 12, não está presente no espaço escolar: “*Racismo, aqui ó, essa aqui também não*” (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012). A afirmação do aluno nos faz refletir sobre quais caminhos esta discussão tem percorrido dentro do espaço escolar e dos porquês ele não a reconheceu de imediato.

Mais uma questão controversa que nos chamou a atenção foi a do voto. O voto obrigatório, o voto em branco como forma de manifestação do descontentamento e consciência e capacidade de cada um para fazer escolhas nas urnas eleitorais.

Cecília – Isso. Eu acho que o voto deveria ser...

Caio – Acho um absurdo ser obrigado a votar.

Cecília – Também acho, devia... porque é por isso que fica assim, que acho que só as pessoas conscientes é que votariam se fosse facultativo.

Caio – Outra coisa também, as pessoas não sabem da opção que ela tem de não votar, votar em branco, não tem ninguém bom então não vota. Se eu não tiver maioria para ser eleito não vai ter. Lá na Grécia não tem presidente até hoje, eles estão a não sei quantos meses sem presidente, porque não tem nada de bom, o povo é esperto, diferente daqui. Tem o desenvolvimento maior.

Cecília – É porque eles acham que estão exercendo a cidadania, assim, votando em qualquer coisa.

Cíntia – Mas, aqui, voto em branco.

Cibele – Vai para quem tem mais, tem que ser anulado.

Cíntia – É. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Esta é uma questão extremamente polêmica que está presente na história republicana brasileira: as relações entre o direito ao voto e a consciência cidadã em praticar uma escolha. Ao mesmo tempo em que os alunos sentem que o voto é um instrumento de luta da população e podem usá-lo votando em branco, acreditam que a obrigatoriedade revela uma não condição de praticar a ação cidadã.

Os alunos clamam pela presença das questões controversas dentro de sala de aula. Elas se misturam à História do Tempo Presente e ao que eles chamam de atualidades se estendendo outros campos disciplinares. Movimentam suas paixões e provocam a produção de sentidos, o envolvimento caloroso no debate e requerem o posicionamento político.

De maneira geral, nas interlocuções anteriores em que percebemos as apropriações da história e de suas finalidades, foi possível perceber que, mesmo considerando, no processo educativo escolar, o afastamento dos jovens em relação à história, seus saberes trabalhados no espaço escolar e em relação às práticas de ensino, os jovens alunos estão construindo sentidos para a história e esses sentidos têm orientado a vida cotidiana.

Foi-nos possível perceber dois conjuntos de expressões intercaladas que representam noções sobre o ensino-aprendizagem da história e ações propostas pelos entrevistados, como estratégias de promover melhorias na vida social e política brasileira. No primeiro conjunto se encontram as expressões: não cometer os erros do passado, saber fazer escolhas e se posicionar, saber como o passado contribui para entender o presente e participar do ENEM. As expressões desse primeiro grupo e também do segundo, como veremos adiante, representam também formas de produção de sentidos que são dadas à história na mediação com o ensino-aprendizagem. Os entrevistados estão nos dizendo que história é importante e que existem porquês para o seu estudo na escola. Em nossas percepções de pesquisador e de professor, sabemos que muitos desses sentidos são construídos pelos alunos a partir das concepções de seus professores, mas sabemos também que os indivíduos não estão estáticos. São sujeitos que se relacionam com o mundo e constroem os sentidos no processo de interação.

No segundo conjunto, aparecem as expressões: desenvolver senso crítico, levar o ensino de história com qualidade para todos, colocar gente inteligente na rua, promover manifestações,

boicotar as eleições, entrar na brecha e fazer a brecha crescer. Interpretamos que os alunos sustentam que é o ensino-aprendizagem da história que pode promover a condição da mudança. Dizendo de outra maneira, é o acesso ao saber histórico que pode promover a conscientização como forma de aumentar a qualidade da participação política e garantir o reconhecimento de que somos sujeitos políticos em luta por melhores condições de vida.

3.2.2 Produção de sentidos e interações humanas

No primeiro capítulo deste trabalho, estudos baseados em Pais (2006) nos despertaram para pensar a cultura juvenil com base no prescrito pela sociedade ou com base na expressividade e na capacidade performática do jovem. Pais, se apoiando em Deleuze e Guatarri (1980), associa o prescrito e o performático aos espaços estriado e liso da escola. Estriado é o espaço da ordem, do previamente instituído, do controlado e das trajetórias pré-determinadas pelas suas próprias características. Com ele, a juventude se defronta em busca do ir e voltar, do nomadismo, das trajetórias performáticas construídas nos espaços lisos. A juventude, no espaço escolar, constrói sentidos buscando sobreviver em meio a tantas prescrições e determinações.

Boris – Acho que por causa desse negócio de ser jovem você não quer aquele negócio monótono.

Beatriz – É você quer se expor, expor sua ideia, o jovem hoje em dia tem muita ideia guardada.

Boris – É quase iluminismo assim.

Bernadete – Não dão oportunidade pra gente.

Berta – Eles não estimulam a nossa criatividade. A gente tem ideia pulando, saltando, pipocando.

Bernardo – Por isso eu acho que eu entendo muito mais história no filme do que em história.

Beatriz – Eu também. Eu entendo muito mais me expondo, falando. Pra prova eu estudo sendo professora.

Bernadete – É explicando para você mesma.

Berta – Acho que só assim puxar para o debate, perguntar o aluno, mas não intimidando, porque chega perto de você, olha na sua cara, só falta a palmatória.

Beatriz – Dá medo, teacher. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Na perspectiva da história, os jovens alunos entrevistados assumiram a aproximação com a história, mediada pelo ensino da história. Apontaram sentidos para estudarem e se apropriarem dos significados da história. Mas apresentaram nos grupos focais outras

possibilidades de produção de sentidos. Na perspectiva da cultura juvenil, apontaram a necessidade de estímulos, em suas trajetórias no espaço escolar, para a produção de sentidos.

Nesse âmbito, identificamos, nos seus dizeres, que se sentem estimulados a construir sentidos para a história por meio de uma aula interativa ou de um professor interativo; pelos estímulos visuais e sonoros; por situações de aprendizagem em que a subjetividade das escolhas temáticas e o movimento do corpo são possibilidades de aproximações e afastamentos em relação à história.

São inúmeras as situações de interação que movem a juventude em direção à história e ao ensino da história apontadas pelo grupo de jovens alunos participantes dos grupos focais. Covre, Nagai e Miotello (2009), discutindo a alteridade em Bakhtin, afirmam que é na relação que os indivíduos se constituem e se transformam. “O ser se reflete no *outro*, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das *palavras*, dos *signos*” (COVRE; NAGAI; MIOTELLO, 2009, p. 13, grifos dos autores).

A interação, nesse sentido, deve ser compreendida como formas de comunicação verbal constituintes dos sujeitos em movimentos dialógicos: as palavras, carregadas de valores, que, lançadas de um ou outro, funcionam como elo entre os sujeitos. “Em Bakhtin, a *palavra* se posiciona sempre na relação *eu-outro*. A palavra é a ponte, o elemento de mediação. É a palavra que carrega de um para o outro o ponto de vista único de cada um, e que vai constituir o outro, me constituindo” (COVRE; NAGAI; MIOTELLO, 2009, p. 85, grifos dos autores).

Os alunos, nas entrevistas, sustentaram a ideia de que é a interação que os aproxima da história. Reconheceram a interação na abordagem que o professor propõe para o trabalho com conteúdos e também nas relações construídas entre sujeitos. O professor interativo e a aula interativa emergiram como elementos vivenciados e como propostas que motivaram e motivarão os estudos e a efetivação do aprendizado. Nessa linha, a interação potencialmente promove a produção de sentidos e a apropriação dos conhecimentos históricos.

Houve certa recorrência em dizer de uma “aula interativa”. Em alguns momentos, essa categoria de aula aparece como “aula dinâmica”. Percebemos que esse apontamento é também

uma manifestação de oposição à aula expositiva. Nossa pesquisa não se ocupou em mensurar a quantidade de aulas expositivas de história presentes nos planejamentos dos professores e no cotidiano de sala de aula. Registramos manifestações constantes, afirmando a existência de um excesso dessa estratégia de ensino e que consideramos também como uma determinada proposta de interação.

Anita – Que a professora também ajuda você a se interessar, a querer discutir, a querer procurar saber e tal...

Ágata – Não adianta a professora chegar lá e começar a falar e não parar mais não.

Anita – Você não vai prestar atenção na aula, não vai te interessar.

Ágata – Igual ninguém presta.

Anita – Igual não interessa.

Ágata – Ela tem que chegar; passar o conteúdo pra gente de alguma forma que a gente vai se prender naquilo ali.

Anita – É a gente vai sair da sala querendo saber mais, cada dia mais. (Grupo focal I, turma 2A, entrevista coletiva concedida em 05 de julho de 2012).

Diante da queixa em relação ao excesso de aulas expositivas, as interações pensadas pelos alunos se materializam como estratégias de trabalho que são possibilidades de se fazerem presentes, reconhecidos, sujeitos e com voz. As atividades entre o eu e o outro são reivindicadas no território da sala de aula, apesar de tributarem à capacidade do professor de estabelecer uma metodologia que garanta o interesse e, por conseguinte, a continuidade daqueles estudos fora de sala de aula.

Boris – Pois é, cê fazer uma coisa mais dinâmica, mais divertida assim, parece que você aprende muito mais coisa.

Beatriz – É tipo assim fazer uma roda, ou então conversar ao invés de chegar na sala de aula falar, falar, falar, todo mundo ficar naquele silêncio, ninguém ia prestar atenção. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

À interação, aqui vestida de roda de conversação, se alinha também o lúdico, uma das formas de transgressão e ocupação dos espaços lisos. O lúdico é um dinâmico divertido. Assim se aprende mais. Assim se aproxima dos conhecimentos. O lúdico estimula a produção de sentidos.

Charlot (2006), em entrevista dada à revista Nova Escola, expõe que os jovens querem se relacionar com um profissional do magistério maduro e não querem ser números e nem anônimos. “Isso confirma uma das principais competências que se espera de um profissional da Educação - a capacidade de se relacionar. E acrescento: com humor, que é o melhor

remédio para enfrentar as contradições do universo da Educação” (CHARLOT, 2006, p. 1)

Os jovens não são e não querem ser anônimos e a vida é dialógica. Constituímo-nos nas interações, nas diferenças e na nossa qualidade de inacabados. As condições para as interações dentro de sala de aula são percebidas de maneiras diferentes por professores e alunos. Os sujeitos se colocam. Não aprendem da mesma maneira e nem ao mesmo tempo. As relações com o professor podem afastar e aproximar. O método de interrogar, usado por um dos professores, é a forma de colocar o aluno em evidência, de colocá-lo no centro das atenções e lhe dar voz e vez. É o professor localizando na sala, repentinamente, seu aluno e apostando na sua capacidade narrativa.

Beatriz – Beleza. É silêncio. Ele tem autoridade em sala de aula. Mas eu pelo menos, ano passado eu era apaixonada por história. Ano passado eu tinha aula com o Fabrício. Eu entendia tudo, hoje em dia eu não sei nada de história, porque se eu não pegar, Fabrício falava eu entendia tudo, agora o Iago não, sabe aí..

Bianca – Comigo é o contrário.

Bruno – Eu acho ele um ótimo professor.

Berta – Também acho. Eu também tenho aprendido muito mais esse ano com o método dele de te interrogar. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Os alunos apontam os debates e os tribunais como situações de aprendizagem interessantes. Debates e tribunais permitem a voz e evidenciam disputas entre capacidades argumentativas. Há uma busca pelos conhecimentos históricos que nutrem a argumentação e a possibilidade de sucesso na atividade. Disputas, que acontecem também nos jogos entre os jovens, têm ampla aceitação e contam com fôlego, atenção, empenho e mobilizam suas emoções. No movimento dessas atividades, há possibilidades reais de protagonizarem o debate e deixarem em evidências suas capacidades. Beatriz e Berta não se esquecem do contexto do século XX: as guerras, a bipolarização mundial, a questão do Oriente Médio, as relações... Apropriaram-se do conhecimento histórico, por meio de atividades que estimularam a produção de sentidos.

Beatriz – Tinha que ter mais debate sabe. Igual quando eu tinha aula teve uma vez que a gente fez um tribunal, foi muito doido. Foi União Soviética contra Estados Unidos. Então foi a metade da Sala Estados Unidos e a metade da sala União Soviética. Foi debate. Foi tribunal mesmo sabe? O que eu aprendi sobre Segunda Guerra Mundial eu não esqueço. Eu não esqueço Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria, Primeira Guerra Mundial, eu não esqueço por causa desse debate.

Berta – Eu fiz um desse, só que foi Palestina e Israel. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Berta – Eu também, esse debate que eu fiz, com Palestina e Israel, igual a Beatriz fez, foi muito divertido também e foi muito interessante que eu nunca mais esqueci

os fatos, a gente estudou porque começou a guerra lá, porque eles começaram as brigas, os conflitos religiosos, a gente começou a brigar mesmo, até que no final...
Beatriz – Brigamos, eu briguei, só depois de três meses que eu voltei a conversar.
Berta – O professor falou “Gente, vocês vão pedir desculpas um pro outro.”
Beatriz – Valia ponto.
Berta – Isso é interessante também. Cé toma as dores do país, é muito doído.
Beatriz – A gente ficava a tarde inteira.
Berta – É igual comissão de advogado mesmo. A gente junta para fazer argumento, para apontar para o outro, para levar a culpa.
Beatriz – Foi a partir daí que eu fui gostando de história. Eu tô sentindo realmente falta.
Berta – Realmente os debates são muito interessantes. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Sujeitos dentro de suas incompletudes, os alunos apontam as interações como formas de aproximação com a história. Dentro da compreensão que possuem de interação, sustentam as possibilidades de escolhas: escolher o que interessa, fazer do seu jeito, a seu critério e usando a imaginação. Todo esse processo, segundo o relato abaixo, resultou na implicação dos sujeitos na atividade. Sabemos que estamos diante de um exemplo apresentado em um momento de interações (o grupo focal), instigado pela correlação participação-aprendizado: houve participação na escolha do tema, houve, por isso, dedicação ao trabalho. O relato apresentado pela aluna Cecília é limitado ao seu desejo de apresentar a positividade da atividade. Para a aluna, o tema era interessante e o fato de ela ter participado da sua escolha possibilitou a produção de sentidos para a atividade e para os conteúdos.

Cecília – Eu ia falar que tipo assim, tem iniciativa, vamos supor, ano passado teve uma feira aqui, foi o professor de química, juntaram, tipo assim. Aí a gente escolhia, entendeu, O tema que a gente queria. Eu acho que isso é uma boa, porque incentivou de certa forma a história. Por exemplo, eu e minha sala, a gente fez sobre a bomba de Hiroshima. Aí a gente dividiu, e tipo assim, aí deixou a nosso critério entendeu? Para incentivar a nossa imaginação. A gente fez do jeito que a gente queria, a gente pegou as coisas que a gente achou interessante. Eu ficava em casa, às vezes eu estava no computador, eu queria saber, eu pegava, ficava assistindo vídeo, pesquisando as coisas que eu tinha interesse. Eu tinha escolhido uma coisa que eu queria, que eu gostava, e aí todo mundo, tipo assim, a feira ficou ótima, entendeu?
Celina – É uma coisa que te chamou mais a atenção, uma coisa que te prendeu a atenção, né. Uma coisa diferente que você aprendeu. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Os alunos reconhecem a interação e estão propensos a ela. Mais do que isso, reconhecem seu papel nas interações praticadas em sala de aula.

Boris – Tipo, talvez esse negócio que você tá falando sobre interação, talvez a responsabilidade não seja só do professor porque tem muita aula que ele vai e fala “vocês tem alguma dúvida”?
Bernadete – É, aí ninguém abre a boca e fala.
Bruno – É, todo mundo calado.

Alice – Porque ninguém prestou atenção e aí a gente fala que não tem dúvida. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Mas qualificam a interação. Para que essa se efetive, é preciso democracia. Debater até o consenso. Interação nessa lógica é troca, é construção dos sujeitos em coletivo. Nesse âmbito, conforme dito na seção anterior, querem vivacidade, querem o debate das questões controversas, querem formar ideias.

Beatriz – Isso, falta é democracia. Acho que eu falei. Falta a questão da opinião de ideia, sabe, acho que em história na aula de história principalmente, gente eu sempre bati na tecla, tem que ter debate, tem que ter debate.

Berta – A gente não quer uma ideia pronta, a gente não quer que pensem pra gente, a gente quer formar nossa ideia a partir dos fatos que aconteceram.

Beatriz – Até entrar num consenso. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Existe uma confiança na perspectiva de interação por parte dos alunos como elemento central e capaz de transformar uma situação, incômoda em sala de aula, em que predomina o distanciamento entre professores e alunos e entre práticas de ensino-aprendizagem da história. A interação conforme pensada pelos alunos é resultado de suas vivências em escolas e, portanto, traz um componente de sucesso para o aprendizado. Essas vivências, requeridas aqui, são exemplos de uma mobilidade da juventude para relações com o aprender e com o saber, positivadas no passado estudantil diverso de cada um deles. Os entrevistados estudaram em escolas e bairros diferentes e alguns, em redes de ensino também diferentes. Quando apresentam a interação como experiência ou como proposta, confiam nesta perspectiva e, diante da ampla concordância, podemos perceber que este elemento, além de ter sido consolidado na diversidade, se constitui em um bom exemplo de como, na mediação pelo ensino-aprendizagem da história, constroem sentido para a história.

3.2.3 Produção de sentidos e recursos mediacionais

A interação está presente em todos os processos educativos e, portanto, ultrapassa os limites do que os alunos entrevistados chamaram de aula interativa ou de professor interativo. Os alunos dizem da ação mediadora de seus professores, mas dizem também dos instrumentos de mediação que são usados. “Só falar não dá”, reclama Beatriz, assim como também reclamaram vários outros participantes das entrevistas. A mediação, a interação pelo uso

constante e predominante da fala tem provocado reações. As respostas dos alunos têm sido de diversas ordens. Muitos alunos se aproximam do professor, mas muitos também preferem o uso de outros mediadores.

Bernadete – Mas qual que é o jeito de aprender história?

Beatriz – Filme, filme, tem muito filme sobre história. Sabe?

Bernadete – Mas você precisa de uma explicação sobre...

Bruno – Mas história são só duas aulas a semana toda.

Beatriz – Não, eu sei, mas eu tô falando assim, não igual em um bimestre todo só falar, falar, falar, não dá, não dá. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Muitas das atuais discussões a respeito do ensino de história em sala de aula, na educação básica, têm enfatizado a importância da interação entre professores e alunos, a partir do conceito da mediação. O que se evidencia dessas discussões é que as mediações que acontecem no processo educativo são, ao mesmo tempo, constituintes e constituídas desse e nesse mesmo processo.

Pensando as interações educacionais no campo sócio-histórico, Fernandes, Carvalho e Campos (2012), buscando entender as mediações, afirmam que estas, em Bakhtin, podem ser compreendidas no espaço da tensão entre enunciados na construção dialógica. O enunciado de um exige a resposta responsiva (eu falo em resposta ao outro) e responsável do outro. Nesse sentido, a palavra é a ponte, é o espaço entre, é o elemento de mediação. Para Bakhtin, portanto, a mediação está no elo que se constitui entre um e outro pela palavra que faz parte tanto de quem diz como de quem ouve.

Em Vigotski, segundo Oliveira (2005), a mediação é um conceito central no entendimento do funcionamento psicológico. De acordo com a autora, para Vigotski, os mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos, próprios do ser humano, não estão presentes na criança desde o seu nascimento. Elas são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do indivíduo com o meio físico e social. Nesse sentido, o indivíduo incorpora, nas suas relações com o meio, relações não diretas, mediadas por um elo, por um processo de intervenção intermediária, por elementos intermediários. “As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana” (OLIVEIRA, 2005, p. 27).

Oliveira (2005) encontrou em Vigotski dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos estão diretamente vinculados às possibilidades de transformação da natureza, ou, em outras palavras, ao trabalho (segundo a autora, esta noção em Vigotski é herança de sua filiação aos postulados marxistas). O trabalho une homem e natureza, cria a cultura e a história humana e, como atividade coletiva, desenvolve as relações sociais, a criação e a utilização deliberada de instrumentos. O instrumento carrega consigo “a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objetivo social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 2005, p. 29).

Análoga ao papel dos instrumentos é a ação dos signos. Se o uso dos instrumentos se dá na ação externa do indivíduo, o uso dos signos se dá na atividade psicológica. Vigotski chama os signos de instrumentos psicológicos. “São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos” (OLIVEIRA, 2005, p. 30). São representações da realidade, podem se referir a elementos ausentes e distantes no espaço e no tempo e auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Fazem a mediação de nossas possibilidades de percepção e armazenamento de informações e possibilitam um comportamento mais controlado, o que faz a ação motora menos impulsiva e dominada pela escolha prévia.

Para Oliveira (2005), ainda se sustentando em Vigotski, ao longo do desenvolvimento humano ocorre, na utilização dos signos, a internalização das marcas externas. São os signos internalizados que representam a relação indivíduo e mundo. Liberam os homens das relações diretas com o mundo no espaço e no tempo e são compartilhados no grupo social, não se constituindo como marcas externas isoladas, individualizadas e de utilização particular. Nesse sentido, são sistemas simbólicos, representações da realidade, que garantem a comunicação e a interação social. O indivíduo se desenvolve em um grupo cultural e este lhe dá suporte para conceber o real, para mediar a sua aproximação com o real. “Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados” (OLIVEIRA, 2005, p. 36).

Para Vigotski, portanto, a mediação se caracteriza tanto pela relação do homem com os outros homens (pelos signos, pela palavra, assim como também em Bakhtin), como pela relação do homem com o mundo. Os estudos de mediação nos abrem à compreensão da relação entre os

processos de aprendizagem e desenvolvimento, colocando em primeiro plano a natureza social da aprendizagem e do desenvolvimento, ou seja, é por meio das interações que os sujeitos aprendem e se desenvolvem.

Assim, retomando Fernandes, Carvalho e Campos (2012), a mediação acontece no processo de determinação recíproca e, pensando a mediação na educação, no interior das escolas, nas salas de aula como uma unidade desse interno, a mediação opera nas interações entre professores e seus alunos, interlocutores que se constituem nas coincidências e não coincidências de seus enunciados. No seu projeto de sentido, o professor se identifica como educador, “tipificando, simultaneamente, do ponto de vista do educador, a identidade do educando, o que significa dizer que o educador e o educando, assim constituídos, constituem-se a partir da mediação de um projeto de linguagem” (FERNANDES; CARVALHO; CAMPOS, 2012, p. 100).

Nesses termos, pensamos a mediação como relação, como ação recíproca que determina um e outro, como interação que constitui sujeitos em interlocução. Mas é preciso pensar, também, no ensino de história em mediadores, em instrumentos de mediação, em recursos utilizados pelos professores no ensino da história, recursos esses que guardam em si potencialidades diferenciadas em mediar a aproximação com a história.

Para Wertsch, Rio, Alvarez (1998) e Wertsch (2010), somos seres ativos, agentes, que basicamente utilizamos em nossas ações uma ferramenta cultural. Para o Wertsch (2010), a ação humana (incluindo o falar e o pensar) está distribuída entre o agente e a cultura, não podendo ser atribuída a qualquer um dos dois de maneira isolada. Em seus estudos sobre memória, compartilhando com Malcolm Donald (1991), Wertsch sustenta que a evolução cognitiva humana envolveu, como motor primordial de mudanças, formas de armazenamento simbólico externo ao indivíduo (textos escritos, por exemplo). Dessa forma, inferimos que a ação humana e a mediação estão diretamente vinculadas, na medida em que o agente não se separa da cultura.

Os meios mediacionais, ou ferramentas culturais, ou ainda artefatos culturais, “fornecem, por um lado, a ligação ou a ponte entre as ações concretas conduzidas por indivíduos e grupos, e por outro, contextos culturais, institucionais e históricos” (WERTSCH; RIO; ALVAREZ, 1998, p.28). As ferramentas culturais não têm poder de fazer nada, o impacto que elas podem

ter, por exemplo, no aprendizado, na relação com o mundo, está no seu uso. Mediação, portanto, se trata da mediação enquanto ação humana, mas as ferramentas culturais ou artefatos culturais também ocupam um tipo de posição mediadora.

Os usos de outros recursos educativos emergem como solução para se aprender mais, para se garantir a atenção, participação e a dedicação. A mediação, incorporando diferentes instrumentos, estimula a presença e o envolvimento dos alunos. Estimula a entrada no aprender e na relação com o saber. Assim, os recursos visuais e sonoros, elementos que na cultura juvenil intrometem-se na produção de sentidos para o mundo e especificamente para os conhecimentos escolares, ganham preferência no processo de mediação visto pelo lugar de discente.

O filósofo Jean-François Mattéi, em seu livro *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*, escreveu: “O universo das imagens é imediato, descontínuo, barulhento, causando, na criança, prazer, estupor e passividade; o mundo do livro é uma lenta mediação, contínua, silenciosa, compelindo a criança a uma atividade cujo interesse ela nem sempre domina” (MATTEÍ, 2002, p. 185). Para Mattéi, o espaço real da escola, que se proclama aberto, é precedido, no mundo infantil, pelo espaço virtual da televisão, fechado em si mesmo, autocrático e auto referencial.

Este universo de imagens se estende à sala de aula e, em relação intensa, como sujeitos espectadores e usuários de imagens, aprendemos com elas. Esta penetração nas aulas de história arrasta consigo aquilo que Fonseca (2001) chama de aprender pelos olhos, convencer também pelo olhar e pela emoção, ver para compreender, sentir para aceitar. Fonseca nos fala de uma capacidade informativa das imagens percebida por autores de livros didáticos e acrescentamos, percebida também no interior das salas de aula por professores e alunos. São narrativas visuais que estão à disposição da didática e, portanto, atendem a determinados projetos e concepções de história e de ensino. As imagens que adentram a sala de aula são selecionadas e impregnadas dos sujeitos que as escolhem e conformam um aprendizado.

Nossa relação com imagens não só é intensa como também é uma relação complexa. Palhares (2012) afirma que as imagens mobilizam a imaginação, o que significa que nossas relações com imagens, nas salas de aula, não são simples atos de leitura. Sejam imagens dos livros ou de outros suportes disponíveis, sejam nas exposições de filmes, as relações dos alunos com o

visual não esperam pelas orientações de seus professores. De acordo com o pesquisador, o imaginário das crianças é fomentado pelas imagens que lhes exercem fascínio, que sugerem relações. As imagens mobilizam a imaginação, compartilham sentidos para a história.

Dentro do repertório de trabalho com imagens em sala de aula de história, destacamos o uso das imagens cinematográficas. Em nossa fase de coleta de dados para a presente pesquisa, foi recorrente, nos três grupos focais realizados, a ênfase nos filmes como um elemento de aproximação entre o ensino da história e a qualidade das práticas de sala de aula.

Teixeira e Lopes (2008) situam o cinema como técnica, arte e ideologia. Como técnica, é uma forma de registro que cria ficções e realidades. É arte da memória individual, coletiva e histórica. Na história, produz memórias, registra, reconstrói e recria a vida. “E por ser assim, tal como a literatura, a pintura e a música, o cinema deve ser um meio de explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade, em vez de obscurecê-la ou de a ela nos submetemos (TEIXEIRA; LOPES, 2008, p.10).

A renovação historiográfica, tributária da Nova História, valoriza outras linguagens para o estudo da história e, no plano dos processos de ensino-aprendizagem, essas, como o cinema, se caracterizam como alargamento da concepção de fontes. Linguagem muito enfatizada pelos alunos, o cinema tem o potencial de convocar não só as capacidades cognitivas do sujeito, mas igualmente os sentidos, responsáveis pelas potencialidades dos elementos da sensibilidade.

O cinema como criação artística, como capacidade de criar ficção e realidades históricas, não é um reproduutor mecânico de leituras e análises feitas sobre determinados contextos e estruturas. Ele possui linguagem própria e reconstrói realidades. Enquanto instrumento de registro histórico, ele o faz pela filmagem ou pela construção de narrativas, envolvendo uma gama variada de elementos imagéticos, sonoros e de linguagem.

Hagemeyer (2012), analisando o audiovisual como fonte para a pesquisa histórica, afirma que, para a contemporaneidade, para o século XX, eles são imprescindíveis para se compreender a formação de imaginários sociais. As imagens revelam valores em disputa, mudanças e

permanências no comportamento, sociabilidade em cenas, manifestações de crenças e utopias humanas. São possibilidades de se fazer histórias com imagens e sons.

Lopes (2012) afirma que a interlocução entre cinema e escola cria sentidos e significados. Promove aprendizagens a partir da vida cotidiana. Para o autor, é necessário considerar as relações e os espaços sociais de aprendizagem não tradicionais no processo educativo e isso implica levar em conta os meios tecnológicos e comunicacionais na formação dos sujeitos escolares. Defende o trabalho com imagens porque essas instauram o múltiplo e permitem ao sujeito escolar ser crítico dos meios de comunicação que lhe marcam o cotidiano.

O cinema é mediador entre pessoas e a realidade, mas é também mediador entre as pessoas, proporcionando relações, que, de acordo com Lopes (2012), são criativas e inesperadas. O cinema e a mídia em geral dependem de contextos e de pessoas, dos tempos e das relações para propiciarem mudanças. Por si só, o cinema e as mídias não promovem mudanças. “As pessoas, em interação com o cinema, tornam-se mediadoras deste, assim com o cinema torna-se mediador entre as pessoas. Embora diferentes, professores, alunos e mídia se complementam em função pedagógica comunicacional, cada um com suas especificidades” (LOPES, 2012, p. 155).

Na interlocução com o conhecimento histórico, cabe ao historiador observar tudo aquilo que, registrado pela câmera, apresenta respostas sobre a conformação histórica da sociedade. É o momento histórico capturado que interessa ao historiador, e é claro, sem desconsiderar que este momento registrado, como citado por Teixeira e Lopes (2008), indaga a realidade, recria a vida, extrai dela tudo o que se quiser. O cinema é uma nova representação do mundo e uma nova forma de pensar a história, pois “o olhar da câmera revelava a experiência em um mundo desconhecido, raramente registrado por documentos escritos: o mundo cotidiano, o das “pessoas comuns”, registrado através da imagem viva das ruas, das fábricas, da produção agrícola, dos cabarés, das guerras” (HAGEMEYER, 2012, p. 47).

Nos últimos anos, a utilização do cinema na escola como recurso didático tem crescido dentro da lógica de utilização de novas linguagens na sala de aula e seguindo a popularização de aparelhos tecnológicos. De acordo com Napolitano (2006), trabalhar com “o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o

cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.” (Napolitano, 2011, p.11).

Nesse sentido, a narrativa fílmica, seja de um documentário ou de uma ficção, carrega para dentro de sala de aula os projetos da sociedade: sejam os projetos da sociedade localizados no tempo e construídos no enredo dos filmes, sejam os projetos do tempo presente daquela sociedade que o produziu. Napolitano (2011) afirma que o filme histórico tem a capacidade de revelar mais da sociedade que o produziu do que o próprio passado histórico retratado.

A utilização dos filmes como recurso didático não é uma novidade no Brasil. No entanto, a relação entre cinema e escola é uma relação em construção. Nascimento (2008) aponta que há um distanciamento entre a prática da exibição cinematográfica e a realidade da escola brasileira. Esse distanciamento se dá tanto pela disponibilidade do aparato tecnológico como também pela não apropriação, por parte dos professores, de uma metodologia de trabalho para o cinema em sala de aula. Ou seja, um problema infraestrutural e outro relacionado à formação de professores. O pesquisador nos fala, por meio de artigo publicado em 2008, em problemas com espaço para exibição dos filmes, em escassez de aparelhos, em dificuldades de lidar com a tecnologia, mas também nos apresenta dados em que os professores priorizam determinadas metodologias como a aula expositiva e a utilização do livro didático.

Os filmes como recursos visuais e sonoros em movimento dão aos alunos outras dimensões sobre a relação com o aprender e com o saber. O filme não ensina por si só. Associados a ele, estão estudos anteriores ou bem atuais, que colocam o filme em destaque e em discussão, a partir de conhecimentos que circulam no interior dos grupos sociais, escolares ou não, aos quais os jovens alunos estão vinculados. Além disso, os filmes engendram possibilidades de pesquisa e um conjunto de situações de aprendizagens que ultrapassam a sua exibição.

O momento da exibição do filme, no conjunto dos tempos escolares, se sobressai e sentidos são construídos. O aluno se sente seguro e em evidência, ele pode ocupar uma posição de destaque conversando sobre o filme e sobre o tema. Pais (2006) afirma que algumas imersões dos jovens no mundo virtual se dão pela procura e possibilidade de serem protagonistas. As realidades virtuais permitem a fuga das sociedades dominadas pelas incertezas do real. Nas relações com os enredos dos filmes e seus desdobramentos nos processos de ensino-aprendizagem, percebemos as possibilidades de vivências protagonistas e de projeção de um

sujeito que usa a fala, expõe um saber e também se expõe. Nesse processo de socialização, é permitido e incentivado assumir o local da fala com propriedade dada por sentidos produzidos nas possibilidades dos caminhos lisos do espaço escolar.

Bernardo – Depois que eu assisti este filme, a Jovem Rainha Vitória, e comecei a pesquisar sobre a ordem cronológica dos reis e rainhas.

Beatriz – Quando eu assisti Tróia, eu assisti na 5ª série, eu lembro que assisti o filme inteiro.

Bernardo – E a 5ª série a gente estudava sobre isso.

Beatriz – É a gente estudou isso. Na 5ª série estudava sobre esse assunto e aí a professora tomou sobre Tróia e aí todo mundo fechou o bimestre.

Berta – Fica interessante porque você liga a aula ao filme e vai ficando cada vez mais legal.

Bernardo – Isso. E aí quando você vê que você sabe aquele assunto, que você pode conversar sobre aquilo, aí você vai...

Berta – É história em ação.

Beatriz – Nossa aí você fica mais empolgado ainda.

Berta – Você pode conversar sobre o filme, né, você sabe, cê sabe como é que a situação aconteceu, o que aconteceu, é muito legal. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

O filme faz o papel de mediação do indivíduo com a realidade: explicita projetos de sociedades em seus enredos; problematiza o cotidiano; envolve os alunos na narrativa; desperta emoções; empolga. “É história em ação” (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012), afirma Berta.

O envolvimento proporcionado pela narrativa filmica é intenso. Entre as citações de temas preferidos nos questionários aplicados nas três turmas, o tema que mais apareceu foi guerra. Entre as várias guerras, a Segunda Guerra Mundial se destacou pela quantidade de vezes que foi citada. E os entrevistados dizem o porquê.

Bruno – Porque vemos filmes sobre ela.

Berta – Porque a guerra é legal porque você vê o povo lutando por um ideal que eles querem, por mais errado eu seja, igual o Hitler queria ferrar o planeta inteiro, ele queria ferrar o planeta inteiro, mas ele tinha um objetivo, ele queria lutar por uma coisa que ele acreditava, ele tinha a opinião dele. Isso é legal, as guerras estimulam a gente porque você vê o ponto de vista de cada um, por mais que acabe sendo tragédia é muito legal.

Bruno – Também por causa dos filmes de guerra que tem.

Beatriz – O Pianista, o Pianista, o judeu. Já viu professor? Doido demais né?

Bernardo – Não... O Menino do Pijama Listrado. Nossa aquele filme é lindo.

Bolívar – Olga.

Bruno – Você vê um filme de guerra, vê o conteúdo.

Berta – Até Olga fica mais legal. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Os jovens estão submetidos à imagem, antes mesmo de serem submetidos ao mundo da

leitura. A imersão nesse mundo de imagens e sons provoca desconforto com o ritmo da sala de aula que tende à aula expositiva, ao trabalho com leitura de textos e escrita.

Caio – Eu acho que a maioria aqui concorda que as aulas de história normalmente dá muito sono. Porque é aquele negócio, vamos ler um texto, e, igual podia...

Celina – Podia fazer vídeos, debates, até mesmo algumas excursões.

Cecília – Eu achei legal a iniciativa dela, aquele trem do museu, da gente visitar e tal, deixar por nossa conta escolher. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Cíntia – Eu quando me pergunto, falando de história, eu lembro dos dois anos que eu estudei no Padre Eustáquio, como eu te falei. Eu, meus professores, tanto de história como de geografia, que nem acho que a Cecília falou, eles associavam, era, a matéria era a mesma, então é, a gente, eu ficava com tanta vontade de ter as duas aulas, era as únicas matérias, assim também, ai meu Deus, era geografia ou era história... É isso.

Cândido – Porque era particular, a escola. Ai o ensino é melhor.

Cíntia – Não, nem é. É o método, por exemplo, o professor cantava, ele levava violão, ele assim, cantava toda a matéria, pelo menos uma aula ele cantava a matéria toda, a gente gravava, é, sabe ele era divertido, ele fazia piada, é, tudo relacionado a matéria, então você acaba associando, aprendendo, gostando. Ai toca divertido, não é aquela pessoa... (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Aos filmes se somam outras estratégias ou possibilidades de mediação: o fazer vídeos, visitar museus, cantar, debater, fazer piadas e “*tudo relacionado à matéria*”, afirma Cíntia (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012). São convergências de mediação e mediadores produzindo sentidos para a história por meio das práticas escolares.

Um grupo não pequeno de alunos manifestou sua aproximação com a história pelo gosto, pelo prazer com os conhecimentos históricos. O historiador Marc Bloch (2001), em seu livro *Apologia da História*, ao buscar responder para que serve a história, questão direcionada por uma criança ao seu pai, também historiador, defende o gosto pela história como primeira resposta para o servir. De acordo com Bloch, se a história fosse incapaz de outros serviços, restaria o entretenimento, o passatempo que agrada, o divertimento. Caso contrário, questiona ele, o que divertiria o historiador?

Para Bloch, (2001) a história tem seus próprios gozos estéticos: “o espetáculo das atividades humanas, que forma seu objeto específico, é, mais que qualquer outro, feito para seduzir a imaginação dos homens. Sobretudo quando, graças a seu distanciamento no tempo ou no espaço, seu desdobramento se orna das sutis seduções do estranho” (BLOCH, 2001, p. 44). Sugere o historiador que sustentemos, na história, a parte de poesias e de outras sensibilidades

que possui. Na ciência histórica, esses elementos não tirariam o seu lugar no elenco dos conhecimentos e, mantê-los, não deixaria de satisfazer nossa inteligência.

Os entrevistados falam do gosto pela história. Associam-na ao interesse. Sentem-se envolvidos física e emocionalmente pela história e lhe conferem caráter de ubiquidade. O gosto pela história está na vida dos sujeitos e, em nosso entendimento, é um elemento de aproximação com a história. No entanto, a este gosto pela história se interpõe o gosto pelos estudos de história no espaço escolar. Nesse sentido, a ação mediadora dos professores e os instrumentos de mediação utilizados assumem uma dimensão de importância que necessita de cuidados e abordagens mais profundas.

Beatriz – Não tem como professor. Gente, não tem como uma pessoa não gostar de história, eu acho que história é tão interessante, mas é tão gostosa a matéria, eu acho que tudo envolve na maneira que ela expõe, igual hoje que não tá gostando de um debate deste.

Bruno – Boris, tem até aquele jogo lá Call of Duty IV na Guerra do Iraque.

Berta – Não tem como não gostar de história. “Ah não gosto de história.” História está na sua vida o tempo inteiro. É a maneira que lá é tratado.

Bernardo – Você é história né.

Berta – Você é história e é uma coisa que está presente na nossa vida e tem que saber trabalhar isto e tinha que estimular isto os professores e os alunos, o tempo todo. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Bernadete – Não dá para construir o futuro se você não sabe do seu passado.

Berta – A gente precisa da história porque está na gente, é essência.

Beatriz – História é gostoso. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Em relação ao corpo em movimento como estímulo à produção de sentidos, identificamos um conjunto de situações entrelaçadas que o envolvem: o corpo se cansa, dorme, demanda movimento ou estímulos que, articulados aos recursos visuais e sonoros e com outras estratégias de mediação da aprendizagem utilizadas na sala de aula (teatro, dança, debates), promovem a atenção, a desinibição, a participação e a proximidade com a história por meio das práticas escolares.

Bianca – Aqui, eu acho que uma coisa que gera dificuldade na aula de história é porque ano passado era á tarde, então a gente dormia mais e vinha para a escola mais disposto. Agora até hoje eu não me acostumei com o horário não. Eu acordo todo dia cansada. Aí às vezes a gente já está cansada e como ele faz, se não der atenção, não dá. Uma das dificuldades é essa.

Bárbara – A nossa sorte, as nossas aulas de história não são no primeiro horário, acho que isso aí já ajuda porque senão ia dormir mesmo. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

De acordo com Gonçalves (1994), as interações no contexto social direcionam as formas de pensar, sentir e agir do ser humano. Nesse sentido, “as concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporalidade e as suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais” (GONÇALVES, 1997, p.13).

A cultura dita normas, fixa ideais. O corpo, marcado pela cultura, revela as singularidades pessoais e as características do grupo ao qual o indivíduo pertence. As formas de o homem lidar com sua corporalidade, portanto, é uma construção histórica e contextual, apresentando muitas variações. Gonçalves (1997), em seus estudos, sustenta que, na civilização ocidental, o homem passou por um processo de descorporalização, isto é, por um lado, progressivamente, o mais independente possível da comunicação empática do seu corpo com o mundo, e, por outro lado, “identidade, interação, hierarquia social e funcionamento do sistema social foram tornando-se independentes das habilidades corporais e da aparência do corpo” (GONÇALVES, 1997, p.18). Isso significa que o homem aprende a controlar o seu corpo, afastando dele as suas percepções sensoriais, reprimindo a espontaneidade e as ações imediatas. Além disso, significa também o afastamento do homem com seu corpo e com a natureza, gerando separação entre força criativa do homem e a força corporal, manipulável, passível de exploração pelo capital (GONÇALVES, 1997).

Na contemporaneidade, as relações com a corporeidade trazem em si a negação do corpo. A ênfase na vida conduzida pela moderna tecnologia empobreceu aquelas vivências do homem, em ele participa como ser corporal e motriz. A padronização dos indivíduos e das consciências se revela no comportamento corporal e, assim, o corpo é gerado para algo imediatamente vinculado ao processo produtivo (GONÇALVES, 1997).

Beatriz – Eu, pelo menos sou muito assim de falar sabe, eu gosto muito, muito, então eu ficar dentro de uma sala e ó o professor falando eu não entendo nada, eu fico voando, eu fico inquieta, agoniada, eu não consigo. Eu pelo menos, é os professores que eu já tive de história, que eu aprendi muito história, porque eu sempre tirava nota muito boa de história, era pelo fato dele ser dinâmico, tipo chegar dentro da sala de aula, num trabalho de apresentação não era chegar na frente do quadro e falar. Não era o contrário, era pela forma de teatro, era pela forma de debate, era pela forma de vídeo, de dança, sabe, tipo, não era chegar e tipo um coisa formal e explicar, falar, chegar a uma coisa, não era tudo, cê tinha que inspirar aquela coisa, sabe. E eu sou muito assim. Se chegar na frente de uma sala de aula, cê começar a falar, eu não vou entender nada. Nada, nada, nada. Então o que eu acho que falta hoje em dia no Estadual Belo Horizonte é dinâmica, é o professor chegar “vamos fazer uma roda, vamos debater, vamos fazer isso, o que você sabe, o que você não sabe dessa história” porque todo mundo já estudou tudo

que está se passando de novo. Todo mundo já olhou um pouquinho. Então tipo assim se eu fosse professora eu ia chegar na sala, eu dia pedir, eu ia fazer roda, ida dar trabalho para apresentar, mas trabalho para apresentar assim...

Berta – De verdade.

Boris – Não aquele negócio tipo empresa corporativo, que você abre, não sei o que, não sei o que...

Beatriz – É a minha escola não deixava. Se você chegava na frente do quadro, e olha que era estadual, se chegasse na frente do quadro com uma folha você tomava zero. Então você tinha que ir preparando sabe. Eu pelo menos se fosse professora isso motivava mais.

Bárbara – O Beatriz e às vezes a gente faz o trabalho e por ter que ir lá com uma folha e ter que falar e saber que vai ter alguém te julgando ali é muito mais difícil. Às vezes você aprendeu e sabe que você fica nervoso e eu acho que igual a Beatriz falou, um teatro, uma forma de apresentar diferente, vai te deixar mais relaxada. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

A escola, mesmo se constituindo para, nos seus caminhos estriados, pré-determinar comportamentos e trajetórias e, portanto, disciplinar os corpos, é também espaço para se construir transformações, para efetivar a cultura juvenil performática. Para Gonçalves, na escola, a aprendizagem dos conteúdos escolares “é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo” (GONÇALVES, 1997, p.34). Bornemam (1981), citado por Gonçalves (1997, p.34), observa que a socialização escolar nega as experiências sensoriais em função de um conhecimento abstrato, por meio de discursos teóricos, fotografias e fórmulas, ou seja, pouco envolvimento dos alunos e de seus corpos, nos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a juventude se defronta com a contemporaneidade que nega os corpos. O formal rejeitado, no dizer de Beatriz e de vários outros alunos, em nosso entendimento, é uma forma escolar de socialização, como foi analisada por Vincent, Lahire e Thin (2001), que instaura uma escolarização que sustenta a distinção entre aprender e fazer. A forma escolar liga-se, então, à obediência a determinadas regras, que, constitutivas da ordem escolar, são refletidas na organização social. Promove a pedagogização das relações sociais, revelando, então, a sua ampliação para além do âmbito escolar. Controlar o corpo é um processo que atende à dominação e à submissão dos indivíduos aos espaços estriados. Nessa linha, a produção de sentidos para a história vincula-se às interações baseadas nos discursos teóricos e constantes e o corpo cansa.

3.2.4 Produção de sentidos: a dimensão do conteúdo

Compõem também este cenário de estímulos para a produção de sentidos, mediada pelas práticas escolares propostas, as relações com os temas. As escolhas temáticas de conteúdos da história escolar foram localizadas, nas entrevistas, como elementos que aproximam e ao mesmo tempo afastam os jovens da história. A subjetividade das escolhas temáticas envolve também a abordagem dos conteúdos que é proposta em sala de aula. Novamente se evidencia a ação mediadora e os instrumentos de mediação como dimensão definidora nos processos de ensino.

As escolhas de conteúdo percorrem um longo processo até sua chegada em sala de aula. Nesse processo, estão envolvidos as filiações historiográficas às quais os professores estão vinculados, a ação do Estado regulador, o livro didático escolhido e os seus vários usos, as tensões entre concepções e representações de história e ensino de história, presentes no contexto escolar e extraescolar, e uma série de outros elementos que compõem esse elenco e interferem diretamente na seleção que o professor faz dos conteúdos a serem ensinados.

Cibele – Vamos tá conversando sobre seleção, não é? A seleção de conteúdos. Porque lembra do que eu disse, alguém selecionar esses conteúdos, não é. Mas que temas vocês gostam mais?

Cíntia – Sim. Se a gente fala seleção, você fala seleção do que já foi selecionado, tipo isso. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Ao dizer de uma preferência temática, de conteúdo, os alunos estão fazendo suas escolhas, dentro de uma seleção, como aponta Cibele, já feita por seus professores anteriores e atuais ou apontam suas preferências ligadas a contatos estabelecidos com determinados capítulos da história apresentados pela mídia ou nas suas múltiplas vivências sociais.

Nesse quadro, as possibilidades de uma escolha de conteúdos estão parcialmente direcionadas, de um lado, por uma tradição em se trabalhar com conteúdos consagrados pela sociedade como importantes. Os alunos reconhecem nesta seleção a história de seu país e se reconhecem nesta história, mesmo que de maneira distante e sem perspectivas. Estas escolhas por determinados conteúdos não colocam os alunos na centralidade do processo educativo.

Ágata – Eu acho que o negócio num é não estudar história, o negócio é selecionar o assunto que vai ser passado pra gente, porque tem coisa que a gente não precisa saber e a gente está estudando, e que a gente não aguenta mais, e a professor tá lá...

Alessandro – É.

Alcione – Verdade.

Anita – Tem que ser selecionado, mas tem que ter história.

Antônio – Por que, com o que, dá um exemplo.

Alcione – Ai é o professor que vai selecionar. (Grupo focal I, turma 2A, entrevista coletiva concedida em 05 de julho de 2012).

Cibele – Mas de qualquer forma tem que ser selecionado, só que mais bem selecionado, é o que eu acho. Não tem como você estudar história no período da escola de fundamental até o fim do ensino médio, mas tem como você selecionar melhor.

Mariano – Cibele, esclarece pra todo mundo o que é o “mais bem selecionado”, o que você chama o bem selecionado, esclarece pra gente, tenta né...

Cibele – Eles visando um pouco o aluno, entendeu? Mais os alunos do que a própria matéria dada, ah não sei explicar.

Celso – De todo o livro. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

E, de outro lado, as escolhas estão direcionadas pelas possibilidades de deixarem vir à tona questões vivas que os incomodam no cotidiano, que mexem com suas emoções, que os aproximam da história e do ensino da história.

Dessa maneira, as escolhas temáticas feitas seguindo tradições, orientações do Estado, o rol de conteúdos apresentados nas coleções de livros didáticos ou as opções políticas e sociais dos professores, ainda assim, garantem determinadas aproximações dos alunos com a história e com as práticas escolares. Dentro dos limites do ato de escolher, mesmo que os alunos apontem, de maneira dispersa, temáticas para as quais se inclinam ou que são prioritárias, temos possibilidades de que as escolhas favoreçam a produção de sentidos. Nos grupos, percebemos manifestações de proximidade com a história, à medida que determinados temas são trabalhados.

Antônio – Gosto muito de Idade Média, gosto muito do romanismo também, da parte sombria do romanismo. Mitologia também.

Anita – Não empolga não, você tá ficando emocionado. É uma coisa meio doida né?

Antônio – É uma coisa meio mítica né?

Alcione – As que eu consigo mais pegar mais é revolução.

Adriana – É. O jeito que evoluiu.

Mariano – Revolução ou evolução.

Alcione – Revolução. As revoluções Francesa, Industrial.

Adriana – Como era antes.

Anita – Mas relacionado à história né? Tudo volta para a história. (Grupo focal I, turma 2A, entrevista coletiva concedida em 05 de julho de 2012).

Beatriz – Ah eu gosto do jeito como os escravos viviam sabe. Do jeito que eles

sobreviveram pela vontade que eles tinham. Teve a história que eles juntaram dinheiro, que eles eram iludidos pelos senhores feudais para pagar a sua carta.

Bóris – Senhores feudais não. Senhores de engenho.

Beatriz – É isso mesmo. Senhor de engenho, desculpa. Aí então tipo assim, do jeito que eles lutaram, da maneira que eles viviam, na senzala, os senhores de engenho também que eram ricos e não davam à mínima. O chicote como eles apanharam.

Bernardo – Sinhá Moça.

Berta – Não eles não apanharam o tanto que eles mostraram em novela não, porque o escravo era caro para caramba.

Beatriz – E foi, e foi realmente a novela Sinhá Moça que fez eu gostar mais ainda.

Berta – Não, a escrava Isaura que fez eu gostar de escravidão. (Grupo focal II, turma 2B, entrevista coletiva concedida em 10 de julho de 2012).

Cecília – No Brasil eu gosto, o período que eu mais gosto é a ditadura militar e no mundo eu gosto da Alemanha Nazista.

Caio – Acho que essa, essa época que eu falei que não estudei muito bem, que é inflação, essas coisas assim, eu vi que foi uma época muito interessante, que mexia bastante com a vida das pessoas, diretamente.

Mariano – Esse período mais recente.

Caio – É de inflação, primeiro governo Sarney e tal. E fora do Brasil eu gosto muito da História dos Estados Unidos.

Cecília – Doutrina Monroe (risos).

Caio – Doutrina Monroe. Porque é um exemplo de país que começou do nada, com, que desde o início eles foram patriotas para fazer daquele lugar ali a casa deles. E acho que eles conseguiram isso. Tanto que até hoje é a primeira potência. (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012).

Localizamos também uma situação oposta. Alguns temas são apontados pelos entrevistados como conteúdos que os afastam da história. “*Revolução Francesa, eu odeio*”, como revela Cibele (Grupo focal III, turma 2C, entrevista coletiva concedida em 12 de julho de 2012) ou como no episódio abaixo.

Antônio – Colonização do Brasil, muito chato. Eu gosto de coisa maia, inca.

Alessandro – A colonização do Brasil...

Antônio – É muito chato, muito chato.

Anita – É meio cansativo.

Alcione – O descobrimento do Brasil é chato. (Grupo focal I, turma 2A, entrevista coletiva concedida em 05 de julho de 2012).

Em geral, reclamam por uma história social onde percebam a presença do homem. Das ações do homem contemplando as dimensões temporais, que indaguem o passado e possibilitem o conhecimento do presente, mexendo bastante com a vida. Reclamam por questões socialmente vivas em que possam debater, construir suas ideias, guiarem-se conscientes na vida cotidiana, produzindo sentidos, aprendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendemos em nossas vivências, no entremeio de campos teóricos, a pensar as relações com o conhecimento a partir de nossa condição de incompletos e inacabados. São essas condições (e preferimos pensá-las como qualidades) que nos fazem ver a educação com os olhos do possível e, assim, vislumbrar no horizonte, mesmo na opacidade, as chances de lidarmos com os mais variados tipos de questões. São essas condições que nos remetem ao outro que nos constitui, e é constituído por nós, nesse grande movimento da interação que compõe os coletivos sociais nos quais estamos inseridos.

Na condição de incompletos e inacabados, nos fizemos professor e pesquisador e, como não poderia deixar de ser, é também nessa condição que estamos pensando e escrevendo estas considerações. Sujeito professor e pesquisador, não refletimos e nem construímos conhecimentos sozinhos e sim na riqueza das interações. Portanto, não posso considerar, na nossa trajetória de estudos, algo como acabado. Não somos os únicos que nos preocupamos com os sentidos produzidos para a história e com a apropriação do conhecimento histórico, possibilitados pelo processo de ensino-aprendizagem. Somos muitos, cada qual a sua maneira, pensando na construção do pensamento histórico. Cada um, por seu caminho, no inacabamento que nos é próprio, no seu direito de dar continuidade aos nossos enunciados.

Apresentamos, então, considerações que apenas trazem a minha voz, carregada das vozes sociais, de vários pesquisadores, de meus mestres, de meus colegas de profissão, de meus alunos... Vozes que, refletidas e refratadas, ganham a dimensão coletiva e as possibilidades de desdobramentos e de extensões. Dessa forma, estas considerações não terão o sentido de últimas, nem de finais. Serão sempre considerações que estão no meio, entre tantas que buscam construir os caminhos do ensino-aprendizagem da história. Vozes que são pontes entre mundos.

Ensino-aprendizagem da história: em quais condições?

O movimento da significação não é uma construção restrita à educação escolar. Em todos os

contextos em que vivemos, atribuímos sentidos às nossas experiências, nos apropriamos de significados e nos orientamos na vida prática cotidiana. Assim, sabemos que os contextos onde se dão nossas vivências conformam o movimento da significação.

Nossa investigação se organizou dentro dos marcos escolares, no âmbito da disciplina história, e procuramos não afastar nossos estudos de situações explicativas da constituição do atual contexto escolar contemporâneo, porque, em nosso entendimento, as aproximações dos jovens alunos com a história, a partir das práticas escolares, estão vinculadas às condições a que estão submetidos os processos educativos, considerando as ações de regulamentação do Estado, as relações e as demandas sociais diversas impostas à educação escolar.

O Estado, na contemporaneidade, ao fomentar a qualidade dos processos educativos, objetivando padrões, muitas vezes construídos fora do país, amplia o controle sobre a escola, com novas estratégias de regulação, reproduzindo formas de interferência na condução dos processos de ensino-aprendizagem. Simultaneamente, os outros sujeitos presentes na escola, professores e alunos, são ativos na recepção e implementação das mudanças e programas educativos propostos. No ensino-aprendizagem, ao se envolverem com as novas perspectivas, se posicionam como sujeitos que são, desenvolvendo leituras próprias, não coincidentes com as propostas.

Portanto, o processo visto, nos últimos anos, de mudanças e de universalização da educação básica no Brasil acontece dentro desse jogo das contradições e tensões próprias das sociedades em transformação: no ambiente de mudanças, temos uma arena de lutas em que propostas inovadoras são marcadas por regulações e organizações espaço-temporais, que sustentam o formato tradicional da escola que se quer mudar. Temos, então, um contexto de tensões políticas, em que o Estado, com participação menor ou maior dos outros sujeitos, propondo e regulando as mudanças, interfere nas relações entre professores e alunos e nas práticas escolares em sala de aula.

Nesse âmbito, as interações como elemento constitutivo das relações e de uma nova pedagogia, em que a assimetria entre sujeitos proporciona a produção de sentidos, são marcadas por este contexto novo, em que as interferências do poder público e seus desdobramentos sobre as intencionalidades educativas condicionam as práticas dos professores, o que passa a ser considerado como limites muito restritivos para mudanças de

maior impacto no ensino-aprendizagem.

O ensino-aprendizagem da história, em sua complexidade, é resultante não somente, mas em grande medida, das relações entre sujeitos, professores e alunos, construídas no contexto mencionado acima. Sabemos que estes não são os únicos sujeitos constituintes da disciplina e nem apenas são estes os únicos que atuam no processo ensino-aprendizagem da história. Mas sabemos também da centralidade de professores e alunos, ao discutirmos o que aproxima e, por conseguinte, o que afasta os jovens alunos da história, na mediação com as práticas escolares.

A organização escolar, que persiste ou que se transforma, afeta diretamente as relações que são construídas no dia a dia da escola. As possibilidades de mobilidade dentro da organização escolar são diminutas, principalmente dentro da composição curricular do ensino médio, como verificamos na Escola Belo Horizonte. Propostas didáticas ou projetos se defrontam com a formatação escolar, e seu desenvolvimento depende do avanço do trabalho coletivo no interior das escolas ou ficam a cargo da ousadia dos sujeitos e de negociações políticas que se vinculam à compreensão e boa vontade por parte dos outros profissionais em cederem tempo e espaço.

Somando a essa situação de predominância da organização escolar, entre professores e alunos há um conjunto de peças desarticuladas: professores reclamam de não participação e os alunos reclamam de que não lhes é dada a oportunidade de participar, alunos reivindicam ensino de qualidade e professores reclamam que esses não se empenham nos estudos. No nosso entender, a desarticulação entre sujeitos e as pressões sociais por um determinado modelo de educação estão no centro deste debate. Elementos percebidos na coleta de dados, tais como: vínculos fortes entre as imposições externas e as intenções educativas dos professores, número reduzido de aulas, preparação para o vestibular ou para o ENEM, excesso de aulas expositivas, pouca leitura, falta de esforço, condições de trabalho, cansaço, e alguns outros que poderiam compor esta lista, nos mostram essa dissintonia. Além disso, explicitam suas perspectivas ou falta delas e o formato da escola continua ditando, no dia a dia, os comportamentos.

Os debates pedagógicos sobre os caminhos percorridos e a percorrer pelo ensino da história na educação básica que permeiam as práticas escolares também se vinculam a este contexto.

O direito ao ensino da história, direito de, a partir do presente, se voltar ao passado e indagá-lo é o direito e a necessidade de se orientar na vida prática no presente, para se construir projetos de futuro. O ensino da história, no contexto descrito anteriormente, limita o acesso ao passado a indagações que podem não corresponder a interesses e necessidades dos sujeitos. Os novos olhares para a contemporaneidade e a nova produção historiográfica, geradores de divergentes programas curriculares, se deparam com uma escola organizada em formatos que dificultam criar e consolidar estratégias pedagógicas que considerem os novos sujeitos.

As possibilidades de produção de sentidos para a história, na ótica das vivências sociais dos sujeitos ou ancoradas nos processos de ensino-aprendizagem da história no espaço escolar, assumem uma complexidade que extrapola nossos trabalhos acadêmicos. Sabemos que a mobilização da consciência histórica é algo inerente ao homem, como o é o agir na vida cotidiana. É a carência de orientação na vida prática, neste presente, que nos leva a fazer o passado falar e é este o processo constitutivo da consciência histórica. Sabemos também que o aprendizado do saber histórico, que pode ser concebido como processo mental de constituição de sentidos na vida prática, não é um processo que acontece exclusivamente dentro dos marcos escolares e antecede o aprendizado escolar. Mas aprender o saber histórico nos marcos escolares é desenvolver outras capacidades de refletir sobre os conhecimentos históricos e sobre a vida prática e isso demanda investimentos e preocupações com a sua efetivação. Dessa maneira, os contextos e as condições para o trabalho com o ensino da história possibilitam determinados processos de ensino, pois são, em muitos aspectos, restritivos a ações que fogem à formatação escolar.

Produção de sentidos: brechas e lacunas

O panorama descrito na seção anterior permite vislumbrar um contexto em que os processos de ensino-aprendizagem da história percorrem, no espaço escolar, caminhos previamente demarcados e isso poderia nos fazer compreender que não há espaços para a inovação e para a produção de sentidos. No entanto, sentidos são construídos a todo o momento na vida prática, na interpretação do mundo, estando os sujeitos dentro ou fora do espaço escolar. O que nos instigou, e continua a instigar, foi descobrir como os alunos constroem sentidos para a história na mediação com as práticas escolares, ou, dizendo de outra maneira, saber em quais

oportunidades e condições os sentidos produzidos garantem proximidade com a história escolar.

Percebemos que os processos de ensino-aprendizagem estão sob pressão de um determinado formato de escola. Nesse sentido, as relações e as práticas de sala de aula ganham determinadas direções. Professores e alunos, submetidos a um contato mínimo e a condições não muito adequadas de trabalho, são responsabilizados pela existência de um quadro educacional desqualificado e voltam-se para o aprendizado pautado pela quantidade de conteúdos. Nesses limites, nossa leitura e interpretação dos dados coletados em entrevistas coletivas se concentrou em encontrar, diante deste contexto, indícios de produção de sentidos que representam o movimento da significação e, conseqüentemente, a apropriação dos conteúdos e a aproximação dos alunos com as práticas de sala de aula.

Primeiramente, de nossas análises, pudemos depreender que os alunos apontaram as interações como um dos principais caminhos para uma relação de aprendizagem de qualidade. Nas interações se constroem sentidos para a presença na escola, para a presença na sala de aula, para a aproximação com os conteúdos. O modelo de interações que os alunos possuem, construído no espaço escolar, traz consigo situações de interação, anteriores e diversas, acontecidas nas vivências estudantis, que possibilitaram a produção de sentidos e a apropriação dos conteúdos históricos. Tais vivências mobilizam os alunos, seus interesses e sentimentos, em direção ao que eles denominaram “aula dinâmica e interativa”, em que se percebe que compreendem as interações como movimentos dos sujeitos. As situações de interação não são como os alunos desejam o tempo todo. Isso é ruim, mas os momentos em que elas aconteceram e possibilitaram maior participação dos envolvidos foram ocasiões de forte aprendizagem. Nos parágrafos a seguir, procuramos elencar e caracterizar essas ocasiões.

1 As relações socioafetivas envolvendo o professor são pensadas como importantes caminhos para a produção de sentidos. Há um incômodo com o distanciamento do professor, expresso pelo jovem aluno. No entanto, aqui se destaca uma aposta na mediação que o professor é capaz de propor pela sua ação, pela sua capacidade conceitual e pelas escolhas de mediadores que faz. Nessa perspectiva, o professor é colocado em seu lugar de destaque como o que ensina, o que detém maiores conhecimentos, mas também o ser humano com quem os jovens querem se relacionar.

2 As possibilidades de protagonização de práticas também são vistas pelo prisma das interações. O envolvimento com os trabalhos escolares demandou debates e uma relação muito próxima com os colegas e com seus professores. As práticas do debate, do tribunal, a feira, as apresentações, citadas pelos alunos, são possibilidades de interações amplas, motivadas por interesses e desafios, envolvendo as pessoas, mas também promovendo a pesquisa sobre os conteúdos, pois o processo requer preparação, estudo, aprendizagem e exposição. Há engajamento individual e social, no âmbito escolar.

3 Constatamos que a interação foi tratada como democracia, dentro do pressuposto de que há trocas entre pessoas que ocupam posições assimétricas, promovendo construções coletivas, dialógicas, tensionadas e promissoras de múltiplas aprendizagens. Esse caminho parece uma espécie de síntese da relação de interação. Debater, posicionar-se para se construir consensos. Não somente absorver, mas produzir, dar sentidos e formular ideias.

Continuando nossa localização de indícios da produção de sentidos para a história, as interações concebidas no processo educativo escolar pelos alunos nos remetem à discussão da condição juvenil. Percebemos que as relações com a cultura performativa da juventude é outro caminho para uma relação engajada com os processos de ensino. Isso significa: participação autônoma, construção de práticas, responsabilização. Dessa forma, a aprendizagem é resultado de ações lúdicas ou de outros eventos pedagógicos em que os alunos não sejam tratados como distantes e anônimos e possam, além de ficar em evidência, serem reconhecidos por seus professores. Querem ter voz no processo. Seja para escolher o que e como aprender, mas também para dizer do aprendido.

Ouso afirmar que os jovens pesquisados nos autorizam a dizer que a juventude tem escolhido este caminho para o aprender. Aprender fazendo, movimentando o corpo, com muito barulho, cores e divertimento. Esse caminho tem sido apontado por eles como entrada e permanência na relação com o saber. Toda essa movimentação tem estimulado a produção de sentidos em caminhos lisos, dando à juventude um novo papel dentro do já formatado espaço escolar. Portanto, não é o caminho do consenso, do apaziguamento, livre dos debates, de tensões e polêmicas, e sim o das não coincidências, das lutas intelectuais. Esse caminho implica escolhas de alunos e de seus professores que requerem outras organizações de tempos e espaços e a rediscussão das perspectivas postas para a escolarização de nossos jovens.

Outro grupo de indícios da produção de sentidos é a escolha dos mediadores para o trabalho com a história. Nossos estudos demonstraram que os mediadores escolhidos têm o potencial de garantir a produção de sentidos. Os recursos visuais e sonoros, principalmente os filmes, se apresentaram como os casos mais citados. Mas não somente esses. Apresentam-se, também, os debates, os julgamentos e os jogos eletrônicos. Todos esses mediadores são reconhecidos pelos alunos como portadores de narrativas históricas e, em suas formas específicas de pensarem o processo de ensino-aprendizagem, apontam as possibilidades de aprendizagem da história por meio do assistir e do jogar ou de se envolver com todas as camadas do humano. Cabe ao professor analisar o potencial da narrativa histórica que está contida no mediador ou propor aos seus alunos atividades de confrontação entre essa narrativa e outras, por exemplo, apresentadas nos seus livros didáticos, pelos depoimentos, pelos jornais, pela literatura.

Também foi possível perceber que uma das formas de produção de sentidos e aproximação com a história é o prazer pela narrativa histórica. Gostar e ter prazer em saber emergiram como elementos de aproximação tanto com a história como com alguns dos conteúdos escolhidos na escola. No entanto, não houve consenso entre a ideia de gostar de história e estudar e se envolver com as práticas escolares. Encontramos manifestações de gosto pela história e desestímulo em relação aos estudos diante de determinadas práticas e, portanto, essas ligações entre o gosto e o empenho nos estudos dependem de outras investigações.

Ainda em relação ao gosto e ao prazer pelo saber histórico, percebemos que há aproximação em relação a muitas temáticas, em variados tempos e espaços. Os jovens alunos, nos seus dizeres, apontam o tempo presente (atualidades) e as questões controversas, polêmicas, cuja vivacidade os envolve, como de maiores potenciais para ganhar-lhes a atenção e o interesse, ou seja, essas temáticas estimulam suas percepções e envolvimento. As questões socialmente vivas não são vivas por natureza. Tornam-se ou deixam de ser QSV, com base nas discussões que atravessam a sociedade e, de variadas maneiras, tocam os sujeitos. Elas se comportam como um campo em que os jovens alunos podem fazer circular os saberes que trazem para dentro da escola, confrontando-os com os saberes escolares e os das ciências de referência. Mobilizam os jovens e estimulam posicionamentos políticos. Conferem-lhes saber para desafiar uma realidade posta e inaceitável, assim como também desafiar os outros sujeitos com quem convivem.

Podemos, então, concluir primeiramente que, neste contexto amplo, professores e seus alunos se defrontam com possibilidades de trajetórias no espaço escolar. Identificamos, em seus enunciados, caminhos em que predominam a ordem das cobranças externas: formar alunos capazes de acumular o conhecimento histórico e ilustrar seus pronunciamentos, participarem de concursos e se comportarem de maneira consciente e cidadã. Caminhos estes sustentados por escolhas centralizadas no professor e em um rol de conhecimentos, em quantidade suficiente para se inviabilizar no tempo escolar, secularmente consagrados como essenciais e, de certa forma, capazes de linearmente tornar a formação histórica aceitável.

Entretanto identificamos também a construção de caminhos em que, mesmo com a formatação escolar e as imposições externas, o trabalho pode convergir para demandas dos próprios alunos, intercaladas com posturas inovadoras e propositivas de seus professores. A formatação escolar nessas novas trajetórias é um limite relativo, pois não impossibilita os percursos dos sujeitos. Esses novos caminhos atalhos são criados entre o formatado e o desejado, possibilitando a produção de outros sentidos, a partir das ações educativas escolares. As relações com a escola se ampliam e se intensificam, e novas formas de relação com o saber e com o aprender são construídas, tomando e tornando as brechas como o espaço do possível.

Dessa forma, concluímos também que a produção de sentidos é um movimento do ser humano que, promovida nas interações educacionais no espaço escolar, dá direção aos conteúdos históricos. Para isso, professores não podem se curvar à formatação escolar e sucumbir impotentes diante das demandas externas. Há que se trilhar espaços lisos, como busca fazer a juventude. Há que se construir caminhos em que as interações sejam mais importantes do que o currículo prescrito. Os jovens estão nos afirmando sua capacidade em se responsabilizarem por seu aprendizado. No entanto, essa trajetória demanda uma construção coletiva de percursos, em que haja clareza do lugar aonde se quer chegar. As manifestações juvenis têm nos mostrado a capacidade de leitura do mundo e de formação cidadã. Os conteúdos históricos escolares fazem parte dessa *performance*, mas não é sua quantidade que garante o posicionamento juvenil no mundo e, sim, o desenvolvimento da consciência histórica, da capacidade temporal de se orientar na vida prática.

Estas considerações finais estão sendo produzidas por um professor da educação básica do sistema público de ensino, pesquisador do ensino da história e pai de um jovem de 18 anos,

participante das manifestações políticas de junho de 2013, em Belo Horizonte. Sentimo-nos como o “pai da vez”, em que a preocupação com os nossos jovens, na construção dos caminhos performáticos pela cidade, fazendo a sua voz ecoar pela melhoria da saúde, da educação, pela ampliação dos direitos sociais, passa também pelo gosto e pela certeza de que a juventude não está presa e nem se comportará apaticamente diante das transformações sociais.

Muitas outras pesquisas serão necessárias neste campo em que convergem juventudes, história e ensino da história. Cada pesquisa com seu acabamento próprio, mas cada qual carregando a presença das vozes das outras, produzindo sentidos e significados em interação, pois as palavras, assim aprendemos, é a ponte que nos une.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação; Fundação Friedrich Ebert, 2003. p.16-38.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO: Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Org.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise o Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 75, p.15-32, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em: 13 maio 2012.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. (Org.) **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 11-22.

AIGNEREN, M. La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. **Revista electrónica del Centro de Investigación Social (CEO)**, 2001. Disponível em http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm Acesso em: 18 mai. 2012.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 13. ed.; São Paulo: HUCITEC, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 14 maio de 2012.

BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. **Escola Plural: rede municipal de**

educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: PBH, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 408 p. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Ed. anotada. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores Maria João Alvarez; Sara Bahia do Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORNEMAN, Ernest. Leibfeindliches lernen., Apud GONÇALVES, Maria Augusta Salim: **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

BOTÍA, Antônio Bolívar. De nobis ipsis silemus?: Epistemologia dela investigación biográfica – narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. México, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002. Disponível em <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>. Acesso em 07 de dez de 2012.

BRASIL. Secretaria-geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Políticas públicas de juventude**. Brasília, DF, 2013, 36 p. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/documentos/cartilha-politicas-publicas>. Acesso em: 20 abr. 2013.

CARLINI-CONTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Rev. Saúde Pública**, v. 30. N. 3, p. 285-293, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v30n3/5075.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2012.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. 138 p. Coleção FGV de bolso. Série História.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93p.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard. (org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard. O conflito nasce quando o professor não ensina. **Revista Nova Escola**.

São Paulo, n. 195, out. 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/bernard-charlot-conflito-nasce-quando-professor-nao-ensina-609987.shtml>. Acesso em: 25 abr. 2013.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2004.

COSTA, Maria Cristina Silva. Intersubjetividade e historicidade: contribuições da moderna hermenêutica à pesquisa etnográfica. **Rev. Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, 2002, vol. 10, n. 3, p. 372-382. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692002000300011&script=sci_arttext. Acesso em: 24 jul. 2012.

COVRE, Aline M. P. Manfrim; NAGAI, Eduardo Eide; MIOTELLO, Valdemir. (Org.). **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de BakhtIn: São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. 111p. (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso: GEGe. Caderno de estudos I).

DAMASCENO, Áurea Regina. **Das condições objetivas às representações de “boa” escola**: um estudo da produção e dos produtos das representações dos atores do processo educativo escolar. 2007. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

DAYRELL, Juarez T. O Jovem como Sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2013.

DAYRELL, Juarez T. A escola faz a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2007, vol. 28, n. 100. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 24 de jan. 2013.

DELEUZE, Gille; GUATARRI, Félix. *Mille Plateaux*. Paris: Éditions de Minuit, 1980. Apud PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividade e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda. (Org.) **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. 239p.

DONALD, M. Origins of the modern mind: three stages In:the evolution of culture and cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1991. Apud WERTSCH, James V. Texto e dialogismo no estudo da memória coletiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 123-132, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea10.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2013.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? a escola das oportunidades**. Tradução Ione Ribeiro Valle; São Paulo: Cortez, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin: São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168p. (Coleção Língua[gem] 33).

FERNANDES, Júlio Flávio de Figueiredo; CARVALHO, Mauro Giffoni; CAMPOS, Edson Nascimento. **Vygotski e Bakhtin**: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2: p. 95-108, jul./dez. 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10259>. Acesso em 22 fev. 2013.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. IN: FONSECA, Thais Nívia de Lima e; SIMAN, Lana M Castro. **Inaugurando a história e construindo a nação**: discursos e imagens no ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 91-122

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008. 169 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**: psicologia e educação: um intertexto. 4 ed. São Paulo: Ática; Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 2002. 168 p. (Fundamentos107).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin: 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007. 112p. (Coleção questões da nossa época; vol.107)

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Acesso em: 21 jan. de 2013.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan/abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humana**. Brasília: Líber Livro, 2005. 77p.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. In: **Paidéia**. Ribeirão Preto/SP, v.12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2011.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim: **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História & audiovisual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Coleção História & Reflexões. 159 p.

JACQUES, Francis. De la signifiante. Revue de Métaphysique et de morale, abril-junho 1987. *Apud* CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93p.

LEGARDEZ, A. Enseigner des questions socialement vives: quelques points de repères. In: LEGARDEZ A.; SIMONNEAUX, L. **L'école à l'épreuve de l'actualité**: enseigner les questions vives. Paris: ESF, 2006. p. 21-22.

LEGARDEZ A.; SIMONNEAUX, L. **L'école à l'épreuve de l'actualité**: enseigner les questions vives. Paris: ESF, 2006.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>. Acesso em: 21 jan. de 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Trocando olhares**: educação e cultura na contemporaneidade. Belo Horizonte: Teia de Textos, 2012.

LUCINI, Marizete; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira; MIRANDA, Sônia Regina. Na esteira da Razão Histórica: olhares e diálogos com a obra de Jörn Rüsen. In: ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Digressões sobre o ensino de história**: memória, história oral e razão histórica. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007. p. 19-71

MAIA, Carla Linhares. **Cartografias Juvenis**: mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem. 2010. 361 p.. Tese (Doutorado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior**: ensaio sobre o i-mundo moderno. Tradução Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdos Básicos Comuns de História**. 2005. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?&usr=pub&id_projeto=27&id_objeto=102016&id_pai=41946&tipo=li&n1=&n2=Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Pedag%C3%B3gicas&n3=Ensino%20M%C3%A9dio&n4=Hist%C3%B3ria&b=s&ordem=campo3&cp=994d99&cb=mhi. Acesso em: 20 jan. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MONTEIL, Jean-Marc. *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Paris: Editions Universitaires, 1985. *Apud* CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. E. P. Thompson e a pesquisa em Ciências Sociais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 481-517, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_02/PDFs_27_2/MCelia_e_Ricardo.pdf. Acesso em: 1 de mar. 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290. jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a14n45.pdf>. Acesso em: 10 jan. de 2013.

MORTMER et all. Uma metodologia para caracterizar os gêneros de discurso como tipos de estratégias enunciativas nas aulas de ciências. In: Nardi, Roberto (org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

NAGAI, Eduardo Eide; Miotello, Valdemir. (Org.). **Palavras e contrapalavras**: conversando sobre os trabalhos de BakhtIn: São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 128p. (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso: GEGe. Caderno de estudos II).

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas de sala de aula. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. v.5, n. 2, Abril/Maio/ Junho de 2008. Disponível em <http://www.revistafenix.pro.br/vol15Jairo.php>. Acesso em 13 de març. De 2013.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 251p. (Coleção como usar na sala de aula).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2005. 111 p. Coleção Pensamento e ação no magistério.

PALHARES, Leonardo Machado. **Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de história**. 2012. 224 p. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, Portugal, vol. 25, p. 139-165, 1990.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividade e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda. (orgs) **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. 239p.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol.26, n.2, p. 135-156, Ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a07v26n2.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2004. p. 121-136.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001. 194 p.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas de funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010. 160 p.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. 2010. 353 f. Tese (Doutorado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: ed. UFPR, 2010. 150 p.

SILVA, Rogério Chaves da. Método e sentido: a pesquisa e a historiografia na teoria de Jörn Rüsen. Fronteiras: **Revista Catarinense de História**, Florianópolis, n.17, p.33-55, 2009. Disponível em: http://www.anpuh-sc.org.br/revfront_17%20pdfs/art2_format_metodo_sentido_rogerio.pdf. Acesso em 20 e out. de 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo. (Org.) **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. DF: CNTE, 1996.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Globalização: fatalidade ou utopia?** 2 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. Ed. Petrópolis; Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emílio Tenti. Novos docentes e novos alunos. In: **Ofício de professor na América Latina e Caribe**. Brasília: Fundação Victor Civita/UNESCO, 2004.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. (Org.) **A escola vai ao cinema**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TRAD, Márcia Fontoura. **O sucesso escolar de alunos dos meios populares, na década de 60, no Colégio Estadual de Minas Gerais**: reconstruindo as suas trajetórias. 2009. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história: micro-história**. Rio de Janeiro: Camus, 2002.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, n.33, p. 07-47, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo

Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 496 p.

WERTSCH, James V.; RIO, Pablo del; ALVAREZ, Amélia. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: WERTSCH, James V.; RIO, Pablo del; ALVAREZ, Amélia (Org.) **Estudos socioculturais da mente**. Trad. Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 214p.

WERTSCH, James V. Texto e dialogismo no estudo da memória coletiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 123-132, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea10.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2013.

ANEXO A – Questionário aplicado aos alunos das turmas 2 A, 2 B, 2 C.

Universidade do Estado de Minas Gerais.

Faculdade de Educação

Projeto de pesquisa: “ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDE: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ESPAÇO ESCOLAR”

Dados sócio culturais:

1. Nome: _____
2. Sexo - (....) feminino (....) masculino
3. Idade: _____
4. A sua cor ou raça é: (....)Branca; (....)Preta; (....)Amarela; (....)Parda; (....)Indígena.
5. Moradia - bairro _____
(....)própria (....)alugada (....)emprestada
- 6.
7. Com quem mora:
 - 7.1. (....)Família (pais e irmãos);
 - 7.2. (....)Famíliares (tios, avós, primos,);
 - 7.3. (....)Sozinho (a);
 - 7.4. (....)Com outros;
8. Meio de transporte que você mais utiliza para ir para a escola?
 - 8.1. (....)A pé;
 - 8.2. (....)Ônibus;
 - 8.3. (....)Carro particular da família;
 - 8.4. (....)Carona;
 - 8.5. (....)Transporte escolar;
9. Renda Familiar:
 - 9.1. (....)até um salário mínimo
 - 9.2. (....)acima de 1 até 3 salários mínimos
 - 9.3. (....)acima de 3 até 5 salários mínimos
 - 9.4. (....)acima de 5 até 7 salários mínimos
 - 9.5. (....)acima de 7 até 10 salários mínimos
 - 9.6. (....)entre 10 e 20 salários mínimos
 - 9.7. (....)entre 20 e 30 salários mínimos
 - 9.8. (....)acima de 30 salários mínimos

10. Você realiza algum tipo de trabalho remunerado: Sim (....) Não ()

Em caso afirmativo onde e em qual horário? _____

11. Realiza algum trabalho informal em casa? Sim (....) Não ()

Em caso afirmativo, qual tipo deste trabalho? Em qual horário? _____

12. Nível de escolaridade do pai:

- 12.1. (....)analfabeto / ensino fundamental incompleto
- 12.2. (....)ensino fundamental completo/ ensino médio incompleto
- 12.3. (....)ensino médio completo
- 12.4. (....)superior incompleto
- 12.5. (....)superior completo
- 12.6. (....)especialização – pós-graduação *Lato Sensu*
- 12.7. (....)mestrado
- 12.8. (....)doutorado
- 12.9. (....)pós-doutorado

13. Ocupação profissional do pai: _____

14. Nível de escolaridade da mãe:

- 14.1.(....)analfabeto / ensino fundamental incompleto
- 14.2.(....)ensino fundamental completo/ ensino médio incompleto
- 14.3.(....)ensino médio completo
- 14.4.(....)superior incompleto
- 14.5.(....)superior completo
- 14.6.(....)especialização – pós-graduação *Lato Sensu*
- 14.7.(....)mestrado
- 14.8.(....)doutorado
- 14.9.(....)pós-doutorado

15. Ocupação profissional da mãe: _____

16. Seus pais são: (....) casados (....) divorciados (....) solteiros (....) Outros: _____

17. Você tem à sua disposição em casa:

Periódicos	Nunca	Muito raramente	Raramente	Frequentemente
Jornais	()	()	()	()
Revistas	()	()	()	()
Sistema de transmissão de TV a cabo ou qualquer outro sistema particular	()	()	()	()

25. Você frequenta:

	Nunca	Muito raramente	Raramente	Frequentemente
Espectáculos de dança	()	()	()	()
Igrejas	()	()	()	()
Museus	()	()	()	()
Shows musicais	()	()	()	()
Teatros	()	()	()	()
Outras atrações culturais – Quais? _____	()	()	()	()

26. Você participa ou já participou de grupos ligados a igrejas, a partidos políticos, a associações de bairro, grupos musicais ou culturais de maneira geral:

	Nunca	Muito raramente	Raramente	Frequentemente
Associações de bairro	()	()	()	()
Grupos esportivos	()	()	()	()
Grupos musicais	()	()	()	()
Grupos religiosos	()	()	()	()
Partidos políticos	()	()	()	()
Outros grupos culturais Quais? _____	()	()	()	()

27. Os grupos, dos quais você participa, estão:

() dentro da escola; () fora da escola; () dentro e fora da escola

28. Você lê livros diferentes dos livros didáticos adotados pela escola:

(....) nunca; (....) muito raramente; (....) raramente; (....) frequentemente;

29. Que tipo de literatura você prefere? Numa escala de 0 a 10, considere **0** como o livro que você não leria e **10** como os seus livros favoritos:

Livros favoritos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoajuda	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Científicos	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Didáticos	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Paradidáticos	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Religiosos	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Romance	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Técnicos	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Outros	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

30. Pratica algum esporte?

(....) nunca; (....) muito raramente; (....) raramente; (....) frequentemente;

34. Após o Ensino Médio, caso você pretenda continuar seus estudos, buscará a área de:
- 34.1.(....)Ciências Agrárias (agronomia, aquacultura, engenharia de alimentos, medicina veterinária, zootecnia);
 - 34.2.(....)Ciências Biológicas;
 - 34.3.(....)Ciências da Saúde (biomedicina, curso superior de tecnologia em radiologia, educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, gestão de serviços de saúde, medicina, nutrição, odontologia, terapia ocupacional);
 - 34.4.(....)Ciências Exatas e da Terra (ciência da computação, ciências atuariais, estatística, física, geologia, matemática, matemática computacional, química, química tecnológica, sistemas de informação);
 - 34.5.(....)Ciências Humanas (antropologia, ciências sociais, ciências socioambientais, filosofia, história, licenciatura em educação do campo, licenciatura intercultural para educadores indígenas, pedagogia, psicologia);
 - 34.6.(....)Ciências Sociais Aplicadas (administração, arquitetura e Urbanismo, arquivologia, biblioteconomia, ciências contábeis, ciências do Estado, ciências econômicas, comunicação social, conservação e restauração de bens culturais móveis, controladoria e finanças, design, direito, geografia, gestão pública, museologia, relações econômicas internacionais, turismo);
 - 34.7.(....)Engenharias (engenharia agrícola e ambiental, engenharia de controle e automação, engenharia aeroespacial, engenharia ambiental, engenharia civil, engenharia de minas, engenharia de produção, engenharia de sistemas, engenharia elétrica, engenharia florestal, engenharia mecânica, engenharia metalúrgica, engenharia química);
 - 34.8.(....)Linguística, Letras e Artes (artes visuais, cinema de animação e artes digitais, dança, design de moda, letras, música, teatro);

Dados sobre o ensino de história:

1. Liste **de 1 a 3** temas de história, que você tenha estudado ou não, que você considera de muita importância para ser ensinado na escola.
 - 1.1. _____
 - 1.2. _____
 - 1.3. _____

2. Quanto à História a alternativa que melhor expressa minha posição é:

- 2.1. (...)não gosto;
- 2.2. (...)gosto muito pouco;
- 2.3. (...)gosto um pouco;
- 2.4. (...)Gosto;
- 2.5. (...)gosto muito

3. Numa escala de **0 a 10**, em que **0** é o menor valor e **10** o maior valor, responda às questões à esquerda da tabela:

Questões	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estudo história porque é importante para a minha vida como cidadão;	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Estudo história porque é importante para continuidade de seus estudos;	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Estudo história porque amplia o meu conhecimento;	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

4. Numa escala de **0 a 10**, em que **0** é o menor valor e **10** o maior valor, o que aumenta o meu interesse em estudar história é:

O que aumenta meu interesse em estudar história é:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Perceber que a história me ajuda a entender melhor a vida:	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
O interesse de meus pais pela história	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
A forma como a história é tratada na escola:	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
As conversas com meus amigos sobre história:	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
A qualidade do livro didático adotado na minha escola:	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Ser capaz de analisar filmes, novelas, exposições, imagens, romances do ponto de vista histórico	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

5. Você considera que o tempo em número de aulas de história na sua turma é suficiente para o ensino da história?

(...)sim; (...)não;

6. Você considera que estudar história nesta escola (Escola Estadual da Cidade de Belo Horizonte) é diferente de estudar história em outra escola? Por quê?

7. Enumere, em ordem de importância, as práticas de sala de aula ou escolares, consideradas por você como as que mais contribuíram para o seu aprendizado de história, considerando a escala de **0 a 10**, em que **0** é o menor valor e **10** o maior valor:

Práticas de sala de aula ou escolares:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aulas expositivas	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Debates	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Dramatização teatral sobre uma temática histórica	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Leituras em sala de aula	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Palestras com outros profissionais	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Produção de maquetes sobre uma temática histórica	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Produção de texto	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Trabalhos coletivos sobre determinadas temáticas	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Trabalhos comparativos entre textos	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Trabalhos utilizando músicas	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Utilização da internet	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Utilização de imagens como fotografias, charges e pinturas	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Utilização de vídeo	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Utilização do livro didático	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Visita aos museus e exposições	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

Agradeço muito a sua gentileza.

Mariano Alves Diniz Filho.

ANEXO B - Orientações para a realização dos grupos focais

Proposta de trabalho:

- 1- Apresentar 10 imagens revelando os temas de história que foram listados, no questionário dos alunos, como sendo de muita importância para serem ensinados na escola, e três imagens de temas não indicados por eles, mas considerados de importância para a configuração da ideia de história escolar.
 - a. Circular essas imagens pelas mãos do grupo;
 - b. Deixa-las à disposição;
 - c. Fixar cópias dessas imagens no espaço.
- 2- Início da conversa – puxando o fio:
 - a. As imagens representam temas de história?
 - b. Todas?
 - c. As imagens correspondem ao que você estuda, ou ao que você deveria estudar?
 - d. Todos esses temas estão na escola?
 - e. Todos esses temas deveriam estar na escola?
 - f. Os temas que não estão e deveriam estar na escola, não estão por quê?
- 3- Direcionando o fio:
 - a. Os temas que não estão na escola e deveriam estar motivariam mais a sua turma a estudar história?
 - b. Por quê?
 - c. Vocês acham que a motivação para estudar história está ligada diretamente ao interesse pelo tema?
- 4- Tecendo com o fio:
 - a. Por que estudar história?
 - b. Por que não estudar história?
 - c. Quando vocês assistem a um filme, ou estão conversando sobre o país, sobre os relacionamentos, vocês consideram que estão falando sobre história ou estão estudando história?
 - d. Em que situações um tema de história prende a sua atenção.
 - e. Já aconteceu de um tema de história afastar vocês do ensino de história?

ANEXO C- Orientações para realização das entrevistas com os professores.

Proposta de conversa:

- 1- Apresentação:
 - a. Nome;
 - b. Tempo de trabalho como professor de história;
 - c. Tempo de trabalho como professor desta escola;
 - d. Trabalha ou trabalhou em outras redes de ensino?
- 2- Sobre a profissão:
 - a. Fale um pouco sobre a sua formação de graduação e outros cursos que você tenha participado após a graduação.
 - b. Por que escolheu ser professor de história?
 - c. Fale um pouco das perspectivas no momento da escolha e o contexto atual de trabalho, das dificuldades e de suas propostas diante do quadro geral que encontra para o trabalho.
 - d. Algo mais a dizer sobre o exercício da profissão?
- 3- Sobre o ensino de história
 - a. Como é o seu cotidiano de trabalho em sala de aula? (o entrevistador deve explorar esta resposta incentivando ao entrevistado a falar um pouco mais de suas práticas e dos recursos que ele utiliza nas aulas. Ex.: livro didático, tecnologias gerais da educação, tecnologias digitais).
 - b. Os alunos participam das duas aulas? A que você atribui essa participação? O motiva seus alunos para o engajamento no trabalho? O entrevistador deve pedir exemplos de abordagens que tocaram de modo especial aos alunos e por isso eles participaram.
 - c. Em quais momentos você percebe que seus alunos estão se distanciando e deixando o estudo de história de lado.
- 4- Quais sugestões que neste momento estão fora de seu alcance, mas que contribuiriam para um maior engajamento dos alunos no trabalho e que você gostaria de apresentar?
- 5- Ensinar história na Escola Estadual Governador Milton Campos é diferente de ensinar história em outra instituição? Por quê?
- 6- Qual a finalidade que você atribui ao ensino de história?

ANEXO D: Imagens utilizadas como mediadores das discussões sobre história

Estampa 1: Plutôt La vie e La beauté est dans la rue.



¹³ Plutot La Vie. Disponível em: <http://www.moodinprogress.com/attitudes/writing-paradoxes.html>. Acesso em: 28 mar. 2012.

¹⁴ La Beauté Est Dans La Rue. Disponível em <http://www.flickr.com/photos/12533165@N05/1346565036/>. Acesso em: 28 mar. 2012.

¹⁵ Plutot La Vie. Disponível em: <http://www.solodusunceler.org/2009/01/25/plutot-la-vie/>. Acesso em: 28 mar. 2012.

¹⁶ Plutot La Vie. Disponível em <http://www.flickr.com/photos/56141485@N03/5290200555/>. Acesso em: 28 mar. 2012.

Estampa 2: Movimento estudantil e movimentos pela educação.



18



19



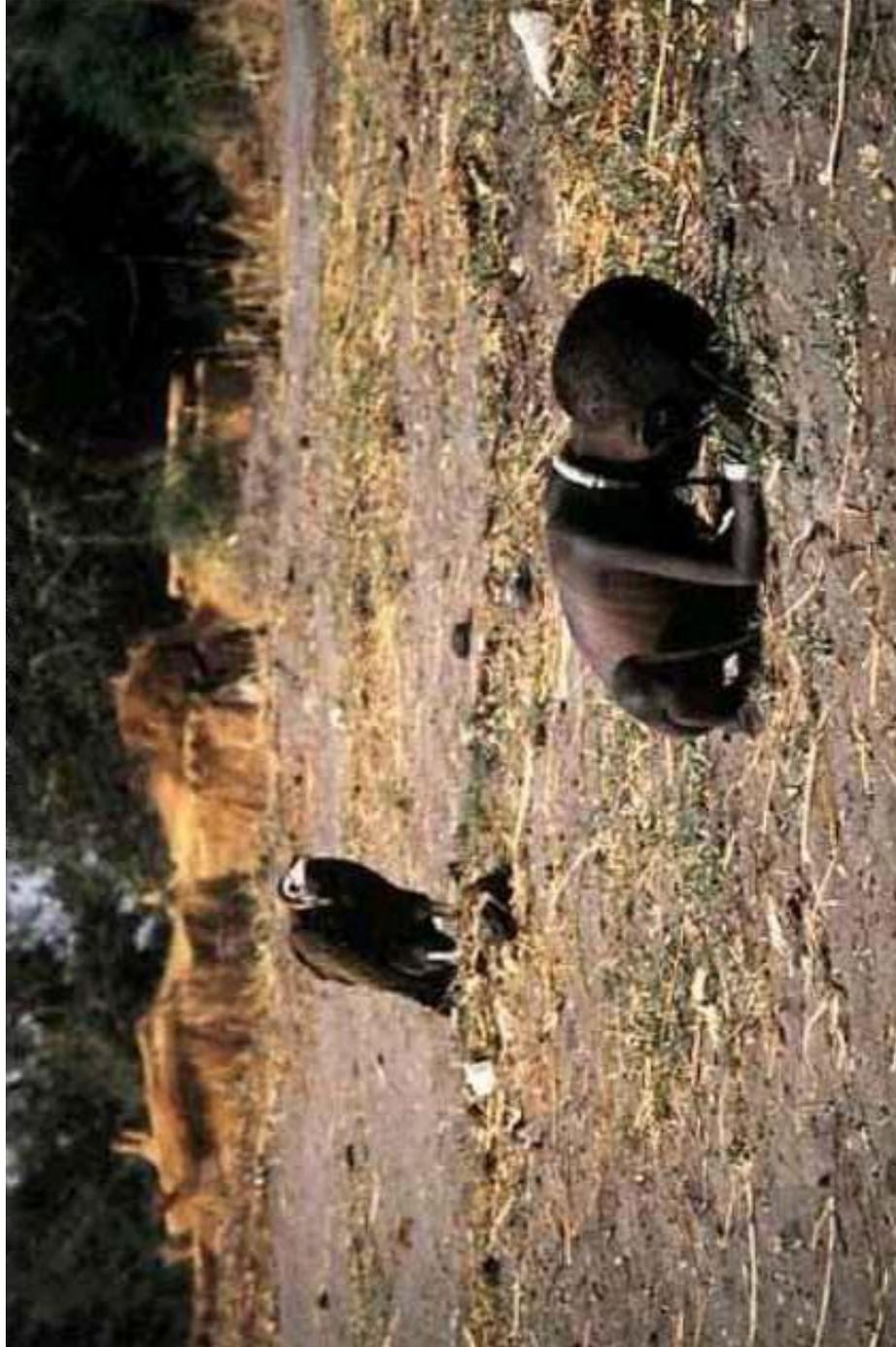
¹⁷ Les eleves des beaux-arts invitent les travailleurs a venir discoter avec eux. Disponível em: <http://movimentum.blogs.sapo.pt/35841.html>. Acesso em: 28 mar. 2012.

¹⁸ Les enseignants du second degré, contre la repression, pour une reforme democratique le l'enseignement. Disponível em: <http://anos60.wordpress.com/2008/05/26/maio-de-68-40-anos/>. Acesso em: 28 mar. 2012.

¹⁹ Luta pelo passe livre em Belo Horizonte. Disponível em <http://www.anovademocracia.com.br/no-55/2319-o-caminho-para-a-conquista-do-passe-livre>. Acesso em: 28 mar. 2012.

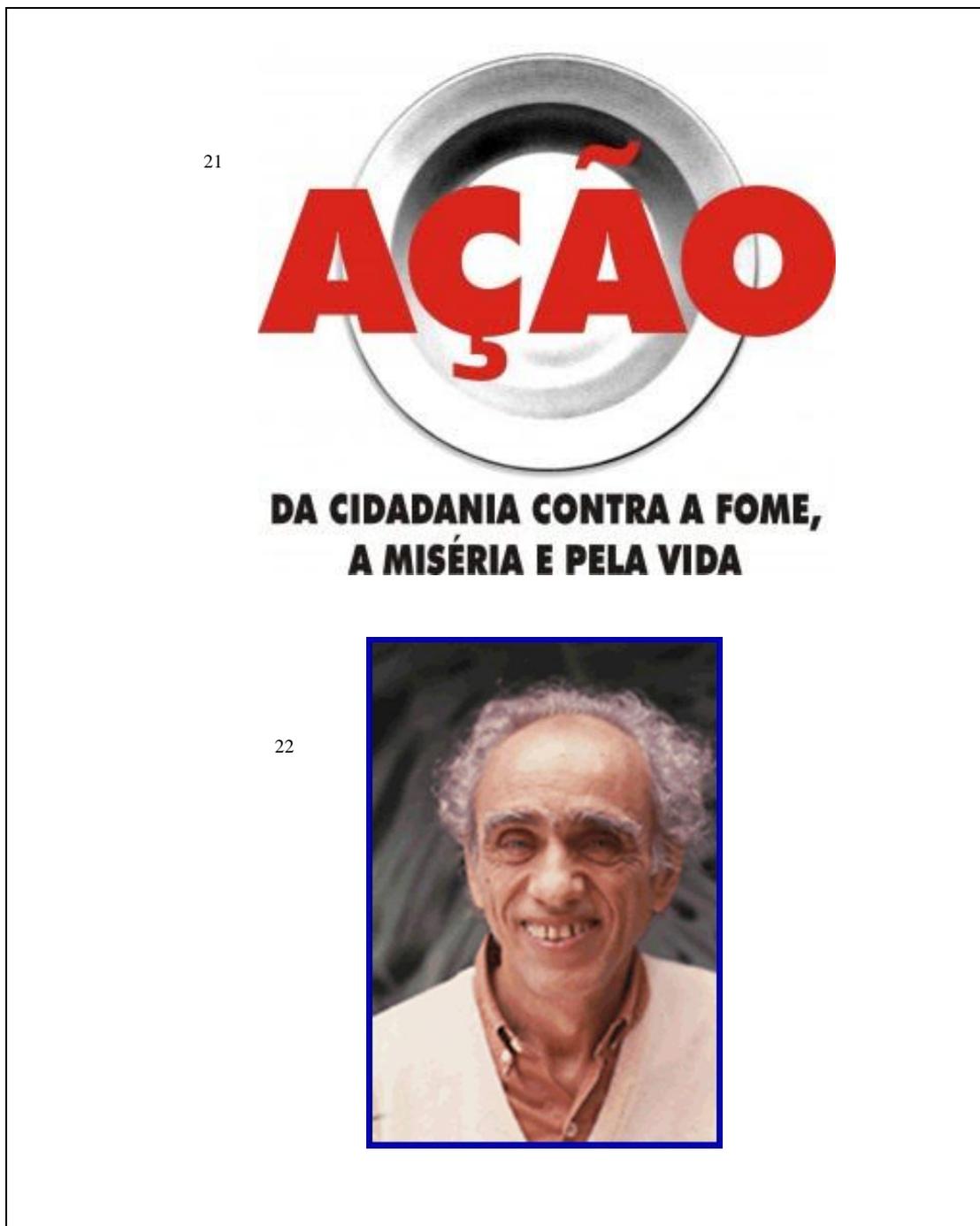
Estampa 3: Premio Pulitzer 1994

20



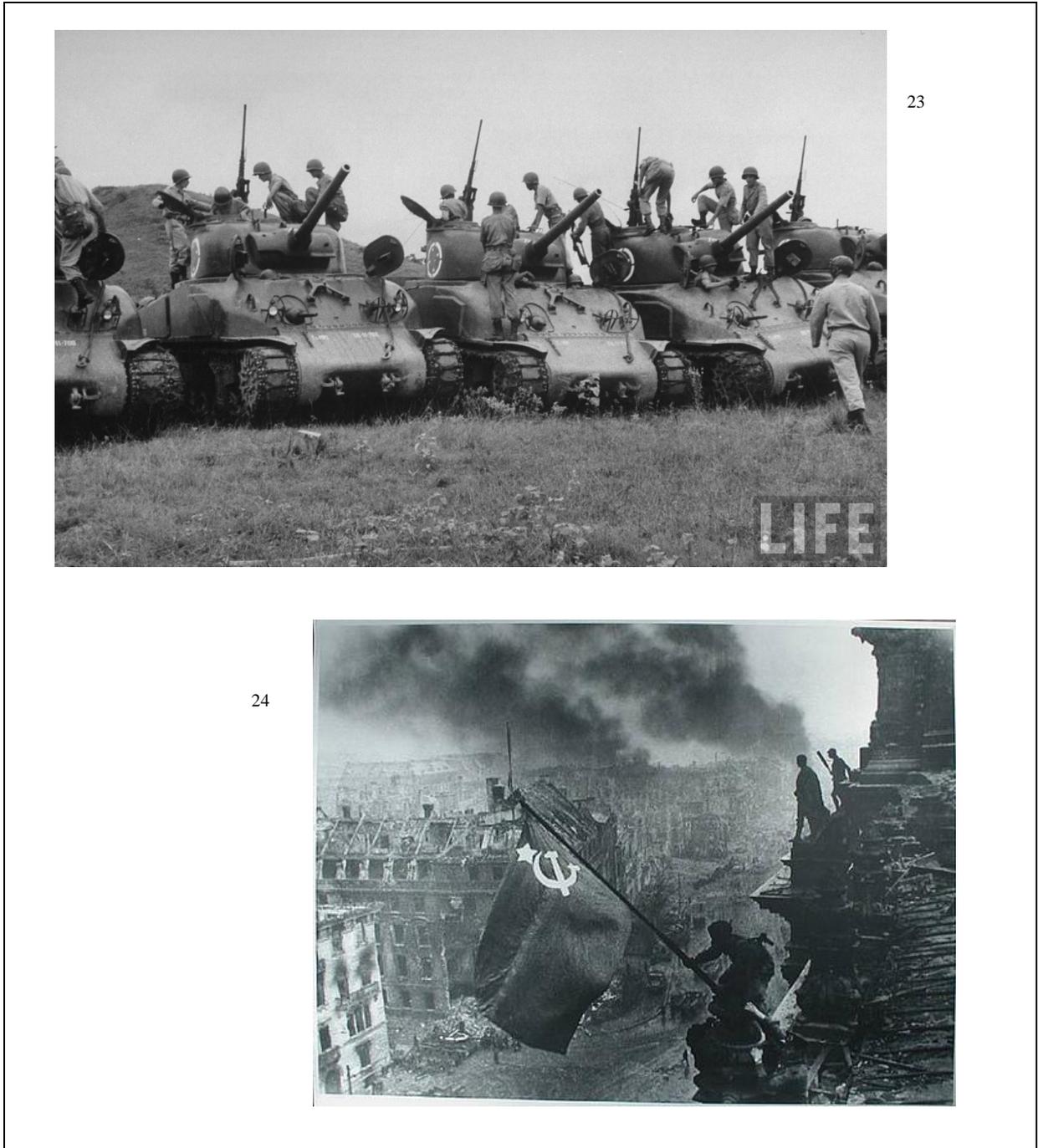
²⁰ Prêmio Pulitzer de 1994. Disponível em <http://www.pulitzer.org/awards/1994>. Acesso em: 28 mar. 2012

Estampa 4: Ação da cidadania contra a fome, a miséria e pela vida



²¹ Ação da cidadania, contra a fome, a miséria e pela vida. Disponível em: <http://odmsp.blogspot.com.br/2010/04/convite-acao-da-cidadania.html>. Acesso em: 28 mar. 2012

²² Betinho. Disponível em <http://www.projetomemoria.art.br/JosuedeCastro/verbetes/betinho.htm>. Acesso em: 28 mar. 2012

Estampa 5: Segunda Guerra Mundial e Revolução Russa

²³ Segunda Guerra Mundial. Disponível em <http://www.forte.jor.br/2009/03/28/os-sherman-no-eb/>. Acesso em: 28 mar. 2012.

²⁴ Revolução Russa. Disponível em <http://agentesdahistoria.blogspot.com.br/2011/06/entenda-segunda-guerra-mundial.html>. Acesso em: 28 mar. 2012.

Estampa 6: Movimento Diretas Já e presidentes do Brasil

25



26

27



²⁵ Movimento Diretas Já. Disponível em: <http://memoriasdeumavida-sobral.blogspot.com.br/2010/07/decada-de-80-politica.html>. Acesso em: 28 mar. 2012.

²⁶ Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek. Disponível em: <http://gilsonsampaio.blogspot.com.br/2010/12/getulio-jk-e-lula.html>. Acesso em: 28 mar. 2012

²⁷ Os três últimos presidentes do Brasil: Fernando Henrique Cardoso; Luis Inácio Lula da Silva; Dilma Rouseff. Disponível em <http://f.i.uol.com.br/folha/paineldoleitor/images/12138123.jpeg>. Acesso em: 28 mar. 2012

Estampa 7: Sistema Feudal

28



29



²⁸ Murallas de Ávila, Espanha. Disponível em: <https://picasaweb.google.com/lh/photo/xIIOkIYwJsYDDv1xSn3hhw>. Acesso em: 28 mar. 2012.

²⁹ Castelo Kilchurn, Escócia. Disponível em: http://www.pulsarwallpapers.com/r_landscapes_from_the_world_867_kilchurn_castle_loch_awe_scotland_42088.html. Acesso em: 28 mar. 2012

Estampa 8: Mulheres egípcias e mulheres indígenas no Brasil

30



31

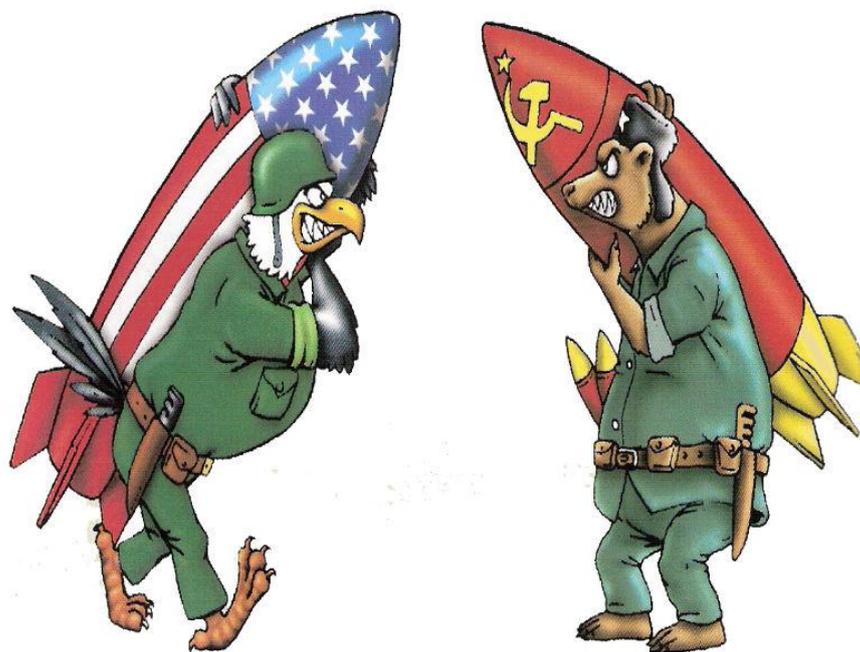


³⁰ Mulheres egípcias. Disponível em: <http://www.portasabertas.org.br/noticias/2012/10/1843078/>. Acesso em: 28 mar. 2012

³¹ Mulheres indígenas no Brasil. Disponível em <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI4604-15223-1,00-UMA+GUERRA+EQUIVOCADA.html>. Acesso em: 28 mar. 2012

Estampa 9: Guerra Fria

32



33



³² Guerra Fria. Charge. Disponível em: <http://fazendohistorianova.blogspot.com.br/2012/09/trabalho-guerra-fria.html>. Acesso em: 28 mar. 2012

³³ Guerra do Vietnã. Disponível em: <http://www.pulitzer.org/awards/1973>. Acesso em: 28 mar. 2012

Estampa 10: Dezesesseis anos do massacre de Eldorado dos Carajás e Grito dos Excluídos

34

21 SEM TERRAS MORTOS
LEVANTE CONTRA A IMPUNIDADE!



35



³⁴ Dezesesseis anos do massacre em Eldorado dos Carajás. Disponível em: Acesso em: 28 mar. 2012 <http://refletindomuito.blogspot.com.br/2012/04/16-anos-do-massacre-de-eldorado-dos.html>.

³⁵ Grito dos Excluídos. Disponível em <http://amigosderibeiraodasneves.wordpress.com/2011/09/07/grito-dos-excluidos-leva-mais-de-mil-pessoas-as-ruas/>. Acesso em: 28 mar. 2012.

Estampa 11: Revoluções na América Latina



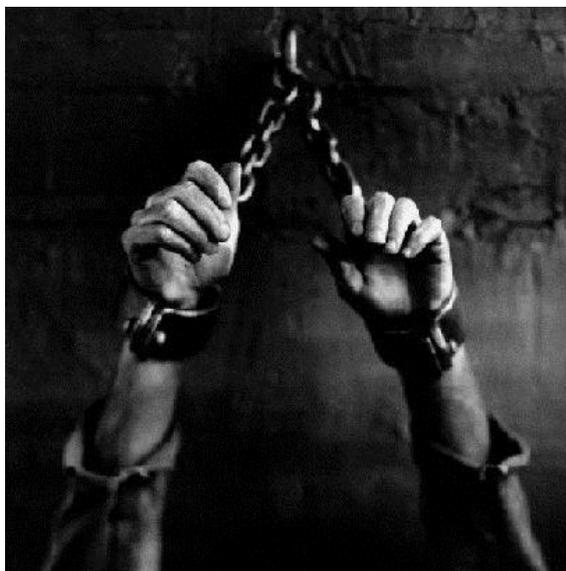
³⁶ Che Guevara e Fidel Castro. <http://carosamigos.terra.com.br/index/index.php/cotidiano/2597-che-guevara-e-homenageado-nos-45-anos-de-seu-assassinato>. Acesso em: 28 mar. 2012.

³⁷ Movimentos populares contra a ditadura no Brasil (1). Disponível em: http://folhetando.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html. Acesso em: 28 mar. 2012.

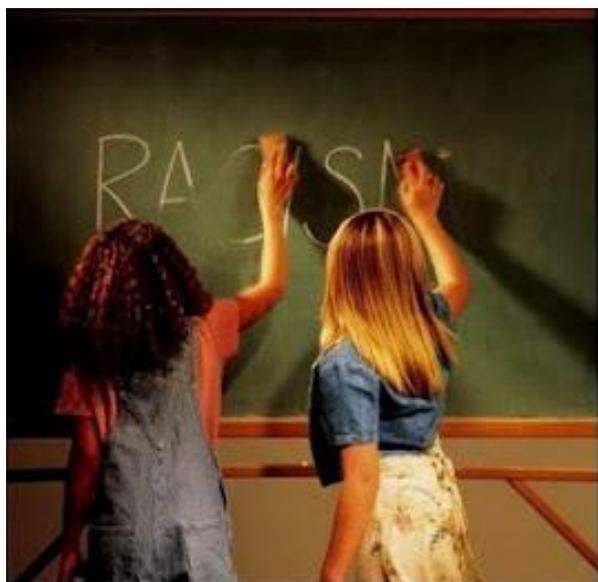
³⁸ Movimentos populares contra a ditadura no Brasil (2). Disponível em <http://blogdocobra2011.blogspot.com.br/2011/07/amanha-vai-ser-outro-dia.html>. Acesso em: 28 mar. 2012.

Estampa 12: Luta contra o Racismo

39



40



³⁹ Luta contra o racismo (1). Disponível em http://cafehistoria.ning.com/forum/topics/afinala-princesa-isabel-tem?commentId=1980410%3AComment%3A354849&xg_source=activity. Acesso em: 28 mar. 2012.

⁴⁰ Luta contra o racismo (2). Disponível em <http://tmovimentao.blogspot.com.br/2009/08/racismo-nas-escolas.html>. Acesso em: 28 mar. 2012.

Estampa 13: Revista Fon Fon de 1911

SOCIÉTÉ ANONYME DU GAZ Departamento Commercial
 ARMAZEM DE APPARELHOS E INSTALAÇÕES A GAZ

Grande e variado sortimento de Apparelhos modernissimos, Lampacas invertidas, Fogões a GAZ ECONOMICOS

Fornos para engomar, AQUECEDORES PARA BANHOS e todos os pertencentes para a iluminação a gaz.

PATRÃO — Pois então eu ordeno o almoço para as 12 em ponto e você ainda não pôz uma panella no fogo, Maria?
CREADA — Descanse o patrão que ao meio dia será servido. A patrão disse-me que com este fogão eu poderei, até
 appromptar as refeições mais complicadas em duas horas no maximo.
PATRÃO — Pois vamos ver.

RUA DA ASSEMBLÉA, 93 (Proximo da Avenida Central)
 Reclamações: TELEPHONE N. 2980 Agentes: TELEPHONE N. 2965