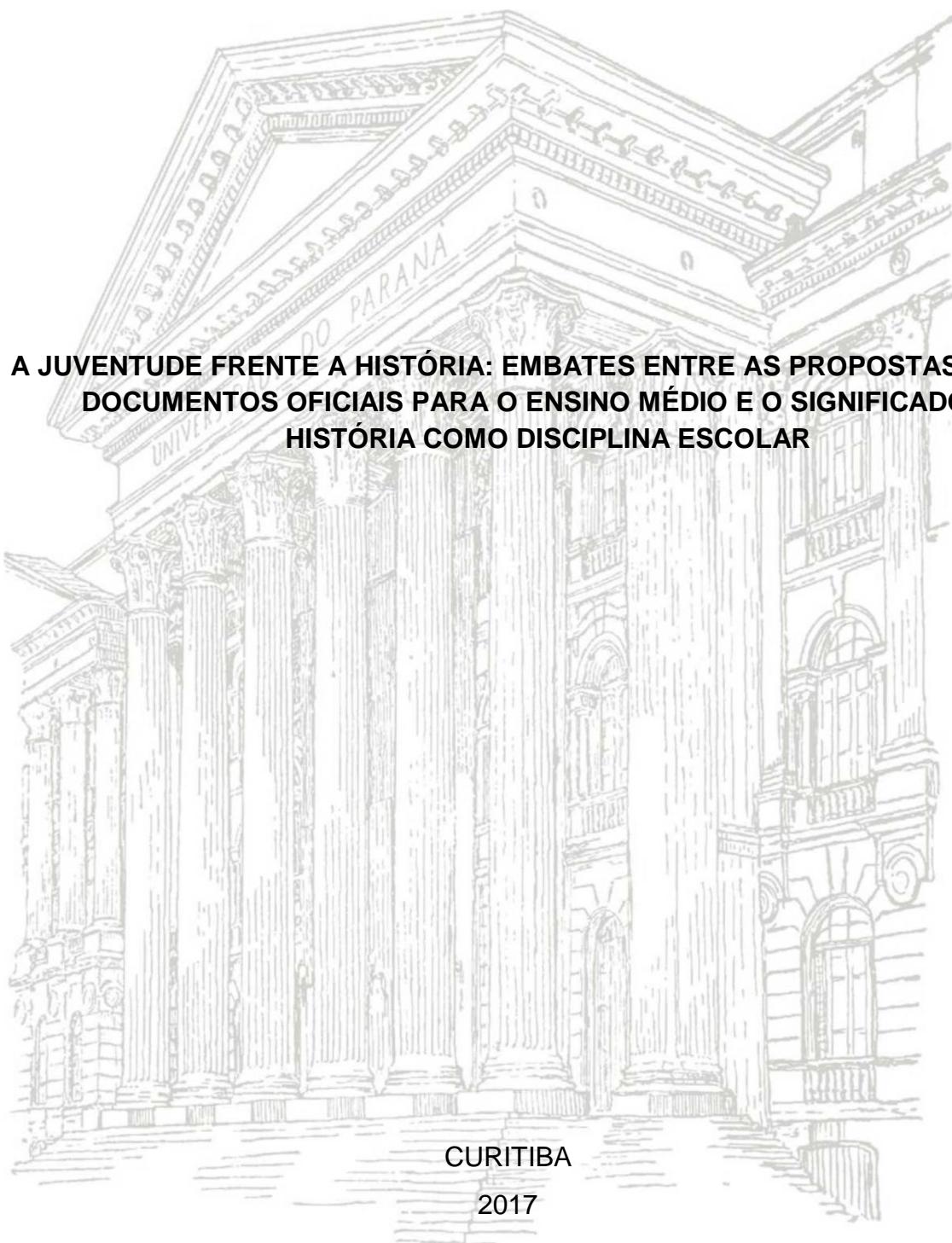


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
LIDIANE CAMILA LOURENÇATO



LIDIANE CAMILA LOURENÇATO

**A JUVENTUDE FRENTE A HISTÓRIA: EMBATES ENTRE AS PROPOSTAS DE  
DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO MÉDIO E O SIGNIFICADO DA  
HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR**

Tese de Doutoramento apresentado à Banca Examinadora da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação, da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA

2017

Catalogação na publicação  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Lourençato, Lidiane Camila.

A juventude frente a história: embates entre as propostas de documentos oficiais para o ensino médio e o significado da história como disciplina escolar. – Curitiba, 2017.

266 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt  
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Didática – história. 2. História (Ensino médio). 3. Juventude. I.Título.

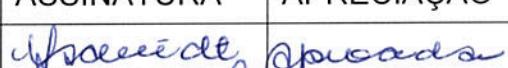
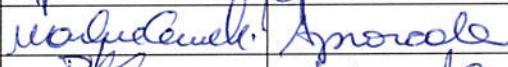
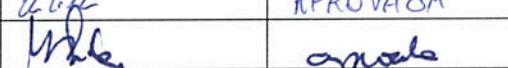
CDD 373



## PARECER

Defesa de Tese de Lidiane Camila Lourençato para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rosa Cainelli, Prof. Dr. Pedro Miralles Martinez, Prof. Dr. Eder Cristiano de Souza, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "A JUVENTUDE FRENTE A HISTÓRIA: EMBATES ENTRE AS PROPOSTAS DE DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO MÉDIO E O SIGNIFICADO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt		aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marlene Rosa Cainelli		Aprovada
Prof. Dr. Pedro Miralles Martinez		Aprovado
Prof. Dr. Eder Cristiano de Souza		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva		aprovada

Curitiba, 13 de março de 2017



Prof. Dr. Geraldo Balduíno Horn  
Coordenador do PPGE  
Prof. Dr. Geraldo Balduíno Horn  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
MPAP 137022 / MSIAPÉ 2169216

*Dedico este trabalho aos meus pais*

*Edna e Antônio Lourençato*

## AGRADECIMENTOS

Depois de quatro anos de pesquisa, escrita, angustia e muitos momentos felizes chegou a hora de colocar três pontinhos neste pesquisa, mas não antes de parar e reconhecer todas as pessoas que estiveram presentes durante estes anos, dando conselhos, palavras de conforto, troca de conhecimentos, estímulo e momentos de lazer e descontração.

Não poderia começar este texto sem agradecer, em primeiro lugar, à minha família, pois estes fazem parte de toda a minha história e são responsáveis por grande parte do que sou. Meus pais, Antônio e Edna, que apesar de não entenderem quais são os requisitos para se fazer uma tese, compreenderam a importância deste trabalho para a minha vida profissional, sempre estando presentes proporcionando condições para que todos meus estudos. Agradeço também aos meus irmãos Luciano, Lucilaine e Lúcio pelo exemplo dado e aos cunhados Adilson e Suzana por acompanhar o caminho percorrido e por toda paciência dispensada a esta pesquisadora.

Ao Deyvid Fernando dos Reis, companheiro de muitos momentos, dos felizes e os de stress, ouvindo minhas lamentações de forma passiva, pois sabia que aqueles momentos sofridos com o objeto de pesquisa eram importantes para o meu crescimento e para o desenvolvimento do trabalho.

Agradecer ao meu pequeno companheiro Dawa, amigo fiel, companheiro nas horas de estudo desde a graduação, que através do seu carinho e seu olhar de compaixão me trouxe a calma. E depois de horas de leitura e escrita era com ele que eu saia caminhar na rua para esfriar a cabeça.

A minha sempre e eterna amiga Edilaine Rizzato Cruz, pessoa de extrema importância em minha vida que, mesmo a quilômetros de distância, sempre esteve presente, vibrando com todas as conquistas e sempre dizendo que eu iria conseguir.

Aos companheiros do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), onde através de suas pesquisas e através de diversas discussões teóricas e metodológicas contribuíam para a concretização deste trabalho. Mas como não é apenas de construção teórica que se vive um pesquisador, estes também foram importantes pelo incentivo e pela companhia em momentos de descontração, através de muita conversa e rizada nos *happy hour*. Agradeço em especial ao Lucas,

Andressa, Thiago, Solange e João, que por coincidências da vida e afinidade nos transformamos de companheiros de trabalho à amigos e compartilhamos desde momentos de dúvidas e angustias como momentos de descontração aos finais de semana.

A Capes, pela auxílio financeiro oferecido de outubro de 2013 à março de 2017, possibilitando maior dedicação à pesquisa.

Ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, seus funcionários e professores que contribuíram com seus conhecimentos para a concretização deste trabalho. Destaco em especial os funcionários da secretaria pois sempre estiveram dispostos a nos ajudar da melhor e mais rápida forma.

Agradeço a equipe responsável pela formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que sempre deixou as portas abertas para que esta pesquisa se realizasse.

Não poderia deixar de agradecer a escola, a equipe pedagógica e aos professores da escola investigada que participaram da formação do PNEM, pelo acolhimento ofertado nas manhãs de sábado durante quase um ano. Saibam que este convívio não possibilitou apenas a realização desta pesquisa, mas me fez crer na possibilidade de oferecermos uma educação de qualidade aos nossos jovens, uma vez que vocês sempre estiveram dispostos a aprender. Através do nosso convívio, tive a certeza que é este o caminho que quero seguir.

A Marlene Rosa Cainelli orientadora desde a graduação, que acreditou na minha capacidade e incentivou o meu ingresso no tão sonhado programa de pós graduação da Universidade Federal do Paraná e que acompanhou cada etapa desses últimos quatro anos.

A Ana Claudia Urban que através de seu jeito meigo e carinhoso me incentivou e ainda incentiva a sempre seguir em frente e acreditar que será possível alcançar meus objetivos.

Agradeço imensamente aos jovens-alunos do terceiro ano do Ensino Médio investigado, os quais permitiram o desenvolvimento da pesquisa de campo e gostaria de afirmar que foi pensando no futuro dos nossos jovens que esta pesquisa foi realizada.

A Solange Maria do Nascimento pela leitura e correção gramatical do texto final, possibilitando que ele se tornasse compreensível para os leitores.

Aos membros da banca de qualificação Marlene Rosa Cainelli, Maria Auxiliadora Schmidt, Éder Cristiano Souza, Ana Cláudia Urban e Marília Gago pelas diversas contribuições que auxiliaram no redirecionamento e estruturação do trabalho.

Aos membros da banca de defesa Marlene Rosa Cainelli, Maria Auxiliadora Schmidt, Éder Cristiano Souza, Mônica Ribeiro da Silva e Pedro Miralles Martínez pela leitura cuidadosa de minha pesquisa contribuindo para o seu aperfeiçoamento.

E de forma especial à minha orientadora Maria Auxiliadora Schmidt, pela confiança e dedicação nestes quatro anos, que através dos seus ensinamentos e das discussões possibilitadas pelas tardes de quinta feira fez mudar a forma que eu comprehendo o mundo e o ensino de história.

Aos citados e aos esquecidos, a certeza de que estão em minha memória.

*Muito obrigada!*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como o conceito de Juventude e a proposta de Ensino de História estão presentes nos documentos oficiais do Ensino Médio, bem como analisar a maneira pela qual os professores e os jovens se relacionam com a ideia de Aprendizagem Histórica proposta por estes documentos. Esta investigação está situada no campo da Educação Histórica, no qual se comprehende a História como uma ciência, que considera a existência de diversas explicações por possuir uma natureza multiperspectivada, conforme as explicações de Barca e Schmidt (2009). Utiliza como aporte teórico a teoria da Consciência Histórica na perspectiva de Rüsen (2001, 2007, 2010, 2012). Para dar subsídios às análises realizadas nos documentos oficiais para o Ensino Médio, primeiramente, buscou-se compreender como o conceito Juventude é abordado por autores como Dayrell (2003), Hobsbawm (1995), Torres (2008), Margulis e Urresti (2000), Pais (1990), Abad (2003), Bourdieu (2003), Edwards (1997), Dubet e Martucelli (1998), Charlot (2001), Kuenzer (2009) e Schmidt (2002). As pesquisas de Germinari (2010); Alves (2011); Fronza (2012); Azambuja (2013); Souza (2014) foram analisadas de forma descriptiva e interpretativa, buscando os eixos de interseção em relação à Aprendizagem Histórica de jovens. Foi realizada a análise dos seguintes documentos oficiais do Ensino Médio: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999; PCN+, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012), os Documentos Orientadores do Ensino Médio Inovador (2009, 2011, 2013, 2014), e dois cadernos de formação de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013, 2014), sendo eles “O jovem como sujeito do Ensino Médio” e “Ciências Humanas”. A análise destes documentos teve como objetivo entender o conceito de Juventude que foi utilizado e suas consequências para o Ensino de História. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma professora de História que participou da formação de professores proposto pelo PNEM e ministrava aulas para o terceiro ano. Os jovens alunos desta professora também participaram da pesquisa, a eles foi aplicado um questionário composto de questões abertas. Estas análises ajudaram a compreender a forma como o conceito de Juventude vem sendo apropriado pelos documentos oficiais e relacionado com a Aprendizagem Histórica, assim como os embates entre as propostas oficiais e as carências dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Médio; Ensino de História; Didática da História; Educação Histórica; Juventude.

## ABSTRACT

The present research seeks to understand how the concept of Youth and the proposal of History Teaching are present in the official documents of High School, as well as to analyze the way in which teachers and young people relate to the idea of Historical Learning proposed by these documents. This research is situated in the field of Historical Education, in which History is understood as a science, which considers the existence of several explanations for having a multiperspectivated nature, according to the explanations of Barca and Schmidt (2009). Use as theoretical contribution the Historical Consciousness theory from Rüsen's perspective (2001, 2007, 2010, 2012). In order to give subsidies to the analyzes carried out in the official documents for High School, it was firstly sought to understand how the concept of Youth is approached by authors such as Dayrell (2003), Hobsbawm (1995), Torres (2008), Margulis and Urresti Pais (1990), Abad (2003), Bourdieu (2003), Edwards (1997), Dubet and Martucelli (1998), Charlot (2001), Kuenzer (2009) and Schmidt (2002). The researches of Germinari (2010); Alves (2011); Fronza (2012); Azambuja (2013); Souza (2014) were analyzed in a descriptive and interpretive way, seeking the intersection axes in relation to the Historical Learning of young people. The following official documents of the Secondary School were analyzed: National Curricular Guidelines for Secondary Education (PCNEM, 1999, PCN +, 2002), the National Curriculum Guidelines (DCN, 1998), the National Curriculum Guidelines for Secondary Education (DCNEM, 2012), the Innovative High School Guidance (2009, 2011, 2013, 2014), and two training books of teachers of the National Pact for Strengthening Secondary Education (2013, 2014), being "Young as subject of High School" and "Human Sciences". The analysis of these documents had as objective to understand the concept of Youth that was used and its consequences for the Teaching of History. A semi-structured interview was conducted with a History teacher who participated in the teacher training offered by PNEM and taught classes for the third year. The young students of this teacher also participated in the research, they were applied a questionnaire composed of open questions. These analyzes helped to understand how the concept of Youth has been appropriated by official documents and related to Historical Learning, as well as the clashes between the official proposals and the needs of the subjects involved in the teaching and learning process.

Key words: High School; History teaching; Didactics of History; Historical Education; Youth.

## **LISTA DE SIGLAS**

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento  
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude  
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
Com-Vida - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
EMC – Educação Moral e Cívica  
ENC – Exame Nacional de Cursos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
GER – Grupo de Estudos em Rede  
IBEGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituições de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LITTERIS – Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem  
MBL – Movimento Brasil Livre  
MEC – Ministério da Educação  
MP – Medida Provisória  
MPL – Movimento Passe Livre  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONG – Organização não Governamental  
OSPB - Organização Social e Política Brasileira.

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador  
PROUNI – Programa Universidade Para Todos  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação  
Simec – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
UNICEF – United Nations Children's Fund  
USP – Universidade de São Paulo

## **LISTA DE TABELAS**

QUADRO 1 – Perspectiva de análise dos teóricos sobre o conceito de juventude.....	54
QUADRO 2 – Perspectivas de análise de pesquisadores sobre o conceito de juventude .....	83

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Comparativo do número de jovens pertencentes a população brasileira e o número de jovens matriculados no ensino médio em 2013.....	18
Figura 2 – Matriz disciplina da Didática da História .....	154
Figura 3 – Atividade realizada pelos orientadores de estudo .....	164
Figura 4 – Atividade realizada pelos orientadores de estudo .....	164
Figura 5 – Atividade realizada pelos orientadores de estudo .....	165
Figura 6 – Atividade realizada pelos professores da escola pesquisada .....	166

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	15
<b>2 O CONCEITO DE JUVENTUDE: A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....</b>	32
2.1 A JUVENTUDE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE.....	32
2.2 A JUVENTUDE NA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO.....	42
2.3 A JUVENTUDE E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO .....	45
2.4 A JUVENTUDE E O CONHECIMENTO HISTÓRICO .....	56
2.5 AS PESQUISAS ACERCA DA JUVENTUDE E O CONHECIMENTO HISTÓRICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA .....	61
<b>3 JUVENTUDE: UM CONCEITO E A SUA ESCOLARIZAÇÃO .....</b>	85
3.1 AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	86
3.2 AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 .....	90
3.3 – O CONCEITO DE JUVENTUDE PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	104
<b>4 – O CONHECIMENTO HISTÓRICO PRESENTE EM DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO MÉDIO E A SUA RELAÇÃO COM O CONCEITO DE JUVENTUDE .....</b>	124
4.1 O CONHECIMENTO HISTÓRICO PRESENTE NAS PROPOSTAS CURRICULARES E A SUA RELAÇÃO COM O CONCEITO DE JUVENTUDE .....	124
4.2 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR .....	137
4.3 PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO .....	140
<b>5 OS PROFESSORES FACE AOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE UM CASO.....</b>	159
5.1 PROFESSORES COMO PROTAGONISTAS: O CASO DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO.....	159
5.2 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PNEM NA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA.....	173
<b>6 A JUVENTUDE FRENTE À HISTÓRIA: O SIGNIFICADO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA PARA OS JOVENS.....</b>	187
6.1 O JOVEM NO UNIVERSO ESCOLAR.....	188
6.2 O SIGNIFICADO DO ENSINO MÉDIO PARA OS JOVENS.....	191
6.3 JOVENS E O CONHECIMENTO HISTÓRICO .....	194
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	216
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	221
<b>APÊNDICES .....</b>	232

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos temos presenciado, tanto no meio acadêmico quanto na mídia, uma discussão acerca do Ensino Médio. Compreendemos que a preocupação com esta etapa de ensino está relacionada à meta número três estipulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>1</sup> que previa “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento.” (BRASIL, 2014, p.53) A meta de universalizar esta etapa da Educação Básica até 2016 não foi alcançada o que faz com que diversos setores brasileiros procurem novas estratégias para melhorar estes dados.

Para fundamentar o estabelecimento destas metas, assim como as estratégias que são tomadas pelo governo federal, estadual e municipal, são realizadas diversas pesquisas. Cenpec<sup>2</sup> e Litteris<sup>3</sup> (2001), dois órgãos contratados para realizar pesquisas na área educacional, afirmam que considerando a grande desigualdade social no Brasil, o fato de universalizar o acesso à escola, de maneira mais específica o Ensino Médio, é uma iniciativa muito importante, porém não se pode ignorar que muitos alunos são reprovados e abandonam a escola. Estudos realizados por estes órgãos apontam que os fatores responsáveis pelo abandono escolar são, entre outros, a baixa qualidade de ensino e a inadequação da escola aos jovens das camadas sociais menos privilegiadas. Desta forma, o ensino público brasileiro não garante a estes alunos condições necessárias para o desenvolvimento de uma relação com o saber, sendo este um problema decorrente do desconhecimento da realidade deste público e das precárias condições de trabalho e formação continuada enfrentada pelos professores, provocando uma difícil socialização entre o professor e o aluno, sérios problemas de disciplina e falta de interesse.

Com o intuito de “conhecer, para além da escola, o lugar do saber na vida dos jovens das camadas populares, compreender suas experiências relacionadas à

---

<sup>1</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional com validade de dez anos, o que faz com que todos os estados e municípios devam elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos, considerando a situação, as demandas e necessidade locais.

<sup>2</sup> CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Brasil.

<sup>3</sup> LITTERIS: Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem, Brasil.

aquisição de saberes e o papel da escola nesse contexto” o Cenpec realizou uma pesquisa, em 1997, com jovens de três escolas públicas da cidade de São Paulo.

A partir desta pesquisa, CENPEC e LITTERIS afirmam que não conseguiram encontrar indícios de uma identidade coletiva jovem, nem de uma participação social consciente e organizada. O jovem está limitado ao espaço familiar e em seu cotidiano, sendo que a religião está presente nas referências familiares e culturais.

A escola, a vida pública e a sociedade para os jovens que participaram desta pesquisa, apesar de serem omissas e ausentes, são muito desejadas, principalmente quando se tem presente o respeito e o diálogo, sendo estes possíveis nas aulas de alguns “professores legais”, como os jovens declaram. Para eles, a escola pública cumprirá seu papel se for um espaço de *reconhecimento recíproco*. Não somente com o papel de acolhimento, mas também o de diálogo com os jovens, buscando a construção do bem comum e da cidadania, afirmam que

Isso parece demandar, mais do que grandes e impossíveis investimentos, uma educação, um trabalho ético de *desarmamento* geral. Trata-se de *não negar* as origens sociais desse jovem, de *não* desconhecer sua cultura, de *não* estigmatizar sua fala, de *não* o condenar a viver o isolamento, tratando a cultura letrada *não* como um mundo ameaçador, mas como um universo a conhecer para dele participar. (CENPEC e LITTERIS, 2001 p.49)

Outras pesquisas que apontam para o desinteresse dos jovens pela escola do Ensino Médio foram as realizadas pela Fundação Carlos Chagas, apresentadas e utilizadas pelo MEC. Podemos citar como exemplo a pesquisa “Ensino Médio: políticas Curriculares dos Estados Brasileiros” realizada em parceria com a Fundação Victor Civata, Banco Itaú, Instituto Unibanco e Instituto Península entre os meses de fevereiro de 2014 e junho de 2015, cujo objetivo principal foi construir um quadro diagnóstico e compreensivo a respeito das políticas curriculares para o Ensino Médio em vigor, tendo como base para tanto, o levantamento do que era proposto como política pública nos estados brasileiros para esse nível de ensino. Esta pesquisa foi realizada através de uma revisão da literatura acerca do tema, um levantamento de documentos relativos ao Ensino Médio nos sites do MEC e das 27 secretarias estaduais de educação. Posteriormente foram enviados questionários e entrevistas para as equipes gestoras responsáveis pelo Ensino Médio nas 27 secretarias

estaduais de educação, além da coleta dos documentos curriculares em dez estados com representantes do MEC e Consed.

Dentro dos resultados apontados por esta pesquisa, está presente a ideia de que as escolas de Ensino Médio mantêm forte atenção no tratamento de conteúdos, sem a articulação com o contexto do estudante e com os demais componentes das áreas de conhecimento, sem se aproximar das finalidades propostas para a etapa de ensino que estão presentes na LDB. Também foi percebido que na prática, o uso da organização disciplinar dos currículos é hegemônica, com uma grade fixa de disciplinas em cada ano letivo. Eventuais inovações aparecem como ‘projetos’ ou atividades, normalmente caracterizados como ‘extracurriculares’”.

A análise dos documentos e da entrevista realizada na presente pesquisa aponta como desafio uma tentativa de interdisciplinaridade, que não ocorre na prática, pois inexiste o detalhamento de como disciplinas e conteúdos podem ser articulados, sendo necessário minuciar o currículo para que o educador tenha condições de realizar um bom trabalho. Sem, contudo, interferir na sua autonomia em sala de aula, e perceber em que medida as avaliações externas, como o ENEM, pautam as políticas curriculares. Outra dificuldade encontrada nas escolas é que existe pouco tempo para trabalhar a parte diversificada do currículo, por conta do excesso de conteúdos específicos da disciplina. Além disso, falta clareza sobre como abordar tais temas na escola um exemplo disso é o tema diversidade.

No Brasil também contamos com dados estatísticos sobre o número de alunos que iniciam e concluem o Ensino Médio. A partir de uma análise acerca destes dados percebemos que, a partir da década de 1990, houve uma crescente expansão do número de matrículas nesta etapa de ensino, pois entre 1991 e 1994 o percentual de matrículas era de 34,5% e entre os anos de 1996 e 2007 aumentou para 41,7%, o que significa em números reais um crescimento de 5.739.077 matrículas para 8.369.369. (KRAWCZYK, 2009).

Segundo os dados fornecidos pela Síntese dos Indicadores Sociais (BRASIL, MEC, IDEB, 2010), embora entre os anos de 1999 e 2009 também ter havido um crescimento percentual das matrículas de estudantes que passaram a frequentar a escola em todas as etapas da Educação Básica, apenas 50,9% dos estudantes do Ensino Médio de 15 a 17 anos de idade estavam na série/ano adequados, ou seja, 49,1% dos estudantes desta faixa etária ainda estavam no Ensino Fundamental ou fora da escola. No ano de 2009 houve um aumento em relação a 1999, mas ainda

milhões de jovens de 15 a 17 anos permaneciam fora da escola ou estavam em distorção idade/série.

O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior ao referenciado acima, ou seja, o que abrangia o período de 2001-2010 (KUENZER, 2010), tinha como objetivo alcançar 50% de cobertura em 2006 e 100% em 2011, o que nos faz perceber que, apesar do aumento das matrículas esta meta passou longe de se efetivar. (KUENZER, 2010)

Segundo aponta o censo escolar realizado pelo INEP e publicado no ano de 2013, o número de matrículas no Ensino Médio durante o período de 2007 a 2013 manteve-se praticamente estável e apresentou uma queda de 0,8% (64.037 matrículas) em 2013. Este censo também apontou que a rede escolar que mais ofertava o Ensino Médio era a rede estadual, com 84,8% das matrículas, a rede privada atendia 12,8% e as redes federal e municipal atendiam juntas 2,4%.

Os dados comparativos apresentados pelo INEP (2014), a partir do censo 2013 apontam uma disparidade entre o número de alunos egressos do Ensino Fundamental com os ingressantes no Ensino Médio, diante disso é possível observar que não há eficiência na captação de estudantes concluintes do Ensino Fundamental.

O comparativo entre o número de jovens com idade de 15 a 17 anos pertencentes à população brasileira e o número de jovens matriculados no Ensino Médio pode ser visto na tabela e no gráfico retirados do relatório do censo 2013 (INEP, 2014, p. 21-22)

Figura 1 Comparativo do número de jovens pertencentes a população brasileira e o número de jovens matriculados no Ensino Médio em 2013.

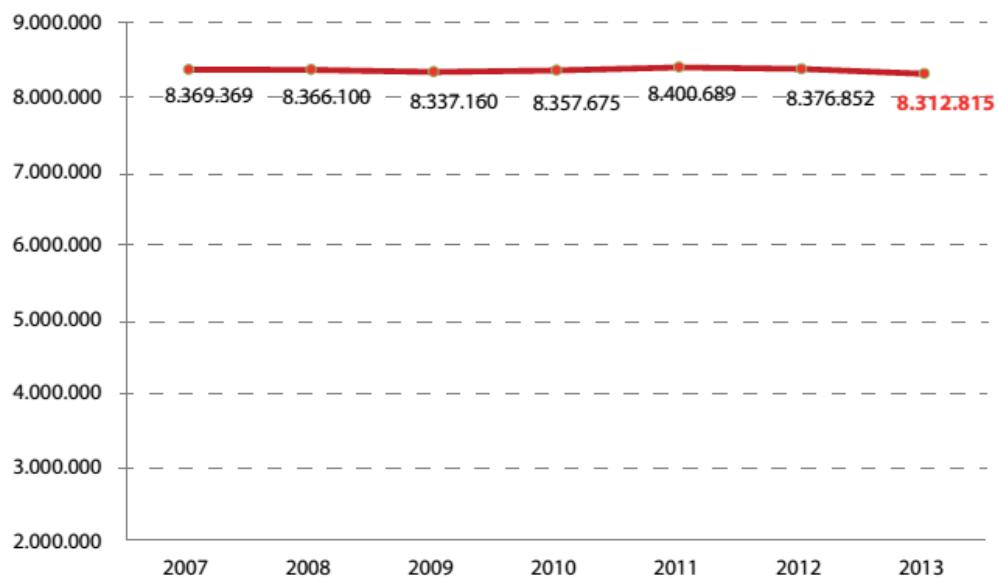
**Tabela 10 – Ensino Regular – Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 anos de Idade – Brasil – 2007-2013**

Ano	Ensino Médio	População por Idade - 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060
2012	8.376.852	10.444.705
2013	8.312.815	...
<b>Δ% 2012/2013</b>		-0,8
		...

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2012 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.



**Gráfico 8 – Ensino Regular – Evolução do Número de Matrículas no Ensino Médio – Brasil – 2007-2013**

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censoescolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censoescolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)

Através dos dados concatenados na figura acima, o relatório do censo de 2013 concluiu que ainda existia espaço para o crescimento desta etapa de ensino, mas que seria necessário melhorar o fluxo escolar no ensino fundamental e, implementar políticas que estimulassem o jovem concluinte do Ensino Fundamental a progredir em seus estudos, afirmando que com

a ampliação da educação profissional integrada ao ensino médio – com a apropriada flexibilização e diversificação curricular, considerando as aptidões e expectativas de formação profissional e educacional dos estudantes e em sincronia com os arranjos produtivos locais – podem tornar o ensino médio mais atrativo, permitindo que o aluno vislumbre nessa etapa não apenas o caminho para a educação superior, mas também uma possibilidade concreta de qualificação para o trabalho. (INEP, 2014, p.18)

Estes dados não sofreram consideráveis melhorias, pois o censo escolar de Educação Básica de 2014 apontou que menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio e que um terço ainda estava no Ensino Fundamental.

Os dados apresentados aqui e inúmeros outros obtidos por meio de diversas pesquisas realizadas nos últimos anos tem servido como base para várias reportagens que circulam na mídia e auxiliam na criação de uma imagem em relação ao Ensino Médio presente na concepção da sociedade.

Uma reportagem publicada no dia 08 de dezembro de 2014 no site G1<sup>4</sup> afirma que apenas 54% dos jovens concluem o ensino médio até 19 anos segundo o estudo realizado pela ONG Todos pela Educação através de um levantamento realizado com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) 2013. Estes dados, segundo a ONG, mostraram que, apesar das taxas terem aumentado, estamos longe de atingir a meta do PNE.

Outra reportagem veiculada no site UOL<sup>5</sup> no dia 16 de março de 2016 afirma que só 10% dos alunos no Ensino Médio público atingem nível satisfatório ao concluir esta etapa no Brasil. A reportagem afirma que estes dados são revelados a partir de uma pesquisa realizada pelo Instituto Alfa e Beto, uma organização não governamental da área de educação. Para se chegar aos resultados apresentados foram analisados dados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2014, com base no relatório "Enem por Escola", divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Segundo esta pesquisa, aproximadamente 80% dos alunos avaliados das redes estaduais não estariam aptos a terminar o Ensino Médio, pois obtiveram nota inferior à considerada mínima e se considerarmos apenas os estudantes matriculados no terceiro ano dos colégios estaduais, essa margem

---

<sup>4</sup> Reportagem disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/12/apenas-54-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-19-anos-diz-estudo.html>. Acesso em 25 de nov. de 2016.

<sup>5</sup> Reportagem disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/03/16/so-10-no-ensino-medio-publico-atingem-nivel-satisfatorio-no-brasil.htm>. Acessado em 25 de nov. de 2016.

aumenta para 90%. Segundo o presidente do Instituto, isto demonstra que os alunos não estão aprendendo o que é proposto pelo currículo do Ensino Médio e que devemos melhorar a forma como estamos ensinando, além de mudar o currículo.

Outra reportagem veiculada no site do jornal Folha de São Paulo<sup>6</sup>, no dia 22 de setembro de 2016, afirma que apenas 1 a cada 10 alunos está satisfeito com o ensino, sendo que a maioria pede maior uso da tecnologia nas aulas. Os dados utilizados nesta reportagem são resultados de uma pesquisa desenvolvida com 132 mil jovens brasileiros de 13 a 21 anos, pelo Porvir/Instituto Inspirare que buscava entender como os jovens veem a escola e principalmente como seria uma escola ideal.

Alguns dos resultados apontados por esta reportagem são: um quarto destes jovens afirmam que sonham com uma escola composta por disciplinas obrigatórias e eletivas, que o ensino tenha como foco a preparação para o Enem e vestibulares, além de uma preparação para o mercado de trabalho. Em relação ao modo de aprender e os recursos os alunos apontam a preferência por atividades práticas e resoluções de problemas, aprendizado com tecnologia, aulas por projetos e rodas de conversa.

Levando em consideração os resultados encontrados no desenvolvimento do meu trabalho de mestrado, que resultou na dissertação denominada “A consciência histórica dos jovens-alunos do Ensino Médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica” cujo objetivo era perceber como, depois de onze anos de escola, os jovens alunos conseguem identificar a evidência histórica e o sentido de fonte para a produção do conhecimento histórico, assim como investigar como lidam com a temporalidade, tanto na História como em sua vida prática, através de uma pesquisa empírica localizada na cidade de Londrina entre os anos de 2010 a 2012, foi possível perceber uma defasagem entre as carências de orientação temporal, as carências do conhecimento histórico dos jovens e o processo de escolarização. (LOURENCATO, 2012)

Diante deste cenário, com a apresentação de dados e informações acerca da visão insatisfatória sobre o Ensino Médio divulgada por entrevistas, debates e pronunciamentos de autoridades governamentais, principalmente nos jornais e televisões, culpabilizando o excesso de disciplinas para explicar o péssimo rendimento de alunos das escolas públicas nas avaliações externas, como o Enem e

---

<sup>6</sup> Reportagem disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1815643-apenas-11-dos-estudantes-do-pais-estao-satisfeitos-com-aulas.shtml>. Acesso em 25 de nov. de 2016.

a evasão escolar presente no Ensino Médio, defendendo o protagonismo juvenil como um caminho para aproximar a escola e os interesses dos jovens, pois estes não tinham suas expectativas atendidas e como consequência não conseguiam estabelecer relações entre o que é ensinado na escola e a sua vida prática, como, por exemplo, com o mundo do trabalho, o que torna, muitas vezes, o ensino desinteressante para os alunos e provoca a evasão escolar. Por isso, foi formulado pelo governo federal uma proposta de reforma escolar que tem presente em seu discurso a sensibilização de atender os interesses da juventude, assim como suas expectativas em relação à vida e ao Ensino Médio a partir do chamado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM).

Uma das formas apontadas para realizar esta mudança, incluindo o protagonismo do jovem foi alterar a maneira de organizar os conteúdos de todas as disciplinas, ou seja, realizar um redesenho curricular a fim de dar significado aos conhecimentos para a vida dos jovens.

Diante desse cenário, a presente pesquisa teve como questão de investigação saber quais sentidos os documentos oficiais do Ensino Médio atribuem à Juventude, qual a relação estabelecida entre a Juventude e a Aprendizagem Histórica e como os jovens atribuem significados a estes conceitos de aprendizagem. O objetivo é compreender como o conceito de Juventude e a proposta de ensino de História estão presentes nos documentos oficiais do Ensino Médio bem como analisar a maneira pela qual os professores e os jovens se relacionam com a ideia de Aprendizagem Histórica proposta por estes documentos.

Aprendizagem Histórica e juventude são temas de investigação presentes na caminhada percorrida pela pesquisadora deste trabalho, que se iniciou durante a graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina, tendo concluído o curso no ano de 2010. Durante esta graduação, sob a tutoria da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Cainelli tivemos os primeiros contatos com as pesquisas realizadas no campo científico da Educação Histórica e com as leituras das obras de Jörn Rüsen. Neste período desenvolvemos atividades relativas à pesquisa no projeto intitulado “Educação Histórica: Iniciando crianças na arte da construção do conhecimento Histórico” atuando no subprojeto de pesquisa intitulado: “O conhecimento das crianças em séries iniciais acerca da Independência do Brasil”. Logo após finalizar esta pesquisa, participamos do projeto intitulado “A consciência histórica e as ideias sobre a História de jovens estudantes do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da

Universidade Estadual de Londrina” atuando no subprojeto “A consciência História e as ideias sobre História de jovens estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Hugo Simas/Londrina.

Após o término da graduação, ingressamos no mestrado em Educação – área de concentração em Educação Escolar da mesma universidade, também sendo orientada pela prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marlene Cainelli dando continuidade aos estudos tendo como referência o campo da Educação Histórica, resultando na defesa da dissertação intitulada de “A consciência histórica de jovens alunos do Ensino Médio: uma investigação com a metodologia da Educação Histórica” a qual já referenciamos acima. Nesta pesquisa, foi considerado que os sujeitos que participaram são pertencentes à categoria de jovens-alunos, uma vez que entendemos que esta condição contribuiu na formação da sua consciência histórica e do seu pensamento histórico.

Ao final desta pesquisa, a partir de observações das aulas de História e da análise do instrumento de pesquisa com formato de questionário, percebemos como estes jovens-alunos trabalham com os conceitos históricos, como temporalidade, fonte histórica, como lidam com o caráter de evidência histórica, assim como quais as relações que estes sujeitos estabelecem entre a História e a vida prática.

Constatamos também que, muitas vezes, suas ideias se aproximavam das observadas nos autores com os quais trabalhamos para definir o conceito de jovem, mas também notamos uma forte presença da temporalidade em suas respostas, em que atrelavam a sua condição a uma perspectiva de presente e futuro, principalmente. A ideia de futuro ganha um significado de horizonte de expectativa, pois o tempo presente e a juventude devem garantir o futuro, portanto ser jovem na opinião destes é “se preparar para o futuro”, “aprender”, “buscar realizar seus objetivos”, “pensar no futuro para ter uma vida estável”. Esta presença também pode ser observada quando analisamos as respostas atribuídas por estes jovens-alunos na indagação do que era História em sua opinião, ou seja, apesar de considerarmos, desde o início, que a condição destes sujeitos e o meio em que vivem interferem na consciência histórica e na forma de conceber e lidar com a temporalidade, percebemos uma aproximação das ideias que estes têm de si e da forma como pensam a História.

A intenção de mencionar o caminho percorrido antes de ingressar no doutorado pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná foi mostrar que a ideia de discutir a aprendizagem histórica de jovens quase sempre

estava presente em minhas preocupações de pesquisa, buscando concebê-lo como um sujeito importante no processo de aprendizagem.

No início da realização desta pesquisa a proposta era estudar a aprendizagem histórica tendo como pano de fundo o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), uma proposta do governo federal, presente no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) e que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio. Este programa também tem como objetivo ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes. Porém, devido à formação de professores realizada dentro PNEM, tendo como um de seus polos a Universidade Federal do Paraná, compreendemos a necessidade de estender a pesquisa e realizar um estudo de caso para acompanhar as formações dos orientadores de estudo das escolas realizadas na Universidade Federal do Paraná e a formação dos professores em uma escola estadual do Paraná.

A formação de professores do PNEM é uma proposta do governo federal, juntamente com as instituições de ensino superior e as secretarias de educação dos estados, que visa promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 1996.

A pesquisa foi realizada na perspectiva da Educação Histórica e utiliza a teoria da Consciência Histórica apoiada em autores como Rüsen (2001; 2010), Barca (2000; 2008) e Schmidt (2002, 2004, 2015). A Educação Histórica parte da ideia de que a História é uma ciência que considera a existência de diversas explicações, pois segundo Barca e Schmidt (2009), possui uma natureza multiperspectivada, que contempla múltiplas temporalidades baseadas nas experiências do passado, que estão no pensamento dos sujeitos, desde que haja uma objetividade, uma utilidade e um sentido social no conhecimento histórico.

As pesquisas na área da Educação Histórica tem se pautado nos referenciais epistemológicos da Filosofia da História como norteadores teórico-metodológicos da pesquisa e também têm como referência, na maioria das vezes, os princípios investigativos da pesquisa qualitativa, sempre buscando se aproximar dos problemas relacionados à realidade dos professores, jovens e crianças.

A teoria da Consciência Histórica de Rüsen (2001, 2010, 2012, 2016) é amplamente utilizada como suporte teórico em muitas pesquisas no campo da Educação Histórica, e também é utilizada nesta investigação, pois considera o conhecimento histórico como um processo “genérico e elementar do pensamento humano”, sendo o resultado da ciência da História e, por sua vez, uma articulação da Consciência Histórica.

Consciência Histórica para Rüsen (2001, 2010, 2012) é a competência cognitiva, estética e política de interpretação, ou seja, atribuição de significado, e orientação, constituição de sentido, das experiências humanas do tempo, sobre o tempo e no tempo.

Mesmo não sendo o objeto direto desta investigação, é de extrema importância referenciar que, no decorrer desta pesquisa, o cenário educacional brasileiro, sobretudo ao que se refere ao Ensino Médio, sofreu diversas modificações que, ao nosso entendimento, fragiliza a formação dos jovens nesta etapa de ensino. No dia vinte e três de setembro de 2016, por exemplo, foi aprovada pelo presidente da República Michel Temer (PMDB) a Medida Provisória de nº 746/2016 que posteriormente se transformou na Lei 13.415/17 incorporada a LDB 9394/96, que prevê uma reforma no Ensino Médio público brasileiro. Nesta reforma estão previstas mudanças em relação à carga horária, passando para o tempo integral, totalizando sete horas diárias, ignorando a realidade brasileira que conta com aproximadamente 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham, a divisão do currículo entre uma Base Nacional Curricular Comum e itinerários formativos, onde a formação básica passa a ser ofertada na metade do tempo em que era oferecida e o estudante escolhe um itinerário a seguir sendo eles Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Formação Técnico-profissional. Porém, a oferta dos itinerários formativos fica a critério dos sistemas de ensino, ou seja, a escolha se realizará conforme sua disponibilidade, o que cada unidade escolar irá oferecer. O itinerário formativo referente à formação técnico-profissional, além de não oferecer uma formação básica sólida para os alunos, pode ser ministrado por professores que não contam com uma formação especializada, bastando apenas que o sistema de ensino certifique um suposto “notório saber”. Além disso, esta nova lei prevê a retirada da obrigatoriedade das disciplinas Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia. Em relação a estas duas últimas disciplinas, a emenda aprovada na câmara recoloca-as no currículo, mas não se refere ao formato, disciplinas específicas, mas sim em

“estudos e práticas” que devem ser inseridos na Base Nacional Curricular Comum. Desta forma estes estudos não necessariamente ocorrerão por meio de disciplinas separadas, cabendo à base e às redes de ensino a definição desse modelo.

A justificativa de que há excesso de disciplinas reforça a ideia de tirar do currículo as disciplinas de Filosofia, Sociologia e diminuir a carga de História e Geografia. No entanto, estas disciplinas auxiliam na formação de um cidadão crítico e o argumento de que o aluno está inserido no mundo da tecnologia e não se interessa por uma escola conteudista, esconde a realidade das escolas públicas brasileira. Estas, na grande maioria, degradadas em seus espaços físicos, sem espaços adequados para a prática de esportes e lazer, sem laboratórios, sem auditórios e com professores que não tem acesso a uma formação continuada de qualidade, sem acesso a condições dignas de trabalho, tendo que dividir sua jornada de serviço entre duas ou três escolas, a fim de obterem um salário suficiente para atender suas necessidades básicas.

Se olharmos mais atentamente para as pesquisas citadas no início desta introdução, veiculadas pelos meios de comunicação como jornais e revistas, onde são apresentados dados que atestam o fracasso do Ensino Médio e que apresentam como alternativas para a melhoria desta etapa de ensino, a flexibilização da grade curricular e o protagonismo dos jovens no processo de aprendizagem, percebemos que a maioria delas foram realizadas por Institutos e ONGs não governamentais, que tem ligação com o capital privado e são defensoras do liberalismo, como os bancos Itaú, Unibanco entre outros. Se relacionarmos suas propostas com as mudanças anunciadas pelo Governo Federal para esta etapa de ensino, como as realizadas pela MP nº 746/2016, percebemos que elas apresentam vários pontos em comum e a formação realizada neste nível de ensino atenderia a demanda do capital privado, podendo levar à formação de sujeitos não críticos, que não conseguem se orientar no tempo ou desvelar o mundo no qual vivem, porém aptos para atuar no mercado de trabalho como mão de obra semiqualificada e barata, o que é de interesse da iniciativa privada.

Estas mudanças no Ensino Médio propostas pela MP nº 746/2016 foram efetivadas através da aprovação da Lei 13.415/17 e reforçam, ainda mais, a importância do levantamento das formas como o conceito de juventude está nos documentos oficiais, a relação estabelecida entre a juventude e a aprendizagem

histórica, assim como a forma pela qual os jovens se relacionam com a ideia de aprendizagem histórica proposta por estes documentos.

Uma vez que nós pesquisadores temos, na maioria das vezes, como desejo compreender da melhor forma o nosso objeto de pesquisa, muitas vezes recorremos a uma variedade de práticas interpretativas interligadas. Neste sentido, existe um empenho no sentido do ofício de mais de uma prática de coleta e de interpretação em um estudo, ou seja, a adoção de multimétodos, na busca de um olhar multifacetado das pesquisas.

A associação de diversos métodos, sendo eles qualitativos, quantitativos e qualitativos, assim como diversas teorias em uma mesma pesquisa recebe o nome de triangulação.

Para Flick (2004) o método de triangulação sistemática pode ser alcançado a partir da combinação de perspectivas e de métodos de pesquisa adequados, que sejam apropriados para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema.

Também a respeito da triangulação, na concepção de Flick (2004), se tornou fundamental nas pesquisas qualitativas, a associação de diversos métodos qualitativos e quantitativos. Para o autor “A triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância.” (FLICK, 2004, p. 32)

Desta forma, na proposta metodológica de investigações de caráter bibliográfico e/ou de campo, são necessários determinar quatro aspectos fundantes, sendo eles: a definição do tipo de pesquisa; os instrumentos de coleta adequados; a definição dos sujeitos que participaram da pesquisa; os métodos de análise.

Com o objetivo de melhor compreender o objeto, nesta pesquisa, fizemos o uso da triangulação metodológica, pois associamos diferentes tipos de pesquisa como a pesquisa documental, uma vez que analisamos propostas de documentos oficiais direcionados ao Ensino Médio, assim como realizamos uma pesquisa empírica através da observação da formação de professores oferecida pelo Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, tendo como instrumento de coleta de dados a observação não-participante. Nesta pesquisa também realizamos uma entrevista semiestruturada com uma professora de história participante desta mesma formação, assim como questionário estruturado de caráter aberto aplicados a alunos do Ensino Médio de uma escola localizada na cidade de Curitiba –PR.

A partir destas considerações e fazendo uso da metodologia da triangulação, a hipótese investigativa a ser perseguida nesta pesquisa é:

### **HIPÓTESE**

A partir da década de 1990, quando o Ensino Médio passa a compor a Educação Básica no Brasil o conceito juventude ganha espaço nos documentos oficiais dedicados a esta etapa de ensino, porém não de forma articulada com o conhecimento histórico, o que faz com que esta discussão não se efetive em sala de aula.

Esta hipótese é fruto dos estudos teóricos e empíricos, a partir dos quais foi possível conceber que existe uma correlação entre a aprendizagem histórica e a juventude. Apresentada a minha hipótese, a tese que orienta a atual investigação é:

### **TESE**

Os documentos oficiais destinados ao Ensino Médio teriam que incorporar o protagonismo juvenil, o jovem com identidade juvenil e as suas aspirações com os conhecimentos ensinados no Ensino Médio. Essa incorporação está sendo proposta e efetivada através de políticas públicas para uma reforma do Ensino Médio, atingindo o ensino de História.

A partir disso, foi possível estabelecer a questão de investigação que norteia o desenvolvimento da presente tese:

### **QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

Quais sentidos os documentos oficiais do Ensino Médio atribuem à Juventude, qual a relação estabelecida entre a Juventude e a Aprendizagem Histórica e como os jovens atribuem significados a estes conceitos de aprendizagem?

A partir da articulação entre hipóteses de trabalho e questão norteadora, chega-se então aos objetivos desta tese:

### **OBJETIVO GERAL:**

- Compreender como o conceito de Juventude e a proposta de ensino de História estão presentes nos documentos oficiais do Ensino Médio, bem como analisar a maneira pela qual os professores e os jovens se relacionam com a ideia de Aprendizagem Histórica proposta por estes documentos.

A partir do objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analisar os diferentes conceitos de juventude e como eles estão presentes em pesquisas relacionadas ao ensino de História para a juventude.
- Analisar como o conceito de Juventude está presente nos documentos oficiais do Ensino Médio e as consequências para o Ensino de História.
- Compreender qual concepção de Juventude é adotada nos documentos para relacionar com o conhecimento histórico do Ensino Médio.
- Perceber se a formação proposta pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio contribuiu na forma como os professores pensam sobre o ensino de História e a Juventude, possibilitando uma nova relação entre eles.
- Perceber se existe uma relação entre a identidade que os alunos do Ensino Médio apresentam sobre juventude e o significado que atribuem ao conhecimento histórico.

Para atender ao objetivo desta pesquisa, o presente texto está estruturado em cinco capítulos, sendo que no capítulo número dois, cujo título é “O conceito de juventude: a sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem” realizamos uma pesquisa acerca dos sentidos atribuídos ao conceito de juventude nas mais diversas perspectivas de análise, através da leitura de teóricos que se propõe a discutir este conceito. Nosso olhar se voltou para compreender o que é a juventude e o que significa a juventude no universo escolar, ou seja, compreender o jovem com uma categoria a partir da leitura de Abad (2003), Margulis e Urresti (2000), Hobsbawm (1995), Elbaum (2000), Torres (2008), Pais (1990, 1999), Dayrell (2003); a relação entre o jovem e o Ensino Médio, na perspectiva apontada por Bourdieu (2003), Dubet e Martuccelli (1998). Além disso, buscamos compreender a partir de Edwards (1997), Charlot (2001) e Kuenzer (2009) o jovem e sua relação com o conhecimento na escola

do Ensino Médio. Uma vez que esta pesquisa se insere no campo da Educação Histórica tendo como foco a Aprendizagem Histórica, também buscamos compreender a forma com que pensam a relação entre juventude e o conhecimento histórico através da perspectiva apresentada por Schmidt (2002).

Neste capítulo também realizamos uma análise descritiva e interpretativa que possibilitou o levantamento de eixos em relação à Aprendizagem Histórica de jovens a partir de teses de doutorado inseridas no campo da Educação Histórica, tendo como recorte as que trabalharam com o ensino de História, tiveram como sujeitos da investigação os jovens e trabalharam com o conhecimento histórico. A partir deste recorte analisamos a pesquisa de Germinari (2010); Alves (2011); Fronza (2012); Azambuja (2013); Souza (2014).

Por meio de uma busca realizada na base de dados dos programas de pós-graduação da Unicamp, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), utilizando o mesmo recorte realizado com as pesquisas do campo da Educação Histórica, encontramos duas pesquisas, a realizada por Hollerbach (2007) e a de Campos (2009). Estas pesquisas foram analisadas com o objetivo de perceber se e como os pesquisadores estabeleceram uma relação entre a juventude e a aprendizagem histórica, relacionando com os teóricos que também foram analisados e identificando as perspectivas de juventude que foram adotadas para a sua realização.

No terceiro capítulo “Juventude: um conceito e sua escolarização” realizamos uma investigação nos documentos oficiais do Ensino Médio, publicadas a partir da década de 1990, tendo como pretensão analisar como o conceito de juventude está presente nos documentos oficiais do Ensino Médio e suas consequências para o Ensino de História. Os documentos analisados foram: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN +, 2002); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012); Documentos Orientadores do Ensino Médio Inovador (2009, 2011, 2013, 2014); Cadernos de Formação de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013, 2014), sendo eles o segundo caderno da primeira etapa de formação “O jovem como sujeito do Ensino Médio” e o segundo caderno da segunda etapa de formação “Ciências Humanas”.

No quarto capítulo “O conhecimento histórico presente nos documentos oficiais do Ensino Médio e a sua relação com o conceito de juventude”, foi realizada uma análise qualitativa e descritiva e posteriormente relacionada aos dados encontrados com as categorias e conceitos elencados nos dois primeiros capítulos, tanto em relação aos sentidos atribuídos à Juventude como Aprendizagem Histórica presente nos documentos analisados. Este capítulo teve como objetivo compreender qual ou quais concepções acerca da juventude foram adotadas pelos documentos oficiais para relacionar com o conhecimento histórico do Ensino Médio.

No quinto capítulo “Os professores face aos documentos oficiais para o Ensino Médio: um estudo de caso” realizamos uma breve explanação de como ocorreu na prática a formação dos professores do Ensino Médio proposta pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e realizada pela equipe da Universidade Federal do Paraná e analisamos algumas atividades desenvolvidas no decorrer desta formação. Além disso, fizemos um relato desta formação em uma escola estadual localizada no município de Curitiba, por meio de um estudo de caso.

Neste mesmo capítulo realizamos a análise qualitativa e interpretativa dos dados obtidos a partir de uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora de História que participou desta formação e que atua na escola em que acompanhamos a formação de professores. O intuito da realização desta entrevista foi perceber se a formação proposta pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio contribuiu na forma como os professores pensam sobre o ensino de História e a juventude, possibilitando uma nova relação entre eles.

No capítulo 6 “*A juventude frente à História: o sentido da Aprendizagem Histórica para os jovens*” realizamos a análise do instrumento de investigação com formato de questionário, respondido pelos jovens-alunos do terceiro ano do Ensino Médio da escola estadual de Curitiba que tem como professora de História a mesma com a qual realizamos a entrevista, tendo como objetivo perceber se existe uma relação entre a identidade que os alunos do Ensino Médio apresentam sobre juventude e o significado que atribuem ao conhecimento histórico.

## 2 O CONCEITO DE JUVENTUDE: A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Percebemos que o conceito de juventude vem se estruturando e a cada dia conquistando mais espaço nas discussões realizadas por pesquisadores das mais diversas áreas, sobretudo os relacionados com a educação. Esse contexto nos leva a refletir sobre como compreendemos este conceito na sociedade contemporânea, principalmente na escola e em outros espaços educacionais. Assim como afirma Schmidt (2004), entendemos os jovens como sujeitos de direitos que vivem e se formam a partir de complexos contextos sociais e educativos que foram sendo construídos histórica e culturalmente por intermédio das significações sociais de seu mundo.

Para realizar uma reflexão acerca do conceito juventude, partimos do levantamento realizado por Lourençato (2012) acerca das diversas compreensões deste conceito, utilizando como referencial as discussões de Martucelli e Dubet, Dayrell, Hobsbawm, Torres, Margulis e Urresti e Pais. Posteriormente, daremos continuidade a este levantamento, trazendo a contribuição de outros autores, que buscam discutir o mesmo conceito. A opção por utilizar estes autores que já foram amplamente discutidos nas pesquisas de 2012 também ocorreu, pois vários são referenciados nos cadernos de formação dos professores produzidos pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, sendo este um dos documentos que foram analisados neste trabalho. Neste capítulo também buscaremos compreender como a juventude está inserida na escola do Ensino Médio, como se relaciona com a cultura presente nesta escola e com o conhecimento histórico.

### 2.1 A JUVENTUDE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

A partir do levantamento realizado por Lourençato (2012) comprehende-se que o conceito Juventude pode ser entendido de diversas formas, pois é construído social e culturalmente. Desta forma, sofre mudanças conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Neste sentido, não buscamos definir um significado único para este conceito, pois ele sofre variações, devido à natureza histórica e cultural de cada sujeito ou da sociedade em que são pensados. Além disso, neste trabalho entendemos que existe uma linha de autores que se referem à condição juvenil, ou

seja, o modo como os sujeitos conseguem usufruir da juventude devido a sua situação econômica, social e cultural. Mas há autores que trabalham com a juventude sem relacioná-la com estas particularidades, a partir da ideia de que todos têm a mesma conjuntura de vivenciar esta "etapa da vida".

Um possível significado atribuído à Juventude pode remeter a um período de vida dos sujeitos, que se define por características biológicas e culturais. Nessa perspectiva, o jovem, muitas vezes, rejeita a condição de adulto e dessa forma expressam uma negação de valores rígidos, indicando novas expectativas.

Para Abad (2003) a condição juvenil, atualmente, vai além da questão etária e biológica, devido ao alargamento<sup>7</sup> do período da juventude. Ele também destaca a descontinuidade no processo linear, simétrico e ordenado da juventude pelo circuito família-escola-trabalho-emprego no mundo adulto, bem como a desinstitucionalização que lhe possibilita determinada autonomia, a qual sugere experiências vitais precoces.

Com o intuito de melhor expressar a amplitude dos significados que podemos atribuir à palavra juventude, devido à heterogeneidade social e as diversas modalidades em que se apresenta a condição juvenil, Margulis e Urresti afirmam que

*Juventud es un concepto esquivo, construcción histórica y social y no mera condición de edad. Cada época y cada sector social postula formas de ser joven. Hay muchos modos de experimentar la juventud, y variadas oportunidades de presentar y representar la persona en las múltiples tribus que emergen en la estallante socialidad urbana.* (MARGULIS e URRESTI 2000, p. 11)

Para Margulis e Urresti (2000), em contraponto a ideia apresentada por Bourdieu (2003)<sup>8</sup>, a juventude é mais que uma palavra e abarca um conceito que se refere a um imenso coletivo, variável e dinâmico, de difícil apreensão. O autor adverte que a juventude não é somente um signo, ela possui um referente o qual é mais que uma palavra, tendo uma existência material, prática e vital que transcende os significados que a sociedade lhe atribui.

---

<sup>7</sup> Abad (2003) ao citar o alargamento da juventude refere que atualmente o período da juventude se estende por mais tempo.

<sup>8</sup> Bourdieu (2003) afirmou em uma entrevista, ao abordar a noção de juventude, que a 'juventude' é apenas uma palavra", pois para ele as divisões entre as idades seriam arbitrárias. Neste sentido, os cortes, em classes de idade ou em gerações, teriam uma variação interna e seriam objeto de manipulação, portanto a juventude e velhice não seriam dados, mas construções sociais oriundas da luta entre os jovens e os velhos. Portanto, tal noção seria um elemento que faz sentido somente no contraste entre os mais novos e os mais velhos.

Estes autores pensam o conceito Juventude a partir da perspectiva sociológica da ação. Esta corrente sociológica teve como adepto Max Weber (1963) e concebe que a função do sociólogo é entender o sentido das ações sociais ao encontrar os pontos de ligação que as determinam. Compreende-se que ações imitativas, ou seja, atividades as quais o ator realiza sem se preocupar se tem ou não algum sentido, não são ditas ações sociais.

Para Margulis e Urresti (2000), a ideia de condição juvenil está atrelada à forma com que as situações sociais e culturais, historicamente constituídas, interferem nas maneiras de ser jovem e nos modelos que legitimam a condição da juventude. Porém, a juventude também é um signo que condiciona atividades produtivas ligadas ao corpo e à imagem e que comercializam a juvenização. Estes signos podem tornar-se "estetizados" e constituírem um conjunto de características vinculadas com o corpo, com a forma como se vestem, com a maneira de se arrumar, sendo apresentados para a sociedade como paradigma de tudo o que é desejável. Estes autores afirmam que

Es esta simbolización de la juventud, sus condiciones externas, lo que se puede transformar en producto o en objeto de una estética, y lo que puede ser adquirido por adultos para extender en el tiempo su capacidad de portación del signo "juventud. La juventud- signo se transforma en mercancía, se compra y se vende, interviene en el mercado del deseo como vehículo de distinción y de legitimidad. (MARGULIS e URRESTI, 2000, p.17)

Diferente de outros autores analisados neste capítulo, como Dayrell (2014), Torres entre outros, Margulis e Urresti (2000) não concebem a Juventude como uma etapa da vida ou uma categoria, pois trabalham com a condição de ser jovem, ou seja, com a condição juvenil, sendo esta a maneira como o meio social onde eles estão inseridos, a economia, a cultura que os rodeia, possibilitam que usufruam desta juventude. Esta condição juvenil é explicitada pelos autores através da discussão acerca das diversas moratórias a que este sujeito está condicionado, como a moratória social e a moratória vital, por exemplo.

Para Margulis e Urresti (2000) é necessário, ao pensar a juventude, referenciá-la com as diversas situações sociais em que esta etapa da vida se desenvolve, presentes nos marcos sociais historicamente desenvolvidos e que condicionam maneiras distintas de ser jovem. Por exemplo, os jovens das camadas mais pobres

começam a trabalhar mais cedo, geralmente em trabalhos manuais ou de pouca especialização e formam suas próprias famílias mais cedo. As crises econômicas e a baixa oferta de trabalho os levam a não estudar e buscar uma atividade remunerada, porém muitas vezes não conseguem este emprego devido à exigência de qualificação imposta pelo mercado de trabalho. Esta qualificação e o desemprego geram uma expansão do período de transição da juventude, tornando a vida adulta mais distante para os jovens dos setores populares.

Já os jovens das classes média e alta, na visão de Margulis e Urresti (2000), têm maiores chances de concluir seus estudos, postergando as obrigações da vida adulta, casando e tendo filhos mais tarde, aproveitando de um período de menor exigência. Neste caso, podemos dizer que gozam de uma moratória social, ou seja, podem usufruir por mais tempo da condição de não ter as responsabilidades presentes na vida adulta e assim prolongar os estudos.

Outro aspecto que, na opinião de Margulis e Urresti (2000), pode distinguir os jovens é a moratória vital. Isto ocorre quando o jovem tem a posse de um excedente temporal, ou seja, um jovem que detém propriedade do “capital temporal”. Esta definição também incorpora o aspecto energético do corpo, com sua cronologia e distância da morte.

A partir da discussão das moratórias existe um debate acerca da impossibilidade de considerarmos como jovens pessoas pertencentes às camadas mais baixas, pois muitas vezes não usufruem da moratória social. Margulis e Uresti afirmam que podemos distinguir os jovens dos não jovens através da moratória vital e os sociais e culturalmente jovens por meio da moratória social. Além disso, podemos reconhecer a existência dos *jovens não juvenis* (jovens pertencentes a classes populares que deixam de usufruir da moratória social e não tem signos que caracterizam um jovem) e *não jovens juvenis* (pessoas pertencentes à classe média e alta que tem reduzido seu crédito vital excedente, mas jamais conseguem incorporar tais signos).

Para Elbaum (2000), se aprofundarmos o conhecimento em relação às distâncias sociais existentes entre os diversos tipos de jovem, em suas práticas e percepções que os diferenciam e separam, podemos superar a ideia de que existe apenas uma cultura juvenil como fator condicionante de ser jovem. As diferenças entre as estruturações objetivas, (distribuição desigual de capitais) e as distintas disposições (percepções e práticas) se tornam evidentes, por exemplo, durante o

tempo livre, quando diferentes grupos juvenis exibem estilos, estética e formas de se relacionar diferentes. Esta cultura jovem é uma expressão de uma época, de uma sociedade, ou seja, é como uma expressão da Cultura Histórica de uma sociedade.

Na perspectiva histórica cultural, o processo de constituição da Juventude tem origem, segundo Hobsbawm (1995b, p.318), no próprio reconhecimento da "autonomia" da juventude e no "surgimento do adolescente como ator consciente de si mesmo, cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens de consumo".

Neste sentido, Hobsbawm (1995b) pensa o conceito de juventude a partir de sua historicidade, das mudanças que ocorrem com o passar dos anos e afirma que é na segunda metade do século XX que se consolida a existência de um modo de ser e de pensar a Juventude, o qual se apoia em três fenômenos básicos: a identificação dos jovens com as práticas esportivas, sua relação com a economia de mercado e seu "espantoso internacionalismo", passando a existir uma cultura jovem global.

Hobsbawm (1995b) também aponta que a juventude passa a ser vista como um grupo de grande interesse da indústria cultural, da mesma forma que Margulis e Urrest fizeram, pois ao se referir à juventude, descreve-a como um grupo com consciência própria, que se estende da puberdade até a casa dos vinte anos e que se tornou um "agente social independente". Apesar dos jovens estarem sempre se modificando, o surgimento e a manutenção desta camada social são reconhecidos entusiasticamente pelos fabricantes de bens, como expansão do mercado consumidor. Nas décadas de 1970 e 1980, por exemplo, eles impulsionaram a indústria fonográfica. O autor afirma que, primeiro, a Juventude foi vista como um estágio para a vida adulta, mas também como o final do pleno desenvolvimento, pois, se pensarmos no esporte, ao final da Juventude, o sujeito já é visto como despreparado para exercer sua função.

Hobsbawm (1995b) atribui aos jovens a responsabilidade pela revolução cultural ocorrida, fato demonstrado através de suas preferências culturais, como a escolha das músicas, dos filmes, das roupas que utilizavam e também através das reivindicações políticas, ao afirmar que:

[...] a cultura jovem tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a

atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos. (HOBSBAWM, 1995b, p.323)

Para Elbaum (2000) a política de ampliação de consumo juvenil, ligada a uma ampliação de produtos voltados para determinada idade tem como discurso uma juventude homogeneizada, que se sustenta a partir de uma destruição de fronteiras que as posições sociais não deixam de negar, à medida que se aprofunda nos condicionamentos sociais.

Para o autor também é comum associarmos a juventude à cultura da noite, a partir do momento que a noite se industrializou como um tempo dedicado ao consumo do ócio, principalmente pelos jovens. Estes jovens ocupam lugares e expressam seus gostos e estilos. A construção deste espaço, muitas vezes, ocorre a partir de um contraponto a outros grupos, ou, como também podemos chamar outra tribo. Um exemplo dado por Elbaum (2000) são as discotecas, sendo este um local onde os jovens que a frequentam usufruem da falta de responsabilidade, se expõe como alegres, eufóricos. Estes jovens são aqueles que dispõem de tempo para viver a sua juventude, ficando excluídos aqueles que necessitam assumir responsabilidades da vida adulta como trabalhar e sustentar uma família, sendo estes, geralmente, os que pertencem às classes populares.

Para o pesquisador,

Las culturas juveniles no disuelven ni borran las fronteras sociales. Muchas veces las actualizan mediante adecuaciones estilísticas de lo que son diferenciaciones de clase (o de género). Totalizar el conocimiento sobre los jóvenes no hace más que eludir las diferencias que los transforman en los que realmente son: jóvenes sin juventud o jóvenes pertenecientes a subculturas marginales, marginadas, rebeldes o integradas. Pertenencias simbólicas que agregan o redefinen las formas de lo que es hoy pertenecer a distintos y distantes sectores sociales. (ELBAUM, 2000, p. 171)

Apesar das distinções causadas pelas estruturas sociais e pelos próprios jovens, o autor acredita que podemos homogeneizar o universo dos jovens a partir do pensamento de que as diferenças entre eles são menores em relação ao que há em comum, por pertencerem a uma mesma geração.

A partir de uma perspectiva antropológica, onde se considera que as estruturas na qual os sujeitos estão inseridos interferem no seu modo de ser e agir, Torres (2008) realizou um levantamento de pesquisas realizadas sobre jovens. Nessas constatou

que a maioria se encontram na área da Psicologia, atribuindo então importância ao trabalho com o conceito de Jovens no âmbito da Educação, uma vez que consideramos que esta condição interfere na aprendizagem. Segundo o levantamento realizado, a composição familiar é um fator de influência na construção da adolescência.

A autora afirma que, devido às estruturas familiares distintas, como pais casados, separados, mães solteiras, filhos de diferentes casamentos devemos considerar estas condições ao analisar e tentar compreendê-los, pois estes fatores interferem em seu desenvolvimento. O exercício de tentar entender o contexto familiar no qual os jovens estão inseridos nos leva a perceber que eles não estão separados de seu ambiente e, ao contrário são influenciados pelo seu meio. Considerando que os jovens passam grande parte do tempo na escola, também é importante examinar a relação destes no meio escolar, com todos os sujeitos que participam deste espaço.

Para ela

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

Apesar da relação entre os jovens ser muito forte neste período da vida, a pesquisa realizada por Torres (2008) percebeu que a maioria dos jovens procura seus pais, e a figura da mãe foi mais citada, para conversar e pedir conselhos.

Outro autor que se dedica a pensar a Juventude é Pais (1990). Para ele, esta ideia se aproxima de uma construção social ao invés de uma realidade, aliando-se à perspectiva sociológica da experiência. O termo Juventude em sua concepção é um paradoxo, pois a mesma palavra passa no mínimo dois sentidos diferentes, que seriam uma fase da vida (unidade), na qual procuramos a homogeneidade ou quando conferimos atributos a estes, a fim de distinguir um jovem do outro (diversidade), buscando a heterogeneidade. Nesse último sentido, a Juventude é vista como um conjunto social, cuja principal característica é ser constituído por jovens de situações sociais diferentes. Para ele

a noção de *juventude* somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento — com os consequentes «problemas sociais» daí derivados — dos tempos de passagem que hoje em dia mais caracterizam a juventude, quando aparece referida a uma *fase de vida*. (PAIS, 1990, p.148)

Pais também afirma a existência de duas correntes da Juventude, a corrente geracional e a classista. A primeira se define por oposição às culturas das gerações adultas; já a segunda determina como expressão dos antagonismos de classe; porém em ambas, as culturas juvenis são vistas como processos de socialização, internalização de normas, sob a perspectiva da cultura dominante. (PAIS, 1990)

Os jovens, muitas vezes, são vistos como problemas sociais, ligados a problemas da violência, do consumo de drogas e do desemprego ou como setores que precisam ser objeto de atenção. Spósito (2002) aponta a necessidade de reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como uma fase da vida assinalada por instabilidades ligadas a problemas sociais, porém que a forma de compreender estes problemas também se modifica. Muitas vezes, as pessoas consideram as características positivas da juventude responsáveis por novos paradigmas sociais e em outros momentos salientam o aspecto negativo dos “problemas sociais” e do seu tempo livre. Para Spósito (2002), apoiada nas considerações de Pais (1990), na década de 1960 a visão problemática acerca da juventude estava relacionada a uma crise de valores e de um conflito de gerações em relação a comportamentos éticos e culturais. Já a partir da década de 1970 a falta de emprego e de entrada na vida ativa ganhou maior visibilidade nos estudos sobre a juventude. (SPÓSITO, 2002)

Um pesquisador que tem realizado uma ampla discussão acerca da Juventude e da Educação é Dayrell (2003). A partir das suas concepções, afirma que muitas vezes se confunde o modo de vestir dos jovens, seus gostos com um funkeiro e um rapper, porém esta associação não garante que conhecemos o significado desta identidade. Normalmente temos o costume de taxar a juventude de diversas formas, tentando compreendê-la ou domá-la, mas na realidade não conseguimos defini-la. Um dos significados que damos para a juventude é de uma fase intermediária, transitória, como afirma Dayrell:

Uma das [imagens a respeito da juventude]<sup>9</sup> mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser (Salem, 1986), negando o presente vivido. (DAYRELL, 2003 p.40-41)

Esta ideia de transitoriedade pode ser vista no momento escolar, onde o jovem recebe outra categorização, a de aluno. Dentro deste sentido, a escola serve como uma instrutora, uma preparadora para que os alunos passem da infância para a fase adulta, sendo a Juventude o momento de transição, de preparação. Quando a Juventude recebe este sentido, nega-se o presente vivido, além de enxergá-la pelo lado negativo. Pensar desta maneira, segundo Dayrell (2014) “é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro.”

Para Dayrell (2003), uma versão mais romântica busca definir a Juventude como um momento de liberdade, de prazer e de expressões exóticas, ou, mais recentemente, como uma expressão cultural, como se a condição de ser jovem fosse expressa apenas de finais de semana, quando eles estão envolvidos em atividades culturais. Mas ela também pode ser vista como um problema, como uma fase difícil, de rebeldia, momento em que o índice de violência, tráfico de drogas, consumo de álcool, gravidez na adolescência corroboram para esta imagem negativa.

O autor, ao analisar a forma como estes jovens pensam a sua condição de Juventude, acredita na possibilidade de desconstruir estas ideias, pois muitas vezes, a Juventude não é vista por eles como uma etapa de transição, mas sim como o presente, momento a ser vivido e pensado, no qual se destacam atividades culturais como opção que lhes é dada. Estes não veem a passagem para a Juventude como um momento de crise, porém têm medo da vida adulta, pois nesta fase assumirão algumas responsabilidades como, por exemplo, trabalhar, sustentar família, o que tiraria um pouco a liberdade que têm no presente.

Existe também uma discussão a respeito da faixa etária necessária para que um sujeito possa ser considerado jovem. Margulis e Urresti (2000), através de uma análise sociológica da ação, afirmam que a durabilidade desta fase da vida depende da classe social a que pertencem, pois os jovens de classe média e alta têm

---

<sup>9</sup> Palavras do autor do texto

possibilidade de prorrogá-la. Essa ideia de prorrogação vem da concepção de Juventude, pois essa fase acaba quando os indivíduos envolvidos se tornam independentes financeiramente, deixam de morar com a família, constroem sua própria família, têm filhos. Os jovens das classes mencionadas têm a possibilidade de retardar esta independência, gozando de um maior período “de menor exigência”.

Estes autores também consideram a possibilidade de haver uma grande diferença entre uma geração e outra, criando muitas vezes um abismo entre elas, o que torna seu convívio, muitas vezes, conturbado. Esta diferença se dá, entre outros fatores, devido à vivência em períodos distintos, envolvidos em culturas diferentes, como eles afirmam na seguinte passagem:

No es igual tener veinte años que treinta y cinco, siendo hombre o siendo mujer; esos años de diferencia son un abismo en la circunstancia histórica que nos toca vivir, en la que los tiempos se han acelerado hasta tal punto que diferencias de un lustro llevan casi a habitar en mundos distintos. No es lo mismo haberse socializado antes o después de la radio, de la televisión en color o por cable, o de la computadora multimedia, aun cuando no estén presentes en todos los hogares. (MARGULIS; URRESTI, 2000, p.25-26)

Neste sentido, para eles cada época tem sua “*episteme*” e *estas* variações epistêmicas são percebidas e apropriadas durante o processo de socialização por novos membros que a sociedade incorpora. Assim as gerações compartilham códigos, mas também se diferenciam, pois apesar de viverem em um mesmo grupo social, as diferenças geracionais se expressam sob formas de dificuldades e alteram a comunicação, e, às vezes, constroem abismos de desencontros.

Enfim, ser jovem não depende apenas da idade como característica biológica, do setor social a que pertence, com as possibilidades de ascender, a uma moratória, uma condição de privilégio, mas também devemos considerar a geração, ou seja, a circunstância cultural a ser socializada com códigos diferentes, de incorporar novos modos de perceber e apreciar novos hábitos e destrezas, sendo estes os elementos que distanciam gerações mais recentes das mais antigas. Enfim, as gerações são mais do que a coincidência do nascimento na mesma época, pois remete a História, ao momento histórico em que se socializou.

## 2.2 A JUVENTUDE NA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO

Na perspectiva de Bourdieu (2003), para se entender o sujeito jovem, ele deve ser identificado a partir dos diferentes campos, onde ele é social, cultural e historicamente construído. Assim podemos afirmar que as relações dos jovens com os processos de escolarização devem ser analisadas a partir de suas particularidades, as quais são relacionadas às suas culturas e aos modos de educar de cada sociedade, em cada época. Estas relações estão, na ideia de Bourdieu (2003), “dependentes do modo como cada sociedade cria e inventa a palavra juventude, a qual é polissêmica, comporta uma pluralidade de significações relativas ao contexto em que é empregada.”

Para Bourdieu (2003), os jovens das classes populares podem buscar o sistema escolar para não fazerem parte do mundo do trabalho, mas muitas vezes, também podem buscar a escola por não atingirem o desempenho suficiente para conseguir um trabalho, em função dos títulos escolares. Também existe a possibilidade dos alunos se sentirem infelizes no sistema escolar, sentir-se completamente estranho a ele, mas mesmo assim estar inserido nesta “espécie de subcultura escolar”, dos grupos de alunos que se encontram nas festas, que estão suficientemente integrados nesta vida, de tal maneira a se sentirem afastados de suas famílias, mas também ter sentimento de confusão, de desespero, diante do trabalho, ou seja, existe diversas razões que fazem os jovens estarem inseridos no sistema escolar, mas isso não significa que este se encaixe nele.

Imbuídos também das ideias apontadas por Margulis e Urresti (2000), Pais (1990) e Elbaum (2000), neste tópico traremos a discussão realizada por autores das mais diversas áreas sobre a forma como o conceito de juventude tem sido pensado e relacionado com a escola de Ensino Médio.

Dubet e Martuccelli (1998), através da perspectiva da Sociologia da Experiência buscam discutir a cultura juvenil juntamente com a cultura escolar e afirmam que a Juventude é formada como uma experiência de massa ligada à cultura juvenil e à expansão incontável da cultura escolar. Conforme os vínculos dos estudantes juntamente com a forma escolar no tempo se expandem, também ocorre o alargamento da experiência da juventude, que está se tornando estrutural na sociedade ocidental. A cultura juvenil é formada por meio dos estilos, dos gostos e possibilita a expressão de sensibilidades sociais e ideológicas. As músicas, os modos

de se vestir, as diversas linguagens, políticas, morais e estéticas estruturam a experiência juvenil e confrontam ou ignoram os valores da cultura escolar.

A Sociologia da Experiência, delineada por Dubet (1994), tem como ponto inicial verificar uma transformação profunda na concepção da sociedade, do indivíduo e da ação social. Esta perspectiva sociológica critica a perspectiva funcionalista durkheimiana, a qual se estruturou no contexto da formação dos Estados-Nação no século XIX.

Foi a partir da década de 1980 que se desenvolveu esta corrente da sociologia, momento que a realidade social passou a ser marcada por intensas transformações, impondo novas abordagens para explicar fenômenos como a massificação da escola, os conflitos étnicos, as lutas dos movimentos sociais e a globalização cultural e econômica.

Para Dubet e Martuccelli (1998) quando nos questionamos “o que fabrica a escola?” estamos querendo saber quais atores sociais e sujeitos se formam depois de numerosas aulas, durante anos, considerando que a escola não se constitui apenas na sala de aula, mas também na relação entre professores e alunos e como um espaço essencial na vida dos alunos. Para o autor, a escola não é apenas um espaço de reprodução, mas também pode ser de produção, pois ela não constrói apenas qualificações e níveis mais ou menos certificados de competência, mas indivíduos com atitudes e disposições. Diante disso, é possível afirmar que a escola tem o poder de destruir os sujeitos, de consentir as categorias de juízo que os validam, podendo ter sentido, mas também serem privados dele.

A partir do caso francês delineado por Dubet e Martuccelli (1998), pode-se assegurar, simultaneamente, a integração da sociedade e a promoção do indivíduo, porém, isto não é a representação real da escola há muito tempo. Ela não alcança mais os objetivos igualitários ao qual se propõe e não funciona como uma instituição. Para eles “la competencia de la escuela pública y de la escuela privada, la de diversos establecimientos y la de múltiples filiales ponen más en juego esperanzas de éxito escolar y social que filosofías educativas.” (DUBET, MARTUCCELLI, 1998)

Nesta perspectiva, os alunos devem articular a integração da cultura escolar as estratégias sobre o mercado escolar, o manejo subjetivo dos conhecimentos e as culturas que estão contidas neles. Os alunos se socializam através de diversas aprendizagens e se formam como sujeitos capazes de controlar sua experiência e serem, de alguma forma, autores de sua educação. Será a partir desta ideia que Dubet

e Martuccelli (1998) considerarão não apenas a relação professor e aluno, mas também uma multiplicidade de relações como alunos e crianças e alunos e jovens.

Ao propor discutir a Educação nos Liceus (equivalente ao Ensino Médio no Brasil) Dubet e Martuccelli (1998) afirmam que o problema da finalidade social dos estudos fica mais latente. Os alunos dos liceus se veem comprometidos a estabelecer um vínculo com a utilidade dos seus estudos, pois estes adquirem um sentido e uma importância para a vida futura, uma vez que se definem por suas desejadas carreiras, de promoção ou inserção no mercado de trabalho, ligadas a um sistema constituído por hierarquias diversas e estreitas. Estes jovens podem ser motivados pelo conhecimento e a escola fazer sentido para formar sua personalidade, mas por outro lado, a ausência de interesse intelectual pode ser observada, quando o conformismo escolar não gera motivações. Desta forma, podemos ver que a integração social se torna mais complexa, devido os liceístas serem também jovens que detêm certa autonomia na organização de sua vida, em seus gostos e suas relações.

Uma questão colocada em seu estudo é “como os alunos poderiam se motivar quando a escola não interessa verdadeiramente?”. Nesta questão os alunos relatam sobre o vazio intelectual, o emburrecimento, as condutas ritualísticas e o sentimento de estranheza com o conhecimento ensinado. Isso nos demonstra que quando não levamos em consideração os jovens, a cultura juvenil, as suas carências de aprendizagem, geramos uma desmotivação com os estudos. Para Dubet e Martuccelli

La cultura escolar se torna simplesmente escolar. Se despega de la experiencia vivida: las lenguas vivas se convierten en muertas; la literatura no enseña nada sobre sí; las matemáticas y las ciencias no sugieren nada del placer de comprender; la historia, la filosofía y la economía no dicen nada del mundo “real”... El tempo de los aprendizajes escolares se torna gris. (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p.324)

Para Dubet e Martuccelli (1998) a juventude é composta de dois grandes tipos de testes, sendo o primeiro a incerteza da idade, pois os jovens não são crianças e nem adultos, devem adquirir autonomia, mas, ao mesmo tempo, se manterem dependentes dos adultos. O segundo teste se refere à juventude como tempo de aprendizagem e de diferenciação, da inversão das formações que preparam para o trabalho um pouco antecipado.

Desta forma podemos ver, assim como Margulis e Urresti (2000) e Hobsbawm (1995) já fizeram, que Dubet e Matuccelli afirmam ser um dos tributos da juventude a possibilidade de adotar modelos e uma cultura de massa juvenil, de formar-se através dos gostos, de estilos, músicas, ampliando estratégias de atração comercial. Para eles, a cultura não é insignificante e não é apenas um suporte importante das identidades juvenis, pois ela também permite a expressão de sensibilidades ideológicas e sociais que atravessam a juventude, como, por exemplo, o rock'n roll, o rap, o punk expressam a linguagem política, estética e moral dos seus apreciadores.

Ao se referirem aos liceus da França, Dubet e Matuccelli (1998) dizem que estes, tradicionalmente, não eram lugares abertos para a manifestação de uma vida juvenil. Posteriormente, a partir de 1968, vemos uma abertura simbólica à juventude, mas esta, em sua opinião, parece mais uma tolerância do que uma integração entre juventude e o projeto educativo. Para eles, a vida juvenil se desenvolve no liceo, porém sem pertencê-lo, pois a

La masificación escolar no sólo cambia las reglas de competencia, y la finalidad atribuida a los estudios, sino que también cuestiona el modelo educativo mismo al confrontar el liceo a los alumnos que ya no corresponden a los cánones “clásicos” del liceísta. Una parte de la juventud no coexiste con la escuela, se le opone o se despega de ella. (DUBET e MATUCCELLI, 1998, 336)

Apesar dos jovens se diferenciarem da cultura de massa, amarem seus professores eficazes e brilhantes, por privilegiarem os tempos livres “inteligentes”, os pesquisadores franceses afirmam que se olharmos mais de perto veremos que estes jovens têm medo de decepcionar os familiares e seus professores, que apostam na capacidade de seus alunos.

Como pudemos ver Dubet e Matuccelli (1998) contribuem com a discussão sobre Cultura Juvenil e nos mostram, através da pesquisa realizada nos Liceus, que esta cultura não é aproveitada nas escolas, se tornando invisível no universo escolar.

### 2.3 A JUVENTUDE E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

A partir de um olhar antropológico, outra forma de pensarmos a constituição da Juventude no ambiente escolar é relacionando com a especificidade dos conhecimentos da escola do Ensino Médio.

Nesta perspectiva, Edwards (1997) afirma que, em classe, os conteúdos acadêmicos se tramam com o universo de relações entre o professor e os alunos, sendo que estes, no universo escolar, “os assumem, os reconstroem, os medeiam, os restituem e os esquecem.”

A partir de Edwards (1997), define-se que os conhecimentos se transmitem no ensino como uma exposição da cultura na linguagem, nos comportamentos e através deles. Porém, esta proposta cultural não ocorre sempre em todas as escolas e classes, nem da mesma maneira, porque o lugar onde o conhecimento se transforma numa particular explicação da realidade é no sujeito. Esta transformação do conhecimento tem relação com a história dos professores, como se constituem professores, como homens e mulheres, mas também como alunos, enfim, com as histórias que estão em relação na sala de aula.

Para a autora, os conteúdos acadêmicos são um modo particular de existência social do conhecimento escolar e é no espaço escolar que ele é reconstruído e definido. Já o conhecimento escolar é entendido como construção social, ou seja, como objetivado nas “[...] relações e práticas [institucionais] cotidianas através das quais os alunos se encontram e tornam seus o conhecimento que a escola quer transmitir”. (EDWARDS, 1997, 68)

O conhecimento que se transmite no ensino tem uma forma determinada, que vai sendo armada na sua própria apresentação. O conteúdo não é independente da forma pela qual é apresentado e esta forma lhe dá significações diferentes e o altera como tal.

Para Edwards (1997) não é possível ocorrer transmissão de conteúdos acadêmicos sem alterações de uma sala para outra, pois eles são reelaborados ao serem transmitidos, a partir da história dos professores e de sua intenção de torná-los acessíveis. Por outro lado, são reelaborados pelos alunos a partir de suas histórias e suas tentativas de aprender a lição.

Edwards (1997), assim como Charlot (2001), se preocupam em descrever a relação com o conhecimento e a escrevem de duas formas, como uma relação de exterioridade e de interioridade. A relação de exterioridade com o conhecimento ocorre quando o sujeito deve familiarizar-se com algo que lhe é problemático e, para isso, necessita de pistas para chegar às respostas. Esta conexão se torna mecânica, exterior e bem-sucedida. Já a relação de interioridade com o conhecimento ocorre quando o sujeito consegue estabelecer uma ligação significativa com ele, sendo que

este conhecimento requer sua elaboração, o que faz com que a relação se torne mais significativa e com valor inerente para o sujeito.

Ao atribuir um papel importante aos professores, Edwards (1997) os considera como mediador entre o conhecimento e os alunos em dois sentidos: na elaboração particular do conteúdo que apresenta aos alunos e como aquele que *representa* a autoridade do conhecimento escolar. Também o percebe em três formas, sendo eles o conhecimento tópico, operação e situacional. A partir desta identificação, sugere maneiras pelas quais os sujeitos se relacionam com estes diferentes conhecimentos. Entende-se como relação com o conhecimento “a posição em que o sujeito aluno é colocado e adota diante do conhecimento em cada caso, ou seja, a forma pela qual ele constitui e é constituído por sua relação com o conhecimento.” (EDWARDS, 1997)

No conhecimento tópico, o pensamento produz uma configuração do conteúdo, onde os dados estabelecem apenas uma relação de contiguidade e que se apresenta através de termos e não de conceitos. Estes dados não aceitam ambiguidades, podem ser nomeados com precisão e as respostas são únicas, precisas, textuais, com ênfase no lugar e na sequência. Podemos também afirmar que ele é transmitido com uma linguagem científica, estranha aos alunos e com um caráter de verdade inquestionável.

O conhecimento tópico pode gerar uma relação de exterioridade ou alheia ao sujeito. O professor estabelece um vínculo com os alunos basicamente como aquele que interroga e só ele tem este papel. O saber é textualidade e saber significa lembrar-se de modo exato. Esta relação é linear e contínua entre o ensino e a aprendizagem, supondo que o que se ensina se aprende.

Por sua vez, o conhecimento como operação é apresentado como uma tentativa de superação do tópico, pois se trata da operação do conhecimento no interior de um sistema de conhecimento e se apresenta como a aplicação de um conhecimento geral formalizado a casos mais específicos.

O conhecimento se mostra como um mecanismo que permite pensar de forma oposta a memorização, utilizando o reconhecer. Um exemplo da replicabilidade das formas gerais em casos específicos são os repetidos exercícios a que os alunos são submetidos. Este tipo de conhecimento também faz uso de uma linguagem científica e técnica, que legitima sua validade e que representa um grau de formalização do conhecimento, permitindo uma aplicação rápida e eficiente.

A lógica deste tipo de ensino é que os alunos raciocinem, pensem por si mesmos, ultrapassem a repetição ou a memorização, porém pensar é um discurso abstrato, que não tem significado para os alunos e muitas vezes este conteúdo não faz sentido. Para que se chegue à resposta desejada, muitas vezes são necessários pistas, ou mediações, através das quais a relação com o conhecimento se torna mecânica, exterior e bem-sucedida. O professor pede para os alunos aplicarem uma “regra”, “uma fórmula” dando ao sujeito uma posição de subordinação em relação ao conhecimento que se apresenta. Poderíamos resumir o processo da seguinte forma: diante do caráter lógico e abstrato do conhecimento, os sujeitos, para que se tornem bem sucedidos, necessitam da mediação e das pistas.

A última forma de conhecimento percebida por Edwards (1997) nesta pesquisa é o conhecimento situacional, sendo que este se estrutura em torno do interesse de conhecer, tornar inteligível uma situação. Este conhecimento é centrado no ponto de intersecção entre o mundo e a mulher, ou o homem, para quem esse mundo é significativo usando uma linguagem cotidiana, bem própria dos alunos. O conhecimento é sempre apresentado como tendo um valor intrínseco para o sujeito aluno, permitindo a este situar-se no mundo ou diante do mundo, sendo a partir da História partilhada que a realidade é ressignificada como pertencente ao mundo dos sujeitos. Aqui a relação é mais significativa entre o conhecimento e o sujeito, já que o inclui e interroga. Essa forma está constituída por uma situação na qual o professor pede ao sujeito que se inclua, se interrogue e que o faça colocando em jogo seus conhecimentos anteriores.

Em uma perspectiva sociológica, Charlot (2001) afirma que a problematização por ele colocada acerca da relação com o saber, se dá devido à constatação de que algumas pessoas parecem sempre estar dispostas a aprender algo novo, mostrando-se apaixonadas por alguns saberes, enquanto outras parecem pouco motivadas para aprender e muitas vezes se recusam a fazê-lo. Muitas vezes chamamos a estes indivíduos que não estão dispostos a aprender de preguiçosos, não motivados, mas, na opinião do autor, esta recusa trata-se das relações dos indivíduos e aquilo a que tentamos ensinar-lhes, ou seja, da relação que estes estabelecem com o saber.

Para este autor, os sociólogos compreendem que a relação com o saber tem marcas da origem social, contudo não é determinada por essa origem, pois se percebe que os alunos das camadas populares têm mais dificuldades na escola, isto gera maiores índices de reprovação entre eles do que em grupos mais favorecidos. Porém,

também se constata alguns casos de alunos oriundos de famílias menos favorecidas que apresentam êxito escolar da mesma forma que se observa casos de alunos de famílias favorecidas que fracassam na escola.

Mesmo com casos que fogem da maioria, Charlot (2001) afirma que a luta contra o fracasso escolar, principalmente nas camadas mais pobres continua sendo um dos principais desafios das políticas educacionais em diversos países.

Mudando o olhar e observando o relacionamento e os saberes, nota-se dentro de uma mesma camada social, que alunos resistentes ou passivos diante dos saberes escolares fora deste ambiente adotam comportamentos complexos e que supõem aprendizagens profundas. Também se percebe que alunos que não demonstram desenvolvimento na linguagem e argumentação na escola, fora dela revelam-se falantes quando estão em grupos e na produção de raps. Neste sentido Charlot (2001) afirma que

Pode-se considerar – e esta é minha posição – que só há saber em uma certa relação com o saber, só há aprender em uma certa relação com o aprender. Isso significa que não se pode definir o saber, o aprender, sem definir, ao mesmo tempo, uma certa relação com o saber, com o aprender (e também com um tipo de saber ou de aprender). Significa ainda que não se pode ter acesso a um saber ou, mais genericamente, aprender, se, ao mesmo tempo, não entrar nas relações que supõem (e desenvolvem) este saber, este aprender. (CHARLOT, 2001, p. 17)

Também podemos ver a relação do saber a partir da perspectiva da didática, indagando sobre as condições de transmissão de um saber ou sobre as condições de aprendizagem. Porém, é possível se deparar com situações que, mesmo quando as condições didáticas utilizadas são ótimas observamos alunos fracassados.

Apoiando-se nas ideias de Chevallard (1993), Charlot afirma que quando a aprendizagem ocorre dentro de uma instituição, ele só poderá ser um “bom aluno” quando se adaptar à relação com o saber proposto pela instituição, ou seja, pelo papel que atribuem ao saber, a forma que organizam o currículo e as práticas de ensino. Porém o aluno está inserido em diversas instituições como a escola, a família, igreja, associações, cujas relações com o saber podem ser diferentes. Isto nos mostra que “a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é, também um lugar que induz a relação com o(s) saber(es).

Para Charlot (2001) a problemática da relação com o saber estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, ou seja, aprender é se apropriar do que foi aprendido, tornar algo seu, interiorizá-lo. O importante na problematização é a conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito. Em suas palavras “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele.” Esta ligação entre a exterioridade e a interioridade é a atividade do sujeito no e sobre o mundo, o qual o sujeito divide com outros sujeitos.

Com o mesmo pensamento de Charlot (2001), Edwards (1997) propõe estudar a relação entre os sujeitos e o conhecimento. Para isso ela propõe construir o modo como os sujeitos constituem a situação escolar rompendo com a categoria de aluno, a qual ele sempre é enquadrado. Ela busca fabricar “o sujeito educativo no que ele é e não no que deve ser”, considerando o sujeito jovem escolar como um “sujeito cotidiano” e também um “sujeito social”, pois

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

Na opinião de Edwards, o aluno também é um sujeito social, pois se constitui numa relação de mutua interação com o social, tem esta condição desde que nasce, se formando sempre em relação a outros, mediado pelas significações sociais de seu mundo.

A partir da ideia de que o sujeito se constitui no social, a condição deste pertencer a uma classe ou setor específico dela o situa numa específica posição social, da qual também se relaciona com o mundo e o significa. Desta forma, podemos afirmar que o sujeito é determinado por suas condições cotidianas de vida, pela classe social a que pertence, pelo lugar que ocupa na divisão do trabalho, na família e por sua história escolar, sem deixar de considerar que ele também contribui pela constituição de todos estes espaços citados.

Na mesma linha estão autores como Dayrell (2003), Margulis e Urestti (2000), que afirmam não existir apenas uma juventude e sim juventudes, Edwards afirma que

a identidade do sujeito é multifacetada e incoerente, que os sujeitos "são heterogêneos entre si, ainda que pertençam ao mesmo grupo social e se considere que estão determinados pelas mesmas estruturas" (EDWARDS, 1997, p.15), o que significa que, apesar de estarem inseridos em um mesmo campo social e pertencerem a uma mesma classe social, os sujeitos são determinados de formas diferentes e expressam diferentemente seus desejos, ambições e expectativas em relação ao mundo que os rodeia.

Motivados por estas considerações é que concebemos o jovem como um sujeito que extrapola os muros da escola, pois ele se constitui e recebe influência de outros espaços, como em casa, no trabalho e com os amigos. Segundo Sacristán (1993), é a partir da forma como um jovem cresce e se desenvolve nas diversas dimensões da vida, que ele deve ser pensado e considerado no meio escolar, porque quando nos referirmos a estes sujeitos, estamos mencionando as categorias construídas por ideias, práticas de diversos tipos e desejos que pertencem aos adultos e refletem as formas socialmente propagadas de pensar, as atitudes e valores de nosso tempo.

Neste cenário, tentando repensar a escola de Ensino Médio, a pesquisadora Acácia Kuenzer (2009) participou do processo de formulação de políticas para o Ensino Médio do Estado do Mato Grosso, onde houve a tentativa de, por meio de uma proposta curricular, buscar romper com a clássica dicotomia entre formação para o trabalho e preparo para a universidade. Para a construção desta proposta, a pesquisadora buscou averiguar os problemas pertinentes e as possibilidades geradas pela legislação, como a LDB de 1996, os pareceres do Conselho Nacional de Educação, decretos e resoluções federais, assim como o complexo legal educacional mato-grossense. Para isso, contou com a participação de professores da rede estadual de ensino para poder construir uma política pública que, além de incorporar as contribuições teóricas mais recentes que trabalham com este nível de ensino, também contemplassem a realidade das salas de aula, redimensionando o Ensino Médio do estado do Mato Grosso.

O processo de construção do currículo realizado com a participação de Kuenzer iniciou-se em 1995, com a realização de seminários por todas as regiões do Estado do Mato Grosso para definir os rumos que o Ensino Médio deveria tomar. Segundo a autora

Neste documento já se explicitava a necessidade de ultrapassar o discurso meramente formal acerca da unidade entre educação para a cidadania e para o trabalho, que tem abrigado todo tipo de proposta, e mais particularmente as de fundo propedêutico, sob a alegação de que qualquer educação é educação para o trabalho. (KUENZER, 2009, p. 12)

Após diversas discussões, o Governo do Estado do Mato Grosso definiu como política a construção coletiva de uma proposta que possibilitasse “uma Educação Básica de qualidade que assegure continuidade e forneça meios para a integração ao mundo do trabalho produtivo” (Kuenzer, 2009, p. 12-13)

O conceito de trabalho se tornou o eixo do currículo no sentido de práxis humanas, ou seja, como todas as formas de ação do homem para construir a existência espiritual e material e ao se articular com os conhecimentos, atitudes, deveria vencer dois desafios: o da mera instrumentalização da ciência e da cultura e o da mera formalização científica, desarticulada da construção da realidade.

O primeiro passo para a construção desta proposta foi identificar as causas, que historicamente tem produzido baixos índices de oferta e baixa qualidade. Kuenzer (2009) menciona que nos últimos anos tem-se afirmado, que mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm gerado novos desafios para o Ensino Médio, mas a partir de uma análise mais profunda é possível perceber que estes são desafios que já estavam sempre presentes na história deste nível de ensino e, apenas se agravou com a crise presente no cenário nacional e internacional. Ela atribui a raiz dos males do Ensino Médio, baseada na indicação de textos oficiais e dos especialistas, à ambiguidade presente neste nível de ensino, pois ao mesmo tempo em que prepara para o mundo do trabalho, prepara para a continuidade dos estudos. Assim, para resolver este problema é necessário criar uma *concepção de Ensino Médio* que articulasse estas duas dimensões. Esta dualidade está presente no Ensino Médio e profissional no Brasil desde a sua constituição, já que desde o surgimento da primeira iniciativa estatal até o presente se constituíram duas redes, uma profissional e uma de educação geral para atender a demanda definida pela divisão social e técnica do trabalho.

Para que estas problemáticas sejam resolvidas, Kuenzer (2009) acredita que, mais do nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção conteudista, tão presente no ensino propedêutico para gerar mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Da

mesma forma, a escola pública do Ensino Médio só será efetivamente democrática quando propiciar as mediações necessárias para que os menos favorecidos tenham condições de identificar, compreender e buscar suprir suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural.

O Ensino Médio poderá ter um projeto político pedagógico com conteúdos distribuídos em diferentes modalidades para atender as especificidades de seus jovens alunos. Importante ressaltar que estes sujeitos são diferentes social e economicamente, porém sem comprometer o conceito de uma escola unitária, uma vez que o caráter de unitariedade está assegurado pela finalidade, ou seja, pelo compromisso com a igualdade de direitos, não como algo assegurado pela legislação, mas como uma conquista real, como um processo histórico de destruição das desigualdades.

Com o intuído de melhorar a visualização da forma com que os autores usados neste capítulo concebem a juventude, construímos uma tabela na qual estão presentes os nomes dos autores, de qual perspectiva de análise sobre a juventude suas ideias mais se aproximam e a forma como estes a conceituam.

QUADRO 1 – Perspectiva de análise dos teóricos sobre o conceito de Juventude

Perspectiva de análise	Autor(es)	Elementos principais
Sociológica da experiência social	Dubet e Martuccelli (1998)	Juventude como idade em que devem adquirir autonomia, mas se mantêm dependentes dos adultos; tempo de diferenciação e de aprendizagem, das formações que preparam para o mercado; detentores de uma cultura própria.
	Pais (1990)	Juventude como conjunto social, constituída por jovens de situações sociais diferentes; muitas vezes ligada a problemas sociais.
Sociologia da ação	Margulis e Urestti (2000)	Vê a Juventude através da heterogeneidade social; condiciona atividades produtivas ligadas ao corpo e imagem. A Juventude é uma construção histórica e social.
	Elbaum (2000)	Para compreender a Juventude deve-se entender o contexto familiar, o contexto em que vivem, ou seja, os condicionantes sociais e de mercado.
Sociologia da reprodução	Bourdieu (2003)	Deve olhar o jovem a partir dos diferentes campos onde ele é socialmente, culturalmente e historicamente construído, como a escola, onde ele reproduz a cultura

		recebida. Divisão entre as idades, jovem e velho, é arbitrária.
Antropológica	Torres (2008)	Para compreender a juventude deve-se entender o contexto familiar, o contexto em que vivem.
Sociológica	Dayrell (2003)	O jovem se constitui na relação com o outro. Trabalha com o conceito no plural “juventudes”.
Antropológica/sociológica	Charlot (2001)	Pensa o jovem a partir da relação com o saber, com o conhecimento e esta relação sofre interferência da origem social.
Antropológica	Edwards (1997)	Pensa o jovem a partir do meio escolar, onde ele é assumido, reconstruído, mediado.
Histórica Cultural	Hobsbawm (1995)	A forma de viver a Juventude muda em épocas distintas; jovens como prática esportiva; relacionada com a economia de mercado; internacionalismo da cultura jovem.
Antropológica	Sacristán (2003)	Acredita que a forma com que o sujeito cresce e se desenvolve nas diversas dimensões da vida, no mesmo campo social tem interferência do modo de ser, por isso, ele deve ser pensado no meio escolar.

Fonte: A autora (2017)

## 2.4 A JUVENTUDE E O CONHECIMENTO HISTÓRICO

Como já mencionamos anteriormente, há muito tempo ouvimos discursos no ambiente escolar e na mídia afirmando que os jovens não gostam de estudar História e que utilizam como estratégias para passar de um ano escolar para outro a ação de decorar alguns “pontos” ou a cola. Para Elza Nadai (1992-1993) a História ensinada para eles era realmente odiosa por conta de ter a decoração como atividade de aprendizagem, pelo caráter do conhecimento histórico ser pronto e acabado, sem mostrar para os alunos a importância da disciplina. Para melhor compreender este tema, a autora se propôs a estudar as condições de inserção da disciplina no currículo das escolas, as principais mudanças ocorridas ao longo da trajetória escolar e as principais propostas que estavam surgindo naquela época.

A autora afirma que na década de 1990, o ensino de História vivia uma “crise da história historicista”, provocada pelos descompassos existentes entre as diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da escola atendê-las.

Esta crise do ensino de História, em sua opinião também está ligada a modificações da própria produção científica, que ampliaram o modo de pensar, fazer e escrever a História. Também está ligada ao fato de que obrigou os profissionais a repensar os pressupostos teórico-metodológicos da ciência e do ensino, procurando superar o modelo tradicional.

Ao realizar uma historicidade da História como disciplina escolar, Nadai (1992-1993) afirma que ela surgiu como uma disciplina autônoma na França, no século XIX, sendo marcada por duas “imagens gêmeas”, a genealogia da nação e “o estado de mudança, daquilo que é subvertido, transformado, campo privilegiado em relação àquilo que permanece estável.” A partir disto, o objeto histórico unificou duas tradições do século XIII, uma do discurso enciclopédico e outra da elaboração metodológica.

A autora destaca que no Brasil tivemos o protagonismo desempenhado pelo Colégio Pedro II<sup>10</sup>, sendo este influenciado pelo pensamento liberal francês, que determinou, em 1938, a inserção dos estudos históricos no currículo a partir da sexta série, utilizando como base do ensino os compêndios franceses, ora traduzidos, ora não. Isto demonstra que a História ensinada no Brasil inicialmente era a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização e tendo a

---

<sup>10</sup> Tradicional instituição de ensino público federal, localizada no estado do Rio de Janeiro – BR, fundada na época do período regencial brasileiro, mais precisamente em 1837.

História do próprio país um papel excessivamente secundário, pautado em biografia de homens ilustres, datas e batalhas.

Durante a República brasileira, se previa nos planos de estudo a compreensão das histórias gloriosas sobre a Europa, a biografia dos ocidentais gloriosos, uma preocupação com a constituição da nacionalidade e a formação de uma nação. Já na disciplina de “Educação Cívica Moral da Pátria” era orientado o estudo da biografia de brasileiros célebres, notícias do Brasil Colônia e Império e a Proclamação da República.

Porém, como afirma Nadai (1992-1993), a introdução da História como disciplina escolar não foi aceita por todos, encontrando resistência principalmente no estado de São Paulo e dos adeptos do “caráter positivo e científico dos fenômenos” pois, afirmavam que esta disciplina não derivava de uma ciência, por não ter uma fenomenologia. Porém, mesmo com esse movimento de resistência, o Primeiro Regulamento dos Ginásios do Estado de São Paulo inseriu no plano de estudos a História do Brasil e a História Universal, sendo que a primeira se configurou com uma carga horária pequena.

Em todas as escolas primárias e secundárias implantadas pelo território nacional, a História ocupou um lugar específico que “era nas representações, que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos de nacionalidade brasileira.” (NADAI, 1992-1993)

A América e a África foram esquecidas do currículo na maior parte do período, apesar de críticas relevantes feitas pelos historiadores. A história da América, no início da década de cinquenta, foi introduzida no currículo do ginásio de forma autônoma, mas sem resolver os problemas de abordagem ou de articulação com os estudos.

As primeiras mudanças no sentido de inovação do ensino geral e, particularmente, de História, segundo Nadai (1992-1993), foram com a instalação dos primeiros cursos universitários ligados a formação do professor secundário, em 1934, tendo como contribuição para os campos da História e Geografia, cientistas franceses como Fernand Braudel, Lucien Febvre, Claude Lévi-Strauss entre outros participantes da Escola dos Annales. Esta renovação, voltada para o aprofundamento dos fundamentos científicos e do papel formador-crítico da disciplina, atingiu a escola secundária nos anos cinquenta/sessenta e propiciou qualidade no seu ensino, pois os alunos percebiam a História como uma das ferramentas para a construção do social.

Durante a década de sessenta, houve um acirramento entre as contradições de uma escola secundária que se expandia para ambos os setores sociais e uma proposta de ensino elitista e propedêutico, que buscava legitimar a ascensão social de uma minoria e reproduzir a ideia de que existiam lugares definidos numa sociedade altamente hierarquizada e de classes.

Mesmo com a censura, durante a ditadura militar, a produção da história continuou se renovando, com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a introdução de temas ligados ao social, como escravidão e economia colonial, a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, camponeses, prostitutas e mulheres.

No período da Ditadura Militar, a escola secundária se expandiu quantitativamente em relação aos números de matrícula, ou seja, ela deixa de atender apenas as classes médias urbanas que precisavam ilustrar-se e passa a atender as camadas populares. Porém, nesse período, nega-se o estatuto de disciplina autônoma à História, chegando a ser retirada do currículo da escola fundamental e introduzindo os Estudos Sociais. Com o final da Ditadura Militar ocorre a necessidade de se ter novas propostas curriculares.

Apesar de diversas mudanças no ensino de História, Nadai (1992-1993) acreditava que na década de 1990, ainda se vivia uma “crise da história historicista”, mas que diversas proposta de ensino e práticas docentes ajudavam a possibilitar outras concepções históricas, e afirma que

Apesar de ainda existirem “adolescentes que detestam a História” ou que não saibam tantos nomes e datas como antigamente, dificilmente encontraremos quem desconheça o papel da História para ajudá-lo na compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico. (NADAI, 1992-1993, p. 160)

Com o mesmo intuito de Nadai (1992-1993) Maria Auxiliadora Schmidt (2002), ao objetivar perceber a relação dos jovens alunos do Ensino Médio com o conhecimento histórico, realizou uma pesquisa acerca dos jovens alunos matriculados no Ensino Médio. Para a efetivação desta pesquisa foram usadas duas estratégias, sendo a primeira a observação de aulas, entrevistas individuais com professores e alunos e a segunda o uso de questionário elaborado a partir da pesquisa já realizada com jovens alunos europeus. A intenção da primeira estratégia foi conhecer a relação do jovem aluno do Ensino Médio com o conhecimento histórico na sala de aula e com

a escola. Outra preocupação da pesquisadora foi levantar pistas sobre a relação dos jovens com o conhecimento histórico, questionando-os sobre as relações entre estes conhecimentos e sua própria vida. Para a realização desta investigação foram escolhidas duas escolas de Ensino Médio de Curitiba, capital do Estado do Paraná, Brasil, pertencentes ao sistema de ensino público estadual.

Os jovens nesta pesquisa foram pensados a partir da ideia de construção social e histórica, ao mesmo tempo em que contemplou certas ambiguidades que caracterizam esta idade da vida.

A partir das observações realizadas em sala de aula, evidenciou-se o fato já conhecido, de que o conteúdo de História está presente no espaço escolar de duas maneiras, “uma pelo uso de programas e manuais escolares e pelo conjunto homogêneo de práticas realizadas tanto pelos professores, como pelos alunos”, como, por exemplo, as provas, tarefas escolares, trabalhos em grupo, pesquisas. Além disso, temos a presença de práticas não explícitas como algumas condutas disciplinadoras e transgressoras de professores e alunos.

Para pautar a análise da reelaboração e ressignificação do conhecimento histórico em sala de aula, a autora fez uso das formas de conhecimentos trabalhados por Edwards (1997), com quem já trabalhamos neste capítulo e que pode ser utilizada para apontar a existência social e material do conhecimento na escola. Schmidt (2002), assim como Edwards (1997), acreditam que alguns pressupostos influenciam na forma do conhecimento, como

os pressupostos epistemológicos a partir dos quais determinados conhecimentos são sistematizados; a lógica da interação ou o sentido como o conhecimento se objetiva no conjunto de modos pelos quais os alunos e professores se relacionam e estão incluídos; o conteúdo de classe da forma de ensino e a relação professor-aluno. (SCHMIDT, 2002, p. 190)

Assim como também aponta Edwards (1997), para Schmidt (2002) o professor pode ser pensado como um mediador entre os alunos e o conhecimento de duas formas, como realizador da reelaboração particular do conhecimento que apresenta aos alunos e como a “autoridade” dos conhecimentos escolares. Schmidt (2002) também faz uso das três “formas de conhecimento” ou categorias apresentadas por Edwards (1997) “que possibilitaram a verificação do modo pelo qual os conteúdos históricos foram ressignificados nas práticas observadas.” (SCHMIDT, 2002, p.190)

As entrevistas realizadas apontaram níveis de interesses comuns entre os jovens nas atividades que realizavam fora da escola, inclusive no que se refere às drogas e sexo. Entre os problemas tratados, foi constatada uma preocupação com o futuro e uma ideia de que a escola não oferece nada a este respeito. Também foi percebido que a maioria dos alunos das duas escolas se sente entediada e cansada com o cotidiano escolar, desejando que algo novo aconteça, porém sem conseguir explicar o que e como seria este novo.

Em relação aos conteúdos históricos, “há preocupação pela busca da construção de uma identidade pessoal, orgânica, profissional, social, identificada com a própria vida” e “a presença de uma identidade legitimada pela própria sociedade, como a escola e os meios de comunicação, cujo vetor principal seria o conteúdo tradicional da história política.” (SCHMIDT, 2002, p. 195)

Schmidt (2002) afirma que a partir dos resultados da observação das aulas de História em escolas de Ensino Médio brasileiras e das respostas dos questionários, percebeu-se que as “formas de conhecimento” (EDWARDS, 1997) predominantes nas apresentações dos professores foram a “Tópica” e “Operacional”. Também foi percebida a presença e dependência do uso do manual didático na prática cotidiana dos docentes.

Através das respostas dos alunos pode-se afirmar que existe uma crise no ensino de História na escola de Ensino Médio, podendo ser atribuído à ausência de metodologias de ensino, que privilegiem o conhecimento privado e a construção de conhecimentos significativos entre alunos e professores, e que façam uso das novas linguagens e tecnologias. Esta crise é ainda mais sentida quando se reporta à importância do ensino de História para a formação da Consciência Histórica destes jovens.

A autora, na época em que realizou esta investigação acreditava que as políticas públicas de educação no Brasil privilegiavam, principalmente, a escola fundamental e que o Ensino Médio não tinha sido alvo de uma política mais específica como, por exemplo, que abrangesse as condições de infraestrutura das escolas e de indicativos para a qualidade do material didático utilizado, assim como à renovação dos métodos de ensino. Ela também faz referência que a formação de professores, destinados a este nível de ensino, não tem sido realizada de forma permanente e a partir de critérios específicos, afirmando que

O que se observa é a continuação e um descompasso entre o que os governos desejam, os professores fazem e os jovens sonham. A crise da escola continua e os modos de ensinar História na perspectiva da construção da consciência histórica, cuja essência é o modo humano de viver, permanecem ausentes da sala de aula. (SCHMIDT, 2002, p. 205)

Podemos observar algumas diferenças entre o momento em que Schmidt (2002) realizou sua pesquisa e o momento em que a presente pesquisa está sendo produzida, principalmente no que se refere ao cenário de políticas públicas direcionadas a educação. Hoje podemos considerar que existe uma atenção voltada para educação do Ensino Médio, uma vez que temos a presença de diversos movimentos e programas voltados a este grau de ensino. Porém, o que nos resta compreender é se estas políticas realmente atendem aos anseios dos jovens alunos do Ensino Médio e tem como proposta de ensino atrelar a aprendizagem histórica e a sua práxis.

## 2.5 AS PESQUISAS ACERCA DA JUVENTUDE E O CONHECIMENTO HISTÓRICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

No campo da Educação Histórica, o interesse em estudar a concepção de juventude e sua relação com o conhecimento histórico advém das implicações de algumas pesquisas desenvolvidas nas décadas de 1970 e 1980<sup>11</sup>.

A pesquisa na área de Educação durante este período foi fortemente influenciada pela teoria piagetiana, que enfatizava o desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, segundo Rappaport (1981), este desenvolvimento cognitivo é um processo de equilíbrio progressiva que tende para uma forma final, onde o equilíbrio é a forma com que o indivíduo lida com a realidade, na tentativa de compreendê-la. O desenvolvimento cognitivo foi dividido em quatro períodos ou estágios sendo eles: sensório motor; pré-operacional; das operações concretas; das operações formais.

O período das operações formais é considerado por Piaget como o período em que se dá a construção das operações hipotéticas dedutivas, que podem ser observadas, sem regra fixa, entre 11 a 14 anos. O conhecimento histórico poderia se formar a partir deste período, porque pressupõe a utilização de muitas variáveis para a compreensão da sua dimensão e da construção da noção do tempo. Daí a

---

<sup>11</sup> Temos como exemplo de pesquisas realizadas o “Projeto Chata”, de Peter Lee e “Projeto History 13-16” de Denis Shemilt.

dificuldade do aluno das séries iniciais de se colocar em relação à simultaneidade, a permanência/mudança, a semelhança/diferença, característicos do conhecimento histórico.

Na opinião de Barca (2000), esta discussão refletiu sobre o lugar da História no currículo e em estudos sobre o pensamento dos alunos acerca da História, fazendo com que esta disciplina fosse até retirada do currículo das séries iniciais de alguns países neste período. Barca (2000) exemplifica algumas pesquisas realizadas neste momento que contribuíram para este pensamento, sendo uma delas a investigação de Hallan (1967<sup>12</sup> apud BARCA, 2000, p.23), que procurou verificar em que idade as crianças seriam capazes de raciocinar historicamente e afirmou que, por lidar com conceitos abstratos, este raciocínio somente seria possível no período operacional formal, ou seja, por volta dos 16 anos.

Outro pesquisador que se baseou na noção piagetiana de operações formais e analisou a natureza do pensamento de adolescentes e o processo como as respostas concretas se desenvolviam foi Pell (1971<sup>13</sup>, apud BARCA, 2000, p.24). A partir de suas investigações, ele classificou o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes em três categorias: restrito, circunstancial e imaginativo. Este estudo baseou-se numa categorização das respostas dos adolescentes a uma pergunta do tipo “por que”. A categorização apontou que, em primeiro nível, as respostas poderiam ser “bizarras, tautológicas e a-históricas”, em segundo nível, “fornecer uma única causa plausível” e num “terceiro nível apresentar uma narrativa abrangente, proporcionando mais do que uma causa possível associada ao seu efeito”.

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

Segundo Barca e Gago (2001), Donaldson conclui, através de sua pesquisa, que “quando a situação trabalhada faz sentido humano para a criança, ela pode ser imediatamente apreendida”, ou seja, quando há envolvimento da realidade social em que a criança ou jovem está inserido com o que se objetiva ensinar, a aprendizagem

---

<sup>12</sup>HALLAN, R. Logical thinking in history. *Educational Review*, 19, 183-202, 1967.

<sup>13</sup>PELL, E. *The Nature of adolescent judgement*. Londres: Staples Press, 1971.

torna-se mais fácil, pois as tarefas propostas fazem sentido com a vida humana, prática destes sujeitos. Barca e Gago afirmam que:

[...] os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado a luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento é considerado mais elaborado do que aquele que assenta em generalizações estereotipadas. Desprovidas de compreensão do sentido humano do passado. (BARCA; GAGO, 2001, p.241)

A partir de preocupações semelhantes a estas e inspirados nas investigações realizadas na Inglaterra, surgiu, em Portugal, uma linha de pesquisa sobre cognição situada de crianças e adolescentes tendo como objetivo clarificar alguns sentidos, estratégias cognitivas e modelos de construção conceitual, mostrando a necessidade dos professores conhecerem as concepções de seus alunos para então poder modificá-las.

Barca (2004) desenvolveu uma pesquisa com base num modelo de progressão conceitual, inspirado na literatura inglesa, e analisou as ideias tácitas de adolescentes (12 a 19 anos de idade) sobre a provisoriação da explicação em História. Segundo a autora, este conceito está relacionado com discussões filosóficas em torno da objetividade e do ponto de vista em História, conduzidas por autores de diferentes escolas de pensamento. Entre os resultados obtidos a partir desta pesquisa está uma ideia frequente, entre os jovens, de uma História explicativa, multifatorial, crescendo por agregação de informação, sem considerações de objetividade. Porém também foi possível perceber que existe uma “variedade de padrões de pensamento entre os jovens, apontando globalmente para uma progressão com a idade e ano de escolaridade, mas não de uma forma absoluta.” (BARCA, 2004, 388)

Com preocupações semelhantes, voltadas para um ensino consistente com a multiplicidade de perspectivas que hoje se constatam em História, Gago (2001) realizou uma investigação para explorar as concepções de alunos portugueses de 11-13 anos sobre a variância da narrativa histórica. Para isso foi solicitado aos alunos uma análise a partir de dois pares de narrativas em história em quadrinhos, com visões diferentes sobre a invasão dos romanos e sobre a história do vinho do Porto. Os resultados desta pesquisa não foram muito diferentes das outras já realizadas, pois

os alunos apresentaram respostas que vão desde indiscernibilidade de relatos de sentido diferentes, até conceitos mais elaborados sobre a diversidade de narrativas.

A partir destas e outras pesquisas, Barca (2000) aponta que “os jovens constroem o conhecimento sobre o passado por referência ao presente e com suporte em várias fontes de conhecimento, dentro e fora da escola”. (BARCA, 2004, 397)

A pesquisa na área da Educação Histórica tem se pautado nos referenciais epistemológicos da Filosofia da História, como norteadores teórico-metodológicos da pesquisa e também têm como referência, na maioria das vezes, os princípios investigativos da pesquisa qualitativa, sempre buscando se aproximar dos problemas relacionados à realidade dos professores, jovens e crianças. Este tipo de estudo tem tomado força no Brasil nos últimos anos, principalmente através do grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, congregados no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). Esse laboratório também conta com um grupo de pesquisadores que busca levar as ideias da Educação Histórica e da teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen para professores da Educação Básica, como os da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e da secretaria Estadual de Educação do Paraná, através de cursos oferecidos a estes.

O uso do campo da Educação Histórica em pesquisas tem se espalhado para outras universidades como, por exemplo, a Universidade Estadual de Londrina com a professora Dr.<sup>a</sup> Marlene Cainelli e a Universidade Federal do Mato Grosso com o prof.<sup>º</sup> Dr. Marcelo Fronza.

Sendo assim, temos como objetivo neste tópico perceber de que forma as pesquisas inseridas no campo da Educação Histórica abordam a aprendizagem histórica e de que modo a relacionam com o conceito Juventude. Para isso, inicialmente, discorrerei sobre algumas pesquisas brasileiras realizadas no campo da Educação Histórica, desenvolvidas na área do Ensino de História, que trabalharam com o conceito de Aprendizagem Histórica e tiveram como sujeitos de investigação jovens alunos, uma vez que esta categoria tem grande importância para este estudo.

As pesquisas analisadas neste trabalho, inseridas no campo da Educação Histórica são: Germinari (2010), Alves (2011), Fronza (2012), Azambuja (2013) e Souza (2014). Esta análise tem como pressuposto metodológico a metodologia descritiva analítica, com o objetivo de nos apropriarmos melhor destas pesquisas.

Dentro do âmbito internacional temos a pesquisa Youth and History, realizada por Angvik, Borries (1997) que tiveram como pressuposto metodológico a perspectiva

quantitativa, diferente da maioria das pesquisas realizadas pela Educação Histórica, e investigaram como as operações da Consciência Histórica são mobilizadas pelos jovens. Com caráter intercultural, baseada no modelo survey<sup>14</sup> foi realizada em vinte e sete países europeus e do Oriente Próximo com aproximadamente trinta e dois mil jovens estudantes do nono ano — com idade por volta dos quinze anos — e mais de mil duzentos e cinquenta professores, sendo que os estudantes responderam às mesmas questões em todos os países. Este questionário foi elaborado após várias reuniões entre dezenas de pesquisadores de toda a Europa, liderados por Magne Angvik e Bodo von Borries.<sup>15</sup>

O projeto Youth and History apresentou um mapeamento geral das ideias históricas dos alunos, sobretudo acerca da relação entre evidências e temporalidades históricas. No entanto, não teve maior aprofundamento no que se refere à aplicação prática das operações mentais do pensamento histórico na orientação temporal.

As respostas dos estudantes que participaram do projeto Youth and History em Portugal foram sintetizadas e publicadas na obra “Consciência Histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu” publicada em 1999 por José M. Pais, onde este buscou compreender a relação entre as dimensões identitárias individuais e coletivas da vida dos jovens que se expressam em sua consciência histórica.

O problema colocado por Pais (1999) vem acompanhado da hipótese de que a consciência histórica dos jovens tem uma forma específica de “inscrição geracional”, sendo que na perspectiva sociológica da experiência social, as afinidades e sentimentos que ligam os jovens a uma geração possibilitam a participação num destino comum: um passado lembrado, um presente vivido, um futuro esperado, em outras palavras, permite uma determinada consciência histórica. Para este autor, a Consciência Histórica dos jovens europeus, principalmente dos portugueses, seria, muito provavelmente, constituída pela identidade geracional.

A partir do conhecimento destas pesquisas e a partir do contato com a teoria da Aprendizagem Histórica de Jörn Rüsen, uma das primeiras pesquisas brasileiras realizadas dentro do campo da Educação Histórica analisada neste trabalho, tendo como sujeitos os jovens, foi a investigação conduzida por Geysa Dongley Germinari, cujo título é “A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens

---

<sup>14</sup> Pesquisas quantitativas com grande escala numérica de participantes e variedade de locais.

<sup>15</sup> ANGVICK, Magne; BORRIES, Bodo von. *Youth and History: a comparative European survey on historical and political attitudes among adolescents*. V. A and B, Hamburg: Koerber Fundation, 1997.

escolarizados". Esta pesquisa de doutorado foi realizada no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), defendida no ano de 2010, cujo autor era integrante do Laboratório de Educação Histórica (LAPEDUH).

No início de seu trabalho, Germinari (2010) afirma que algumas inquietações que o levaram a realizar esta pesquisa foram advindas de sua dissertação de mestrado, também desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, onde ele discutiu a possibilidade da utilização de documentos em estado de arquivo familiar em aulas de História, nas séries iniciais, do Ensino Fundamental. A partir dos dados coletados nesta investigação, através de entrevistas e documentos, currículo e planos de aula, foi possível "indicar elementos da transposição didática da história, quando o professor das séries iniciais utiliza em suas aulas os documentos em estado de arquivo familiar."

Além de sua dissertação, outras pesquisas mostravam a presença de determinadas ideias sobre a cidade de Curitiba, nas escolas da rede pública municipal, o que o levou a investigar no doutorado "a relação entre aprendizagem histórica e a ideia de Curitiba cidade modelo, no processo de escolarização do ensino fundamental."

Para desenvolver este trabalho, ele optou por ter como sujeitos da investigação, jovens do primeiro ano do Ensino Médio de escolas públicas da periferia de Curitiba, que também concluíram o Ensino Fundamental neste mesmo município, tendo como problema de pesquisa: "De que forma a consciência histórica de jovens escolarizados que vivem em Curitiba expressa suas identidades em relação à cidade de Curitiba?"

A pesquisa empírica pensada para encontrar respostas ao seu problema foi realizada através de um estudo exploratório, um estudo piloto e um estudo principal, sendo todos realizados em escolas públicas da rede estadual de ensino, na cidade de Curitiba-Pr. Esta coleta de dados foi possível através da estruturação e aplicação de um questionário semiestruturado em cada etapa da investigação.

Após realizar uma análise qualitativa e interpretativa tendo como conceitos principais na investigação Jovens, Consciência História e Identidade, Germinari pode perceber, que a identidade coletiva dos jovens participantes manifesta-se de duas formas: a primeira realizada pela maior parte dos jovens, tendo uma visão positiva da cidade, valorizando os parques, as áreas verdes, o transporte coletivo, o planejamento urbano e os espaços de lazer, aspectos ligados a ideia de Curitiba ser uma cidade

modelo de urbanização. Na segunda forma, menos presente na ideia dos jovens, eles perceberam uma cidade com problemas sociais, semelhantes aos de outras cidades, como a pobreza e a violência.

No que se refere à relação das ideias dos jovens escolarizados sobre a cidade e a formação da sua consciência histórica, Germinari constatou uma marcante presença da “identidade coletiva associada às ideias que consolidaram a imagem da cidade ‘modelo’.”

Também foi possível perceber, a partir dos resultados, que existe uma “tensão entre a consciência histórica e as identidades dos jovens escolarizados acerca do pertencimento à cidade.” Ao final de sua pesquisa, Germinari pode afirmar que

o passado de Curitiba é rememorado pelos jovens de acordo com suas ideias de pertencimento à cidade, as quais comportam diferentes registros individuais e coletivos, mas são predominantemente matizados pela relação com um passado prático construído a partir da ideia de Curitiba cidade modelo. (GERMINARI, 2010, p. 159)

Ao buscar perceber se o pesquisador estabelece relações entre o conceito Juventude e o conhecimento histórico, percebemos que o autor utiliza a categoria cultura para analisar as relações que os jovens estabelecem na escola e com os elementos culturais que uma sociedade exige, sendo que o termo cultura tem uma historicidade e múltiplas perspectivas. Para discutir o conceito de Cultura, o autor faz referência à Willians e para trabalhar a cultura juvenil recorre a Hobsbawm. Germinari (2010) também realiza a associação da cultura juvenil à escola, se reportando ao sociólogo Dubet (2003), ou seja, utiliza a perspectiva histórica cultural e a sociologia da experiência respectivamente.

Para Germinari (2010), o jovem através do reconhecimento se sua autonomia surge na metade do século XX, devido mudanças na estrutura familiar vigente que alteraram as estruturas das relações entre sexo e gerações.

O pesquisador também afirma que os jovens produzem valores e conhecimentos mediados pela cultura juvenil vivida, assim como através da maneira e condições pelas quais eles a vivenciam e não apenas reproduzem os valores e os conhecimentos presentes no espaço escolar.

Desta forma, Germinari (2010) ao compreender as experiências culturais de cada um desses sujeitos inseridos no universo escolar e perceber que suas experiências possuem sentidos e perspectivas diversas, entendeu como os jovens

escolarizados participantes de sua pesquisa, imersos em uma “cultura juvenil”, produzem suas identidades sobre a cidade de Curitiba e procurou explicitar sua relação com a formação da Consciência Histórica. Como podemos ver esta pesquisa nos mostra a importância de considerar as experiências, a cultura do jovem para compreender a forma como eles constroem o seu conhecimento histórico.

Já a investigação realizada por Ronaldo Alves, que resultou na tese publicada com o título de “Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses”, defendida no ano de 2011 buscou verificar como o ensino de História, nas escolas públicas do Brasil e Portugal, tem contribuído para o desenvolvimento de uma Consciência Histórica que possibilite a satisfação das carências de orientação temporal e constituição de identidade na sociedade atual.

A justificativa de sua pesquisa está baseada na teoria da Consciência Histórica de Rüsen e parte do pressuposto, que as pessoas utilizam-se cotidianamente da rememoração de acontecimentos do passado individual ou coletivo a fim de comprovar ou rejeitar ideais, justificar posicionamentos, criar concepções, o que torna fundamental refletir sobre a relação entre o trabalho historiográfico do especialista e a recepção, compreensão e utilização desse material por parte da sociedade em sua intrínseca relação com as contingências do tempo. (ALVES, 2011, p.17)

Esta justificativa se dá devido a algumas constatações que o pesquisador teve ao refletir a vida prática, por exemplo, durante a discussão de um mesmo tema em duas escolas com características distintas, uma localizada na periferia, frequentada por alunos cujas famílias têm baixa renda e uma escola privada, composta por alunos de situação socioeconômica média-alta. O tema discutido foi a escravidão e os alunos, ao serem questionados a respeito da relação deste acontecimento histórico com a atualidade, associaram este tema com as cotas raciais. Porém, esta conexão realizada entre estes dois tempos históricos foi feita com perspectivas distintas, pois os alunos da escola pública foram favoráveis às leis de cotas raciais e os da escola privada foram contrários a esta medida.

Para Alves (2011), isto demonstra o quanto a experiência humana trazida à memória foi interpretada a partir dos interesses dos grupos a que estes jovens pertencem, ou seja, que a subjetividade de cada aluno e a cultura em que este sujeito está inserido interferem na forma como interpretam acontecimentos passados e a partir destes, geram respostas às indagações da vida presente.

Alves (2011), para aprofundar estas primeiras percepções, realizou um estudo comparativo entre jovens estudantes portugueses e brasileiros tendo como finalidade discutir a formação do pensamento histórico no âmbito escolar e sua aplicação como consciência histórica na vida prática, baseando-se no encontro epistemológico entre a Didática da História e a Educação Histórica.

O pesquisador pode verificar alguns problemas das escolas brasileiras e portuguesas. Primeiramente, ao caracterizar a escola pública brasileira, percebeu que estas, ao tentarem obedecer às prescrições legais do Estado, não conseguiram aliar o acesso, permanência e formação de todas as crianças na escola básica com a qualificação do ensino, contribuindo para que uma minoria privilegiada economicamente buscasse a privatização do ensino, o que muitas vezes não garante um ensino de qualidade. Já em Portugal, mesmo com a política de diminuir o investimento destinado à educação, abrindo espaço para a privatização do ensino, as escolas públicas atendem quase todos os estudantes do país.

Alves (2011) concretizou sua pesquisa empírica em dois momentos. Primeiramente, realizou uma coleta de dados em duas escolas públicas brasileiras localizadas no estado de São Paulo. Posteriormente recolheu dados em escolas portuguesas, nas cidades do Porto, Valongo e Braga.

O instrumento de pesquisa utilizado em todas as escolas participantes da pesquisa tinha como finalidade analisar o perfil dos alunos, ou seja, recolher informações do perfil socioeconômico-cultural dos discentes. Em um segundo momento, a finalidade da aplicação de outro instrumento de pesquisa se deu para recolher “narrativas referentes à construção da Consciência Histórica”, onde o pesquisador comparava duas narrativas a respeito da vinda da família real portuguesa para o Brasil.

Um dos resultados encontrados por Alves foi uma pequena diferença no modo com que os estudantes brasileiros e portugueses se relacionam com a fonte, como ele afirma

Enquanto os brasileiros demonstram utilizar a História como fornecedora de tradições que devem ser repetidas sem questionamentos, os portugueses também se alinharam a essa prática, mas mostram ter maior facilidade para investigar a História ao menos para descobrir modelos culturais acabados, prontos a serem respostas às demandas de orientação do cotidiano. (ALVES, 2011, p. 287)

Apesar desta diferença entre as escolas brasileiras e portuguesas, o estudo de Alves deixou aparente a dificuldade dos alunos utilizarem os recursos da racionalidade histórica para interpretar a experiência humana no tempo. Porém seu estudo também mostrou que, independentemente de suas condições socioeconômica-culturais, quando os alunos têm acesso a práticas socioculturais, isto pode contribuir para que aumentem seu repertório de informações passíveis de serem interpretadas historicamente.

Nesta pesquisa, podemos ver que o autor não tem como foco atribuir uma relação com o fato dos sujeitos de sua pesquisa serem jovens e que esta condição contribui de alguma forma, para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite a satisfação das carências de orientação temporal e constituição de identidade na sociedade atual.

Outra pesquisa brasileira realizada no campo da Educação Histórica e que teve os jovens como sujeito foi a de Marcelo Fronza. Em seu trabalho de doutoramento, realizou uma investigação cujo objetivo foi estudar como os jovens compreendem as ideias de intersubjetividade e verdade históricas a partir das histórias em quadrinhos que abordam temas históricos e que estão presentes no contexto de escolarização. A tese defendida por ele foi que

As histórias em quadrinhos propiciam uma relação com o conhecimento histórico não ficcional sobre o passado e a maneira pela qual os jovens estudantes de Ensino Médio compreendem a verdade histórica e a intersubjetividade. (FRONZA, 2012, p.10)

O autor, apoiado na teoria da Consciência Histórica, entende que há possibilidade de existir formas mais complexas da presença do passado na vida prática atual dos jovens escolarizados quando são confrontados, por exemplo, com narrativas históricas gráficas, assim reconhecendo a relação entre a verdade histórica e a intersubjetividade. Para isso é preciso entender como os jovens estudantes tomam o conhecimento histórico para si e como esses sujeitos internalizam esses conceitos constituidores da Consciência Histórica. (FRONZA, 2012, p. 61)

Fronza se preocupou em estudar as relações entre a Juventude e a cultura escolar, além de compreender as histórias em quadrinhos como um produto relacionado a essa cultura jovem e um artefato da cultura histórica, inserido na cultura

escolar. Para isso, ele analisou como a cultura jovem foi entendida por educadores como François Dubet e Danilo Martuccelli (1998), Georges Snyders (1988) e pelo filósofo Walter Benjamin (1993), assim como o modo de estruturação da cultura jovem a partir dos autores como de Eric J. Hobsbawm (1995), Snyders (1988) e do sociólogo Raymond Williams (2003), ou seja, ele adota a perspectiva da sociologia da experiência de Dubet, o materialismo histórico dialético de Snyders (1988) através da cultura primeira e a perspectiva histórica cultural representada por Hobsbawm.

Fronza (2012) comprehende, a partir de Snyders (1988), que a cultura primeira se refere a uma cultura de grupo, onde estes se reúnem em busca de algumas chances ou esperanças de igualdade, por meio de uma vivência coletiva marcada por trocas de experiências e de uma forma de comunicação não submissa aos interesses dos adultos. Já a cultura elaborada permite a condução e a realização das experiências e dos valores da cultura primeira, sendo que ela “possibilita aos sujeitos conhecer e agir sobre a ‘riqueza da existência e do mundo’ ampliando seus horizontes e mesmo eliminando suas fronteiras”. Neste sentido, a cultura primeira são os tipos de culturas adquiridas fora do contexto escolar, formadas de maneira espontânea e não planejada, nascidas da experiência direta da vida, transformada pela curiosidade e desejo. (FRONZA, 2012, p. 125)

A importância dos quadrinhos na vida dos jovens se dá, porque, segundo o autor, no século XXI houve uma grande expansão deste tipo de leitura nas sociedades ocidentais e orientais. Ele cita como exemplo os mangás (quadrinhos japoneses) que são as formas narrativas impressas mais lidas no Japão. Além dos leitores japoneses, há um grande público leitor de mangás na Europa, Estados Unidos e Brasil. Fronza também menciona o sucesso de bilheterias de filmes que são baseados em quadrinhos de super-heróis, tais como Batman, Homem-Aranha, Hulk, V de Vingança, Watchmen, entre outros.

Esta relação entre as ideias históricas dos estudantes e as histórias em quadrinhos iniciou em sua pesquisa de mestrado, nos anos de 2005 a 2007, ao analisar a forma com que seus alunos tinham se relacionado com a história em quadrinhos do Asterix e Cleópatra, e como os professores, em uma formação continuada, se relacionaram. Fronza (2012) percebeu “que a cultura juvenil, no âmbito da cultura escolar, manifesta uma determinada forma de operar historicamente com os quadrinhos, diferente dos seus professores.” Com isso ele viu a necessidade de investigar “o que, para os jovens, é plausível nas narrativas históricas gráficas e qual

é a especificidade que a relação de intersubjetividade com a História fornece no processo de formação de sua identidade.”

Fronza optou como sujeitos de sua investigação jovens estudantes do Ensino Médio, que segundo o mesmo, participam de uma estrutura de sentimentos própria de seu contexto sócio histórico. Ele parte da ideia que a escola é um dos espaços onde a cultura se manifesta, sendo esta a Cultura Juvenil e seus respectivos artefatos da Cultura Histórica como as histórias em quadrinhos.

O pesquisador aplicou um instrumento investigativo em cento e vinte e cinco jovens de quatro escolas públicas brasileiras de Ensino Médio de cidades diferentes, sendo elas Curitiba – PR, Vitória da Conquista – BA, Três Lagoas – MS e São João dos Patos – MA. A escolha de quatro escolas, situadas em cidades e estados distintos foi necessária para verificar se suas possíveis especificidades na forma de ensinar História revelam formas de Aprendizagem Histórica distintas uma da outra.

A hipótese investigativa lançada para essa pesquisa por Fronza foi:

As histórias em quadrinhos são compreendidas como artefatos da cultura histórica da humanidade pertencentes à cultura juvenil contemporânea e revelam uma dimensão estética que organiza o modo como nelas o passado é narrado. Quando essas narrativas gráficas são construídas dentro de critérios de sentido próprios à epistemologia da História possibilitam que os jovens estudantes de Ensino Médio formem construtos sofisticados ligados às operações mentais narrativas da História por meio da mobilização, por estes sujeitos, das ideias relativas à verdade histórica e à intersubjetividade. (FRONZA, 2012, p.9)

A partir de sua hipótese investigativa, Fronza lança a tese que defenderá ao final de sua pesquisa, sendo ela

As histórias em quadrinhos propiciam uma relação com o conhecimento histórico não ficcional sobre o passado e a maneira pela qual os jovens estudantes de Ensino Médio compreendem a verdade histórica e a intersubjetividade. (FRONZA, 2012, p.9)

Para dar conta de responder suas perguntas, Fronza investigou primeiramente a forma como a verdade histórica e a intersubjetividade são estruturadoras dos processos instituidores e reveladores da consciência histórica dos sujeitos, a partir de uma contextualização da teoria da Consciência Histórica e sua relação com a formação do pensamento histórico, apoiado no teórico Jörn Rüsen e na cognição histórica situada dos sujeitos.

Para investigar como as histórias em quadrinhos estão inseridas na Cultura Jovem, o pesquisador utilizou as considerações de Eric J. Hobsbawm, Snyders e do sociólogo Raymond Williams.

Também estudou como a verdade histórica e a intersubjetividade se relacionam com a forma como os jovens apoderam-se do conhecimento para si a partir destes conceitos. Para realizar este estudo, Fronza dialogou mais uma vez com o teórico alemão Jörn Rüsen, com as ideias do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1995, 1997) e com o filósofo húngaro György Lukács (2003).

Sustentado pelas ideias defendidas pelos teóricos aqui citados, Fronza realizou uma análise qualitativa das respostas colhidas pelo instrumento de investigação. Este foi dividido em histórias em quadrinhos que confrontavam interpretações diferentes sobre uma mesma experiência do passado, seguido de questões que indagavam sobre estas diferentes posturas e também uma proposta para que os alunos elaborassem a sua versão sobre o descobrimento do Brasil na forma de uma história em quadrinhos.

Os resultados desta investigação revelaram que o lugar de inserção da Cultura Jovem em uma cultura escolar renovada pela epistemologia da História está relacionado ao ato criativo de narrar historicamente, pois verificou que os artefatos da cultura jovem propiciam esse processo de narrar e, inclusive, desenvolvem formas complexas de compreensão do conhecimento histórico. Nos resultados de sua investigação, Fronza pode perceber que a teoria da Consciência Histórica proporciona novos fundamentos para a elaboração de uma epistemologia da Aprendizagem Histórica fundada nos princípios do novo humanismo proposto por Jörn Rüsen.

Outra constatação possível ao final de sua pesquisa foi que os quadrinhos permitiram que os jovens desenvolvessem a competência do narrar, pois eles reestruturaram suas ideias históricas na forma de uma narrativa. Fronza (2012) afirma que “após a leitura destes artefatos da cultura histórica, conseguiram reconstruir um sentido de orientação do tempo por meio de inferências ligadas à coesão e à coerência textual ficcional.” Porém, ele afirma que as histórias em quadrinhos não podem ser usadas sozinhas para produzir um conhecimento histórico, pois ela não contém todos os elementos necessários de uma narrativa histórica como a fundamentação em métodos que busquem evidências relativas à realidade do passado.

Para Fronza (2012), a reintrodução de narrar historicamente pode desestruturar os princípios desumanizadores da pedagogia dos objetivos e apresentar para os

jovens “as experiências do passado que digam respeito a sua cultura juvenil e suas relações com a cultura histórica de sua comunidade.” As histórias em quadrinhos entram como uma das formas de narrar para que estes jovens tenham contato com as distintas formas de viver passadas, porém significativas, que forneçam sentido para à sua vida prática contemporânea.

Nesta pesquisa, a Cultura Juvenil se localizaria numa matriz Didática da História vinculada as formas históricas de narrar pertencentes a essa cultura e que demonstram “valores máximos da dignidade humana: os direitos a igualdade e a liberdade”.

Luciano Azambuja, também pesquisador do LAPEDUH, realizou uma pesquisa no programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR na qual investigou as protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses, a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais. A escolha foi mediada por critérios de seleção e de uma pergunta histórica formulada pelo professor pesquisador, e da subjacente constituição da Consciência Histórica originária e identidade histórica primeira enraizada na vida prática cotidiana. Esta pesquisa resultou em sua tese de doutorado intitulada de “Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular” defendida e publicada em 2013.

Azambuja chegou a este tema devido às suas experiências de vida, pois se intitula como professor de História, músico, compositor e especialista em leitura de linguagens, mestre em Literatura e buscou na canção, um interesse e gosto pessoal, o caminho para superar o desinteresse dos alunos e deixar a aprendizagem mais significativa para eles.

Diferentemente dos trabalhos que ele tinha realizado antes do doutorado, o contato com o grupo de Educação Histórica do LAPEDUH e as leituras realizadas junto a este grupo levou-o a perceber que o foco estava na aprendizagem do aluno e não no professor ou nas transposições didáticas. Portanto, para realizar sua pesquisa era necessário colocar o aluno em contato com o objeto, no caso a canção, e investigar as ideias e significados atribuídos à letra e à música para compreender como ele aprende História por meio da canção.

Para refinar sua pesquisa, Azambuja realizou um estudo exploratório e um estudo piloto. O estudo exploratório denominado de Fado Tropical consistiu na investigação das ideias históricas de jovens alunos brasileiros e portugueses do

Ensino Médio de escolas públicas, na qual estes alunos escreveram uma narrativa a partir das leituras e escuta da canção popular Fado Tropical (1973), de autoria de Chico Buarque de Holanda e Ruy Guerra.

Já o estudo piloto foi realizado em um colégio estadual de Curitiba, tendo como sujeitos alunos do Ensino Médio. Este recebeu o título de “Aprendi a pensar que música também é História”, e fortaleceu as ideias que tinham sido apontadas pelos resultados obtidos no estudo exploratório. Com a realização destes dois estudos, Azambuja conseguiu refinar sua pesquisa e chegar a seu objetivo de investigação, sendo ele indagar as

protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses, a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais, mediada por critérios de seleção e de uma pergunta histórica formulada pelo professor-pesquisador, e da subjacente constituição da consciência histórica originária e da identidade histórica primeira enraizada na vida prática cotidiana. (AZAMBUJA, 2013, p.17)

Os sujeitos escolhidos para dar continuidade a esta investigação foram jovens alunos brasileiros e portugueses do segundo ano do Ensino Médio de escolas públicas das cidades de Florianópolis, Brasil, e Vila Nova de Famalicão, Portugal.

O conceito de protonarrativa utilizado por Azambuja é descrito como

‘tradição como pré-história’, a tradição é constituída pelos ‘feitos’, processos humanos concretos, é a pré-história dos feitos da vida prática, são os conhecimentos prévios e as ideias tácitas, é a ‘síntese originária das três dimensões do tempo’, é a ‘cultura histórica primeira’. (AZAMBUJA, 2013, p.150)

É importante ressaltar que as músicas utilizadas em sua investigação foram escolhidas pelos alunos a partir de uma pré-seleção do autor, uma vez que estas tinham que conter um caráter histórico, mas também são “canções advindas dos gostos musicais dos jovens alunos”.

O pesquisador, com a intenção de conceituar, articular e sintetizar a Cultura Histórica nas dimensões estética-cognitiva e política, e realizar a distinção entre a cultura escolar, cultura da escola e a cultura na escola buscou a contribuição de teóricos como Rüsen, Forquin, Snyders, Pais, Margulis e Dubet.

O estudo realizado por Azambuja se justificou teoricamente, metodologicamente e empiricamente na ideia de que a canção popular é um artefato estético muito importante na composição das diversas culturas e identidades juvenis,

podendo ser apropriada como fonte histórica para a aprendizagem histórica de jovens alunos do Ensino Médio.

Em seu estudo foi possível verificar que o significado da música na vida prática dos jovens é parte fundamental e indispensável na vida diária, ou seja, na vida prática cotidiana dos jovens alunos.

Azambuja (2013), assim como Fronza (2012), também optou por partir da cultura primeira (Snyders 1988) para a realização da sua investigação, ao escolher um artefato da cultura juvenil, no caso a música.

Para compreender a Cultura Juvenil, Azambuja se reportou a Pais (2003) que afirma, a partir da perspectiva sociológica da experiência social, a necessidade de um duplo olhar sobre a juventude: como uma aparente unidade, quando pensada como uma fase de vida; e como diversidade, quando relacionada às diferentes situações sociais e econômicas que distinguem os jovens uns dos outros. Neste sentido, Pais (2003) aponta a necessidade de ver a cultura jovem como um modo de vida específico e práticas cotidianas que expressam significados e valores específicos.

Ao final de sua pesquisa, após fundamentar teoricamente e empiricamente a presença e significado da canção popular na vida prática cotidiana, nos processos de escolarização, e na constituição das múltiplas culturas e identidades juvenis, percebeu-se qualitativamente que

a escritura de protonarrativas, a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos gostos musicais dos alunos, pode dinamizar as temporalidades, competências e dimensões da consciência histórica originária de jovens do Ensino Médio, constituindo-se como um ponto de partida motivador para processos relevantes de ensino e aprendizagem histórica, com vistas à formação escolar da consciência histórica. (AZAMBUJA, 2013, p.473)

O pesquisador verificou, com a análise das protonarrativas que os jovens alunos brasileiros e portugueses narrativizaram ideias de passado, presente e futuro, e também estabeleceram relações temporais entre as três dimensões do tempo histórico. Ele infere que as fontes canções “mobilizaram as temporalidades do passado, presente e futuro e dinamizaram as competências da experiência, interpretação e orientação da consciência histórica originária dos jovens alunos portugueses e brasileiros”, podendo mobilizar as dimensões cognitiva, estética e

política da consciência histórica de jovens alunos do Ensino Médio e ser um ponto de partida para processos de ensino e aprendizagem histórica.

Já a pesquisa mais recente do campo da Educação Histórica que será analisada neste trabalho é a tese defendida e publicada em 2014, também realizada no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná por Éder Cristiano Souza, com o título de “Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes”. Como pode ser percebido através do título, o autor, assim como nas investigações já analisadas, optou por sujeitos de sua investigação os jovens alunos.

Souza (2014), com o intuito de procurar novas formas de lidar com o conhecimento histórico, impulsionado por questões e dificuldades surgidas na práxis, se deparou com novas ideias de ensino de História, o que o ajudou a descobrir que não há ensino sem aprendizagem, e que para ensinar, é preciso compreender como se aprende. A partir destas preocupações advindas da prática, as contribuições teórico-metodológicas do campo da Educação Histórica somado ao seu interesse e preocupação com as produções cinematográficas, pensadas como linguagem e artefatos da indústria cultural, surgiu o problema de sua pesquisa de doutorado, abordando a questão do uso de filmes no ensino da História. Devido ao interesse dos alunos pela temática do nazismo, Holocausto, Hitler e a Segunda Guerra Mundial, Souza optou por filmes que contemplassem esta temática.

A opção metodológica escolhida por ele foi elaborar “um trabalho de investigação com um grupo de jovens estudantes de Ensino Médio (grupo focal)<sup>16</sup> que assistiram a distintos filmes sobre o nazismo.” Estas diferentes obras fílmicas possuíam mesma temática, mas com aspectos técnicos, metodológicos, estéticos e ideológicos diferentes, a fim de compreender como lidam com as questões de intencionalidade, objetividade e multiperspectividade.

Seus objetivos a partir desta pesquisa e fazendo uso desta metodologia eram

analisar a relação entre culturas juvenil e histórica, perpassada pelos filmes como artefatos da indústria cultural, inseridos no interior da cultura escolar; entender como o nazismo se faz presente na memória histórica dos jovens estudantes, a partir de sua relevância no âmbito da cultura histórica e sua influência como conhecimento que interpela suas subjetividades e relações culturais; Compreender a possibilidade

---

<sup>16</sup> Palavras do autor

de estabelecer novas relações com o conhecimento histórico, por parte dos jovens estudantes, a partir de um trabalho com a multiperspectividade por meio de filmes nas aulas de História. (SOUZA, 2014, p. 21)

Souza (2014), por trabalhar especificamente com a aprendizagem de jovens a partir de filmes em aula de História, teve a necessidade de definir alguns conceitos e suas relações, como, por exemplo, “as relações entre jovens e cultura, jovens e cinema, cinema e história, cinema e aprendizagem histórica”.

Quando discutimos sobre Juventude, percebemos que existem fatores que fazem com que um jovem se identifique com outro, formando assim uma geração, porém da mesma forma, alguns acabam se afastando de outros, ou seja, dizemos que uma geração acaba se afastando de outras gerações, pois a forma com que estes veem um determinado fato sofre diferenciações. Isto também ocorre no ambiente escolar, pois “experiências sociais com o conhecimento são vividas pelos jovens, que vivenciam essa realidade a partir das referências culturais que possuem”. Se existe uma diferenciação nas referências culturais, logo haverá também diferenciações no conhecimento.

O pesquisador, depois de referenciar a discussão acerca da Juventude a partir de vários autores como Snyders, Hobsbawm, e Dubet e Martuccelli afirma, que entende os jovens desta pesquisa como sujeitos que partilham valores e práticas de uma cultura juvenil, inseridos no âmbito das práticas, regras e valores da cultura escolar, ou seja, compartilha ideias sobre a juventude a partir da sociologia da experiência social, apontadas por Dubet e Martuccelli.

A metodologia escolhida pelo pesquisador foi reproduzir os filmes “O triunfo da vontade”; “A queda! as últimas horas de Hitler”; e “O pianista” para que os jovens alunos selecionados para participar desta pesquisa, assistissem juntos. Depois de verem cada obra, eles faziam uma roda de conversa, momento em que os alunos apresentavam suas opiniões sobre o filme e discutiam entre si suas impressões a respeito do tema histórico abordado pelo mesmo, neste caso, o nazismo. É importante deixar claro que Souza não interviu nas discussões, apenas as estimulou e anotou as falas dos alunos para posteriormente analisá-las.

Após fazer as devidas considerações a respeito de alguns conceitos que eram estruturantes para sua pesquisa Souza efetuou a análise das discussões que realizou com os alunos. Desta forma, ele percebeu que ao assistirem os filmes, os jovens foram

desafiados a elaborar reflexões, “a partir das quais tentaram racionalizar as experiências sensoriais provocadas pela grande carga de informações e sentidos transmitidos pelas obras cinematográficas.” Com isso revelaram raciocínios e argumentos que mostraram o “potencial da experiência fílmica como processo de Aprendizagem Histórica, mas também revelaram suas limitações e alguns desafios para a Educação Histórica.”

Ele também percebeu que, a ideia expressa pelo historiador em relação aos jovens do século XX não foi a mesma percebida em sua pesquisa, pois Hobsbawm os vê como sujeitos que detêm paixões revolucionárias. Já os sujeitos que participaram dessa pesquisa, jovens do século XXI, “entendem o mundo de forma mais objetiva e determinada, como um sistema de códigos e regras nos quais devem se inserir, adaptar-se e traçar estratégias de atuação.”

Em relação à História sobre carregada, em um dos pontos analisados por Souza, ele afirma que o nazismo

trouxe uma carga cognitivo-emocional muito complexa, que levou os jovens a duas formas perigosas de pensamento histórico: a tomada de partido e o distanciamento, que seriam formas deficitárias de lidar com essa carga que o passado nazista traz para um pensamento histórico fundamentado em padrões de racionalidade histórica. (SOUZA, 2014, p.335)

Neste trabalho também analisamos algumas pesquisas que tem como foco a aprendizagem histórica de jovens alunos do Ensino Médio, mas que não estão inseridas no campo da Educação Histórica. Estas pesquisas foram selecionadas após realizar uma busca nos acervos de teses e dissertações dos cursos de Pós-graduação de Universidades como Unicamp, PUC – São Paulo, USP e UFMG e tiveram como critério de seleção trabalhar com o Ensino de História, jovens e com o conhecimento histórico.

Uma das pesquisas que nos chamou a atenção foi a realizada por Joana D'Arc Germano Hollerbach intitulada “O Jovem e o ensino de História: a compreensão do conceito de História por alunos do Ensino Médio” que tinha como objetivo identificar que concepções de História o jovem que estava concludo o Ensino Médio tinha, e em que medida o ensino de História pode ter contribuído para a elaboração dessas concepções, assim como os outros espaços. Para responder a este objetivo, ela realizou uma pesquisa baseada em dados coletados através de questionário e

entrevistas, além de dados estatísticos buscados nos órgãos oficiais (INEP, MEC e IBGE). Contou com a participação de 170 jovens alunos do terceiro ano do Ensino Médio, de cinco escolas das redes pública e particular de ensino de Governador Valadares, e com as orientadoras das escolas.

A partir da análise dos dados adquiridos, a pesquisadora percebeu a importância da escola na construção da concepção de história pelos jovens ao final da Educação Básica, que o professor tem um papel importante na construção destas concepções e da relação que estabeleceram com a disciplina.

Também foi percebido que os jovens buscam estabelecer relações que transcendem o espaço escolar, como através da criação de fóruns de discussão que se situam fora da escola, pois este favorece a relação professor-aluno e auxilia na relação ensino-aprendizagem. Porém essas iniciativas demandam tempo e equipamento compatível com a função, o que muitas vezes não está de acordo com as condições dos professores, nem em casa e nem na escola.

A maioria dos sujeitos desta pesquisa apresenta uma compreensão da História próxima de uma perspectiva tradicional, com apenas uma minoria tendo uma concepção mais problematizadora e mais crítica da História. Na opinião de Hollerbach (2007) esta predominância de uma concepção mais tradicional, pode estar ligada a práticas pouco problematizadoras presentes nas escolas.

A autora também chegou à constatação de que apesar das condições socioeconômicas distinguirem os sujeitos, não foi possível perceber indícios de interferência do meio social sobre as concepções construídas pelos jovens pesquisados, ao longo da Educação Básica.

Outra pesquisa que resultou em uma dissertação realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2009, foi a da pesquisadora Simone Calil Ramos Campos, autora da dissertação intitulada “Representações e ensino de História: imagens de alunos do Ensino Médio sobre a escravidão negra no Brasil” que teve como objetivo perceber as representações sociais de alunos do Ensino Médio sobre a escravidão negra no Brasil em suas possíveis relações com os contextos socioeconômicos e culturais aos quais pertencem.

Para realizar a investigação, a pesquisadora selecionou quatro turmas do primeiro ano do Ensino Médio de um Colégio Estadual localizado no centro de Belo Horizonte, em que todos tinham aula com o mesmo professor de História, porém pertenciam a um universo sociocultural e econômico heterogêneo.

Foi adotado como estratégia da investigação os alunos participarem de aulas sobre a escravidão africana no Brasil, de acordo com novas concepções surgidas, principalmente, a partir dos anos 80.

Posteriormente foi adotado um conjunto de procedimentos metodológicos e de instrumentos de coleta de dados para identificar e analisar as representações, como a realização de uma atividade de produção individual de uma história fictícia com base em imagens da escravidão negra no Brasil, selecionadas a partir de um total de 38 imagens disponibilizadas para análise.

Também foi aplicado um questionário socioeconômico e cultural e realizada uma entrevista com o professor de História das turmas. Como é de grande relevância para a nossa investigação pensar o sujeito da pesquisa, levando em consideração que a subjetividade e a sua condição juvenil interfere no processo de ensino-aprendizagem, buscamos analisar de que forma esta pesquisadora aborda esta questão. Para conhecer e caracterizar os sujeitos da pesquisa, Campos (2009) aplicou um questionário composto por questões fechadas e abertas buscando informações sobre aspectos culturais, econômico, geracional, familiar, étnico, religioso, político, escolar e outros.

Em sua análise, a autora mostra que os alunos já possuem conhecimentos sobre escravidão adquiridos em outros espaços, que não os escolares, como através da família, televisão, nas cantigas infantis, nos filmes, na literatura, nas festas populares. Ela salienta que não podemos desconsiderá-los, mas que por serem, muitas vezes, representações ingênuas, simplistas, estereotipadas e, muitas vezes, preconceituosas é importante que estas representações sejam discutidas no universo escolar desde muito cedo, para que possam ser desconstruídas ou sofrer algum tipo de transformação. Para que esta transformação ocorra é necessário que o professor tenha uma formação histórica e pedagógica renovadas.

A autora posteriormente afirma que o intuito da pesquisa não foi se aprofundar no conhecimento do ambiente sociocultural em que esses alunos estão imersos, mas que esta é uma questão chave para entender a formação das representações sociais e forças que essas possuem. Ela também afirma que apesar do questionário socioeconômico e cultural utilizado, várias outras informações a respeito do vivido, das experiências, das crenças e concepções desses jovens faltaram.

Diferente das pesquisas que já foram mencionadas neste capítulo, podemos observar que a atribuição de importância para conhecer os sujeitos da pesquisa e a

categoria jovem a qual pertencem foi diferente. A pesquisa abordou superficialmente o fator socioeconômico e cultural, não realizando uma discussão sobre a cultura destes indivíduos o que fez com que a pesquisadora sentisse falta destes dados ao final de sua investigação.

Campos (2009) percebeu que alunos com a mesma religião, gostos similares e contato com tipos de pessoas semelhantes, ou seja, com um perfil parecido apresentaram representações diferentes. Em alguns casos, embora haja uma graduação, a tônica da grande maioria das histórias é a violência contra o escravo, assumindo um tom de denúncia ou de condenação da situação. Porém, ela salienta a existência de novos elementos que fugiam desta representação como, por exemplo, citando a manifestação cultural do escravo ou que atribuiu ao escravo um papel muito mais ativo e que conseguiu contemplar, pelo menos em partes, a complexidade da vida escrava no Brasil.

Da mesma forma que fizemos com autores que buscaram discutir o conceito Jovem, produzindo um quadro com suas principais ideias, abaixo temos um quadro que tem por objetivo mostrar quais são os pesquisadores que estabeleceram, em sua pesquisa, uma relação entre a Juventude e a Aprendizagem Histórica, relacionando com os autores que trabalhamos no item anterior e identificando as perspectivas adotadas para a realização de suas pesquisas.

QUADRO 2 – Perspectivas de análise de pesquisadores sobre o conceito de Juventude

<b>Pesquisador</b>	<b>Perspectiva de análise</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Elementos principais</b>
Germinari (2010)	Sociológica da experiência social	Dubet e Martuccelli (1998)	Os jovens não apenas reproduzem os valores e os conhecimentos presentes no espaço escolar, mas também produzem valores e conhecimentos mediados pela sua cultura vivida, sendo esta a cultura juvenil, através da maneira e pelas condições que a vivenciam.
Fronza (2012)	Sociológica da experiência social	Dubet e Martuccelli (1998)	Estabelece relações entre a cultura juvenil e a cultura escolar contemporânea. Utiliza um artefato da cultura juvenil para trabalhar o conhecimento histórico.
Fronza (2012)	Materialismo histórico dialético	Snyders (1988)	Cultura primeira dos estudantes, ou seja, da sua cultura juvenil que neste caso foi utilizada a história em quadrinhos.
Souza (2014)	Sociologia da experiência social	Dubet e Martuccelli (1998)	Entende os jovens como sujeitos que partilham valores e práticas de uma cultura juvenil, inseridos no âmbito das práticas, regras e valores da cultura escolar.
Azambuja (2013)	Sociologia da experiência social	Pais (2003)	Entende a cultura juvenil como modo de vida específico e de práticas cotidianas que expressam significados e valores específicos.
Germinari (2010)	História Cultural	Hobsbawm (1998)	A cultura jovem como matriz da revolução cultural, ou seja, nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos a partir do século XX.
Hollerbach (2007)		Não realiza uma discussão acerca do conceito Juventude	Afirma que apesar dos sujeitos terem condições socioeconômicas diferentes não foi possível perceber indícios de interferência do meio social sobre as concepções construídas pelos mesmos ao longo da Educação Básica.
Campos (2009)		Não realiza uma discussão acerca do conceito Juventude	Apenas realiza um questionário socioeconômico cultural, porém sentiu falta de uma discussão mais profunda acerca do vivido, das experiências, das crenças e concepções desses jovens faltaram.

FONTE: A autora (2017)

Através do levantamento das ideias dos autores que realizamos neste capítulo que buscam discutir a constituição da Juventude e a relação desta com a escola e com o conhecimento histórico, percebemos que é de grande importância considerar a cultura destes alunos para que o conhecimento se torne mais significativo.

Desta forma, a maioria dos autores das pesquisas aqui referenciadas se esforçou para descrever e interpretar as práticas simbólicas, que substanciam as culturas juvenis a partir dos contextos sociais em que os jovens se circunscrevem. Os pesquisadores procuraram compreender quem são estes jovens, tanto a partir das respostas dadas aos questionários socioeconômicos como buscando entender quais eram seus gostos musicais; ou ainda, qual era a relação dos mesmos com histórias em quadrinhos ou até mesmo perceber qual era o acesso que eles tinham a espaços culturais, como cinema, teatro, leitura de livros entre outros e verificar a sua relação e contribuição para a aprendizagem histórica.

As reflexões efetuadas após a leitura e análise das investigações realizadas no campo da Educação Histórica contribuíram para subsidiar a ideia de que a forma como os jovens alunos se relacionam com o conhecimento tem suas particularidades. Entre elas a utilização de artefatos ligados a sua cultura, aos seus gostos, ao seu cotidiano, auxiliam para que eles desenvolvam uma narrativa história e consequentemente contribuem para a formação da Consciência Histórica, ou seja, a forma com que estes buscam o passado para compreender o presente e perspectivar o futuro, orientando suas vidas no tempo.

Percebemos como características comuns, nas pesquisas realizadas por Souza (2014), Alves (2011), Fronza (2012) e Azambuja (2013), a busca de uma relação qualificada com as fontes para a construção da aprendizagem histórica e a utilização de conceitos substantivos para atingir este objetivo na pesquisa desenvolvida por Germinari (2010).

### 3 JUVENTUDE: UM CONCEITO E A SUA ESCOLARIZAÇÃO

No capítulo anterior, percorremos diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia, a História, a Antropologia e outras buscando perceber os diferentes conceitos de Juventude e como eles estão presentes em pesquisas relacionadas à Aprendizagem Histórica dentro do campo da Educação Histórica. Já este capítulo tem como pretensão analisar como este conceito está presente nas propostas curriculares do Ensino Médio e suas relações com o Ensino de História.

Antes de entrarmos na discussão a respeito das políticas curriculares do Brasil, assim como melhor conhecê-las e analisá-las, faremos uma breve consideração do que entendemos por políticas curriculares.

Compreendemos, assim como Lopes (2004), que uma política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares, não sendo possível separá-las e desconsiderar suas inter-relações, se constituindo através de um processo de seleção e de produção de saberes, valores, visões de mundo, símbolos e significados, pertencentes a culturas com capacidade de organizar o que é selecionado para se ensinar. Neste sentido Lopes afirma que

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111)

A partir desta concepção podemos afirmar que as políticas curriculares não são apenas “documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação.” Elas são formadas além das produções governamentais, mas não podemos desconsiderar o poder que o governo possui na produção de sentidos nas políticas, porém devemos considerar que as escolas, com suas práticas e propostas, também produzem sentidos para as políticas curriculares (LOPES, 2004).

Para compreendermos alguns problemas presentes no Ensino Médio, que são utilizados, muitas vezes, como justificativa para ações realizadas pelo governo federal, fizemos uma breve explanação de diversas políticas curriculares que já existiram no

Brasil. Essa apresentação tem como objetivo entendermos que estas políticas frequentemente estão ligadas aos interesses das classes sociais que estão mais próximas do poder, do desenvolvimento econômico vivido pelo país e da intenção dos governos em relação à educação de sua população. Isto quer dizer que está atrelada aos interesses de uma classe ou um grupo que exerce, de alguma forma, poder sobre as decisões do país. Além disso, perceberemos que existe uma historicidade deste problema, ou seja, já estavam presentes nas discussões das políticas curriculares passadas.

### 3.1 AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como retrata Kuenzer (2009) em seu livro “Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho”, desde a década de 1930 havia duas propostas para o Ensino Médio no Brasil, sendo uma voltada para o mundo do trabalho e outra tendo como alvo a elite, com um ensino propedêutico.

Esta dualidade na forma escolar do Ensino Médio refletiu na organização pedagógico-curricular, oscilando entre um currículo “enciclopédico”, centrado no acúmulo de informações ou em um currículo pragmático, centrado no treinamento de uma atividade laboral. Desta forma, é possível perceber que a organização do currículo do Ensino Médio gerou uma fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, valorizando algumas áreas em detrimento a outras.

Não é novidade que a educação brasileira sempre esteve relacionada ao desenvolvimento econômico do país. Porém, não podemos afirmar que, quando existe um crescimento da economia brasileira, a expansão da qualidade da educação também cresce satisfatoriamente, ou seja, notamos que existe uma defasagem entre educação de qualidade e desenvolvimento econômico.

Com o intuito de tornar a “evolução” do sistema educacional mais comprehensível e demonstrar como esta “evolução” está ligada a luta das camadas dominantes na estrutura do poder, Romanelli (1987) dividiu o período que vai desde 1930 até 1961 em três fases.

A primeira fase, na visão desta autora, abrange o período de 1930 a 1937, quando no campo político, temos a presença do Governo Provisório e no setor educacional a Reforma Francisco Campos e a presença do chamado movimento

renovador da educação que se expressou através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1922.

A segunda fase abrange o período correspondente ao Estado Novo, ou seja, o período do regime totalitário. Em consonância ao redirecionamento econômico brasileiro, voltado ao setor industrial, na educação teremos a decretação das chamadas Leis Orgânicas do Ensino e a criação do SENAI e SENAC. Segundo Romanelli (1987), neste momento, temos um intervalo nas lutas ideológicas em relação aos problemas educacionais. Já a terceira fase compreende o período que se estende de 1946, quando foi reestabelecido o regime democrático no país, até 1961, momento em que foi decretada a Lei 4.024 que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste período teremos o reinício das lutas ideológicas em relação ao projeto de Lei das Diretrizes e Bases.

A reforma Francisco Campos foi decretada após a criação do Ministério da Educação, em 1930 e se efetivou através de uma série de decretos. É preciso recordar que, até este momento, o ensino secundário não era organizado e geralmente assumia o caráter de cursos preparatórios, com caráter propedêutico. Além disso, a organização curricular era realizada pelos estados sem uma articulação com um sistema central, ou seja, não havia nenhuma organização de base para um sistema nacional. A partir de 1922 ocorrem algumas reformas estaduais de ensino, como a que ocorreu em São Paulo em 1922 por Sampaio Dória e em 1922/23 no Ceará por José Augusto. Estas reformas locais demonstraram a confusão, pluralidade e instabilidade doutrinária da época, porém, proporcionavam colocar em discussão as polêmicas em torno dos problemas sociais e os relacionados com a educação. (ROMANELLI, 1987)

Como Romanelli afirma, a reforma Francisco Campos atribuiu como finalidade do ensino secundário, a formação do homem para todos os setores da atividade nacional, sendo implantado um currículo enciclopédico, acabando com o caráter preparatório e de exames parcelados para ingresso no ensino superior. A autora relata que

a Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. (ROMANELLI, 1987, p.135)

Como vimos com esta reforma o ensino secundário ficou dividido em dois ciclos sendo o primeiro fundamental, de 5 anos, sendo obrigatório para ingressar em qualquer escola superior e outro complementar, de 2 anos, que compreendia um grau de especialização e era obrigatório apenas para entrar em alguns cursos da escola superior.

Este currículo tinha aspecto “elitista”, pois era enciclopédico, aliado a um sistema rígido de avaliação, exigente e com um número de provas e exames muito grande, o que o tornou muito seletivo. Somado a isso, a maioria da população residia na zona rural, era analfabeto e a minoria da população que vivia na zona urbana era apenas atingida pela educação primária.

Uma modalidade de ensino que necessitava de alterações e que esta reforma não atingiu eram os cursos profissionalizantes, pois estes continuaram não proporcionando o ingresso no ensino superior, dado apenas pelo ensino secundário, o que, provavelmente, gerou uma grande procura para esta modalidade de ensino e consequentemente esvaziou os cursos profissionais.

Outra reforma educacional foi realizada por iniciativa do Ministro de Vargas, Gustavo Capanema a partir 1942. As leis que conduziram reformas parciais ficaram conhecidas por Leis Orgânicas do Ensino e abrangeram todos os ramos do ensino primário e do médio. Em relação ao Ensino Médio técnico profissional, as leis o organizaram em três áreas da economia, de forma que ele contivesse dois ciclos, um fundamental e outro técnico.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, mediante o decreto-lei n.º 4.244 de 1942, segundo Romanelli (1987), deveria acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística, “criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino.”

De acordo com Romanelli (1987), o decreto-lei n.º 4.244 dava continuidade à Reforma Francisco Campos com um ensino rígido, seletivo, com o mesmo sistema de provas e exames excessivos, visando ordem e disciplina, formando então as “individualidades condutoras” e não dava fim ao dualismo do Ensino Médio.

As pessoas que buscavam as escolas de aprendizagem, os cursos profissionalizantes, que eram na sua grande maioria mantidos pelo SENAI e SENAC, buscavam uma formação rápida pela necessidade de estarem preparados, com urgência, para atuarem no mercado de trabalho. Os adolescentes que ingressavam

nestas escolas precisavam trabalhar desde muito novos, portanto, não podiam frequentar a escola oficial, buscando nas escolas profissionalizantes uma qualificação para obter maior remuneração. Além disso, segundo Romanelli, as escolas como SENAI e SENAC eram as únicas que pagavam para os alunos estudarem o que servia como um atrativo para as camadas mais pobres.

Esta situação provocou o que alguns autores chamam de dualismo no ensino, pois as camadas mais pobres frequentaram no máximo um ensino primário e profissionalizante e as camadas médias e a elite, o ensino secundário e superior. Também com esta lei, apenas o ensino secundário possibilitava acesso ao nível superior, e as pessoas mais pobres, que faziam as demais modalidades de ensino ficavam impossibilitadas de cursar um ensino superior.

Apenas a partir da Lei da Equivalência, em 1953, foi possível egressos dos cursos profissionalizantes concorrerem às vagas no curso superior, mas desde que este estivesse relacionado à sua formação.

A Lei 4.024 foi votada apenas em dezembro de 1961, isto é, treze anos após ocorrerem diversos debates. Estes debates mostraram uma discordância entre os educadores da década de 30, que foi interrompida pelo período ditatorial, e reforçada em 1961 pelas novas gerações que levavam à discussão desta lei, a consciência dos problemas ligados à condição educacional brasileira.

O artigo 27 da Lei 4.024/61 estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário, porém o artigo 30 desta mesma lei determinava algumas condições da não obrigatoriedade, como quando fosse comprovado o estado de pobreza do pai ou responsável; quando as escolas fossem insuficientes, quando as matrículas já estivessem encerradas ou em caso de doenças graves. Podemos perceber que o artigo 30 retirava a obrigação do Estado fornecer condições para que a obrigatoriedade do ensino seja cumprida.

A estrutura do ensino, por outro lado foi mantida com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino, onde o Ensino Médio, foco da nossa pesquisa, continuou sendo subdividido em dois ciclos, sendo eles o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos.

Além disso, esta lei também não apresentou avanços em relação aos “direitos da família”, e a igualdade de direitos para a escola privada da mesma forma que era a escola pública, tanto em relação à representatividade, quanto aos recursos destinados à educação. Romanelli critica esta ação, uma vez que o país não tinha

recursos para atender a rede pública de ensino e ainda enviava recursos para a rede privada. A autora defende que, ao invés de pagar bolsas para que os alunos pobres estudassem em escolas privadas, deveria transformar estes recursos em bolsas para ajudar estes alunos a se manterem até o término da escolaridade em escolas públicas.

A partir destes pontos levantados aqui, assim como outros presentes nesta lei, segundo Romanelli, podemos perceber que ela não considerou as mudanças ocorridas na sociedade e continuou presa à antiga ordem social, com ideologias retrogradadas, uma vez que não atendia a demanda educacional de uma população mais pobre. Mas, por outro lado, também representou um passo à frente no sentido de unificação do sistema escolar e de sua descentralização.

Segundo Gomes (2000), a Reforma implantada a partir da Lei nº 5.692 de 1971 teve intenção de criar um sistema educacional único, que contemplasse a educação e a preparação para o trabalho, tornando obrigatório a todos os alunos o ensino pré-profissionalizante, acrescentando mais quatro séries ao ensino fundamental. Também ofereceu possibilidades de opção curricular para os alunos e integrou as matérias em três áreas, sendo elas Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Porém isto não foi concretizado e devido a rejeição de setores da sociedade, além de outros motivos, a oferta da educação profissional e acadêmica, de forma separada, retornou em 1982, por meio da Lei 7.044/82.

Para Gomes (2000) esta alocação de alunos em diferentes currículos sofre a ação de algo mais poderoso que é estratificação social e a estrutura de classes e afirma que “Os currículos não são autonomamente influentes, embora possam fazer diferença”.

Durante as décadas de 70 e 80, ou seja, durante a ditadura militar, segundo o Ministério da Educação, a prioridade da política educacional era a expansão de oportunidades de escolarização gerando um aumento no acesso à escola básica. Porém, foi constatado por órgãos governamentais que os índices de repetência e evasão demonstravam um descontentamento com o trabalho realizado pela escola.

### 3.2 AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Podemos afirmar que o final do século XX e início do século XXI foi marcado por diversas mudanças ocorridas no campo econômico, sociocultural ético-político, ideológico e teórico. Segundo Hobsbawm (1995), posteriormente a uma fase de

expansão, onde a classe trabalhadora teve grandes ganhos, ocorreu uma crise da forma do capital. Com esta crise houve a necessidade de um novo ciclo de acumulação que não atingia a todos, e gerou uma competição entre grandes grupos econômicos e corporações transnacionais.

Segundo Frigoto e Ciavatta (2003), no plano da supra estrutura e ideológico tivemos destaque para algumas noções como a da globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, empregabilidade entre outros, que tem como intuito justificar as reformas realizadas pelo Estado e nas relações capital/trabalho.

Nesse momento, surgem como protagonistas do realinhamento do capital os organismos internacionais e regionais, ligados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações e empresas. Neste sentido afirma-se que

os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. (FRIGOTO, CIAVATTA, 2003, p. 96)

Como podemos observar, estas reorganizações não ficam apenas no campo político e econômico, e no caso do Brasil, ocorre uma reestruturação marcada por uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e por uma democratização do acesso ao conhecimento de todos os níveis. Sendo assim, temos a presença dos organismos internacionais discutindo em termos organizacionais e pedagógicos, promovendo grandes eventos, assessorias técnicas e muita produção documental.

Segundo Tavares, (2002) é a partir do cenário de desmonte do Estado como regulador da economia e como incitador de políticas sociais exigidas pela nova fase do capitalismo, chamada globalização, que se inserem as reformas educacionais ocorrida nos anos 90 na maior parte dos países capitalistas, como o Brasil.

Um dos grandes eventos promovidos por esses organismos internacionais que exercem influência na educação brasileira foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990. Nesta conferência foi apresentado um grande projeto de educação em nível mundial, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, tendo como ideia principal a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

Outros eventos e reuniões promovidos por organizações internacionais voltadas para a educação ocorreram no cenário mundial, tendo sempre como objetivo eliminar o analfabetismo, tornar o ensino mais eficaz, melhorar o atendimento escolar, o estreitamento de laços da Educação Profissional com o setor produtivo.

O fato de o Brasil ser um dos países participantes com a maior taxa de analfabetismo do mundo chamou a atenção destas organizações; e, em consequência o país assumiu o compromisso assinado frente à proposta de “Educação para Todos”, de obedecer à regra do Banco Mundial e do FMI, incorporando a política do capital financeiro e organizando-se segundo as propostas dos organismos financiadores. Neste sentido, passou a buscar a elaboração de propostas curriculares com o intuito de impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas no campo escolar, mas também no campo familiar, na comunidade e nos meios de comunicação. Estas ações implantadas pelo Brasil eram acompanhadas e avaliadas por um fórum consultivo coordenado pela UNESCO.

Diante deste cenário, foi elaborado, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos onde se propõe um conjunto de diretrizes para orientar a educação fundamental brasileira nos dez anos subsequentes (1993-2003), tendo como lema “universalizar com qualidade”.

No governo comandado por Fernando Henrique Cardoso (FHC), para que houvesse o desenvolvimento, era necessário que o país passasse por uma Reforma do Estado e por outro modo de inserção na economia internacional. Em sua concepção, a manutenção dos padrões de protecionismo e intervencionismo estatal estava sufocando a concorrência necessária à eficiência econômica.

Uma característica presente nesta Reforma do Estado é a centralidade da educação, que no cenário mundial exigia a sua conversão para o desenvolvimento de habilidades e competências demandadas pela internacionalização do processo de produção.

Neste sentido, as reformas educacionais promovidas durante o governo FHC, segundo Tavares (2002), orientavam-se por três mecanismos básicos sendo o primeiro a descentralização, que envolve redefinição das atribuições das esferas do Poder Público, no sentido de canalizar recursos; novas formas de articular a sociedade civil com o setor privado, com o intuito de atrelar a educação às novas condições tecnológicas e às novas frentes de trabalho; e a focalização no Ensino Fundamental.

Como podemos observar, a Educação Básica está conduzida a possibilitar aos indivíduos o acesso ao mercado de trabalho, atendendo a demanda deste mercado, ou seja, mão de obra qualificada. As exigências dos organismos internacionais relacionadas ao âmbito educacional são uma tentativa de adequar a escola e os sujeitos com as novas necessidades do mercado mundial, isto é, atender as exigências do sistema capitalista para alcançar o desenvolvimento desejado e inserir-se no mundo globalizado.

Durante o governo de FHC e diante destes ideais, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB de 1996), esta afirma que a Educação Básica tem “por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9.394/96, art. 22).

É preciso mencionar que o contexto de aprovação da LDB (1996) foi marcado por disputas, de um lado, Jorge Hage, amparado por um ideário de educação para todos. Este tinha como promessa uma gestão educacional que levasse em consideração as sugestões das diversas entidades educacionais e, também dos diferentes setores sociais, públicos e privados, buscando melhores condições e êxitos para uma educação, que naquele momento não tinha resultados eficientes. Por outro lado, temos o Projeto de Lei do professor Darcy Ribeiro, que não leva em consideração as experiências e diferentes propostas dos representantes sindicais, educacionais e sociais para elaborar propostas de mudanças necessárias à educação brasileira.

O primeiro projeto mencionado, defendido por Jorge Hage, visava superar as reais e lamentáveis condições educacionais em que se encontrava o país na década de 1990, para isso buscava promover um acordo nacional, com propostas internas que viabilizassem tal acontecimento. No entanto, o outro projeto apresentado pelo professor Darcy Ribeiro, no que podemos constatar como a proposta educacional

sancionada na Lei de Diretrizes e Base Nacional Lei nº. 9.394/96 tinha como modelo de educação para o Brasil a defesa dos interesses dos que a aprovaram.

Desta forma, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o intuito de agilizar o desenvolvimento econômico do país e conceder à escola o novo papel no que concerne à educação ante a sociedade, tendo uma direção contrária ao projeto educacional defendido por Jorge Hage.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) as reformas educacionais durante o governo de Fernando Henrique Cardoso se modelaram para que se ajustassem aos processos de desregulamentação, flexibilização e privatização. Logo após a promulgação da LDB, houve uma regressão no Ensino Médio e técnico mediante o Decreto nº. 2.208/97, uma vez que este restabeleceu o dualismo e assumiu o ideário pedagógico do capital ou do mercado, como, por exemplo, a pedagogia por competências visando à empregabilidade, tendo como base as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (DCNs e PCNs).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encontrou como cenário uma tentativa de acabar com o dualismo através da profissionalização de todo o ensino, o que foi rejeitada pela sociedade. Havia neste momento, segundo Gomes (2000), algumas tendências educacionais como o prolongamento da educação geral até o Ensino Médio inferior; o prolongamento da educação obrigatória até os 18 anos de idade; a diversificação do currículo do Ensino Médio superior. Esta demanda acaba pressionando o Brasil a incrementar o nível médio de escolaridade na sua população economicamente ativa. Segundo Gomes

A LDB respondeu a esses desafios menos com imposições que com a liberdade de optar. A nova organização da educação brasileira é semelhante a uma árvore, que tem como tronco a educação básica, abrindo-se em diversos ramos, como a educação superior e a educação profissional. Esse tronco dá clara prioridade à educação geral, pois, conforme as finalidade e objetivos da educação e dos níveis de ensino, importa, antes de tudo, aprender a aprender. (GOMES, 2000, p. 28)

Esta mobilidade era nova e possibilitava, por exemplo, que um aluno do Ensino Médio também cursasse o ensino profissionalizante, ou que, em qualquer momento pudesse mudar de um tipo de ensino pra outro.

Foi a partir da Lei Darcy Ribeiro, aprovada em dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que o Ensino Médio passou a fazer parte

da educação básica no Brasil, possibilitando maior continuidade do ensino fundamental e caminhando para buscar a universalização. A respeito do dualismo presente nesta etapa da educação por um longo período, segundo Gomes (2000) “a Lei buscou outra alternativa ao tradicional dualismo entre educação acadêmica e profissionalizante: a do ensino formativo, como um fim em si e não como uma ponte para outro andar da pirâmide educacional”

Neste momento, já podemos encontrar alguns discursos presentes até hoje nas propostas curriculares para o Ensino Médio, como visão orgânica do conhecimento, interdisciplinaridade e “interdependência entre aprendizagem dos conteúdos curriculares e desenvolvimento”.

Depois de uma revisão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 6.394/96) determinou que o Ensino Médio profissional só poderia receber alunos que tivessem concluído o Ensino Médio ou estejam cursando em paralelo.

Em relação ao Ensino Médio, Gomes afirma que

do mesmo modo que em outros países, a nebulosa identidade do nível médio que até hoje, tende para o caráter propedêutico, ora para o formativo e, neste último, ora para a profissionalização mais ou menos estrita, ora para a educação geral, como preparação para a vida. Assim se afigura o drama em que o Ensino Médio é submetido a forças centrífugas e centrípetas, que contribuem para a sua integração ou para a sua dispersão, pela importância de que dispõe, a meio caminho da trajetória educacional e, portanto, como um portão estratégico da mobilidade social. (GOMES, 2000, p.19)

Uma vez que o homem, diferente dos animais, cria e se recria pela ação do trabalho a sua própria existência, como já afirmava Marx, não podemos deixar de discutir a relação do Ensino Médio com o trabalho. Utilizamos o termo trabalho na sua forma ontológica e não atrelado à ideia de trabalho escravo, servil e assalariada que tem recebido durante a historicidade.

O trabalho, nesta concepção, se compõe como um direito e um dever, produzindo um princípio formativo e também educativo. Princípio educativo porque todos os seres humanos têm necessidade de se alimentar, proteger-se e criar seus meios de vida. De acordo com Lukács (1978), o trabalho é inerente à espécie humana e primeira mediação na produção de bens, conhecimento e cultura.

Visto que a Educação Básica tem um papel importante na construção de uma nação, tanto no âmbito cultural, social e econômico, ela terá a função de formar para

a finalidade de atender à uma demanda. Como vivemos em um país capitalista e como podemos perceber através do levantamento que realizamos, geralmente, a educação irá atender as necessidades de um grupo mais forte, ou seja, raramente será para gerar igualdade social, por exemplo, e muitas vezes será voltada para gerar um desenvolvimento econômico que favorece apenas a pequenos grupos.

Teoricamente a escola deveria formar crianças a fim de que elas possam estudar, pensar, se orientar historicamente, aprender a viver e saber desvelar o mundo em que vivem. Porém, como afirma Frigotto (2012), não tem sido esta ênfase que a escola básica brasileira tem dado, uma vez que desde 1950, em meio a desigualdades, começou a desenvolver a noção de capital humano, e na década de 1980 noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade, ou seja, o papel atribuído à educação tem se tornado cada vez mais marcado pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista.

Em meio a uma disputa de concepções de sociedade e trabalho é que se introduz a disputa pela educação como prática mediadora do processo de produção, político, cultural e ideológico Frigotto relata que

as reformas educacionais dos anos 1990, mormente a orientação que balizou o Decreto nº. 2.208/96 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma política polivalente. (FRIGOTTO, 2012, p. 73)

Frigotto (2012) acredita que uma saída para formar sujeitos em prol da justiça social, efetiva igualdade e também respondendo aos “imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo” seja através da concepção do Ensino Médio Integrado. Esta Educação Básica seria unitária, politécnica, articulando a “cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como *direito de todos* e condição de cidadania e da democracia efetiva.”

Para este autor a concepção de Ensino Médio politécnico ou tecnológico, muito discutida na década de 1980 possibilitaria uma formação humana, desenvolvendo “os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens capacidades analíticas, tanto dos processos técnicos, que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida.”

O conceito de formação humana defendida quando se discute o Ensino Médio Integrado se difere da formação humana discutida por Jörn Rüsen. De acordo com Ciavatta (2012), a formação humana defendida no Ensino Médio Integrado busca

garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2012, p. 85)

Este tipo de educação, na verdade, prega que a relação com o mundo do trabalho não pode ser pensada de forma imediatista, para atender as demandas do mercado, mas sim ter uma relação com o trabalho na sua natureza ontológica, de modo que a formação profissional tenha como condição prévia a Educação Básica articulada às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato.

Já Rüsen (2007) utiliza o conceito de formação humana para discutir a importância da ciência da História, sobretudo do Ensino de História. Uma vez que entendemos que “aprender” é um processo no qual tanto as experiências quanto as competências são pensadas de forma interpretativa, a ciência da História contribui para o desenvolvimento da Consciência Histórica, sendo esta necessária para resolver problemas práticos de orientação, ou seja, para a formação histórica.

A categoria da formação, de acordo com Rüsen (2007), refere-se à ligação entre saber e agir exigida pela carência de orientação. Esta, sentida pelo sujeito na experiência e na reflexão de seu tempo (presente) o conduz a buscar horizontes e perspectivas de ação através das experiências passadas (história) de modo a possibilitar a ação a ser realizada no futuro.

Para definir formação histórica, Rüsen (2007) afirma que “formação” significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de autorrealização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade.

Ao levar tão a sério as carências de orientação e a formação histórica Rüsen (2007 p. 95) se contrapõe à fragmentação do saber científico, do conhecimento advindo da especialização da ciência, colocando em destaque a carência do sujeito, no uso do saber para fins de orientação de sua própria vida prática. Na tentativa de

sintetizar a ideia sobre formação, Rüsen (2007) escreve que “formação não é, por conseguinte, poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos, que determinam aplicação dos saberes aos problemas de orientação.”

Já Ramos (2012), ao discutir as possibilidades e desafios na elaboração de uma proposta curricular na perspectiva da formação integrada, apresenta a necessidade de superar a dicotomia entre conteúdos e competências, sendo que estes conteúdos “não são conhecimentos abstratos desprovidos de uma historicidade” e o caráter de competência é “delimitado pela utilidade que têm os conhecimentos na realização de ações práticas”.

A ideia do currículo integrado consiste em organizar os conhecimentos de forma que sejam captados como “sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.” Assim como veremos ao discutir a proposta de formação para os professores do Ensino Médio, através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a defesa da interdisciplinaridade, por este currículo, ocorre considerando-a uma “reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originários a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas.” Também presenciaremos nesta proposta de formação o argumento de que “não faz sentido ter um currículo fechado, compartimentado, como as gavetas de uma cômoda”, ou que os professores trabalhem de forma isolada, da necessidade de uma escola que compreenda as aspirações dos alunos. A partir da análise deste documento, podemos perceber que este sugere uma alteração na forma didática de trabalhar o conhecimento em sala de aula, por exemplo, através de atividades integradoras com as demais disciplinas, e não sugere mudanças na forma como os conhecimentos e as ciências são pensados, ou seja, na sua concepção.

Referindo-se a substituição da fragmentação das disciplinas e da prática pedagógica, realizada na apresentação de conteúdos pelas competências, Ramos (2012) considera que seja um agravante no dualismo. Para ela é preciso

compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção dos conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à firma hegemônica de organização curricular. (RAMOS, 2012, p. 108)

Devemos considerar que, muitas das proposições para a educação brasileira a partir da década de 1990, são influenciadas por interesses de órgãos internacionais como UNESCO, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), Banco Mundial, entre outros, sendo estes defensores de interesses externos à sociedade brasileira. A agenda pelo Banco Mundial, por exemplo, incentiva ao uso mais racional de recursos principalmente através da autonomia das instituições educacionais, dar atenção aos resultados implantando sistemas de avaliação e buscar maior articulação entre os setores públicos e privados tendo em vista ampliar a oferta da educação. Se paramos para analisar os rumos que a educação brasileira tem tomado nas últimas décadas, percebemos que algumas ações neste sentido já foram implantadas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Universidade para Todos (Prouni).

Segundo as considerações de Namo de Mello, no Parecer nº 15/98 sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio é possível ver claramente o caráter ideológico, político e mercadológico contido na reforma da Educação Básica e da gestão escolar, ao afirmar que

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade (BRASIL, MEC, 1998, p. 62).

A ideia de competências, contrapondo-se às disciplinas, surge com as reformas realizadas na década de 1990 e se contrapõe aos fundamentos filosóficos e ético-políticos da perspectiva da formação humana, uma vez que legitima os novos padrões de acumulação do capital e das relações sociais. O currículo baseado em competências não seria pensado levando em consideração os conhecimentos que os alunos deveriam ter acesso, e sim partir das competências e posteriormente selecionar os conteúdos que ajudariam a desenvolver as competências escolhidas.

Segundo Kuenzer (2009), apesar do conceito de competência não ser novo, ele tem assumido um novo significado a partir do alargamento do conceito de formação profissional causado pelas novas demandas do mercado de trabalho, pois

agora, em suas palavras, o que importa não é apenas “aprender conhecimentos e modos operacionais, mas de ‘saber, saber fazer, saber ser e saber conviver’, agregando saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos.” (2009, p.16)

Seguindo por esta mesma concepção de educação, segundo Maria H. Guimarães Castro (apud FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003), as competências que se desejava alcançar e são verificadas pelas avaliações como ENEM, SAEB, Provão são aquelas que os empresários designam como desejáveis. São elas o domínio de Língua Portuguesa e da Matemática, ou seja, que saibam desenvolver bem a redação e se comunicar verbalmente, que detenham os conceitos básicos de Matemática, capacidade de trabalhar em grupo e de se adaptar a novas situações. Nesta visão percebemos que o intuito da educação deste período está voltado para atender aos interesses do capital e não com a formação crítica dos educandos.

Considerando que o currículo integrado tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, segundo Ramos (2012) a pedagogia das competências não seria capaz de dar conta de um currículo integrado, uma vez que eles têm pressupostos epistemológicos que se opõem radicalmente.

Algumas ideias presentes na defesa do currículo integrado, ou seja, de um Ensino Médio integrado também estiveram presentes na Formação dos Professores do Ensino Médio, realizada através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a qual analisaremos no próximo capítulo.

No bojo das reformas educacionais dos anos 90, mais precisamente em 1996, serão lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental. As reformas ocorridas neste período são auxiliadas por mudanças nas recomendações legais sobre o currículo, que alteram o perfil dos cursos e o peso relativo das disciplinas que o compõem. Elas seguem, geralmente, um esforço de renovação dos conteúdos curriculares, realizados pelos órgãos gestores dos sistemas de ensino, que nem sempre estão de acordo com uma renovação efetiva do seu tratamento nas escolas.

Uma das justificativas para a criação deste documento está na constatação de que, apesar da expansão de matrículas, ainda estamos muito distantes de universalizarmos esta etapa de ensino, por isso a necessidade de criar reformas no Ensino Médio. Esta também é uma justificativa utilizada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que propõe a reorganização curricular e a formação dos professores.

A construção e a aprovação dos PCNs foram um processo longo que contou com a participação de muitas pessoas ligadas à área de educação. A versão preliminar dos PCNs começou a ser discutida no final do ano de 1994, antes da posse de Fernando Henrique de Cardoso como Presidente da República. Para discutir a ideia de instituir um currículo nacional no Brasil, foram convocados para trabalhar na Secretaria de Educação Fundamental do MEC sessenta estudiosos da área da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, sendo que estes países tinham promovido recentemente reformas curriculares.

Podemos afirmar que este documento, assim como as demais políticas curriculares da década de 90, passam a atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em um contexto e momento de sua vida, ou seja, “aprender a aprender”. É um modelo de educação, que visa responder os interesses e a manutenção do capitalismo, o que explica o motivo pelo qual a equipe do MEC convocou estudiosos internacionais e elaborou a versão preliminar dos “Parâmetros” em 1994.

Através de uma análise na Resolução 03/1998, do Conselho Nacional de Educação, que fundamenta as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, de autoria da conselheira Guiomar Namo de Mello, podemos perceber que esta propõe a contextualização como princípio pedagógico que define a organização e tratamento dos conteúdos curriculares. Na concepção deste documento

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo de ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizam o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto de conhecimento uma relação de reciprocidade (...) Na verdade, a contextualização pode ser entendida como um tipo particular de interdisciplinaridade na medida em que aponta para o tratamento de certos conteúdos disciplinares como contexto de outros (BRASIL, 1998, p.37)

Adotar este princípio, segundo a relatora, é necessário devido à inadequação histórica dos programas e manuais didáticos do Ensino Médio à realidade dos jovens, às suas experiências cotidianas: “O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da vida pessoal, cotidiano e convivência” (BRASIL, 1998, p. 40).

Durante a divulgação e entrega dos PCNs, foi enfatizada a eficiência do documento e os resultados esperados, porém não foi mencionado a sua não obrigatoriedade uma vez que, a partir da LDB as escolas são consideradas “autônomas”.

Os PCNs, após sua aprovação, foram distribuídos, gratuitamente, para cada um dos professores do Ensino Fundamental I da rede pública, tendo como meta que todos os professores, cerca de 600 mil, recebessem pelo correio seu conjunto de livros para servir de referência à formulação do currículo e melhoria da qualidade de ensino brasileiro.

Podemos afirmar que os PCNs divulgados em 1999 têm como proposta superar a lógica disciplinar na tentativa de reorganizar o currículo do Ensino Médio em quatro áreas, publicando um volume para cada, sendo elas: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. Em resposta a algumas críticas, segundo Magalhães (2006), durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2004, voltou-se a discutir os PCNs, pois o MEC constatou e assumiu o pouco uso deste documento pelos professores do Ensino Médio. Esta retomada ocorreu a partir da construção e divulgações de alguns documentos preliminares que discutiam acerca do papel de cada disciplina no interior das áreas de conhecimento. (MAGALHÃES, 2006)

Em relação às finalidades e características comuns entre os PCNs e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Magalhães (2006) afirma que

[...] foram organizados a partir da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do processo ensino-aprendizagem. Logo, tanto para as diretrizes curriculares como para os PCNs, mais importante do que aprender um conteúdo relativo a uma área de conhecimento é desenvolver procedimentos que permitam ao aluno aprender a conhecer. Grande parte das diretrizes não faz qualquer menção aos conteúdos a serem trabalhados, listando apenas as tais competências e as habilidades. [...] (MAGALHÃES, 2006, p. 53)

Magalhães (2006) também discute a construção de instrumentos de avaliação capazes de diagnosticar o sistema educacional brasileiro. Esta elaboração fica sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são eles: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC).

Sendo que os dois primeiros são construídos com a intenção de averiguar se os alunos desenvolveram ou não as competências e habilidades em cada nível de ensino. Estes sistemas indicadores de qualidade da educação não são propostas brasileiras e sim fazem parte de um movimento de organização de avaliações internacionais como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) implantado pela Organização para a Coordenação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo que este avalia alunos de 15 anos buscando construir indicadores em relação à efetividade dos sistemas educacionais.

A construção dos PCNs também influenciou a produção, e avaliação dos livros didáticos. A partir de 1996, segundo Magalhães (2006), o MEC retomou a compra e distribuição deste material para todas as escolas públicas e começou a excluir livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização e preconceito. Com o passar do tempo começou a avaliar não mais livros avulsos, mas coleções didáticas. A partir da divulgação dos PCNs, as editoras começaram a adequar este material a esta nova proposta curricular e para se adequar aos critérios de avaliação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Entendemos a iniciativa de adotar os PCNs como critério das avaliações do sistema de ensino e do livro didático como um esforço, por parte do governo, em transformar este documento em realidade dentro das escolas.

Após realizar uma contextualização das políticas curriculares voltadas ao Ensino Médio, neste tópico faremos uma análise das propostas curriculares do Ensino Médio a partir da década de 1990, quando esta etapa de ensino tornou-se parte da Educação Básica, a partir a instituição da LDB de 1996. Os documentos escolhidos para tal análise foram: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN +, 2002); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2012); Documentos Orientadores do Ensino Médio Inovador (2009, 2011, 2013, 2014); Cadernos de Formação de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013, 2014). O intuito desta análise foi perceber de que forma o conceito de Juventude foi apropriado por estas propostas, uma vez que, conforme vimos no tópico anterior, já existia uma discussão defendendo adequar esta etapa de ensino à realidade, a vida prática dos alunos.

### 3.3 – O CONCEITO DE JUVENTUDE PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O primeiro documento analisado foi a Base Legal dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1999. Na visão deste documento, o aluno deve ter acesso a uma educação que tenha como meta principal a “aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.” (BRASIL, 1999)

O documento afirma a necessidade de levar em consideração dois fatores para pensar um novo currículo, sendo eles: as mudanças estruturais que ocorreram devido à chamada “revolução do conhecimento”, considerando que esta provocou mudanças na organização do trabalho e nas relações sociais; e a expansão da rede pública de ensino que deverá atender as exigências desta sociedade para manter padrões de qualidade.

A proposta curricular teria que incorporar as tendências apontadas para o século XXI, como, por exemplo, a presença crescente da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, que geram um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas.

Através desta revolução tecnológica criam-se novas maneiras de socialização, processos de produção e novas definições de identidade individual e coletiva. Neste sentido, segundo o PCNEM de 1999, a educação “surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social.” (PCNEM, 1999, p.13) Neste sentido, o documento afirma que

buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio. (PCNEM, 1999, p.13)

Como princípio educativo, exalta a importância do trabalho na perspectiva da ética, afirmando que ela somente é eficaz quando desiste de formar pessoas “honestas”, “caridosas” ou “leais” e reconhece que a educação é um processo de construção de identidades. Ou seja, educar por intermédio da inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que os alunos construam

identidades e se formem ao longo do desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade, orientando suas condutas por valores que estejam de acordo com as exigências do seu tempo.

Porém, também é afirmado que essa identidade precisa ser diversificada em função das características do meio social e das pessoas que a frequentam. Neste sentido, torna-se necessário pensar na diversidade, uma vez que para se alcançar a igualdade, não basta oferecer oportunidades iguais, é preciso também realizar um tratamento diferenciado. Dessa forma, a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento para se chegar, no final do processo a um ponto em comum.

Este ponto comum seria avaliado por meio de mecanismos de avaliação que, segundo os PCNEM (1999), deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos. Estas avaliações são realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), coordenados pelo MEC e também pelos sistemas de avaliação já existentes em alguns Estados.

Como podemos perceber esta partida da identidade e das diversidades não tem como objetivo tornar o conhecimento mais significativo para a vida do jovem, mas apenas uma forma de atingir este jovem para que, no final do processo de escolarização todos se tornem iguais ou, como podemos afirmar homogeneizar todos os alunos.

Na década de 1990 o perfil do aluno do Ensino Médio sofre mudanças, entre outros motivos, pela entrada dessa etapa de ensino na Educação Básica. Tais modificações exigem uma adequação da escola, que abrigará estudantes das mais diversas classes sociais e, é isso que justifica a necessidade de homogeneização de identidades diversificadas nas avaliações propostas pelos documentos oficiais

Ao discutir a divisão dos conhecimentos por entre as áreas, o documento afirma, que os professores não podem ficar presos a estes eixos e continuar ministrando os conhecimentos da mesma forma tradicional que antes. É necessário que se faça a contextualização dos conteúdos, ou seja, “assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto.”

Contextualizar o conhecimento é a forma também apontada pelos PCNEM (1999) de retirar o aluno da condição de espectador passivo. Este documento afirmava que

Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. (PCNEM, 1999, p.78)

Podemos perceber que a ideia de contextualização dos conteúdos e o conhecimento envolvem necessariamente uma relação com o sujeito que aprende, envolvendo aspectos da vida cultural, pessoal e social dos alunos será base para discussões encontradas em documentos posteriores, pois a contextualização significativa requererá conhecimento sobre quem é o sujeito que aprende e qual cultura o cerca.

No PCNEM (1999) não iremos encontrar uma discussão sobre o conceito de Juventude, mas na análise nos deparamos com indícios do porque a discussão sobre a juventude será tão enfatizada nos documentos posteriores a este.

Outro documento analisado são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN +, 2002), este aponta as várias transformações da escola de Ensino Médio como resultado de processos sociais e culturais mais amplos. Uma das transformações apontadas pelo documento é a enorme ampliação numérica, mudando o perfil dos alunos que a frequentam, isto torna necessário uma preparação da escola para receber adequadamente um contingente realmente novo de estudantes. Esta prerrogativa já foi presenciada nos PCNEM de 1999, porém ela se torna explícita neste documento.

Esta adequação consiste em tornar a escola de Ensino Médio capaz de promover a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, ou seja, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas. Neste sentido, o documento afirma que “não mais será preciso trazer o povo para a escola, mas sim adequar a escola a esse povo” para que a escola esteja “atenta às perspectivas de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de suas competências

gerais, de suas habilidades pessoais, de suas preferências culturais." (BRASIL, 2002, p.11-12)

Um exemplo dado pelo PCN+ (2002) de adequação da escola aos alunos é quando temos jovens oriundos de famílias que estejam marginalizadas economicamente ou apartadas de participação social, nestes casos a escola pode representar uma oportunidade única de orientação para a vida comunitária e política, econômica e financeira, cultural e desportiva. Esta função não era vista como um papel da escola do Ensino Médio, quando tínhamos um público diferenciado, que a buscava apenas para se preparar para o Ensino Superior.

Como podemos observar, as analogias feitas em relação aos sujeitos da aprendizagem se resumem na conexão com a classe social a que estes pertencem, mas em nenhum momento é feito referência ou tem qualquer discussão vinculada à Juventude ou ao modo de viver esta juventude, porém a necessidade de conhecer estes alunos se torna cada vez mais clara.

Apesar do documento não fazer uma associação explícita, podemos compreender uma adequação da escola aos jovens vindos de famílias marginalizadas. O PCN+ permite uma leitura sociológica do conceito de Juventude, já discutida no capítulo anterior, classificada como sociologia da experiência social através das ideias de Dubet e Martuccelli (1998) e Pais (1993), na qual a Juventude é compreendida como conjunto social, constituída por jovens de situações sociais diferentes; ligada a problemas sociais e que estas condições alteram a sua forma de viver e de pensar, o que torna necessário a escola se adequar a este grupo heterogêneo e muitas vezes marcado por problemas sociais.

Outro documento dirigido às escolas de Ensino Médio analisado neste trabalho são as Diretrizes Curriculares Nacionais e devido a existências de diversas versões, exploramos primeiramente o Parecer CNE/CEB 15/98. A partir da análise realizada, não encontramos uma discussão explícita acerca do conceito Juventude, porém, com auxílio do levantamento feito no capítulo anterior, sobre o significado atribuído a este conceito na visão de diversos teóricos, foi possível identificar algumas concepções em relação ao conceito presente neste documento.

No parecer, ao discutir a educação pós-obrigatória, o documento apresenta o argumento de que, quando em um cenário nacional temos poucos sujeitos vencendo a barreira da escola obrigatória, é natural que estes objetivam o ensino superior para concluir sua formação intelectual e profissional. Porém, para o documento, esta

aspiração por maiores patamares de educação está mudando e a procura pelo Ensino Médio aumentou no final da década de 1990.

Esta ampliação acontece não apenas em decorrência da urbanização e modernização consequentes do crescimento econômico, como também causada por uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade.

A busca pelo Ensino Médio, gerando um aumento de matriculados ocorrerá, segundo o parecer a partir de duas realidades e objetivos distintos. Parte destes alunos buscam uma carreira mais longa, aspirando um curso superior e, por outro lado, temos sujeitos que já estão “inseridos no mercado de trabalho que almejam melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação.” No primeiro caso, temos jovens que anseiam melhores padrões de vida e de emprego e, no segundo, são jovens adultos, na maioria das vezes mais pobres e com vida escolar acidentada.

Esta diferença de período de escolarização durante a juventude nos faz lembrar a concepção da Sociologia da Ação proposta por Margulis e Urresti (2000) sobre a condição juvenil, ou seja, a maneira como o meio social onde eles estão inseridos, como a economia e a cultura, possibilitam que usufruam desta juventude alterando a sua forma de agir na sociedade. Esta explicação é realizada pelo conceito de moratórias a que este sujeito está condicionado, como a moratória social e a moratória vital. Jovens das camadas mais pobres, por exemplo, começam a trabalhar mais cedo, geralmente em trabalhos manuais ou de pouca especialização e formam suas próprias famílias mais cedo. As crises econômicas e a baixa oferta de trabalho os levam a não estudar e a buscar uma atividade remunerada, porém muitas vezes não conseguem emprego, devido à exigência educacional.

Já os jovens de classes médias e altas, na visão de Margulis e Urresti (2000), têm maiores chances de concluir seus estudos, postergando as obrigações da vida adulta, casando e tendo filhos mais tarde, aproveitando de um período de menor exigência, gozando de uma moratória social, ou seja, podem usufruir por mais tempo da condição de não ter as responsabilidades presentes na vida adulta e prolongar os estudos.

Por termos públicos diferentes, com objetivos distintos no Ensino Médio, podemos afirmar que o público frequentador desta escola é heterogêneo. Com este

argumento, o Parecer CNE/CEB 15/98 afirma a necessidade das escolas terem identidade como instituições de educação de forma diversificada, através de tratamento diferenciado. Para este documento

(...) a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada. (BRASIL, 1998, p. 30)

Em virtude da necessidade de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais, um novo documento foi divulgado o ano de 2012. A elaboração deste documento é justificada em virtude das novas exigências educacionais, devido a aceleração da produção de conhecimentos, do desenvolvimento de novos meios de comunicação, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional.

Ao mencionar a juventude, o documento afirma que

Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens. (BRASIL, 2013, p. 146)

Como podemos perceber, este documento cita o conceito juventude no plural, juventudes, da mesma forma que Dayrell (2003), Margulis e Urestti (2000) e Edwards (1997) conceituam, pois na visão destes autores a identidade do sujeito é multifacetada e incoerente, são heterogêneos entre si, mesmo que pertençam ao mesmo grupo social e sejam determinados pelas mesmas estruturas.

Ao se referir à população escolar da Educação Básica, o documento faz um adendo afirmando que será nesta etapa educacional que os alunos entraram na puberdade e se tornaram adolescentes. A adolescência é explicada como um período da vida no qual se modificam as relações sociais e os laços afetivos, momento em que as relações com os sujeitos da mesma idade, as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero se intensificam, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios. Para o documento, nesta fase as possibilidades intelectuais se amplificam resultando na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. O documento também afirma que

Entre os adolescentes de muitas escolas, é frequente observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas. (BRASIL, 2013, p.110)

A partir do fragmento acima podemos perceber que o documento estabelece uma diferenciação entre adolescentes e jovens. Compreendemos que o termo adolescente é utilizado para se referir ao aspecto biológico do sujeito, a idade da puberdade, momento no qual ocorrem transformações biológicas no corpo e como jovens um período pós puberdade. Baseamos esta interpretação na definição da Organização Mundial de Saúde (OMS) onde se determina a adolescência como sendo o período da vida que começa aos 10 anos e termina aos 19 anos completos e é dividida em três fases: pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos), adolescência (dos 15 aos 19 anos completos) e juventude (dos 15 aos 24 anos). Desta forma, em diversas passagens do documento encontraremos o uso das expressões “adolescentes e jovens”, ou seja, sujeitos de 15 a 19 anos.

Está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 o tópico denominado “Os sujeitos/estudantes do Ensino Médio” onde é discutido o conceito de Juventude. Primeiramente, este conceito é definido a partir do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), pois para tal entidade “são considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos, ainda que a noção de juventude não possa ser reduzida a um recorte etário”. Este documento também concebe a Juventude

como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (BRASIL, 2013, p.155)

O Jovem do Ensino Médio deve ser entendido, segundo as DCNEM de 2012 como sujeitos com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares, além de reconhecer a existência de pontos em comum, que possibilitem tratá-lo como uma categoria social.

Um autor bastante citado neste documento para discutir o conceito de Juventude é Dayrell (2003, 2014), referenciamos suas principais ideias a respeito deste conceito no capítulo anterior. As concepções deste autor adotadas pelo documento são muito parecidas com as que destacamos como, por exemplo, “condição de transitoriedade, uma fase de transição para a vida adulta”, em que se nega a importância das ações de seu presente, construindo um entendimento de que sua educação deva ser pensada com base nesse “vir a ser”. Também está presente a ideia de que a juventude é “como um tempo de liberdade, de experimentação e irresponsabilidade”. O documento afirma que estas duas visões acerca da juventude não correspondem com a realidade vivida pela maioria dos jovens, pois estes já estão inseridos no campo do trabalho e não vivem a sua vida sem responsabilidades, nem de forma nula, ou seja, nega a ideia de que são sujeitos improdutivos e tem suas perspectivas fixadas no presente.

Outra ideia apresentada pelo documento é da pesquisadora Spósito, esta afirma que os jovens, principalmente os provenientes de famílias pobres, vivem uma relação contraditória com a escola, pois ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel fundamental em relação à empregabilidade, não conseguem atribuir-lhe um sentido imediato.

Esta noção a respeito da juventude apresentada por Spósito (2002) e citada pelas DCNEM (2012) vai ao encontro da justificativa apresentada pelos documentos, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1999. Estes afirmaram a necessidade de promover mudanças no currículo do Ensino Médio, uma vez que os saberes ensinados nesta etapa da educação não fazem sentido para a vida prática dos jovens, tornando este ensino desinteressante e promovendo o abandono escolar, principalmente quando conseguem um emprego.

As DCNEM de 2012 também se propõem a discutir a relação entre juventude, escola e trabalho, pois mesmo que não haja uma linearidade entre permanência na escola e inserção no emprego, as relações entre escolarização, formação profissional e geração de independência financeira por meio do ingresso no mundo do trabalho vêm sendo tensionadas e reconfiguradas. Com o desenvolvimento dos meios de produção, cada dia mais se faz necessário a geração de trabalhadores qualificados em todos os níveis. Sendo assim, para as Diretrizes é indispensável uma “reestruturação da escola com vistas à introdução de novos conteúdos e de novas

metodologias de ensino capazes de promover a oferta de uma formação integral.” (BRASIL, 2013, p.157)

Para que tal mudança possa ocorrer, este documento afirma ser necessário que as escolas conheçam quais são as características sócio-econômico-culturais que os jovens possuem, se a escola conhece seus estudantes, quais sentidos e significados esses jovens têm atribuído à experiência escolar, entre outras, para assim planejar quais serão as estratégias de ensino que devem ser empregadas e construírem o seu Projeto Político Pedagógico a partir destas constatações.

Defende também que os jovens que compõe as escolas de Ensino Médio noturno apresentam características sócio-política-culturais específicas e são heterogêneos, uma vez que, parte destes alunos estão dando continuidade aos estudos, sem interrupção e outra parte, está retornando aos estudos depois de haver interrompido em determinado momento.

Outra característica destacada pelo documento é que estes estudantes, por não terem condição econômica favorável, não têm acesso aos bens culturais e esperam que a escola supra essa carência.

Apesar de termos encontrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2013) uma divisão na classificação dos sujeitos que frequentam o Ensino Médio entre adolescentes e jovens, o que já discutimos, percebermos que este documento tenta compreender o conceito de Juventude a partir de uma visão mais ampla do que uma mera faixa etária da vida ou como um sujeito que ainda deve ser construído, formado. Observa-se que há uma tentativa de demonstrar a importância de se conhecer as especificidades dos jovens que estão inseridos nas escolas, para serem utilizadas como ponto de partida para a construção do conhecimento a fim de que, no final da Educação Básica obrigatória, todos possam chegar a um mesmo patamar.

Com uma proposta de fugir da ciência excessivamente compartmentada e buscando uma comunicação entre os diversos campos foi publicado no ano de 2009 o Parecer CNE nº 11/2009 (BRASIL, 2009b) e a primeira versão do Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI (BRASIL, 2009a), apresentando os principais pressupostos para a organização de um currículo inovador. Posteriormente a este primeiro documento orientador, outros três documentos foram elaborados nos anos de 2011, 2013 e 2014, com o objetivo de aperfeiçoar o programa.

O programa Ensino Médio Inovador tem como objetivo estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de Ensino Médio através de uma nova organização curricular, realizada pelas próprias escolas, tendo como objetivo fomentar o diálogo entre a escola e os jovens, promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e que estes desenvolvam sua autonomia intelectual. Para que isso seja possível, pressupõe-se uma articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas. Este programa propõe estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, sendo eles o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

A adesão ao ProEMI, ocorreu a partir de uma cooperação entre os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e respectivas escolas. As Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, por sua vez, ficaram imbuídas de desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, realização e fortalecimento do Ensino Médio e as escolas de elaborarem seus projetos de redesenho curricular.

O Projeto de Redesenho Curricular, a princípio, foi elaborado pelas escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e deveria atender às necessidades particulares. Além de reconhecer as especificidades regionais e as concepções curriculares executadas pelas redes de ensino, buscando compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, sendo estes aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos.

Nos Documentos Orientadores do Ensino Médio, é possível perceber a importância atribuída à relação entre os conhecimentos ensinados no Ensino Médio e os sujeitos participantes desta etapa da educação como Parecer CNE/CP nº. 11/2009 descreve:

Quanto à heterogeneidade dos estudantes, a proposta bem coloca a necessidade de respeito às diversidades dos jovens, pelo que se conclui pela patente necessidade de consideração dos anseios das diversas juventudes, com suas múltiplas necessidades e nos mais diversos meios, situações e condições. Para atender aos seus anseios e despertar real interesse, deve a escola “caber na vida do aluno, fazendo diferença em seu agir cotidiano, tornando-se lugar de

encontro, avaliando e dando significado às suas aspirações e sonhos". (BRASIL, 2009b, p.14-15)

É possível observar no primeiro documento divulgado pelo Ministério da Educação sobre o Ensino Médio Inovador (2009a) que uma das linhas de ação pensada é “Pesquisas e Estudos do Ensino Médio e Juventude” sendo sua componente “Elaboração de projetos de pesquisa sobre o Ensino Médio e a juventude” estabelecendo que

A produção de conhecimentos relativos ao Ensino Médio e dos sujeitos jovens que frequentam ou deveriam frequentar esta etapa da educação básica subsidia a gestão dos sistemas de ensino e qualifica a prática docente no desenvolvimento de um projeto de inovação curricular das escolas. (BRASIL, 2009a, p.29)

As linhas de ação demonstram os itens que são passíveis de apoio orçamentário, ou seja, que o governo irá oferecer recursos para o pagamento de passagens, diárias; material de Consumo, aquisição de Equipamentos de Informática; Computador/Software/Impressora e complementos, bolsa de pesquisadores, Serviços – Pessoa Jurídica e Pessoa Física e outros serviços de terceiros para projetos que estejam ligados a este componente. Isto representa que o governo estaria disposto a oferecer recursos para projetos que buscassem averiguar a relação do Ensino Médio e a juventude. Porém entendemos que já existem diversas pesquisas que trabalham com esta temática e que também poderiam ser aproveitadas.

Segundo o Documento Orientador publicado no ano de 2009a, o Ministério da Educação propõe que o Programa Ensino Médio Inovador visa apoiar os Estados e o Distrito Federal e fazer parcerias com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S, quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do Ensino Médio, na busca de impactos e transformações desejáveis. Entre estas transformações, o documento afirma a preocupação em ofertar uma “aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis”.

Neste mesmo documento, ao referenciar que o projeto político pedagógico de cada escola deveria materializar-se, no processo de formação humana coletiva, ligando os eixos trabalho, ciência e cultura são apresentados alguns indicativos do que as escolas deveriam proporcionar aos alunos. Dentre estes indicativos

consideramos que dois se relacionam com a juventude sendo eles: “Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens”, “Estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades.”

A partir das análises de diversos autores, que propõem discutir a Juventude realizada no primeiro capítulo deste trabalho, podemos considerar que neste documento, a ideia de Juventude se aproxima das ideias expostas por Dubet e Martuccelli (1998). Estes estudiosos compreendem os alunos jovens como produtores de conhecimento e valores da cultura vivida, ou seja, gerador da cultura juvenil e não apenas reprodutores de conhecimentos presentes no espaço escolar.

A ideia do jovem como “agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades” está ligada as ideias do campo da sociologia da ação tendo como representantes Margulis/Urestti (2000) e Elbaum (2000), pois estes concebem o conceito de Juventude através da heterogeneidade social como uma condicionante das atividades produtivas ligadas ao corpo e imagem que comercializam a juvenização. Estes signos podem tornar-se “estetizados” e constituírem um conjunto de características vinculadas com o corpo, com a forma com que se vestem, com a maneira de se arrumar, sendo apresentados para a sociedade como paradigma de tudo o que é desejável. A juventude também é vista pela sociologia da ação como receptora de conhecimento e cultura, mas também construtora, ou seja, o conhecimento e a cultura recebidos são recriados por estes sujeitos dependendo do contexto e das condições que estão inseridos.

No ano de 2014 foi divulgado outro Documento Orientador do Ensino Médio Inovador no qual, mais uma vez, é salientado que a escola deverá organizar o conjunto de ações que compõem o projeto de redesenho curricular a partir dos macrocampos e das áreas de conhecimento, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar. Porém evidencia que esta deverá principalmente atender as demandas dos adolescentes, jovens e adultos, ou seja, os alunos dessa etapa da Educação Básica.

Neste documento podemos perceber que o eixo articulador do currículo integrado, assim como nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2012), é o trabalho-ciência-tecnologia-cultura, tendo como foco ser “capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes, re-significar os saberes e experiências.”

Outro destaque dado neste documento à juventude é o macrocampo “Participação Estudantil” este se designa a promover “ações de incentivo à atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política.” Este macrocampo tem a intenção de que se utilizem atividades com metodologias que assegurem a pluralidade de manifestações dos jovens estudantes, e possibilite a representação e participação dos mesmos no contexto escolar e social, dando como exemplo de iniciativas o Com-Vida<sup>17</sup>, construir a Agenda 21<sup>18</sup> na escola e o Grêmio Estudantil.

Como podemos notar os documentos orientadores do Ensino Médio Inovador (ProEMI) tem como objetivo orientar o redesenho curricular, indicando as normativas que as escola e as secretarias devem seguir para orientar suas ações. Porém, ao analisar os macrocampos foi possível perceber que eles atribuem aos jovens um caráter de ação, ou seja, que devem se organizar coletivamente para promover mudanças nos espaços nos quais estão inseridos e que o conhecimento ensinado nas escolas deve estar relacionado à vida dos jovens, assim como a necessidade das escolas buscarem conhecer melhor cada um dos seus alunos.

Através da instituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, os Estados e o Distrito Federal firmaram compromisso com o MEC para garantir a oferta de Formação Continuada aos professores de Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular, proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, tendo também como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

A formação de professores do Ensino Médio promovida pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio constitui-se de uma parceria do Ministério da Educação (MEC) com as Secretarias de Estado da Educação (SEED) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e com as Universidades. No Paraná as

---

<sup>17</sup> Significa Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida e foi proposta pelos participantes da I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio. Seu objetivo é potencializar as ações de educação ambiental nas escolas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e de Ensino Médio, por meio da criação e manutenção de um espaço democrático e participativo que congregue toda a comunidade escolar. Além disso, deve fomentar iniciativas voltadas para a sustentabilidade socioambiental e à melhoria da qualidade de vida na escola e sua comunidade, assim como o diálogo sobre temas socioambientais contemporâneos.

<sup>18</sup> Agenda 21 é um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

universidades que integram o Pacto são: UEL, UEM, UENP, UEPG, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE, UTFPR e UFPR.

Essa parceria tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A formação continuada para os Professores do Ensino Médio no Paraná teve início em julho de 2014, sendo concluído no final de 2015. Esta formação ocorreu a partir de estudos, discussões e reflexões, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. Estes estudos foram realizados a partir dos cadernos produzidos pelo MEC, podendo utilizar como material de apoio o caderno organizado pela SEED, no caso do Paraná, contribuições sugeridas pelas Coordenações Gerais das nove universidades parceiras no Pacto e outros materiais sugeridos pelos formadores, desde que estivessem de acordo com as propostas dos cadernos produzidos pelo MEC.

Os cursos foram realizados com carga horária total de 200h, divididas em duas partes de 100 horas, sendo 50 h/etapa para os encontros coletivos presenciais e 50 h/etapa para os estudos individuais.

Na primeira etapa foram trabalhados os campos temáticos propostos nos cadernos do MEC e na segunda etapa os estudos se concentraram nas discussões sobre as áreas de conhecimento e sobre eixos articuladores das disciplinas curriculares. Existia o planejamento da realização de uma terceira etapa, na qual, a princípio, seriam discutidas as disciplinas escolares, porém não foram realizadas.

Dentre os caderno destinados a formação dos professores do Ensino Médio temos um que se propõe a discutir a Juventude, denominado de “O jovem como sujeito do Ensino Médio”, organizado por Paulo Carrano, Juarez Dayrell, Licina M. Correa, Shirlei R. Sales, Maria Z. Alves, Igor T. M. Oliveira e Symaira P. Nonato.

Este caderno traz a informação de que a juventude será tratada não como um problema a ser resolvido, mas como uma tentativa de descobrir o que significa ser jovem e estudante atualmente. Ele trabalha com a concepção de que não existe uma juventude e sim juventudes, apoiado no princípio de que “são muitas as formas de se experimentar o tempo da juventude” e apresenta para os professores as diversas dimensões através das quais podemos compreendê-la, assim como aponta formas

que os professores podem usar no meio escolar para atingir as diversas finalidades escolares.

Para justificar a iniciativa de buscar compreender estes sujeitos para realizar o processo de ensino-aprendizagem, o caderno afirma que em pesquisas realizadas ou em conversas informais com os alunos, foram ouvidas diversas queixas como o cotidiano escolar ser muito enfadonho, os professores sendo vistos como sujeitos que pouco acrescentariam a formação deles e a escola sendo vista como uma obrigação para se conseguir o diploma.

A primeira tentativa do caderno é fazer um levantamento acerca das representações produzidas sobre os jovens, sendo uma delas a visão negativa da juventude que se encontra muito forte nas ideias das instituições e dos adultos, mostrando que suas opiniões, muitas vezes, não são consideradas. Por outro lado, a vivacidade, a energia é, muitas vezes, alvo de inveja e tentativa de alcance de pessoas mais velhas.

Outra representação trazida pelo caderno acerca da juventude é que frequentemente ela é vista como uma fase de transição, “o jovem como um vir a ser”, negando o presente vivido. Esta visão acerca da juventude já foi apresentada no primeiro capítulo deste trabalho através do pensamento de Dayrell e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A juventude, vista como um problema é bastante usada para descrever os jovens, principalmente pelos envolvimentos com tráficos, homicídios, consumo de drogas e álcool e gravidez na adolescência.

O caderno afirma que “Enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade deste momento de vida”. Por outro lado, compreender a juventude apenas pelo fator da idade simplificaria uma realidade complexa, desconsiderando elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes sociais e culturais que estruturam a sociedade.

Para este material, a juventude é socialmente produzida, pois as atribuições que são feitas a esta fase da vida, a posição social e o tratamento que lhes é oferecida muda em contextos históricos, sociais e econômicos diferentes. Mas também podemos considerar a juventude como historicamente construída, pois seu papel é destacado nas sociedades industriais modernas por ser o resultado das novas condições sociais, a transformação da família, do trabalho assalariado entre outros, desta forma o documento afirma que

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural em que se inserem e, elaboram determinados modos de ser jovem. (BRASIL, 2013, p.15)

A juventude como um conceito socialmente construído é mostrada neste trabalho no decurso da compreensão acerca deste conceito por autores como Dubet e Martuccelli (1998), Pais (1990,2003), Margulis e Urestti (2000) Elbaum (2000), Bourdieu (2003), Torres (2008) e Dayrell (2003), pois estes entendem que a juventude se constrói de diversas maneiras, mas sempre se relacionando com o meio em que está inserida, ou seja, sofrendo a ação e agindo com o meio social que a rodeia.

A Juventude como um conceito historicamente construído é representada neste trabalho a partir das ideias do historiador Eric Hobsbawm (1995), pois ele comprehende que a forma de viver a juventude muda em épocas distintas.

Outro item do caderno se refere à relação dos jovens com as tecnologias digitais, sendo esta uma dimensão da identidade juvenil, pois a maioria destes sujeitos está imersa na internet e nos celulares. As tecnologias, nesta concepção, são um importante elemento constitutivo da cultura juvenil. Muitos professores, na opinião deste caderno, não conseguem entender as novas formas juvenis de pensar a sua própria existência, produzida pela intensa conexão com as tecnologias digitais, o que, por consequência, tem preocupado estes profissionais da área, que muitas vezes relatam que os alunos não sabem mais ler e escrever, porque copiam tudo da internet.

Um caminho possível para enfrentar esta problemática encontrada por este caderno de formação é utilizar as manifestações culturais juvenis, principalmente as realizadas pelas mídias eletrônicas, como uma ferramenta para facilitar o diálogo entre os jovens, os profissionais da educação e a escola, e desta forma construir práticas pedagógicas inovadoras que superem as práticas tradicionais. Apoiados na ideia da cibercultura de Fischer (2006), eles afirmam que

As possíveis repercussões das práticas midiáticas na vida, no cotidiano dos jovens vão depender, e muito, do acesso que a juventude brasileira como um todo tem e terá a recursos materiais e simbólicos. Os jovens são desafiados a fazer uso seguro e crítico das

novas tecnologias na perspectiva de dominar os instrumentos de conhecimento e não ser dominados por eles. E, sem dúvidas, nós professores e professoras, podemos ser mediadores neste processo, desde que também nos prepararemos para compreender e participar da produção dessas novas arenas educacionais que se apresentadas no cenário da cibercultura e das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2013, p.29)

Para este caderno, a juventude é também o período em que o jovem começa a questionar que rumo tomará na sua vida, mas que isto será influenciado pelo “campo de possibilidades”, pois depende do contexto sócio-econômico-cultural concreto que cada jovem está inserido para realizar seus objetivos e ter experiências. Dois fatores que ajudam os jovens a realizar seus projetos de vida, na opinião deste caderno, é o conhecimento de suas potencialidades e o conhecimento das realidades em que este está inserido, compreendendo o funcionamento da estrutura social, com seus mecanismos de inclusão e exclusão, além do conhecimento dos limites e possibilidades de espaço na área almejada. Uma forma dos professores ajudarem seus alunos seria proporcionar brechas para que os alunos falem de seus projetos e de si mesmos.

Outro item apontado pelo caderno de formação do Pacto seria conhecer a forma como estabelecem relações com o mundo do trabalho, por considerarem que grande parte dos jovens que frequentam o Ensino Médio em escolas públicas alia sua condição juvenil com a pobreza, passando a juventude trabalhando para garantir o sustento da casa, do lazer, do consumo ou do namoro.

Isto corrobora para que a juventude das classes mais populares não seja uma preparação para a fase adulta, como muitos estudiosos afirmam, e seja uma fase em que os jovens necessitam ter “responsabilidades adultas” de sustentar a si e muitas vezes a família, sofrendo, por exemplo, pressão para ingressar no mercado de trabalho ou experiências com a maternidade e paternidade. Porém, este caderno afirma que não podemos apenas atribuir a busca pelo trabalho como uma necessidade material, pois alguns também o buscam como uma forma de conquistar a autonomia frente a suas famílias e a sociedade.

Considerando o trabalho como uma fonte de renda, um espaço de socialização, sociabilidade, de construção de valores e identidades, este caderno aponta que a escola tem como um primeiro desafio “conhecer as diferentes inserções e experiências de trabalhos além de suas repercussões para as trajetórias de

escolarização dos jovens alunos". A escola deve ainda refletir o seu papel diante do jovem e do mundo do trabalho, uma vez que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, devendo proporcionar uma formação geral para a vida.

Esta relação dos jovens com o mundo do trabalho foi apontada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio como um campo que precisa ser pensado pelas escolas que atendem estes estudantes. Já a inserção dos jovens pertencentes às camadas populares no mercado de trabalho antes de concluir a escolarização obrigatória é discutida por Margulis e Urresti (2000) a partir do conceito de condição juvenil, ou seja, as possibilidades oferecidas pelo meio social no qual estão inseridos é que possibilitam usufruir ou não da juventude. Quando estes jovens pertencem às classes sociais mais baixas, a possibilidade de usufruir desta juventude e estudar é menor, por terem que assumir responsabilidades adultas mais cedo, como trabalhar, sustentar a família, o que não ocorre necessariamente com jovens vindos de famílias mais abastardas que podem prolongar a juventude por mais tempo.

A relação dos jovens com seus territórios seria outra dimensão para compreender a juventude, tentando perceber a relação entre a comunidade escolar (múltiplas dimensões do espaço geográfico e territorial onde a escola se insere) e as juventudes, ou seja, questionar se as escolas têm se organizado levando em consideração a rua, o bairro, a comunidade em que está inserida e de onde provem seus alunos. A partir das vivências no território experimentadas pelos alunos, são acumulados diversos saberes, que podem ser explorados no contexto escolar por professores de diversas áreas.

Um conceito que é compreendido pelo caderno como um fator muito importante para o processo de formação dos jovens é denominado por eles como participação, sendo que

Ela envolve o que se pode denominar de formação teórica para a vida cidadã: aprendizagem de valores, conteúdos cívicos e históricos da democracia, regras institucionais, etc. além da criação de espaços e tempos para a experimentação cotidiana do exercício da participação democrática na própria instituição escolar e em outros espaços públicos. (BRASIL, 2013, p. 44-45)

Para eles a participação como uma dimensão educativa e formativa pode propiciar o desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças e liderança nos jovens que estão ligados ao convívio na esfera pública.

A participação no grêmio estudantil, de uma associação comunitária ou num grupo de hip-hop, por exemplo, pode contribuir para o desenvolvimento da argumentação, despertar o interesse para novas aprendizagens, aumentar a capacidade com a escrita, ou seja, “a participação pode ser entendida enquanto um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem no interior da escola”. (BRASIL, 2013, p. 46)

Esta participação em associações ou em grupos com os quais estes jovens tenham afinidades é apontada pelos Documentos Orientadores do Ensino Médio Inovador como macrocampo “Participação Estudantil”, devendo ser desenvolvido pelas escolas e determina promover “ações de incentivo à atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política.”

O caderno enfatiza a necessidade de atrelar a tarefa da escola em construir um vínculo entre a identidade juvenil e a experiência em ser aluno. Para tanto, cita os resultados das pesquisas as quais afirmam: os jovens reivindicam uma escola que faça sentido para a vida e contribua para a compreensão da realidade, mostrando muitas vezes sua dificuldade em relacionar os conteúdos trabalhados em sala com suas vidas. Este aspecto é mostrado como de estrema importância para que os professores que realizam o curso pensem.

Esta ideia se aproxima, em alguns aspectos, com o que é proposto no campo da Educação Histórica e que foi possível ver nas pesquisas de Alves (2011), Azambuja (2013), Fronza (2012) e Souza (2014). Estas pesquisas nos ajudaram a compreender que, quando o processo de ensino e aprendizagem tem relação com a vida desses jovens; seja através de suas carências de orientação ou utilizando artefatos ligados à cultura juvenil, como músicas, histórias em quadrinhos, filmes, entre outros, estes auxiliam na orientação temporal dos alunos, isto é, que os conhecimentos trabalhados devem se relacionar com a vida dos jovens e que por meio do conhecimento do passado possam compreender questões do presente e perspectivar o futuro.

Percebemos que no caderno de formação do Pacto que discute o conceito de Juventude existe uma preocupação em estimular os professores a conhecer melhor seus alunos. Desde incentiva-lo a fazer uso de tecnologias, com o argumento de que elas estão muito presentes na vida destes jovens até discutir assuntos importantes para a vida futura como trabalho e participação. Mas não é realizada a proposta de se partir de artefatos da cultura juvenil para desenvolver o trabalho com os conteúdos e conceitos das ciências, ou seja, como um meio para a construção da aprendizagem,

como nos foi mostrado pelas pesquisas do campo da Educação Histórica referenciadas neste trabalho.

Neste capítulo, a partir da análise das propostas curriculares do Ensino Médio, pudemos perceber que este conceito apresenta-se de forma multifacetada, não tendo uma visão orgânica do mesmo, ou seja, é empregado com diversos sentidos e significados. Isto fica evidente, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde a juventude é apresentada a partir do viés biológico, como uma fase de mudanças corporais, a puberdade. Também é apresentada através da concepção da sociologia da ação proposta por Margulis e Urresti (2000) sobre a condição juvenil, ou seja, a maneira como o meio social onde eles estão inseridos, como a economia e a cultura, possibilitam que usufruam desta juventude e possam agir em seu meio.

O caderno de Formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio mostra diversas formas como este conceito é compreendido: como uma fase de transição entre a infância e a idade adulta; pelo olhar negativo, como uma fase de problemas; e também, através do olhar sociológico, para o qual a juventude se constrói de diversas maneiras dependendo do meio em que está inserida e de que forma se relaciona com este.

Mesmo que o intuito deste caderno de formação seja motivar o professor a conhecer quem são os seus jovens alunos, entendemos que mostrar ao professor as diversas maneiras como este conceito é compreendido tem o seu lado positivo, porém não revelar claramente aos professores qual concepção é adotada pelo documento não lhes oferece condições para desnaturalizar o conhecimento, o que poderá fazer com que esta discussão não se efetive em sala de aula e não se torne uma linha de análise adotada pelo professor no cotidiano escolar.

## 4 – O CONHECIMENTO HISTÓRICO PRESENTE EM DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO MÉDIO E A SUA RELAÇÃO COM O CONCEITO DE JUVENTUDE

No capítulo anterior, a análise realizada nas propostas curriculares do Ensino Médio em relação ao conceito de Juventude nos mostrou uma preocupação em discutir este conceito, a fim de incorporar o protagonismo juvenil no processo de ensino e aprendizagem. Porém percebemos a existência de uma visão multifacetada acerca deste conceito, isto significa que são apresentadas ao leitor diversas discussões sobre este conceito e a partir de diversas áreas do conhecimento. Uma vez que este trabalho se insere no campo da Educação Histórica, o presente capítulo tem como objetivo compreender quais dessas concepções acerca da juventude são adotadas pelas mesmas propostas curriculares para relacionar com o conhecimento histórico do Ensino Médio.

A análise realizada neste capítulo, primeiramente, assumiu um caráter descritivo, e posteriormente tentamos relacionar com as categorias e conceitos elencados nos dois primeiros capítulos, tanto em relação aos sentidos atribuídos à Juventude como Aprendizagem Histórica presente nos documentos analisados.

### 4.1 O CONHECIMENTO HISTÓRICO PRESENTE NAS PROPOSTAS CURRICULARES E A SUA RELAÇÃO COM O CONCEITO DE JUVENTUDE

Como vimos no terceiro capítulo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1999, 2002) emergiram dentro do clima de reestruturação educacional iniciado durante a primeira metade da década de 1990. A qualidade educacional foi eleita como principal objetivo a ser atingido e tema central das reformas ocorridas nesse período, o que fez com que os PCNs fossem elaborados na perspectiva de contribuição para a melhoria da qualidade no Ensino Fundamental.

Os PCNs para o Ensino Médio (PCNEM) foram organizados de modo diferente das propostas curriculares construídas neste mesmo momento pelos Estados e Municípios, uma vez que ele teve como base a definição de competências e habilidades.

Devemos relembrar que o Ensino Médio, nível de educação que temos como foco de análise neste trabalho, se tornou a etapa final da Educação Básica após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996. Desta forma, o Ensino Médio ganhou uma função formativa em si, ou seja, tenta-se distanciar da dualidade existente desde o início do século XX, entre uma educação propedêutica e profissional.

Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1999, o Ministério da Educação publicou a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, dividindo as disciplinas em três partes: Linguagens, Códigos e Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 1999).

Como podemos ver neste documento e nos documentos posteriores a este, é proposto um currículo formado por três grandes áreas, cabendo a História integrar a área de Ciências Humanas e suas tecnologias, juntamente com os conhecimentos de Geografia e Sociologia. Além dos conhecimentos presentes nestas disciplinas que já compunham a grade curricular do Ensino Médio, os conhecimentos da Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia, foram introduzidos nesta área, uma vez que são considerados como imprescindíveis à formação do cidadão.

Para Schmidt (2015a) isto demonstra o abandono do currículo por disciplinas e por conteúdos e a adoção pelo trabalho com conceitos e, a partir desses, com o desenvolvimento de competências. Em sua opinião

Como os outros conhecimentos específicos, a história é incluída em uma grande área, onde esse conhecimento corre o risco de perder a sua especificidade epistemológica e metodológica, colocando-se a serviço de uma leitura pragmática do real, como a “decodificação do economês e do legalês”. (SCHMIDT, 2015a, p. 98)

Podemos observar que a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a qual a História pertence, é inserida no PCNEM de 1999 como uma retomada e atualização da educação humanística. Esta proposta humanística, segundo Magalhães (2006) está associada aos princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, associada a princípios éticos, políticos e estéticos. A partir destas ideias, a área ganha sentido a partir da construção de uma estética da sensibilidade, de uma política de igualdade e ética de identidades responsáveis e solitárias.

A argumentação deste documento está ligada a sua inserção na contemporaneidade a partir da ideia de mundo globalizado, e faz uso de termos como sociedade do conhecimento ou sociedade tecnológica a fim de classificar este mundo

que tende a fragmentar-se. Adam Schaff (1990) chama-a de “sociedade informática”, mostrando as tendências como sociedade do tempo, livre/sociedade do desemprego, autonomia/controle, qualificação/desqualificação, centralização/descentralização entre outros.

Um dos princípios pedagógicos que define a forma como os conteúdos devem ser trabalhados proposto pelo documento de 1999 e que também está presente na versão posterior é a contextualização, pois defende a ideia de que quando o conhecimento é tratado de forma contextualizada, pode retirar o aluno da condição de espectador passivo e fazer com que o conteúdo “provoque aprendizagens significativas que mobilizam o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto de conhecimento uma relação de reciprocidade”. (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p.37)

Acácia Kuenzer (2009) problematiza tanto a ideia de contextualização quanto a relação desta com o cotidiano, pois para a autora, é necessário determinar qual cotidiano é mencionado e o significado que terá nos lugares sociais distintos, que são ocupados pelos diferentes sujeitos. Da mesma forma, ela acredita que nem tudo o que precisa ser aprendido pode ser contextualizado, em consequência do caráter histórico da produção científica.

Na perspectiva da teoria da Consciência Histórica, segundo Schmidt (2015), a proposição da contextualização para acabar com a inercia do aluno diante da aprendizagem é redutora, pois a atribuição de sentidos e significados se produz a partir das carências do presente, se “estruturam um modo de transformar a experiência do passado em uma história com sentidos e significado para o presente” (RÜSEN, 2006, p. 124).

É possível perceber que nesta perspectiva de mundo acelerado e fragmentado o destaque da aprendizagem recai para o “aprender a conhecer” ou “aprender a aprender”, ou seja, não está mais fundada na quantidade de informações oferecidas e sim no desenvolvimento de competências e habilidades para lidar com informações.

Apesar dos conhecimentos específicos ligados a área das Ciências Humanas como, por exemplo, a História, Geografia, Sociologia serem tratados de forma superficial nos PCNEM, eles tentam criar laços de identidade e a consolidação da formação da cidadania, além de tentar responder o que ensinar, por que ensinar e como ensinar História.

A partir de uma grande discussão acerca das noções de tempo histórico referenciadas na cultura é que se tenta construir a identidade na perspectiva deste

documento. Esta temporalidade está ligada a reflexão da sociedade atual, vista como um presente contínuo, tentando juntar a identidade com a memória, como um direito de cidadania.

Após realizar um breve histórico das ciências Humanas no Brasil e sua relação com a escola, os PCNEM de 1999 afirmam que é o momento de estruturar um currículo em que o estudo da ciência e das humanidades seja complementar e não excludente, tentando superar o paradigma positivista buscando uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia.

Como já mencionamos acima sobre o contexto internacional que influenciou a educação brasileira na década de 1990 e em consequência os PCNs, esta relação fica explícita ao mencionarem que este documento reinterpreta os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO ligados à ideia do aprender a conhecer, no aprender fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser, ou como a literatura da educação costuma sintetizar, prender a aprender.

Como temas clássicos das Ciências Humanas, os PCNEM de 1999 destacam o trabalho, a produção, a organização e os convívios sociais, a construção do “eu” e do outro mostrando que por pertencerem a diversas disciplinas possibilitam o trabalho interdisciplinar, superando a fragmentação disciplinar.

O fragmento das DCNEM de 1999 descrito abaixo, nos permite perceber a concepção de Educação e do lugar que o ensino de História ocupa no Ensino Médio

(...) todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1999, p. 140)

O conceito de tecnologia presente nas Ciências Humanas compõe um dos eixos estruturantes colocado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), pode ser trabalhado não apenas como produto, mas como processo, se remetendo ao uso e às reflexões que as disciplinas desta área podem fazer. Outra forma de trabalhar este eixo, proposto pelo PCNEM é o uso que as Ciências Humanas fazem da tecnologia como, por exemplo, o uso de satélites e a fotografia aérea na cartografia. Outro ponto destacado é a construção de uma reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a

totalidade cultural, tanto sobre a produção como a convivência cotidiana dos homens, incluindo o papel da tecnologia nos processos econômicos e sociais e o impacto causado por ela sobre os homens.

No item denominado “Competências e Habilidades” são explicadas e explicitadas as competências e habilidades enumeradas nas Diretrizes Curriculares, assim como mostra a sua importância para o processo de ensino e seu papel norteador na seleção e organização dos conteúdos das diversas disciplinas. Elas são agrupadas em três campos de competências com a finalidade de ajudar os professores a construir um currículo interdisciplinar e a partir de cada um destes campos são descritas as habilidades correspondentes. Os campos são: representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural e são explicitados da seguinte forma:

As competências de representação e comunicação apontam as linguagens como instrumentos de produção de sentido e, ainda, de acesso ao próprio conhecimento, sua organização e sistematização. As competências de investigação e compreensão apontam os conhecimentos científicos seus diferentes procedimentos, métodos e conceitos, como instrumentos de intervenção no real e de soluções de problemas.

As competências de contextualização sócio-cultural apontam a relação da sociedade e da cultura, em sua diversidade, na constituição do significado para os diferentes saberes. (BRASIL, 1999, p.18)

Para o PCNEM de 1999 a presença das Ciências Humanas e suas tecnologias têm como principal objetivo a construção de competências que permitam ao aluno “compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros”, ou seja, os conhecimentos desta área devem contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos alunos. Porém o que vemos neste documento é um ensino voltado para atender as demandas do mercado, fato bastante claro quando se propõe a formar competências e habilidades. (BRASIL, 1999, p.11)

Segundo Schmidt (2015) nesta proposta para o Ensino Médio, agrega-se a orientação para o ensino baseado no desenvolvimento de competências de diversos tipos, como as competências cognitivas complexas (criatividade, solução de problemas, análise e prospecção); competências de tipo geral, voltadas ou não para a inserção no mundo do trabalho (capacidade de continuar aprendendo) e

competências cognitivas básicas (raciocínio abstrato, capacidade de compreensão de situações novas).

Schmidt (2015) afirma que o problema de se adotar a pedagogia das competências é que o conhecimento específico deixa de ser referência para a aprendizagem e o ensino, porque valoriza demasiadamente atividades destinadas a desenvolver competências estabelecidas a priori.

Para Gusmão (2014), o documento, ao abordar o tema “como ensinar História”, ressalta a necessidade de inserir novos temas históricos, considerando a pluralidade dos sujeitos. Conseguimos encontrar neste documento uma crítica ao ensino da História baseado nos grandes eventos e nas formas estruturalistas dos modos de produção, pois acaba excluindo os sujeitos “comuns” do processo histórico.

Este documento também aborda a diversidade de fontes na investigação histórica e a importância dos estudos marxistas, pois além das análises econômicas também incluem aspectos culturais, do cotidiano e da experiência das classes sociais, sendo estas ideias ligadas à Escola dos “Annales” e a Nova História, com ênfase no estudo das mentalidades e das práticas culturais.

O modelo de Educação promulgado pelos Parâmetros Curriculares nacionais asseguram a retomada e a atualização da educação humanista, ao preverem uma organização escolar e curricular baseada em princípios estéticos, políticos e éticos. Neste sentido, é atribuído grande espaço a construção de identidades individuais e coletivas, sendo esta de grande responsabilidade das disciplinas presentes na área de ciências humanas e suas tecnologias.

Nesta acepção os conhecimentos da disciplina de História são vistos como importantíssimos para a construção da identidade coletiva a partir do passado, que grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. Será através dos conteúdos da História do Brasil, em conexão com os conteúdos da História Geral que permitem ao aluno situar-se historicamente, culturalmente e socialmente na coletividade.

Rüsen (2012) contrapondo-se aos PCNEM afirma que uma das mais importantes competências a ser aprendida através da História é a capacidade de atribuição de sentidos sobre a experiência temporal, ou como podemos dizer, sobre o passado, para orientar nossas ações e sofrimentos no tempo, sendo esta a capacidade de narrar historicamente, ou seja, a capacidade de orientar-se por meio da narrativa histórica no tempo. (RÜSEN 2012).

Para Rüsen (2010) a consciência histórica é a competência cognitiva, estética e política de interpretação, ou seja, atribuição de significado e orientação, constituição de sentido das experiências humanas do tempo, sobre o tempo e no tempo.

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

Diante das diferentes funções que são atribuídas à consciência história podemos afirmar que a narrativa histórica é uma operação básica de sua constituição, pois com ela a particularização e processualização da consciência histórica podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma construção sobre a experiência do tempo.

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

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

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

A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, a relação determinante com a experiência do tempo. É esta relação com o tempo que diferencia a narrativa historiográfica da ficcional ou “literária”. Também é de grande relevância

salientar que a consciência histórica não é idêntica à lembrança, mas é a consciência histórica transposta pelo tempo, processo que torna presente o passado através do movimento da narrativa.

Ao analisar o item IV “Ciências Humanas e suas tecnologias” dos PCNEM de 1999, mais especificamente a parte que discute o conhecimento histórico, tendo como foco perceber se existe uma associação entre a proposição para a disciplina de História feita neste documento e o conceito de Juventude conseguimos compreender que esta relação não se encontra de forma clara.

Como já afirmamos, neste documento, existe uma discussão sobre fontes históricas, tempo histórico, principalmente o tempo braudeliano, memória, a importância do ensino de História para a constituição da cidadania e as competências que esta disciplina deve formar, porém não é realizada uma relação explícita entre estes conceitos com o conceito de Juventude.

Para os PCNEM o nível de ensino e o momento histórico presente, devem ser entendidos em sua dimensão mais ampla, envolvendo a formação de uma cultura educacional. Além disso, existe uma reflexão sobre a sociedade consumista que vivemos ao afirmar que

Vive-se hoje em uma sociedade marcada pelo domínio do mito do consumo e pelas tecnologias, com ritmos de transformações aparentemente muito acelerados e informações provenientes de vários espaços, embora predominando os meios audiovisuais, e ainda pela fragmentação do conhecimento sobre os indivíduos e a vida social.” (BRASIL, 1999, p. 20)

Apesar do documento não realizar uma relação nítida entre a juventude e o consumismo, mas considerando que esta etapa da educação é direcionada aos jovens, compreendemos este discurso à luz da concepção histórica cultural de Juventude apresentada por Hobsbawm (1995). Este autor concebe o conceito de Juventude a partir de sua historicidade, ou seja, através das mudanças que ocorrem com o passar do tempo. O autor afirma que um modo de pensar este conceito é a sua relação com a economia de mercado e seu "espantoso internacionalismo", passando a existir uma cultura jovem global.

Hobsbawm (1995) aponta que, apesar dos jovens estarem sempre se modificando, em distintas e sucessivas gerações, o surgimento e a manutenção desta camada social faz que sejam reconhecidos entusiasticamente pelos fabricantes de

bens, como expansão do mercado consumidor, se aproximando da imagem apresentada pelo documento sobre a sociedade de consumo que vivemos.

Nos PCN+ de 2002 há uma tentativa de mostrar a importância de reformar o Ensino Médio e romper com a lógica de organização disciplinar dos conhecimentos. Este documento retoma alguns aspectos dos PCNEM anterior, como as reformas do Ensino Médio e o significado das competências. Além disso, também discorre sobre a articulação entre as áreas de ensino e entre as disciplinas, enfatizando mais uma vez, a interdisciplinaridade e a contextualização.

Para mostrar a forma com que o trabalho das disciplinas da área de Ciências Humanas estão ligados ao desenvolvimento de competências e habilidade, Magalhães (2006) utiliza os títulos referentes aos conhecimentos de História na versão dos PCNEM de 2002 sendo eles: *Os conceitos estruturantes da História; O significado das competências específicas de História; A articulação dos conceitos estruturados com as competências específicas da História e Sugestões de organização de eixos temáticos em História*. Para o autor, no documento de 2002 busca-se traduzir os conceitos e eixos temáticos para uma linguagem mais familiar dos professores para que estes possam desenvolver competências e habilidades na escola.

Nesta versão dos PCNEM (2002) também foi percebido a ausência de discussões que relacionassem os conceitos históricos e o conceito de Juventude. Como vimos no capítulo anterior, quando tínhamos como objetivo perceber de que forma a discussão sobre a juventude estava presente nos documentos oficiais, percebemos que existia uma ausência desta reflexão, o que torna compreensível que também não exista relação entre o conhecimento histórico e o conceito de Juventude de forma clara. Com isso percebe-se que, naquele momento, os documentos oficiais dirigidos ao Ensino Médio não tinham como preocupação a discussão sobre quem são os sujeitos da aprendizagem e de como estabelecer uma relação entre estes sujeitos e os conhecimentos a serem ensinados.

Tendo como objetivo contribuir para o diálogo entre o professor e escola sobre a prática docente, em 2006 foi publicado as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, sendo estas elaboradas a partir de discussões com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica.

O item que propõe discutir o Ensino de História, presente nas Orientações curriculares para o Ensino Médio afirma que é muito difícil fazer um recorte de conteúdos que devem ser ensinados, uma vez que o objeto da História são todas as ações humanas na dimensão do tempo, e os temas selecionados dependem das posições metodológicas assumidas ou das preferências ideológicas. Diante disso, este documento optou por apresentar como parâmetros os conceitos básicos que sustentam o conhecimento histórico e podem articular as práticas dos professores em sala de aula.

Diante desta opção, diversos conceitos são discutidos historiograficamente como o tempo, cidadania, memória, cultura, poder, trabalho entre outros. Um destes conceitos que gostaríamos de destacar é a fonte histórica, podendo ser trabalhada pelos alunos desde que cada uma receba um tratamento adequado, de acordo com sua natureza. Como exemplos de fontes são citados: os documentos oficiais; mapas; imagens de histórias em quadrinhos; poemas; letras de música; literatura; caricaturas; pinturas; fotos; reportagens entre outros. Esta ênfase em utilizar documentos históricos, que segundo os PCNEM, passou a ser entendida como parte da construção histórica, porém deve-se ter a preocupação em analisar os autores dos documentos, seus interesses e intencionalidades.

Podemos perceber que algumas destas fontes pertencem ao universo juvenil como as músicas e as histórias em quadrinho. A escolha por utilizar fontes históricas desta natureza para a construção do conhecimento histórico foi realizada em pesquisas já discutidas no primeiro capítulo deste trabalho, como a dos pesquisadores e professores Fronza (2012) e Azambuja (2013).

Fronza (2012), tendo como base a teoria da Consciência Histórica, entende que existem formas mais complexas da presença do passado na vida prática atual dos jovens escolarizados quando são confrontados, por exemplo, com histórias em quadrinho, assim reconhecendo a relação entre a verdade histórica e a intersubjetividade.

Da mesma forma, Azambuja (2013) utilizou uma fonte canção advinda dos gostos musicais dos jovens para perceber como o aluno aprende História a partir desta fonte. Ambos os autores problematizaram e justificaram o uso destas fontes como pertencentes à vida prática do jovem, ou seja, que eram do gosto e já estavam presentes na vida dos alunos. Gostaríamos de deixar claro que as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) não realizam esta problematização e articulação

com a vida prática dos jovens, colocando-as no mesmo nível das demais fontes como os documentos oficiais, reportagens entre outros.

Após a divulgação da primeira versão, em 1998, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio diversas críticas lhe foram dirigidas. Segundo MOEHLECKE (2012) estas críticas ocorrem principalmente em três perspectivas sendo elas a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; o poder de indução relativamente limitado das diretrizes.

A dualidade presente no Ensino Médio e a ideia da preparação para o trabalho, submetendo a Educação às necessidades de mercado, e a ênfase no ensino baseado em “competências” básicas são aspectos muito criticados por especialistas da Educação e continuam presentes nas DCNEM. Este documento privilegia a interdisciplinaridade, “nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos” (BRASIL, 1998, p.3)

Assim como está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as disciplinas nas diretrizes também estão agrupadas por áreas sendo elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A disciplina de História compõe a área das Ciências Humanas e segundo o documento “deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura,” juntamente com outras disciplinas como a Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Direito, entre outros.” (BRASIL, 1998, p. 59) Além disso, a História, juntamente com as demais disciplinas deverá incluir conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, de acordo com a LDB. Desta forma, os conteúdos desta área, “deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.” (BRASIL 1998, p. 60)

Em 2011, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CNE/CEB n. 5/2011 que estabelece novas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio no Brasil aprovada em 2012, uma atualização das diretrizes de 1998 e que foi posteriormente publicada em uma coletânea com as demais diretrizes em 2013. A construção de uma nova diretriz foi necessária devido a diversas mudanças ocorridas

na legislação relativa ao Ensino Médio. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a ampliação da obrigatoriedade da escolarização, resultante da emenda constitucional n. 59, de novembro de 2009, são exemplos, assim como das transformações ocorridas na sociedade, no mundo do trabalho e no Ensino Médio.

Analisando pela ótica da organização do Ensino Médio, as DCNEM (2011), apresentam basicamente os principais marcos normativos já vigentes e os programas e ações que vinham sendo adotados como política educacional para esse nível de ensino, tanto no âmbito federal quanto em alguns estados e municípios. (MOEHLECKE, 2012)

Em relação ao contexto político, social e educacional, avalia-se que o parecer CNE/CEB n. 5/2011 tem como cenário do Ensino Médio distinto do existente em 1998, por presenciar um momento de crescimento econômico e de maiores investimentos na área educacional no país. Porém, não temos uma mudança expressiva em termos do número de estudantes que se matricularam e concluíram esse nível de ensino. Segundo MOEHLECKE (2012)

A explicação dada no parecer para essa situação é que teríamos um Ensino Médio pouco atraente, que não atenderia nem à demanda de formação para o trabalho, nem à de formação para a cidadania. Ou seja, em termos da estrutura do Ensino Médio, esta permaneceria inadequada às necessidades tanto da sociedade quanto dos jovens que o frequentam, sendo necessário um currículo menos rígido. (MOEHLECKE, 2012 p. 53)

Apesar de termos um contexto social diferente da década de 1990, a nova proposição das diretrizes continua buscando uma identidade específica para este nível de ensino, procurando adequar a sua estrutura às necessidades da sociedade, com um currículo mais flexível, valorizando a autonomia das escolas na definição do currículo, porém como já relatamos existe a intenção de adequar as escolas de Ensino Médio à economia de mercado.

O parecer CNE/CEB n. 5/2011 tem como objetivo central possibilitar a construção de uma grade curricular mais atrativa e flexível, apta para atrair o aluno para o Ensino Médio e combater a repetência e a evasão, pois a educação brasileira estava “longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho.” (BRASIL, 2011, p. 2)

Em relação à organização curricular, o parecer afirma que os componentes curriculares podem ser organizados de modo a contribuir para a formação humana integral, tendo como dimensões o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

O parecer entende o conceito de trabalho na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, “como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência”, sendo o “ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.” (BRASIL, 2011, p. 19)

A concepção de ciência apresentada neste documento é conjunto de conhecimentos sistematizados, formados socialmente ao longo da História, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. O documento ainda afirma que

a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. (BRASIL, 2011, p. 19)

Juntamente com os conceitos de trabalho e de ciência, a tecnologia deve ser entendida como dimensão da formação humana. Pois pode ser entendida como a “transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzida”, visando à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, ou seja, é extensão das capacidades humanas. Neste sentido, o documento afirma que podemos definir a tecnologia como “mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)”. (BRASIL, 2011, p. 20)

A última dimensão a ser trabalhada para a formação humana integral, segundo o parecer é a cultura, compreendendo-a

como o resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2011, p. 19)

Como podemos notar, a cultura é entendida neste documento no seu sentido ampliado, ou seja, “como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada”. (BRASIL, 2011, p. 19)

A partir do trabalho com as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB, que integram as áreas de conhecimento podem ser organizados de diversas formas.

Em relação ao conceito de formação (Bildüng), a teoria da Consciência História na perspectiva de Rüsen apresenta um entendimento diferente da que consta neste documento como afirma Oliveira (2013)

Diferente do que o estabelecimento de competências deslocadas da práxis, a educação histórica ao se referenciar na teoria da consciência histórica e na preocupação com o lugar social onde ocorre o processo de formação (bildüng) da consciência, assume relação intrínseca à práxis. Destarte, não é interessante que se entenda como finalidade do ensino de história algo tecnicista “como apertar botões” (ou então, apenas identificar, analisar, selecionar, diferenciar). (OLIVEIRA, 2013, p. 6)

Como podemos perceber, neste tópico trouxemos algumas informações em relação à organização curricular proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, e não especificamente a forma como a História é compreendida e está articulada ao conceito de Juventude, uma vez que, nestes documentos não está presente uma discussão específica sobre os componentes curriculares, como é o caso da História e sim sobre as áreas do conhecimento de forma geral.

#### 4.2 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

Como já mencionamos, o ProEMI surgiu como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o Ensino Médio, pensando em novas soluções, que diversifiquem os currículos com atividades integradoras a partir dos eixos já estipulados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo eles trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O objetivo dessas ações era a melhoria da qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente para os alunos.

Temos como objetivo neste subitem compreender o redesenho curricular proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), pois para este programa não podemos ignorar os efeitos da especialização sobre o desenvolvimento das ciências, tendo objetivo obter a visão da totalidade da realidade através da integração dos conhecimentos e de uma integração entre as diversas disciplinas.

O ProEMI propõe estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio.

Estas inovações e integrações ocorreriam por meio da reorganização escolar, realizada por um projeto de redesenho curricular, elaborado, inicialmente, pelas escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal<sup>19</sup>. Deveriam atender às reais necessidades dessas, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares executadas pelas redes de ensino, buscando compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. Eram estes os aspectos fundamentais para que as escolas redesenhassem seus currículos.

A escola, por sua vez, deveria organizar as atividades que compõem o redesenho curricular a partir das áreas de conhecimento e de pelo menos mais cinco macrocampos, sendo três obrigatórios (acompanhamento pedagógico; iniciação científica e pesquisa; leitura e letramento) e dois optativos (línguas estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das Artes; comunicação, cultura digital e uso de mídias; participação estudantil).

A definição de macrocampos para o ProEMI, segundo os documentos orientadores são como um eixo, a partir do qual se possibilita a integração curricular com o intuito de enfrentar e superar a fragmentação e hierarquização dos saberes, permitindo a “articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares”. (BRASIL, 2014, p.8)

É bastante enfatizada no ProEMI, a superação da fragmentação e hierarquização dos saberes, sendo que esta superação está presente no discurso da

---

<sup>19</sup> Afirmamos que inicialmente as escolas indicadas realizariam o projeto de redesenho curricular, pois nos primeiros documentos não eram permitidas todas as escolas participarem do ProEMI. Em documentos orientadores posteriores foi estabelecido que as escolas que tivessem interesse poderiam produzir seus projetos e encaminhar para as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal avaliarem.

mídia e no senso comum das pessoas, pois a compartimentação dos conteúdos e das disciplinas é vista como uma das causas que provoca o desinteresse dos alunos pelos conhecimentos e pela escola do Ensino Médio, gerando a evasão escolar. Porém, em nosso entendimento, esta superação ocorre em detrimento da perda da especificidade das disciplinas representativas do conhecimento científico necessário à concepção do mundo do trabalho.

Segundo destaca o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador publicado pelo Ministério da Educação em 2014

É essencial que as ações elaboradas para cada macrocampo sejam pensadas a partir das áreas de conhecimento, contemplando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, e envolvendo temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento. (BRASIL, 2014 p.7)

As ações que compõem o currículo podem ser estruturadas em diferentes formatos como, por exemplo, disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para que possam se concretizar, podem adquirir materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos nas atividades.

Os macrocampos obrigatórios descritos acima, podem contemplar uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas e conteúdos de interesse geral, podendo também estar articulado a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola, como outros projetos, objetivando as expectativas e necessidades dos estudantes em relação à sua trajetória de formação.

Como pode ser observado, apesar do objetivo deste capítulo ter sido compreender qual concepção de Juventude é adotada nos documentos do Ensino Médio para relacionar com o conhecimento histórico, não foi possível realizar a análise por este viés, assim como ocorreu com DCNEM. Porque este documento tem o propósito de regulamentar e orientar a implantação de um novo programa, ou seja, tem o intuito de explicitar as normas e a forma como o redesenho escolar deve ser organizado. Outro objetivo é especificar quais instituições podem participar, qual papel cada instituição e pessoas terão neste projeto, demonstrar de que forma os recursos financeiros destinados podem ser utilizados, ou seja, ele não é dividido em disciplinas

ou áreas, o que dificulta a análise da relação entre as concepções da Juventude e o conhecimento histórico adotadas pelo documento.

#### 4.3 PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

Passamos agora para a análise do caderno II da Etapa II da formação dos professores do Ensino Médio realizada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que discute as Ciências Humanas, sendo que as disciplinas que compõe esta área são: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Uma vez que as disciplinas estão organizadas dentro de uma área de conhecimento também usaremos referências atribuídas à área das Ciências Humanas para compreender qual(is) concepção(ões) são adotadas para relacionar a juventude com o conhecimento histórico do Ensino Médio

Devemos lembrar que esta segunda etapa de formação tem como propósito discutir a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio e as áreas de conhecimento. Todos os professores que participam desta formação devem fazer a leitura e o estudo dos cadernos das diversas áreas não importando em que área a sua disciplina está inserida.

A análise feita neste caderno primeiramente assumiu um caráter descritivo, tendo como pontos principais de análise o conhecimento histórico e se existe uma proposta de relação entre o Conhecimento Histórico e a Juventude.

A introdução deste caderno começa com o trecho de uma música do grupo Legião Urbana chamada “Vamos fazer um filme” com o intuito, segundo o caderno, de figurar perspectivas e algumas apostas, dizem

Comecemos pelas apostas: desejar uma escola com ‘gente de verdade’ e, talvez, para dar partida, ‘começar de novo’ com muito trabalho e cooperação pela frente – ‘um por todos, todos por um’. Licenças poéticas à parte cabe, no entanto, situar perspectivas sobre os objetivos e reflexões materializados neste caderno. (BRASIL, 2014, p. 6)

Como pode ser percebido, este trecho<sup>20</sup> da música serve como um estímulo aos professores, para que refletissem acerca dos sujeitos que estão inseridos em sua

---

<sup>20</sup> Trecho da música presente no caderno “A minha escola não tem personagem / A minha escola tem gente de verdade/ Alguém falou do fim do mundo / O fim do mundo já passou / Vamos começar de novo: / Um por todos, todos por um.”

escola, como é referenciado na música como “gente de verdade” e que a partir desta reflexão possam “começar de novo”, todos juntos para ter uma escola diferente do que temos até hoje.

Nesta introdução são destacados alguns documentos oficiais ligados à Educação, buscando contextualizar a formação dos professores do Ensino Médio. Nela é retratada a importância da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), pois esta promoveu mudanças significativas nos marcos legais reguladores das ações educacionais. Também são destacados o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM de 2012 e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

O destaque às DCNEM e o ENEM ocorre nesta introdução, pois foi a partir de ambos que houve a introdução da ideia de áreas como norteadora para os currículos do Ensino Médio, assim como os PCNs. Além disso, perceberemos que vários outros conceitos, objetivos presente neste caderno de formação também estão presente nas DCNEM e nos PCNEM, pois esta formação parte da concepção de ensino e aprendizagem apontada por ambos, por ter como intuito deixar as ideias apresentadas nestes documentos mais claras para os professores e desta forma possibilitar que se concretizem dentro do ambiente escolar.

Este caderno de formação afirma que tem por objetivo assim como as DCNEM a formação humana integral, sendo esta definida da seguinte forma:

Formação humana integral se associa a uma concepção pedagógica valorizadora de ações que busquem articular as vivências e experiências dos estudantes, seus saberes e expectativas, ao aprendizado de conhecimentos significativos e integrados, das diversas áreas e disciplinas tendo em vista a configuração de atitudes viabilizadoras do exercício democrático da cidadania, do desenvolvimento de posturas éticas quanto a diversidade cultural e às questões ambientais, da compreensão crítica do mundo e da universalização de direitos sociais. (BRASIL, 2014, p.8)

Conseguir atingir esta formação humana integral na opinião do caderno não é uma tarefa fácil, mas deve ser feita em um trabalho conjunto, planejado e cooperativo.

No primeiro capítulo deste caderno “A integração entre as Ciências Humanas como projeto pedagógico” é apresentado um histórico da chamada humanidades e

das ciências humanas, ou seja, uma explicação de como as humanidades se especificaram, criando as diversas ciências.

As humanidades permitiriam construir práticas pedagógicas de natureza interdisciplinar e para que isso seja possível, ele aponta que devemos “percorrer algumas das ‘camadas’ historicamente sobrepostas das quais emergem o legado das Humanidades”.

Para realizar este percurso histórico o caderno traz a história das humanidades e sua separação dividida em alguns períodos sendo eles: a Paidéia grega; as artes liberais romanas; as Humanidades renascentistas; as especialidades e disciplinas modernas; e a formação do especialista.

Ao se referir a Paidéia, ocorrida por volta do século V a.C. na Grécia, eles afirmam que os estudos faziam parte da preparação dos jovens aristocráticos para a vida social, familiar e pessoal que incluía aspectos religiosos, políticos, morais, além de treinamentos físicos, o estudo de música, poesia e dança.

Em relação às artes liberais romanas, o caderno afirma que o modelo de Humanidades romana se baseou na tradição grega, porém ajustou conforme suas necessidades e interesses. Este modelo de educação pregada por Cícero e Quintiliano tinha por objetivo a formação do papel do homem público, o orador que tivesse o domínio da comunicação oral e escrita para influenciar a política, a opinião pública e desta forma servir o estado. Assim, segundo o caderno de formação, as Humanidades romanas afastam-se da Paidéia e se transformam na chamada artes liberais.

Nas humanidades renascentistas, o foco da educação foi “redirecionado para uma análise racional de textos clássicos, sempre acompanhada da leitura das sagradas escrituras e dos comentários bíblicos”

Este material de formação afirma que as Humanidades renascentistas fizeram reviver a ideia romana de uma educação voltada para a transmissão de uma cultura geral, mas que esta ideia não antecipa a ideia de uma abordagem interdisciplinar proposta pelas atuais DCNEM e por consequência, desta formação de professores. Para eles a ideia de “interdisciplinaridade não é sinônimo de *generalidade*. Ao contrário, a interdisciplinaridade requer disciplinas e especialidades bem estabelecidas.”

A diferença entre a perspectiva medieval e a moderna sobre o conhecimento é mais visível com o projeto iluminista, onde se tem o objetivo de reunir todas as formas

de conhecimento presente nas ciências e artes nas chamadas enciclopédias. Com o passar do tempo, irradiou os ideias da Revolução Científica do século XVII, convertendo a ciência e seus métodos em critérios para a legitimação do conhecimento, sendo este adquirido através de uma investigação direta das evidências empíricas.

É atribuído ao século XIX o momento impar para a especialização e disciplinarização dos conhecimentos o que provou a reorganização das universidades e provocou acalorados debates sobre as classificações das ciências. Também são mencionadas controvérsias na configuração das ciências, na disputa por espaços, como a ampliação do espaço dedicado aos estudos científicos e a diminuição do ocupado pelas Humanidades.

Após esta historicização das humanidades, o caderno traz um breve histórico das leis que regeram a educação a partir de 1930, como as reformas promovidas pelos ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema, o movimento promovido pelos educadores da Escola Nova concretizado através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, a Lei nº 5.692 de 1971. É importante lembrar que esta última lei restringiu o espaço das Humanidades com as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Além destas reformas também é citada a LDB aprovada em 1996.

Após retratar algumas leis que regeram a educação, o caderno clama os professores a pensar as fronteiras das disciplinas, buscando integrar as áreas das ciências humanas, como no trecho abaixo:

Integrar não é unificar. Vencido, assim esperamos, o projeto de subordinar o Ensino Médio aos interesses de uma única classe social, fazendo da inclusão com qualidade e da universalização dos direitos objetivos fundantes, é preciso agora ‘reimaginar as fronteiras’ disciplinares não de uma única perspectiva particular, mas das várias perspectivas que, no âmbito da Educação Básica, cada componente curricular pode oferecer. Com essa variedade e diversidade, com imaginação e reflexão, por meio de práticas curriculares inventivas, repensam-se as fronteiras disciplinares sem pretensões de anulá-las. (BRASIL, 2014, p.18)

O segundo capítulo recebeu o título de “Os sujeitos estudantes do Ensino Médio e os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na Área de Ciências Humanas”

No início deste são retratadas possíveis posições tomadas pelos professores diante de novos desafios na aprendizagem, como a não participação em projetos coletivos, devido ao receio de não dar certo, a culpabilização, ocorrida quando se coloca a culpa nos alunos, na escola, no diretor das coisas não se efetivarem da forma que foram planejadas.

Este material relata a importância de não olhar pelo viés dos problemas gerados pela juventude na escola, suas mazelas e sim ver de acordo com as DCNEM (BRASIL, 2012) quando se busca uma reinvenção da escola para garantir o aprimoramento do educando, como uma pessoa humana, com autonomia intelectual. O termo “reinvenção” dos espaços escolares é bastante frisado nesta parte do texto, destacando o protagonismo dos jovens estudantes no processo educativo, reconhecendo e aceitando a diversidade e a realidade concreta destes jovens.

O caderno lança diversas perguntas aos professores, questionando se eles conhecem os jovens que frequentam sua escola, propondo que estes busquem saber histórias de vida de seus alunos, como, onde e quando nasceram; como vivem; como leem o mundo; se a escola propicia práticas para que eles leiam o mundo em que vivem; se os jovens que frequentam o turno diurno têm as mesmas demandas dos alunos do noturno. A respeito da valorização das Ciências Humanas e se estas se aproximam dos interesses e necessidades dos alunos do Ensino Médio, assim como outras perguntas. Esta discussão se aproxima bastante da já trabalhada pelo caderno II da etapa I que já analisamos aqui, no qual afirma que é necessário conhecer para compreender.

Em nossa interpretação esse conhecer os alunos está mais ligado a vida prática e afetiva dos alunos, buscando mais uma compreensão de suas vidas do que perceber quais as demandas naturais de orientação estes alunos têm para perceber de que forma as ciências podem lhes ajudar.

Neste sentido, é apontada a importância de problematizar as relações entre os sujeitos na contemporaneidade, principalmente dos sujeitos que integram a comunidade escolar e buscar a compreensão das realidades socioculturais destes, principalmente os jovens.

Com o intuito de demonstrar a forma como podemos trabalhar o conjunto de componentes curriculares da área das Ciências Humanas, a fim de compreender este jovem do Ensino Médio, o caderno aponta alguns procedimentos.

Os primeiros procedimentos citados que particularizam as Ciências Humanas e a tornam ciências reflexivas são a desnaturalização, o estranhamento e a sensibilização.

A desnaturalização é explicada como o oposto de achar que tudo é natural, ou seja, é interpretar ou reinterpretar o mundo, construir novas explicações além das rotineiras, que também chamamos de ‘senso comum’. O estranhamento, na visão do caderno requer um reencantamento do mundo, ou seja, admirá-lo e não achá-lo normal, assim como não deixarmos levar pelo conformismo, resignação. Já a sensibilização seria a possibilidade de perceber vivências e experiências individuais e coletivas, “rompendo-se assim com atitudes de indiferença e incompreensão na relação com o outro e com os problemas que afetam comunidades, povos e sociedade.” (BRASIL, 2014)

Estes três procedimentos são vistos como ferramentas cruciais para uma postura investigativa, sendo esta uma atitude importante para problematizar os fenômenos mais triviais da realidade. O papel das Ciências Humanas é descrito da seguinte forma: “O aspecto mais importante do legado das Ciências Humanas para a aprendizagem, qual seja, o de fomentar conhecimentos emancipatórios, voltados ao enfrentamento de dilemas de nossa contemporaneidade.”

O estranhamento e a desnaturalização são princípios defendidos há muito tempo pelas Ciências Humanas e, sobretudo pela área da Sociologia, pois pode propiciar aos jovens examinar as situações que fazem parte do seu dia a dia, a partir de uma visão crítica e investigativa, ao se dirigir aos fenômenos sociais. A Sociologia vê este exercício como uma possibilidade de fazer com que fenômenos aparentemente consolidados suscitem dúvidas e revelem contradições.

Para respaldar esta discussão e afirmar o papel da área como uma propiciadora do pensamento crítico, o caderno cita o pensamento da filosofia crítica de Theodor Adorno, um dos expoentes da chamada Escola de Frankfurt, defendendo uma educação dirigida a uma autorreflexão crítica.

Para também dar respaldo a utilização da metodologia da desnaturalização, estranhamento e sensibilização o caderno faz referência ao sociólogo Bernard Charlot (2004) que, baseado em Dubet, afirma que a escola, da mesma forma que a sociedade, não pode ser analisada como um sistema subordinado por apenas uma lógica. Pois, de acordo com o autor, ela deve ser pensada como estruturada por diversas lógicas de ação, como os processos de subjetivação, socialização,

distribuição de competências. O sentido de escola nesta visão não deve ser dado a priori, pois passa a ser construído pelos sujeitos e pelas suas experiências individuais e coletivas.

Os três procedimentos de reflexão, a desnaturalização, o estranhamento e a sensibilização, são usados para refletir aspectos da escola, como a “evasão escolar” e “Juventude”, pois são fenômenos sociais muito complexos e devemos tomar cuidado para não reproduzi-los no senso comum, com uma visão aceita como verdade, ou seja, “devemos colocar em exercício tudo que conhecemos como evidências empíricas, inquestionáveis”. Deve-se contextualizar no período em que foram produzidos historicamente para podermos exercer os três procedimentos, o caderno afirma “Em suma, devem ser investigados enquanto noções e percepções que têm uma historicidade e um espaço de produção, que variam de uma cultura para outra e mesmo no interior de uma mesma sociedade.” (BRASIL, 2014, p.25)

O pensamento de Charlot é referenciado no caderno, pois, como vimos no primeiro capítulo, este autor faz uma reflexão acerca da relação que o sujeito estabelece com o conhecimento, e explica que algumas pessoas parecem sempre estar dispostas a aprender algo novo, enquanto outras parecem pouco motivadas para aprender e muitas vezes se recusam a fazê-lo.

Apesar de muitos sociólogos explicarem que a relação com o saber tem marcas da origem social, Charlot (2001) afirma que este fator não é determinante, ou seja, existem diversos fatores que contribuem para uma situação e que é necessário observá-los. O caderno cita os fenômenos sociais como a Juventude e a evasão escolar, afirmando que é necessário conhecê-las além das pré-noções, fugindo do senso-comum por serem fenômenos complexos.

Outro autor referenciado neste caderno é o sociólogo Bourdieu utilizado para respaldar a ideia de que é necessário entender o conceito como Juventude e Evasão escolar a partir do contexto em que foram “produzidos” historicamente, ou seja, devem ser estudados a partir da sua historicidade e do seu espaço de produção, que sofrem variações de uma cultura para outra. Da mesma forma que é tratado no caderno de formação, no primeiro capítulo deste trabalho vimos que Bourdieu (2003), a partir da Sociologia da Reprodução afirma que para se entender o sujeito jovem, este deve ser identificado a partir dos diferentes campos, onde ele é social, cultural e historicamente construído. Também vimos que na perspectiva de Bourdieu (2003) existem diversas razões para o jovem buscar o sistema escolar como é o caso dos provenientes das

classes populares, que podem encontrar na escola um meio para não fazerem parte do mundo do trabalho, ou por não atingirem o desempenho suficiente para conseguir um trabalho, em função dos títulos escolares. Também existe a possibilidade dos alunos se sentirem infelizes no sistema escolar, sentir-se completamente estranhos a ele, mas mesmo assim estar inserido nesta “espécie de subcultura escolar”, ou seja, existe diversas razões que fazem os jovens estarem inseridos no sistema escolar, mas isso não significa que este se encaixe neste sistema.

Em relação ao questionamento dos jovens acerca da utilidade das disciplinas das Ciências Humanas, o caderno reafirma a importância da discussão das identidades juvenis, e que devemos buscar conhecer quais são as demandas trazidas pelos jovens, assunto que já havia sido desenvolvido no caderno II da etapa I da Formação de professores do Pacto.

Da mesma forma que já apontamos, Rüsen (2007) utiliza o conceito de formação humana para discutir a importância da ciência da História, sobretudo do Ensino de História, pois comprehende que “aprender” é um processo no qual as experiências e as competências são pensadas de forma interpretativa, a ciência da História contribui para o desenvolvimento da Consciência Histórica, sendo esta necessária para resolver problemas práticos de orientação, ou seja, para a formação histórica. (RÜSEN, 2007)

As demandas trazidas pelos jovens, e apontadas pelo caderno, são vistas no campo da História através do pensamento de Rüsen (2007) como carência de orientação da práxis que exige uma ligação entre o saber e o agir. A carência de orientação, sentida pelo sujeito na experiência e na reflexão de seu tempo (presente) o conduz a buscar horizontes e perspectivas de ação por meio das experiências passadas (história) de modo a possibilitar a ação a ser realizada no futuro.

O caderno também afirma que se usarmos os procedimentos investigativos da desnaturalização, estranhamento e sensibilização, pode-se compreender o impacto das novas tecnologias de informação e as formas de sociabilidade produzidas por estas mediações ao afirmarem que

Em suma, abrimos uma possibilidade metodológica de desenvolver projetos educacionais que abordem a relação entre as novas tecnologias e a sociedade, possibilitando tanto a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo, como também permitindo a construção de espaços nos quais o diálogo entre saberes, fazeres e

visões de mundos distintos possam contribuir para o desenvolvimento integral de todos e de cada um. (BRASIL, 2014, p. 26)

Os cadernos de formação do Pacto são estruturados por textos divididos em capítulo, sendo que no final de cada um temos uma proposta de atividade. A proposta de atividade para os professores realizarem com seus alunos presente no final deste capítulo consiste em pedir para que os alunos produzam um material, podendo ser um texto, um vídeo entre outros, dizendo quais são os seus planos para o futuro e como se imaginam daqui a dez anos. O intuito deste exercício, segundo o próprio caderno, é levar os professores a se surpreenderem com a beleza dos sonhos destes jovens e com o valor que eles dão à família e à escola.

O terceiro capítulo do caderno de formação propõe discutir os eixos integradores propostos pelas DCNEM, sendo eles a dimensão do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia.

Nesta parte, eles afirmam que as Ciências Humanas tem um papel ainda maior do que localizar os jovens no tempo ou espaço. Conforme Bourdieu afirma neste caderno, ela “permite dialogar com as especificidades dos diversos grupos sociais” e que as tecnologias podem ser usadas como método de abordagem para diminuir distâncias e para tornar a aprendizagem mais atraente.

Tendo como princípio a construção da cidadania desde as DCNEM, as manifestações sociais ocorridas no Brasil a partir de junho de 2013 são apontadas como um exemplo de mobilização política dos jovens e que devem ser aproveitadas para promover pequenas mudanças na comunidade em que a escola está inserida, por ser significativa na aprendizagem para a cidadania.

A dimensão da Ciência é apontada no caderno como importante para auxiliar na compreensão da realidade. Neste sentido, as Ciências Humanas contém conceitos que podem levar ao questionamento, a leitura do mundo por meio de dados cientificamente interpretáveis. São apontadas algumas ideias, conceitos importantes para serem trabalhados como o domínio do público e do privado, da Ética e da Política e o Estado e o direito.

A dimensão do trabalho é vista como essencial para a vida em sociedade e que pode ser entendido de duas formas: como uma ação que o homem transforma o meio em que vive e como produtos das diversas formas de organização social.

As categorias trabalho e economia são vistas como fundamentais para compreender as desigualdades sociais, relações hierárquicas, diferença social e da construção de identidades coletivas. Para o caderno

(...) refletir sobre este tema com os estudantes da Educação Básica pode gerar a compreensão das distintas condições de trabalho e da distribuição social dos seus resultados, oferecendo oportunidades para a compreensão da inserção de cada agente social nas complexas redes de relações econômicas em nível local e global. (BRASIL, 2014, p. 33)

Para eles o conhecimento científico pode ser apresentado aos alunos por meio de estratégias metodológicas que sejam capazes de estimular a curiosidade e o estranhamento, para que eles possam pensar sobre si e sobre o outro.

Em meio à discussão sobre trabalhar ou não a questão de gênero, tema bastante em voga nos últimos anos no Brasil, o caderno destaca que devemos levantar questões de gênero, de etnias, de religião e de sexualidade. De acordo com os autores do caderno estes fatores interferem diretamente no processo de humanização e na negação ou afirmação dos direitos humanos, uma vez que “a humanização requer o reconhecimento do patrimônio cultural, valorizando as histórias e as memórias da sociedade que o construiu”. Neste momento, é exaltado o papel da memória, pois esta constrói subjetividades e identidades.

A relação entre memória e identidade tendo como objetivo a formação para a cidadania dentro das Ciências Humanas foi apresentada desde os PCNEM de 1999. Para este documento memória e identidade seriam parte de uma grande discussão acerca das noções de tempo histórico, referenciadas na cultura em uma tentativa de construir a identidade e a temporalidade ligada à reflexão da sociedade atual, vista como um presente contínuo.

Rüsen (2010) se refere à importância da memória na constituição da narrativa histórica. Para ele é a partir da mobilização das experiências do tempo que estão arquivadas na memória, que a experiência do presente se torna compreensível e a expectativa do futuro possível. É desta forma, que organizamos as três dimensões do tempo por meio da continuidade, fazendo a experiência do tempo tornar-se importante para a vida presente e influenciar o futuro. É através da narrativa histórica que possibilitamos a orientação da vida prática no tempo.

O caderno ainda destaca a importância de contribuirmos com a formação estética dos jovens, pois é através dela que os seres se constituem no processo humano a si e ao mundo. “A arte, portanto, comunica os sentimentos, as ideias, as sensações, as percepções e as ações produzidas pelos indivíduos e pelas sociedades em diferentes espaços e tempos.” (BRASIL, 2013, p. 36)

Para referendar a formação estética o caderno cita o pensamento do educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire por defender que a educação como um processo contínuo deve criar o belo, ou seja, que a arte favorece a compreensão da cultura e provoca a criticidade da análise do produto da cultura.

Rüsen (2012) faz referência à formação estética ao discutir o conceito de Cultura Histórica amplamente utilizado nas pesquisas analisadas no primeiro capítulo, que estão enraizadas no campo da Educação Histórica. Para este teórico, a Cultura História vai além de uma consciência do passado, pois é o esforço realizado pela sociedade com a finalidade de assegurar, através das recordações coletivas, uma auto compreensão aceitável, de preservar sua identidade histórica. Ele deixa claro que esta recordação do passado ocorre por causa da compreensão do presente e da expectativa do futuro. (RÜSEN, 2012)

Esse autor distingue as três dimensões da Cultura Histórica sendo elas: a dimensão estética, a dimensão cognitiva e a dimensão política, mas deixa claro que não podemos pensar em uma formação de sentido na cultura histórica que não contenha os três elementos. Nessa perspectiva, a Cultura Histórica abarca e engloba a vida prática cotidiana em suas diversas esferas.

Cultura Histórica é a parte da cultura impregnada de modo decisivo pela consciência histórica. E, porque a consciência histórica é impregnada tanto por fatores políticos e não políticos, quanto por cognitivos e não-cognitivos, ela pertence apenas em parte à cultura política e à cultura científica. Do mesmo modo ela é uma parte da cultura estética, da arte. Assim, cultura histórica contém em si elementos de ciência, política e arte, – unidos na História como parâmetro de referência comum. (RÜSEN, 2012, p. 155).

O quarto capítulo “Possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares na Área das Ciências Humanas.” tem como objetivo mostrar maneiras de fazer, ou seja, como ensinar/como fazer.

Nesta parte do texto será reafirmada a ideia de que as Ciências Humanas servem para possibilitar aos estudantes a compreensão crítica de si e do outro, das

relações sociais, de práticas e valores. Também reafirma que este pensamento crítico será baseado na desnaturalização, no estranhamento e na sensibilização. Mais uma vez é citado Paulo Freire, no que se refere a sua ideia de ler o mundo e que ler palavras é diferente de ler o mundo, destacando o papel da escola no ato de ler, compreender e interferir na realidade.

É ressaltado que todas as atividades presentes na escola devem seguir as orientações presentes no artigo treze das DCNEM que afirma que a seleção dos conhecimentos, a metodologia, as formas de avaliação, devem orientar para as dimensões do trabalho, ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores. O trabalho seria como princípio educativo para compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica; a pesquisa como princípio pedagógico, para possibilitar que o estudante seja o protagonista na investigação e no processo de (re)construção do conhecimento; os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo uma educação de forma integrada; e a sustentabilidade socioambiental como meta universal, possibilitada como uma prática educativa integrada, permeado no currículo.

Novamente o caderno menciona que não tem a pretensão de acabar com as disciplinas, ao afirmar que “não se pretende, vale repetir, negar as tradições disciplinares, mas repensá-las e, a partir delas, realizar, como projeto pedagógico e didático, práticas interdisciplinares e contextualizadas.” Percebemos através da análise do caderno de Ciências Humanas, que em nenhum momento foi mostrado aos professores como repensar a concepção de História, a concepção de Aprendizagem Histórica, apresentando apenas exemplos de atividades oriundos da didática geral para trabalhar os conhecimentos presentes nas disciplinas. Isto pode ser visto nas sugestões de atividades presentes no caderno, uma vez que estimulam os professores a realizarem planejamentos que articulem diversas disciplinas e não a repensar a disciplina.

Compreendemos que, para propor repensar uma disciplina seja necessário pensar a concepção de aprendizagem e o método de ensino que constituem o arcabouço da disciplina e em nenhum momento isto foi proposto, portanto não repensaram a disciplina e sim a repensaram didaticamente, do ponto de vista da didática geral.

Posteriormente a essa declaração, eles apresentam possibilidades de abordagens curriculares, que a partir dessas possam ser criadas outras através do

planejamento dos professores, à luz das DCNEM e com o projeto político pedagógico da escola. Estas possibilidades foram apresentadas por disciplinas e como nosso foco de análise é o conhecimento histórico, nos deteremos nas ideias apontadas dentro da disciplina de História.

A discussão a respeito da disciplina de História inicia-se afirmando a sua importância, pois o ato de contar e ouvir história é um dos mais antigos. É constatado que as reflexões históricas são pouco usadas nas disciplinas de Matemática e das Ciências Naturais e que todos os conhecimentos e as teorias tem a sua história afirmando que, seria oportuno uma discussão da história dos conhecimentos científicos, de modo que os alunos pudessem ser os protagonistas deste processo de pesquisas temáticas.

Como proposta de aulas laboratoriais, o caderno lembra que existem diversas atividades presentes nos livros didáticos de crítica documental. Eles afirmam que muitos professores já realizam práticas desta maneira, mas que isso deveria ter um papel central nas formas de ensinar e aprender História, pois tematizar o conceito de documento histórico possibilita variadas iniciativas curriculares. Para o caderno este trabalho deveria ser realizado da seguinte forma

A primeira delas é caracterizá-lo, situando sua diversidade de formas e conteúdos na qualidade de registro das muitas ações, pensamentos e percepções de indivíduos, grupos e sociedade, em distintas espacialidades e temporalidades. (BRASIL, 2014, p. 42)

O caderno também relata sobre a variedade de itens que podem ser considerados documentos, como prédios, fotos postadas na internet, conjuntos arquitetônicos, mas destaca que para construir a crítica a estes documentos, é necessário considerar informações sobre eles, como, por exemplo, quem produziu, quando, porque, onde, em quais condições, com qual intencionalidade.

Também é salientado que, para promover a reflexão acerca das identidades, das visões de mundo, é necessário utilizar os conhecimentos, saberes, vivências e expectativas, assim como a mobilização das histórias de vida dos estudantes e dos demais sujeitos do universo escolar, sempre tendo em vista “caracterizar e estudar a complementariedade das relações entre indivíduo e sociedade, público e privado, subjetividade e humanidade, tendo em vista questões étnicas, desafios e impasses políticos da atualidade.” (BRASIL, 2014, p. 42)

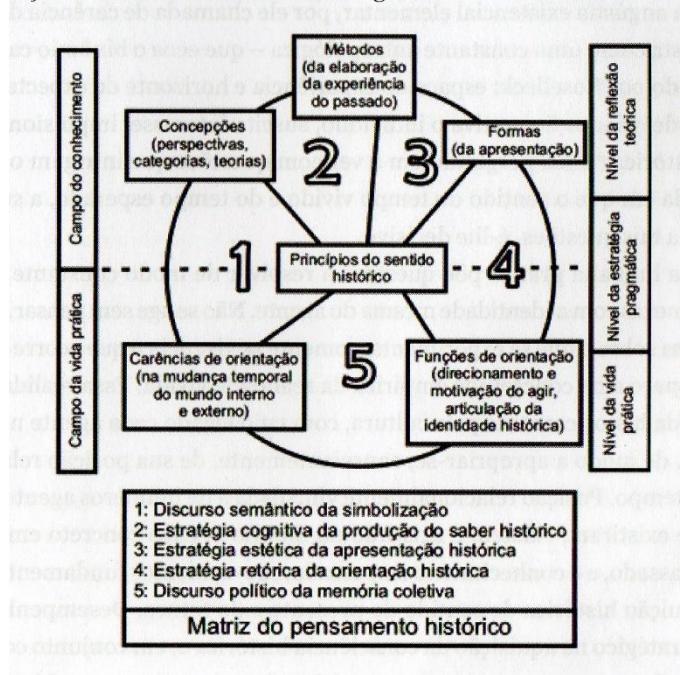
Por outro lado, através da leitura das pesquisas brasileiras realizadas no campo da Educação Histórica vimos que elas estabelecem uma relação entre a Juventude e a Cultura. Este termo pode assumir diversos significados, o que torna extremamente importante clarificar o sentido que está sendo usado.

Podemos perceber através da análise do caderno de Ciências Humanas da formação dos professores oferecida pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que a grande atribuição desta área, e, em consequência, do ensino de História é a formação crítica dos jovens ligada a ideia de formação para a cidadania, proposta já presente em outros documentos como as DCNEM e PCNEM. Para que estes possam ler o mundo em que vivem, a categoria de Juventude é usada atrelada a aprendizagem para que os professores busquem conhecer a vida destes jovens. Este conhecer está atrelado, principalmente, a sua vida prática, como onde mora, o que faz. Não podemos esquecer que, mais do que formar os jovens para a construção da cidadania, está presente nestas propostas curriculares, mesmo que de forma velada, a educação para o mercado, uma prerrogativa que chega às propostas curriculares por meio de uma ideologia e pressão externa no início da década de 1990.

Contraponto às propostas deste caderno de formação, o aprendizado histórico para Rüsen (2007) vai além do que a metodologia da desnaturalização, estranhamento e sensibilização apontada por estes cadernos de formação, pois é um processo da consciência que ocorre entre dois pontos: um dado objetivo da mudança temporal e de seu mundo no passado; e um sujeito determinado, uma auto compreensão e uma orientação da vida no tempo, ou seja, uma mudança do objetivo para o subjetivo. Ele alerta que, para que haja o aprendizado histórico, não pode ocorrer apropriação da História somente como algo objetivo, mas também não podemos ficar presos apenas na subjetividade, afirmado que “os interesses, as expectativas e as pretensões devem ser confrontadas com o conteúdo experiencial da História objetiva, modificados por ele e então concretizados, com o que vir a ser eficazes” (RÜSEN, 2007, p.108)

Para Rüsen (2016) repensar a história como disciplina pressupõe a ida ao conhecimento científico, como é exemplificado através da matriz da Didática da História, onde o autor mostra a constituição histórica de sentido, sendo esta uma função originária do pensamento histórico. Como é observado na figura abaixo a matriz aborda três perspectivas: o pensamento histórico, a constituição de sentido histórico e a produção técnica da narrativa historiográfica.

Figura 2 – Matriz disciplina da Didática da História



Fonte: Rüsen, 2016

Rüsen (2016) considera que o ponto analítico inicial da matriz está numa angustia existencial elementar, denominado de carência de orientação, que por sua vez, motiva o indivíduo e impulsiona a pergunta histórica. Para o autor “Essa pergunta tem a ver com questões que intrigam o agente, na medida em que o sentido do tempo vivido e do tempo esperado, a surgir na resposta a tais questões, é-lhe decisivo.” (RÜSEN, 2016, p. 104)

A partir desta pergunta histórica o agente se reporta as experiências do passado, sendo este elemento fundamental para a constituição histórica de sentido do presente e do futuro. Através deste movimento o indivíduo, para desenvolver o pensamento histórico, articula o campo da vida prática e o campo do conhecimento científico, organizando a qualificação de ocorrência como fontes, sua coleta e sua interpretação a partir das experiências da sua cultura histórica. Desta forma para Rüsen (2016)

A finalidade do pensamento histórico é responder à pergunta histórica de modo consistente e controlável. Isto se aplica, obviamente, também ao discurso ‘técnico’ da historiografia. Assim a linguagem (em todos os seus formatos, discursivos ou não) é meio para o fim. A narrativa instituidora de sentido não cria ou inventa o sentido. Ela o elabora de forma razoável e criticável (...) (RÜSEN, 2016, p. 105)

Com base no pensamento de Rüsen, a pesquisadora Gusmão (2014), a partir de sua investigação percebeu que nas propostas curriculares norteadoras do Ensino Médio no Brasil, existe a defesa da ideia de que “o desenvolvimento de competências e habilidades possibilita a superação da passividade dos estudantes em relação à realidade social.” Porém a autora, assim como a presente pesquisa comprehende, a partir da teoria da Consciência Histórica, e, baseada nas demais investigações empíricas que foram referenciadas neste trabalho, afirmar que a complexidade do pensamento histórico, a compreensão de si e do mundo, se tornaria possível em função da práxis, que para Rüsen (2010) é uma função específica do saber histórico.

Neste sentido compreendemos que a formação da consciência histórica possibilita aos jovens estudantes a construção de modos de atribuição de sentido, e, consequentemente, permite a ação (práxis) dos sujeitos, estabelecendo uma relação com o mundo no sentido de transformá-lo, possibilitando a realização da liberdade humana. (GUSMÃO, 2014, p.93)

Como a Consciência Histórica dá estrutura para o conhecimento histórico, pois é uma combinação que consiste na apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro, Rüsen (2010) afirma que, se os historiadores vierem a perceber essa conexão entre as três dimensões temporais, “eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os futuros.”

Estes pensamentos expressos por Rüsen (2007) nos levam a pensar nas especificidades dos alunos que temos em sala de aula. As temáticas, o lugar onde buscamos o passado, a qual passado recorreremos para refletir em sala de aula; o importante é partir das carências do aluno. Trabalhar com jovens, por exemplo, têm que levar em consideração quem são eles, quais são as culturas que estes têm acesso, quais são os seus gostos, quais são suas carências de orientação, ou seja, temos que considerar a subjetividade destes alunos, pois eles a utilizaram no momento de realizar a interpretação, mas sem deixar de lado a objetividade da História.

Ao buscar perceber em uma das pesquisas abordadas no primeiro capítulo se o pesquisador estabelece relações entre o conceito jovem e o conhecimento histórico, percebemos que Germinari (2010) utiliza a categoria cultura para analisar as relações

que os jovens estabelecem na escola e com os elementos culturais que uma sociedade exige, sendo que o termo cultura tem uma historicidade e múltiplas perspectivas.

O pesquisador também afirma que os jovens produzem valores e conhecimentos mediados pela cultura juvenil vivida, a partir do modo e das condições pelas quais a vivenciam e não apenas reproduzem os valores e os conhecimentos presentes no espaço escolar.

Desta forma, Germinari (2010) ao compreender as experiências culturais de cada um desses sujeitos inseridos no universo escolar e perceber que estas experiências possuem sentidos e perspectivas diversas, entendeu como os jovens escolarizados participantes de sua pesquisa, imersos em uma “cultura juvenil”, produzem suas identidades sobre a cidade de Curitiba e procurou explicitar sua relação com a formação da consciência histórica. Como podemos ver esta pesquisa nos mostra a importância de considerar as experiências, a cultura do jovem para compreender a forma como eles constroem o seu conhecimento histórico.

Percebemos que as propostas curriculares analisadas neste capítulo têm cada vez mais instigado os professores a conhecerem quem são estes jovens alunos, fato bastante evidente nos cadernos de formação do Pacto. Porém ao mencionar a disciplina de História, a relação entre a juventude e o conhecimento histórico fica fragilizada, pois não são tomadas iniciativas que levem em consideração a especificidade da cultura juvenil e a sua relação com o conhecimento científico. Esta fragilidade pode ocorrer devido à visão fragmentada e multifacetada apresentada na discussão a respeito da disciplina de História e na área das Ciências Humanas.

Fronza (2012), em sua tese utiliza as ideias do educador francês Georges Snyders (1988) para construir um aporte teórico para discutir a cultura escolar e suas relações com a cultura juvenil, através dos conceitos cultura primeira e cultura elaborada.

A criação dos conceitos cultura primeira e elaborada é realizada a partir dos seguintes questionamentos: “Por que existe um (...) abismo entre o que a escola poderia ser, o que os alunos poderiam viver — e o que eles vivem na realidade? Por que o cultural não lhes dá satisfação? Por que o cultural escolar lhes dá tão pouca satisfação?” (SNYDERS, 1988, p. 15).

Para Georges Snyders, a cultura escolar deve ser elaborada a partir da cultura primeira dos estudantes na qual se inserem artefatos da cultura juvenil como, por

exemplo, as histórias em quadrinhos, as músicas, e a partir dela se relacionar com a cultura elaborada. Snyders clarifica esta relação da seguinte forma:

Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda a autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira. (...). Queria evocar alegrias da vida quotidiana, alegrias da cultura de massa: essas são verdadeiras alegrias; não tenho absolutamente intenção de enfraquecê-las, mas tentarei dizer no que elas me parecem insuficientes e isso em relação a suas próprias promessas. Sustentarei que é a cultura elaborada que pode, melhor que a cultura primeira, atingir os objetivos, isto é, finalmente as satisfações da cultura primeira. A cultura primeira visa valores reais, fundamentais: em parte ela os atinge, em parte não o consegue; a cultura elaborada é uma chance muito maior de ver estes mesmos valores com plenitude, o que levará a uma reflexão sobre a relação entre cultura primeira e cultura elaborada, relação esta que me parece colocar-se como síntese de continuidade e de ruptura. (SNYDERS, 1988, p. 23-24).

A partir da relação estabelecida entre a cultura primeira e a elaborada, Fronza (2012) comprehende que a cultura primeira se refere a uma cultura de grupo, quando os jovens se unem em busca de algumas chances ou esperanças de igualdade, por meio de uma vivência coletiva, com trocas de experiências, ou seja, uma comunicação não submissa aos interesses dos adultos.

Já a cultura elaborada, no pensamento de Snyders (1988), possibilita aos sujeitos conhecer e agir sobre a “riqueza da existência e do mundo”, ampliando seus horizontes e eliminando suas fronteiras.

Snyders (1988) cita como expressão da cultura elaborada mais valoriza na escola a ciência, pois é nela que presenciamos o elo entre os homens e as coisas. Para agir e conhecer, os homens não podem se dispensar da relação com o mundo. A cultura elaborada serve para ampliar o olhar em relação aos problemas do presente ao descobrir os elos entre o que se enxerga, o que se vive e os acontecimentos sobre os quais o mundo é construído. Quanto mais dados são apreendidos, outros dados se tornam compreensíveis, fazendo com que os sujeitos possam entender e encontrar seu lugar no mundo e suplantar a condição em que vivem. Desta maneira, na perspectiva do autor, a ciência permite que se avistem as totalidades significativas e coerentes em todas as suas contradições (SNYDERS, 1988, p. 51-52).

Como vemos acima, este é um exemplo apontada pelo educador francês George Synders de relacionar a juventude, através da cultura juvenil com a ciência e conhecimento científico trabalhado no ambiente escolar.

## 5 OS PROFESSORES FACE AOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE UM CASO

Uma das finalidades dos documentos oficiais do Ensino Médio é orientar os professores e trabalhadores da área educacional em relação ao processo de ensino-aprendizagem, mostrar quais são as finalidades do ensino entre outros aspectos educacionais e de estrutura como já avaliamos e analisamos anteriormente. Diante deste cenário e por entendermos que os professores são sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem, que ressignificam as ideias propagadas por estes documentos de acordo com seus conhecimentos, com a cultura da escola que trabalham, e que portanto devem ser ouvidos em relação a suas impressões, buscamos ouvir as ideias e opiniões destes profissionais a respeito da formação proposta pelos cadernos de formação de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Neste sentido o presente capítulo tem como objetivo perceber se a formação proposta pelo PNEM contribuiu na forma como os professores pensam sobre o Ensino de História e a Juventude, possibilitando uma nova relação entre eles.

### 5.1 PROFESSORES COMO PROTAGONISTAS: O CASO DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

Para melhor compreendermos o funcionamento da formação do PNEM, primeiramente apresentaremos algumas informações acerca da sua implementação e execução. Segundo informações dos organizadores, o PNEM reuniu cerca de 340 mil professores, 52 universidades e SEDUCS das unidades da federação, sendo que a formação de professores realizada nas escolas foi organizada contendo 200 horas de trabalho, divididas em duas etapas, 100 horas de estudos coletivos e 100 horas de estudos individuais. Os professores inscritos no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec<sup>21</sup>) que participaram desde a primeira etapa e que não possuíam nenhuma bolsa por outros programas receberam uma ajuda de custo de duzentos reais para participar desta formação e os orientadores de estudos receberam setecentos e sessenta e cinco reais. Porém, para

---

<sup>21</sup> Simec é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do Governo Federal na área da Educação. É neste portal que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades.

que esta bolsa fosse depositada em suas contas todos os meses era necessário dedicar-se às atividades de formação com no mínimo 75% de presença; acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de Ensino Médio registrando-o no SisMédio. (BRASIL, 2013) No caso do estado do Paraná, também tiveram que postar no mínimo uma atividade de cada caderno no Ambiente Virtual de Aprendizagem denominado Grupo de Estudos em Rede – GER. Além dos professores, também foi concedido bolsa aos coordenadores das formações regionais, coordenadores das SEDUC e docentes das Universidades.

Segundo o documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, publicado no ano de 2014, cada membro tinha a sua função: cabendo ao MEC o financiamento integral da formação; as Instituições de Ensino Superior – IES formadoras, definidas pelo MEC em articulação com as Secretarias de Estado de Educação (SEDUC) – coube a responsabilidade pela preparação dos formadores regionais e pelo acompanhamento da formação dos orientadores de estudo e dos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas. Já os formadores regionais foram responsáveis pela formação de orientadores de estudo; e, por sua vez, os orientadores de estudo são responsáveis pela formação, na escola, dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio.

Na prática no estado do Paraná as orientações repassadas aos diretores das escolas era que fosse ofertada a todos os professores do Ensino Médio a possibilidade de participar desta formação. Uma vez que a mesma foi pensada para atender a todos os professores das redes públicas estaduais do Ensino Médio, que conta com 495.697 professores, distribuídos em 20.317 escolas (Censo 2012), sendo que estes professores poderiam ser contemplados com bolsa ou não. Também foi escolhido dentro do grupo de participantes de cada escola um orientador de estudo que frequentou a formação oferecida nas IES pelos formadores regionais, contando com 8h de trabalho para cada caderno. Cabia a este orientador de estudo organizar e comandar a formação na escola com os demais professores, da mesma forma que foi realizada na IES e também realizar a avaliação dos professores cursistas.

A formação dos professores na escola foi organizada em dois grupos de atividades desenvolvidas de forma articulada, sendo elas as atividades individuais e as atividades coletivas. Nas atividades individuais o professor organizou seu próprio tempo institucional (hora atividade) para a leitura dos textos básicos do curso,

devendo apresentar registros das reflexões realizadas durante suas leituras, que deveriam totalizar 50h. Também como parte das atividades individuais, o professor teve que realizar pelo menos uma das atividades propostas no material de estudo no contexto de sala de aula, sendo todo esse processo orientado e acompanhado pelo orientador de estudo.

Já nas atividades coletivas, o grupo tinha que realizar os estudos das DCNEM, dos textos sobre os grandes campos temáticos e as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares através dos cadernos de formação da primeira e da segunda etapa do curso e outros materiais complementares das IES e SEDUC. Como já mencionamos, cabia ao orientador de estudo organizar em cada escola de Ensino Médio, a proposta de formação, de acordo com a organização do trabalho pedagógico da escola, seus tempos e espaços institucionais, considerando as possibilidades de rearranjos da hora-atividade, de forma a privilegiar o trabalho coletivo, destinando pelo menos três horas semanais.

Afirmamos no parágrafo acima que eles deveriam realizar as atividades em sua hora atividade porque, durante a observação dos orientadores de estudo na UFPR, ouvimos relatos de que diversos professores foram reprimidos e proibidos pelos diretores e pela equipe pedagógica de realizar o estudo dos cadernos em sua hora-atividade. Também as atividades de formação coletivas não foram autorizadas pela SEDUC do Paraná a serem realizadas durante a hora atividade dos professores e, no caso da escola que acompanhamos, a formação se realizou aos sábados pela manhã e algumas vezes no contra turno dos professores. Houve casos de escolas que realizaram os encontros nos dias da semana, no período noturno, dependendo da possibilidade e realidade de cada uma.

Como já mencionamos, compreendemos que uma política curricular é formada por propostas e práticas curriculares, de forma indissociável, que se constitui em um processo de seleção e de produção de saberes, valores, visões de mundo, símbolos e significados, pertencentes a culturas, com capacidade de organizar o que é selecionado para se ensinar. (LOPES, 2004) Neste sentido, não podemos afirmar que as políticas curriculares são apenas documentos escritos que manifestam e demonstram o poder do governo e a sua construção de sentido, mas que também devemos considerar que as escolas, com suas práticas e propostas, também produzem sentidos para as políticas curriculares. (LOPES, 2004)

Uma vez que temos tal compreensão do que são políticas curriculares, nesta pesquisa não ficaremos presos apenas à análise dos documentos que instituíram a política de formação de professores para o Ensino Médio, mas também analisamos a forma como esta formação ocorreu na escola, a visão do professor e dos alunos, uma vez que estes são sujeitos do universo escolar e ressignificam estas propostas.

Optamos, por um estudo de um caso como estratégia investigativa para ouvir as ideias e impressões dos professores a respeito desta formação e refletir sobre alguns aspectos durante o período de observações da formação dos professores. O estudo de um caso foi realizado em uma escola Estadual do Paraná, situada na cidade de Curitiba. A partir dos conhecimentos propiciados por esta observação foi possível realizar uma entrevista com a professora de História desta escola, que esteve envolvida nas duas etapas da formação do PNEM. É preciso clarificar que durante a primeira etapa desta formação, esta escola contava com duas professoras de História participantes, porém na segunda etapa, após um período turbulento e desgastante de greve dos professores da rede estadual do Paraná, uma professora desistiu de participar da segunda etapa.

É importante mencionar que a greve ocorrida durante a formação do PNEM no Estado do Paraná, teve duração de aproximadamente 46 dias e tinha como principal reivindicação a não aprovação do projeto de lei encaminhado pelo Executivo, para alterar a Previdência Estadual que, comprometeria os direitos já adquiridos pelos professores e funcionários estaduais. No dia 29 de abril de 2015, no Centro Cívico, durante esta paralização os professores foram reprimidos pela Polícia Militar do Paraná, atingidos por cassetete, spray de pimenta, balas de borracha e bombas de gás lacrimogêneo durante mais de uma hora enquanto se manifestavam contra a aprovação da lei. No decorrer da greve, em respeito à luta dos professores, a formação do Pacto foi suspensa, retornando junto com a volta dos professores para a escola. Em consequência a esta paralização os professores tiverem que realizar a reposição das aulas tanto aos sábados como também com a inclusão de uma sexta aula no horário, o que deixou os professores extremamente cansados e desmotivados, fato este que repercutiu na formação.

A observação das formações oferecidas para os orientadores de estudo da cidade de Curitiba, realizada pela Universidade Federal do Paraná sobre as quais faremos uma breve discussão são referentes a dois cadernos, o caderno II da primeira etapa “O jovem do Ensino Médio” e o caderno II da segunda etapa “Ciências

Humanas". A metodologia utilizada foi a da observação de campo, sendo esta uma técnica de recolher informações que se vale dos sentidos para a sua coleta. Esta metodologia não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejem estudar.

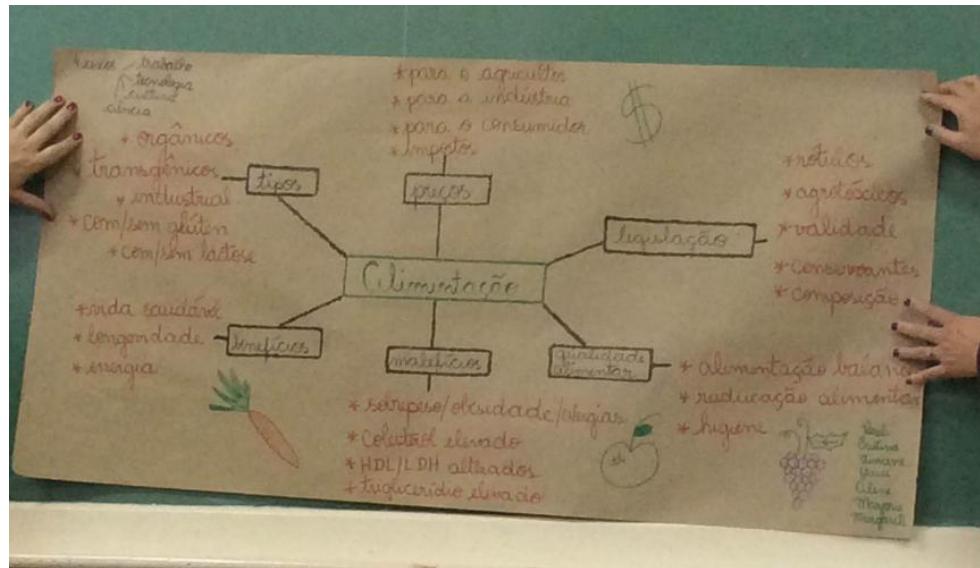
Segundo Flick (2004) existem diversos tipos de observação como a não participante, participante, em equipe, na vida real, em laboratório. A observação realizada nesta pesquisa foi a do tipo não participante e na vida real. Apesar desta metodologia apresentar algumas limitações como o observado poder influir no comportamento do observador, possibilidades de ocorrência de fatos nos momentos em que o observador não se encontra presente, achamos que esta seria uma boa forma para compreendermos como foi conduzida a formação de professores proposta pelo PNEM e o funcionamento deste programa, pois esta metodologia é uma forma direta de estudar vários fenômenos.

A formação dos cadernos era dividida em duas partes sendo a primeira, no período da manhã, com a apresentação pelos formadores regionais da discussão textual presente no caderno em um anfiteatro da universidade. Na segunda parte, geralmente no período da tarde, os professores eram divididos em grupos menores, que se dirigiam para salas de aula e realizavam algumas atividades contidas nos cadernos, chamadas de “Reflexão e Ação”, com a posterior discussão das ideias levantadas na execução das mesmas.

Uma das atividades dos cadernos solicitava que os professores realizassem o planejamento de uma atividade ou sequência de atividades de ensino para ser desenvolvida de forma interdisciplinar, cujo tema era a alimentação.

Abaixo temos algumas imagens que demostram o resultado da execução desta atividade feita pelos orientadores de estudo na Universidade Federal do Paraná. Devido à baixa qualidade das imagens, posteriormente a sua publicação faremos uma descrição das mesmas.

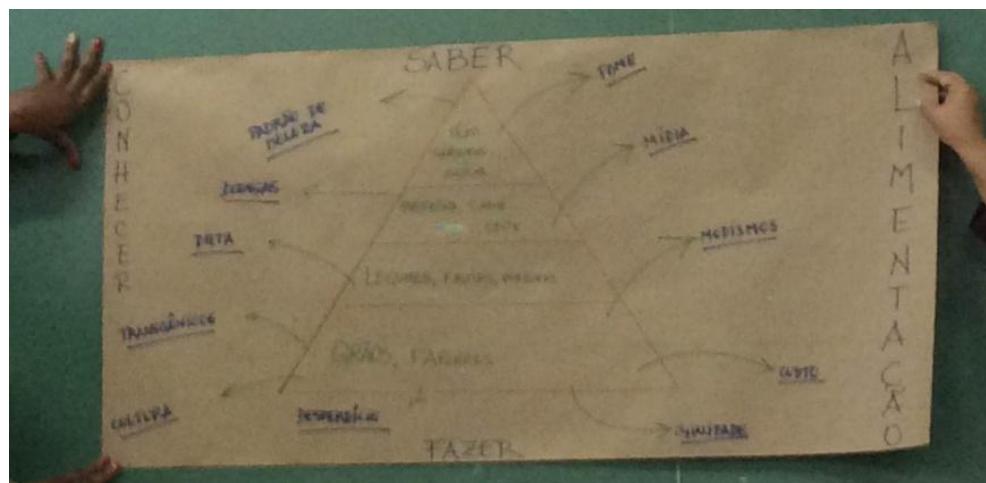
Figura 3: Atividade realizada pelos orientadores de estudo



Fonte: Fotografia da autora (2015).

Descrição: Nesta figura temos no meio do fluxograma a palavra alimentação. Ligados a esta palavra chave, os professores escreveram as seguintes palavras: preços, legislação, tipos, benefícios, malefícios e qualidade alimentar. A partir de cada uma destas palavras eles ligaram outras ideias como vida saudável longevidade, energia, alimentação balanceada, higiene, com/sem lactose entre outras.

Figura 4: Atividade realizada pelos orientadores de estudo

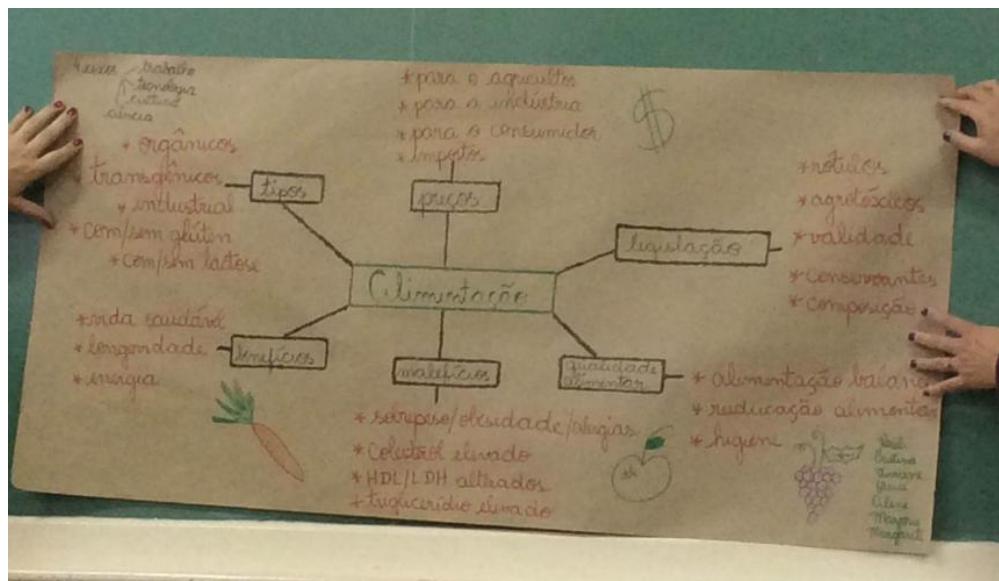


Fonte: Fotografia da autora (2015)

Descrição: Nesta figura temos a representação de um triângulo, em sua base são colocadas as palavras grãos, farinhas e delas saem as seguintes palavras: cultura, transgênicos, custo, modismos. Acima da base dos triângulos temos legumes,

frutas e verduras onde são destacadas as palavras modismo, dieta. Acima do triângulo temos proteína, carne e leite, e são ligadas com as palavras mídia e doenças. Na ponta do triângulo temos óleo, gordura e água tendo como palavras ligadas porção da beleza e fome.

Figura 5: Atividade realizada pelos orientadores de estudo



Fonte: Fotografia da autora (2015)

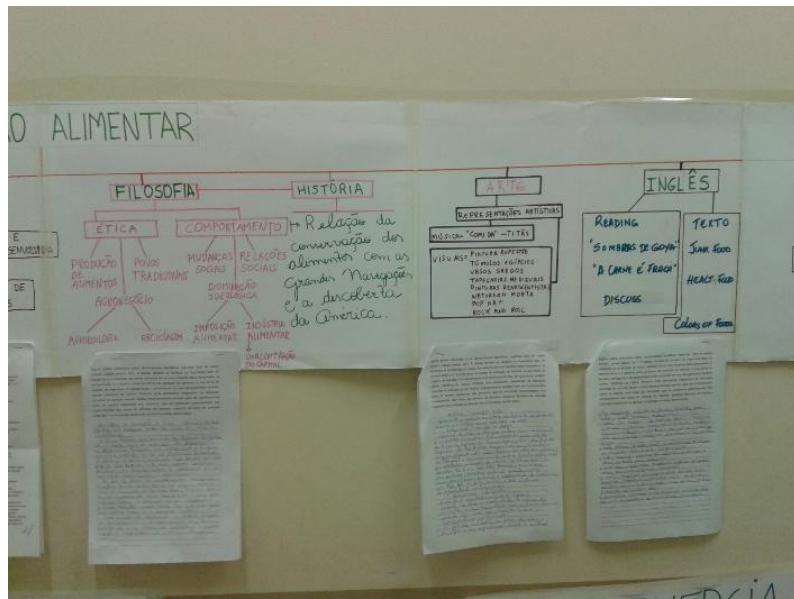
Descrição: No centro do fluxograma temos, como palavra mais importante alimentação. Ligados a ela temos tipos de alimentos: orgânicos, transgênicos, industrial, sem glúten e com/sem lactose. Outra palavra ligada à alimentação é vida saudável, longevidade, energia. Abaixo temos malefícios a que estão ligadas as seguintes palavras sobre peso/obesidade/alergias, colesterol elevado, HDL/LDH alterados e triglicerídeos elevados. Outra palavra colocada é qualidade alimentar que tem como ideias ligadas alimentação balanceada reeducação alimentar e higiene. Outra palavra é legislação, tendo como palavras associadas a esta rótulos, agrotóxicos validade, conservantes e composição. A última palavra ligada à alimentação é preços e vem acompanhada das ideias para agricultor, indústria, consumidor e impostos.

Como pode ser observado nas figuras, os orientadores de estudos construíram organogramas os quais colocaram os diversos assuntos que poderiam ser trabalhados e discutidos sobre a temática alimentação, sem pensar de que forma poderiam ser trabalhados, quais as disciplinas em que aqueles assuntos poderiam ser

discutidos, enfim, construíram um rol de temas que estavam relacionados com o tema alimentação, sem considerar que estes seriam trabalhados em uma sala de aula.

Já, na execução desta mesma atividade na escola observada tivemos o seguinte resultado:

Figura 6: Atividade realizada pelos professores da escola pesquisada



Fonte: Fotografia da autora (2015)

Ao analisar a disciplina de História, uma vez que o foco de análise deste trabalho é a Aprendizagem Histórica, percebemos que durante a discussão sobre como formular propostas que abordem a temática educação alimentar, as professoras consideraram quais eram os temas que constavam no livro didático do ano escolhido para desenvolver esta atividade escolheram a relação de conservação dos alimentos com as grandes navegações e a descoberta da América. Uma vez que, na disciplina de História este é um dos temas a serem abordados e por isso elas optaram por este recorte.

A problemática que nos colocamos tendo como base os princípios da teoria da Consciência Histórica é: qual a relevância desta discussão para a formação dos jovens do Ensino Médio? Será que esta é uma temática presente nas demandas da vida prática destes jovens? Ao optar por este recorte, os professores pensaram em considerar, os sujeitos da aprendizagem, no caso os jovens, seus conhecimentos prévios, sua cultura, a demanda da vida prática dos mesmos? Durante a discussão

execução desta atividade não conseguimos perceber nenhuma evidência de que as problematizações, por nós colocadas, acima estivessem presentes no pensamento das professoras.

Como ocorreu com os demais professores, podemos perceber que a lógica da sequência e da seleção dos conteúdos realizada pelo livro didático não foram desconsideradas pelas professoras de História para a escolha desta abordagem.

Observamos que, ao mesmo tempo em que se tentava quebrar com a forma tradicional de ensino, a partir de abordagens inovadoras, aliás, um dos objetivos da formação é incentivá-las. Contudo havia algo que dificultava o trabalho na perspectiva apontada pela formação do Pacto, pois já estava presente na consciência do professor uma forma de ensinar fixa, baseada, muitas vezes, na forma como eles foram ensinados durante a sua vida escolar, em sua formação inicial e presente na cultura escolar na qual os alunos e professores estão inseridos.

Em que pese o fato de propor mudanças na forma de ensinar, tanto através da perspectiva apresentada pelo caderno, como em outras perspectivas, não foi oferecida uma formação continuada de longo prazo, acompanhada em todas as suas etapas, dando suporte para que o professor pudesse praticar e ao mesmo tempo pensar a respeito do que estava sendo realizado. Entendemos que a forma e os resultados alcançados devem servir de reflexão para assim perspectivar mudanças ou continuidade a partir e em suas próprias práticas.

Observamos também que o intuito das atividades eram fazer com que os professores elaborassem um plano de ensino ou uma sequência didática e que trabalhassem o tema educação alimentar de forma interdisciplinar. Porém, a maneira como este plano foi construído pelos professores da escola, apresentava uma proposta de aula da mesma forma que sempre foi realizada, com a única diferença que utilizavam o mesmo tema em todas as demais disciplinas, como se fosse um tema transversal. Ou seja, não identificamos nesta proposta de aulas uma articulação entre as disciplinas.

Por definição, a interdisciplinaridade busca os possíveis pontos de convergência entre as várias áreas e a sua abordagem conjunta, propiciando uma relação epistemológica entre as disciplinas e possibilitando nos aproximar com mais propriedade dos fenômenos naturais e sociais, que são normalmente complexos e irredutíveis ao conhecimento obtido quando são estudados por meio de uma única disciplina.

A respeito da interdisciplinaridade, segundo Pires (1998), as discussões acerca deste conceito tomaram corpo nos anos setenta, quando o movimento marcadamente revolucionário dos estudantes universitários na Europa e na América Latina tinha como eixo a crítica à organização do ensino universitário e o papel do conhecimento na sociedade capitalista; discutindo-se entre outras coisas, a ruptura teoria e prática e a função social dos conteúdos escolares. As instituições reagiram a este movimento e iniciaram a busca de novos pressupostos que levaram a modificações estruturais e curriculares. A proposta da interdisciplinaridade surgiu para promover a superação da superespecialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade.

Para Frigotto (1995) interdisciplinaridade é uma necessidade e um problema relacionado à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se assim como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico. Para o autor

a interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potencializada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cíndida, alienada, no interior da sociedade de classes. (FRIGOTTO, 1995, p.31)

A discussão sobre a interdisciplinaridade vem ganhando espaço nos documentos curriculares desde os PCNs de 1999, com a instituição de áreas do conhecimento. Enquanto a proposta de formação de professores do PNEM esforça-se para levar esta prática, propondo diversas atividades para que eles exercitem a realização de um planejamento de aulas de forma interdisciplinar com seus pares no ambiente escolar. Porém, como podemos observar pelas atividades realizadas que trouxemos como exemplo, esta formação ainda não deu subsídios para que estes professores consigam planejar suas aulas seguindo os pressupostos da interdisciplinaridade e assim realizar o redesenho curricular.

Em relação à formação do caderno II da primeira etapa “O jovem do Ensino Médio” realizado pela UFPR, a formadora regional realizou uma discussão bastante pautada no conteúdo do caderno. Primeiramente mencionou as diversas formas como podemos compreender o que significa ser jovem, citou que este não é apenas um recorte etário, e são sujeitos dotados de direitos e de opinião e que é necessário romper com a imagem negativa que temos deste grupo.

Assim como no caderno, na formação foi evidenciado a necessidade de ouvi-los, conhecê-los, saber quais são as sugestões que eles apresentam para o processo de ensino e aprendizagem, enfim buscar conhecer melhor quem são estes jovens que estão inseridos no universo escolar. A fala da formadora tem um tom de sensibilização, e pede para que os professores se aproximem dos jovens, ouvindo, respeitando, pedindo para que criem afetividade com seus alunos com aulas mais significativas, pensando estratégias metodológicas que possibilitem o aprendizado do jovem.

Como uma proposta metodológica, a formadora discorreu sobre o mapa conceitual, sendo esta uma proposta do caderno, que tem como objetivo organizar o conhecimento e tornar a aprendizagem mais significativa e interessante para os jovens, pois ao aluno cabe o papel de trazer as informações e ao professor transformá-las em conhecimento.

Para melhor compreendermos o que são mapas conceituais trouxemos a definição apresentada por Novak e Gomi (1986) que consideram os mapas conceituais como estruturas esquemáticas que representam conjuntos de ideias e conceitos dispostos em uma espécie de rede de proposições, de modo a apresentar de forma clara a exposição do conhecimento e organizá-lo segundo a compreensão cognitiva do seu idealizador. Neste sentido, podemos afirmar que mapas conceituais são representações gráficas, que demonstram relações entre palavras e conceitos, tanto aqueles mais abrangentes até os menos inclusivos. Sua utilização é indicada para facilitar a ordenação e a sequenciação dos conteúdos abordados, de modo a oferecer estímulos adequados à aprendizagem.

Além da discussão metodológica do mapa conceitual a formadora seguiu os subitens do caderno e mencionou a relação entre o jovem e a tecnologia, os projetos de vida e os jovens, a relação entre os jovens e trabalho, jovem e territórios e participação dos jovens. A discussão destes pontos ficou bastante limitada ao conteúdo já existente no caderno, por exemplo, ao discutir a relação entre jovem e tecnologia foram discutidos os pontos positivos e negativos em utilizar tecnologia em sala de aula, mencionando a facilidade que os jovens tem em utilizar este recurso, tendo até mais familiaridade do que o professor. Também foi discutido o acesso à internet e uso do celular em sala de aula, no sentido de ser contra ou a favor. O uso ou não do celular em sala de aula tem sido um tema muito discutido no ambiente escolar, pois muitos professores se queixam que os alunos não prestam atenção na

aula porque ficam utilizando o celular na hora indevida. Acreditamos que o uso da tecnologia pode ser um interessante recurso a ser utilizado em sala de aula, desde que sirva como um intermediador para a Aprendizagem Histórica.

A partir da observação da formação dos orientadores de estudo pelos formadores regionais acerca do caderno, que tem como objeto central discutir a Juventude, assim como já foi apontado na análise que realizamos neste caderno, percebemos que o principal objetivo deste é instigar o professor a buscar conhecer os jovens que frequentam o Ensino Médio. Já que a escola é uma instituição cultural presente na vida do jovem, um espaço e um tempo de convivência faz parte do seu cotidiano, cabendo a ela ouvir suas experiências e suas perspectivas de futuro para então organizar-se de modo fazer sentido para a vida dos jovens.

Na escola a formação deste caderno se deu de forma muito parecida com a que foi realizada na IES, utilizando inclusive a mesma apresentação de *Power Point*<sup>22</sup>, ou seja, a discussão foi bastante pautada no conteúdo do caderno. Nos momentos de discussão existiam professores que defendiam que o jovem era um sujeito dotado de conhecimento e cultura, assim como havia outros com uma visão negativa destes sujeitos, taxando-os como rebeldes, não interessados em aprender, trabalhar, que tem uma cultura “inferior” por gostar de funk, rap, de não ter gosto pela leitura, enfim não querem fazer nada. Além desta imagem negativa sobre a Juventude, já discutida no primeiro caderno, podemos perceber que existe um confronto de gerações, uma vez que os professores, julgam de forma negativa a cultura dos jovens, como justificativa afirmam que antigamente tudo era melhor, mais rico, organizado. Através desta observação pudemos perceber na prática, diversas formas que as pessoas compreendem estes sujeitos.

Alguns professores que consideram os jovens como sujeitos dotados de ideias, conhecimentos realizaram uma roda de conversa com os alunos, do Ensino Médio, taxados como os que mais se destacam no ambiente escolar, que são mais inteligentes, interessados e buscaram conhecer quais os seus gostos, o que fazem quando não estão na escola, quais são suas opiniões. Apesar dos professores, após a execução desta roda de conversa, relatarem que ficaram muito surpresos com as ideias e com o posicionamento revelado pelos alunos, percebemos que esta foi uma

---

<sup>22</sup> As apresentações de *power point* utilizados nas formações realizadas pelas IES eram enviadas por e-mail para os orientadores de estudo, para que estes pudessem utilizar durante a formação na escola.

atividade realizada para cumprir com a obrigatoriedade da formação, pois as ideias apresentadas pelos alunos não foram retomadas e consideradas nas demais atividades e discussões realizadas pelo grupo, ou seja, o resultado desta atividade não foi incorporada como importante e na linha de pensamento dos professores.

Outra formação que acompanhamos e que discutimos neste capítulo fez parte da segunda etapa do Pacto e tinha como intuito trabalhar a área das ciências humanas através da discussão do caderno II chamado “Ciências Humanas”. Na concepção deste caderno a contribuição das Ciências Humanas para a Educação é fomentar um conhecimento emancipatório, ajudar os jovens a refletir, não agir antes de pensar.

A partir da observação realizada na formação deste caderno, optamos por destacar a maneira como a formadora regional discutiu e atribuiu importância à postura investigativa através das perspectivas de atuação retratadas no caderno sendo elas desnaturalização, estranhamento e sensibilização. Para explicar estas perspectivas ela utilizou o exemplo de um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para a formadora, o papel da desnaturalização é mostrar que a mídia não é neutra e que as pessoas são dotadas de conhecimentos de senso comum, que estão postos e difundidos pela sociedade, sendo necessário ensinarmos aos alunos a desconfiar sobre as informações veiculadas, por exemplo, sobre o movimento do MST é necessário desconfiar da concepção sobre este movimento que está posta na sociedade e que é tão divulgada pela mídia. Já o estranhamento se trata de fazer com que os jovens estranhem o mundo em que vivem, o cotidiano, rotinas mais usais, onde o estranhamento trará o reencantamento. No caso do exemplo dado dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é necessário fazer com que os alunos estranhem que aquelas pessoas estejam acampadas no meio da cidade e que nossa sociedade esteja organizada de tal forma que seja necessário pessoas tomarem esta postura para reivindicar seus direitos. Já a sensibilização é o rompimento das atitudes de indiferença e incompreensão com o outro, ou seja, passar a ver a contradição entre a favela e o prédio de luxo. Se sensibilizar com a situação a que os membros do MST são submetidos e com suas causas seria outro exemplo citado durante a formação.

Na escola, a formação deste caderno contou com a ajuda de dois professores de Filosofia do colégio, sendo que um deles atua no Ensino Superior e ficou encarregado de preparar uma discussão que realizasse um apanhado histórico acerca das humanidades, parecido com o que está presente no caderno. Uma vez que a

orientadora de estudos desta escola é formada em Pedagogia e atua como pedagoga na escola, ela contou com a ajuda dos professores das áreas para auxiliar na discussão dos cadernos que tinham como objetivo discutir as quatro áreas em que as disciplinas estão agrupadas.

O professor mostrou como o conceito de humanidades ganhou sentidos diferentes em cada período, por cada povo, os mesmos trabalhados no caderno como o conceito de Paidéia grega, as humanidades renascentistas, as especificidades e as disciplinas modernas entre outras.

Para explicar os procedimentos investigativos em que as disciplinas da área das Ciências Humanas poderiam utilizar e que a tornam ciências reflexivas, sendo eles a desnaturalização, o estranhamento e a sensibilização foi utilizada uma metodologia distinta do que a formadora regional usou. O estranhamento, por exemplo, foi explicado como um processo onde a pessoa vê com outros olhos o que está na sua frente, algo que a pessoa sempre viu, mas nunca deu importância.

A partir da análise realizada no caderno, estes procedimentos investigativos são o que mais se aproxima e mostra como se trabalhar de forma mais integrada as Ciências Humanas, assim como qual o papel que é atribuído as disciplinas desta área na concepção desta formação e foi um tema passado de forma rápida na formação da escola.

Ao ler o caderno, apesar de mencionar que o Pacto na opinião de alguns tem deixado muito a desejar, conclusão a partir da realização da segunda etapa, os professores chegam à conclusão, sobre o Ensino Médio que este não atinge ao esperado, e por isso os alunos não gostam de estudar, chegam atrasados entrando na sala apenas na segunda aula, e que eles desistem de estudar, por esse motivo é necessário reinventar a escola. A orientadora de estudos afirma que se o aluno quiser saber quem descobriu o Brasil é só consultar a internet, que o papel da escola é outro e não transmitir informações, porém ela não aponta qual seria este outro papel da escola.

Em meio às diversas observações realizadas na escola, foi perceptível a vontade dos professores em realizar um trabalho diferenciado com seus alunos, que gerasse um aprendizado significativo, pois estavam sempre dispostos a comparecer nas formações, respeitavam o horário e estavam sempre dispostos a realizar as atividades, mas acreditamos que existiam entraves que impossibilitavam a execução deste trabalho no cotidiano escolar.

## 5.2 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PNEM NA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA

Realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora de História da escola em que acompanhamos a formação para melhor compreendermos a experiência da mesma e perceber se a formação proposta pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio contribuiu na forma como os professores pensam o Ensino de História e a Juventude, possibilitando uma nova relação entre eles.

A técnica da entrevista consiste no encontro entre duas ou mais pessoas, a fim de obter informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Esta técnica é diferenciada a partir da sua preparação uma vez que podemos ter entrevistas padronizadas ou estruturadas despadronizadas ou não estruturada.

A entrevista apresenta algumas vantagens em relação a outras técnicas, pois possibilita a obtenção de dados em profundidade, não exige que o entrevistado saiba ler e escrever, oferece flexibilidade na condução do questionamento (no tipo semiestruturada ou não estruturada) e permite a solução de dúvidas tanto por parte do entrevistado como do entrevistador.

Para Poupart (2010) existem dois argumentos de ordem metodológica que na maioria das vezes são utilizados para legitimar a entrevista de tipo qualitativa. O primeiro argumento é que a entrevista do tipo qualitativo é um meio eficaz para coletar informações sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo, instituição ou de uma formação social, que no caso desta pesquisa é a escola. O outro argumento metodológico apresentado se refere à eficácia deste método quando se trata de dar conta do ponto de vista dos participantes. Para ele,

Na falta de outras fontes de dados, tais como a análise documental e a observação direta, ou ainda, paralelamente a elas, o entrevistado é visto como informante-chave, capaz precisamente de “informar” não só sobre suas próprias maneiras de pensar, mas também – na medida em que ele é considerado como “representativo” de seu grupo ou de uma fração dele – sobre os diversos componentes de sua sociedade e sobre diferentes meios de pertencimento. (POUPART, 2010, p. 222)

Este trabalho optou pela realização de entrevista semiestruturada, ou seja, uma entrevista que tinha um roteiro a ser seguido, porém também admitiu que outras

perguntas fossem realizadas fora do roteiro para clarificar as ideias e ou informações apresentadas pelo entrevistado. Para Laville e Dionne a entrevista semiestruturada

[...] oferece maior amplitude do que o questionário, quanto à sua organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados, os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. Muitas vezes, eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado. Chegam até a acrescentar perguntas para fazer precisar uma resposta ou para fazê-la aprofundar. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 187-188)

As questões que constam no roteiro de entrevista semiestruturada foram pensadas como uma forma de contribuir para que os sujeitos da pesquisa, no caso a professora de História, pudesse explicar a relevância e as contribuições da formação de professores organizada pelo Pacto tiveram em sua vida e se de alguma forma contribuiu para que houvesse mudanças na forma como ela pensa o Ensino de História e a juventude, possibilitando uma nova relação entre eles.

O roteiro de perguntas foi estruturado com cinco questões que versavam desde a narrativa da formação inicial da professora, passando pelo questionamento das possíveis inovações do Pacto, sobre o relacionamento da professora com jovens do Ensino Médio e da significação desta formação na vida profissional da mesma.

Para a realização desta entrevista, a pesquisadora se dirigiu até a escola observada, se encontrando com a professora de História durante sua hora-atividade. As duas seguiram para o laboratório de informática onde foi realizada a entrevista, sendo esta gravada e posteriormente transcrita para ser analisada e interpretada à luz da teoria da Aprendizagem Histórica e considerando as análises já realizadas neste trabalho nas propostas curriculares.

A primeira pergunta que constava no roteiro de entrevista versava sobre a formação inicial desta professora e buscou perceber como se deu a escolha da professora para se tornar uma professora de História. A ideia em questionar sobre a formação inicial da professora se deu pelo fato de que a formação de professores do PNEM se intitula como uma formação continuada e tínhamos como intenção perceber se e quais aspectos novos esta formação apresentou para os professores.

Ao ser questionada em relação à escolha da profissão que atualmente exerce, ela respondeu que a princípio pensava em fazer Psicologia, que inclusive prestou

vestibular para esta área e não foi aprovada, mas que durante a realização de um cursinho pré-vestibular percebeu que não era uma profissão de muito futuro e que o pagamento do curso estava acima do seu orçamento, o que a fez optar pelo curso de História, disciplina pela qual se interessou a partir das aulas do próprio cursinho.

A percepção de que ela, no futuro, atuaria como professora só ocorreu no decorrer da faculdade, pois a área de pesquisa em História, em sua opinião, não apresentava muitas oportunidades, e provavelmente ela não conseguiria se manter financeiramente. Infelizmente esta realidade apresentada pela professora em não ter claro que a maioria dos alunos se tornarão professores ao final do curso está muito presente nos cursos de licenciatura de História, pois muitos optam por cursá-lo pelo motivo de gostarem de estudar e conhecer a história, sem ter clara a ideia de se tornarão futuros professores, o que faz com que as disciplinas ligadas ao ensino sejam, muitas vezes, renegadas, vistas sem muita importância e interesse pelos alunos. A constatação de que a grande maioria lecionará após a formatura se dá, na maioria das vezes, no meio ou final do curso, o que a nosso ver pode refletir posteriormente na vida profissional destas pessoas.

A professora declarou que, apesar de ter feito o curso em uma faculdade particular, considera que os professores foram bastante criteriosos em relação à formação dos alunos. Também questionamos se ela considera que a sua formação foi voltada para a licenciatura, pois uma das características presente nos cursos de formação de professores de História, é realizar uma separação entre as disciplinas de caráter historiográfico, como História do Brasil, História Contemporânea entre outras e a pesquisa, do Ensino de História. Ao ser questionada a este respeito a professora deu a seguinte resposta:

Pra licenciatura. A gente tinha bastante didática, metodologia de ensino. Embora eu acho que a da didática eu senti mais fragilidades. Teve no último ano de estágio com uma professora que realmente mostrou que sala de aula era uma outra coisa, que era pra gente se preparar porque o desafio seria grande, mas foi assim, só no terceiro ano do curso. Mas acho que a gente só sente mesmo o que é escola quando a gente tá na escola, quais são os desafios, como é difícil atingir os alunos, dar um significado do que é o conhecimento para eles. Então é bem, eu acho que a faculdade ainda tem essa lacuna de não te preparar exatamente para ser professor, acho que faltaria até mais carga horária de didática, de metodologias do ensino, assim. Eu acho que isso o curso ficou assim, uma falha. (PROFESSORA, 2016)

Como podemos observar, através dos exemplos dados pela professora, as disciplinas que ela considera ligadas ao ensino são Didática e Metodologias do Ensino, afirmando que, na sua opinião, faltou carga horária de Didática, pois ela acredita que durante o curso não foi trabalhado de forma suficiente o contexto e a realidade da sala de aula, assim como quais os desafios que os professores enfrentariam. Hoje, ela relata que sente dificuldades em se relacionar com os alunos, mostrar para eles a importância do conhecimento, ou seja, fazer com que os conhecimentos ensinados na escola façam sentido para a vida desses jovens e acredita que com maior carga horária de Didática durante a graduação poderia ajudar a enfrentar estas dificuldades.

Após esta resposta, questionamos se ela achava que tinham faltado mais aulas de estágio, pois ela havia mencionado que a realidade da escola é diferente do que se aprende na faculdade e que só se aprendia quando o professor se encontrava no contexto escolar. Ela mencionou que não, que achava que a carga horária do estágio tinha sido suficiente, pois “observar não é lecionar”. Ela também apontou o fato do seu estágio ter sido realizado em uma turma de adultos e que o desafio de ensinar, “o choque”, ocorreu quando teve que lecionar para os “mais novos”, como os jovens. A partir destas ideias podemos perceber que, o que a professora sentia falta na sua formação era de ter aprendido estratégias metodológicas de ensino, formas de ensinar que fizessem com que os alunos prestassem atenção, se interessassem pelo conhecimento histórico através de aulas práticas.

Este olhar excessivamente prático do Ensino de História, assim como a separação entre pesquisa e ensino foi discutido por Schmidt (2015b), ao atribuir como hipótese que o rompimento existente na formação do historiador/professor são produtos históricos da divisão do trabalho existente na sociedade capitalista e que resulta na existência daquelas que produzem e daqueles que transmitem a própria ciência. Em consequência a essa concepção a produção do conhecimento histórico tornou-se privilégio de determinados sujeitos e espaços, como a academia e promoveu a dicotomia ensino e pesquisa. Para Schmidt (2015b),

Assim, torna-se imperativo entender a forma concreta e não abstrata pela qual a formação do professor, centrada na profissionalização, se apresenta. Isso pressupõe ir “além do capital” (MÉSZÁROS, 2007), num movimento de contraposição crítica à natureza dessa profissionalização, fundamentada na epistemologia da prática e não da práxis, que delega ao historiador a função de pesquisador e

produtor do conhecimento histórico e ao professor a de produtor de um tipo diferenciado de conhecimento, pautado na e voltado para a prática. (SCHMIDT, 2015, p. 518-519)

A divisão do trabalho entre professor pesquisador, como produtor de conhecimento já se encontra explicitada desde os primeiros documentos oficiais relacionados à formação de professores, como por exemplo, no Parecer 292, de 14 de dezembro de 1962, conhecido também como Parecer Valnir Chagas. Neste documento fica evidente a separação entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas destinadas à formação do professor, que seria treinado por meio da prática de ensino e do estágio. (SCHMIDT, 2015)

Segundo Urban (2009), esse parecer atribui um ensino focado no aluno tendo como referência a concepção escolanovista e um grande valor à Didática, através de métodos e práticas de ensino ao afirmar que “Nesse sentido, aluno e método são as palavras-chave que nortearam essa legislação pertinente à formação do professor, em que a prática de ensino, aliada à Didática e somada à Psicologia, constituíram um tripé fundamental [...]” (URBAN, 2009, p. 54-55).

Para Schmidt (2015b) a partir da análise das fontes documentais relacionadas às propostas de orientações das políticas educacionais que, a concepção de formação de professores valorizando a prática se fortalece no período 1990/2010, e permite aferir a presença da ideia de profissionalização com ênfase na prática.

Através das análises realizadas nas propostas curriculares do Ensino Médio desenvolvidas neste trabalho, também foi apreendido que a concepção de aprendizagem histórica significativa está pautada no protagonismo juvenil e nas metodologias adotadas para o processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que existe a defesa presente nestes documentos de que, se considerarmos os jovens como sujeitos culturais dotados de saberes, procurarmos conhecê-los, tanto em relação a seus gostos, suas defesas e seus conhecimentos. Tudo isso aliado a um redesenho curricular, onde as disciplinas se relacionam umas com as outras, de forma interdisciplinar, iremos despertar o interesse dos mesmos e gerar uma aprendizagem, pois esta escola e este ensino farão sentido para a vida destes jovens alunos.

Percebemos no depoimento da professora que é esta formação excessivamente pedagógica, a prática que ela sente falta no período da sua graduação, pois segundo a mesma, o contexto em sala de aula é diferente da mencionada durante o curso e é no universo escolar que se conhecerá a realidade da

escola, apesar de ter afirmado que a carga horária do estágio foi suficiente. Podemos afirmar que este pensamento está presente tanto nas políticas curriculares que orientam a formação de professores, como também pode estar presente na concepção dos professores, como foi demonstrado pela professora, ou seja, está presente nos diferentes âmbitos da cultura escolar.

Rüsen (2016) incorpora a cultura numa totalidade, como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. A partir destas ideias podemos elencar como produtos da cultura: artefatos, ideias, signos e símbolos, as linguagens, ou seja, tudo o que realiza mediações entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde os sujeitos envolvidos são produto e também produtores de cultura, de modo a considerar a existência de categoriais da cultura, como a Cultura Histórica e a Cultura Escolar.

Para Rüsen (2016), ao compreender Cultura Histórica como processo integral de vida, de caráter social, que necessita ser pensado numa perspectiva relacional entre todos os aspectos da realidade social e na dinâmica da mudança social, ele afirma que o conceito de Cultura Histórica

aborda um fenômeno que caracteriza, há tempos, o papel da memória histórica no espaço público: refiro-me ao *boom* continuo da história, a grande atenção que suscitaram os debates acadêmicos fora do círculo de especialistas e a surpreendente sensibilidade do público ao uso de argumentos históricos para fins políticos. (RÜSEN, 2016, p. 55)

A partir desta linha de pensamento pode-se levantar a hipótese da existência de um processo de descolamento no interior da dimensão cognitiva da Cultura Histórica, devido ao processo de especialização da História como ciência, provocando a separação entre quem pesquisa – os historiadores; e quem ensina – os outros. (SCHMIDT, 2015b)

A respeito da separação entre a ciência da História e a Didática da História, Rüsen (2010) aponta como hipótese o processo de consolidação e especialização da História como ciência, que excluiu a Didática da História e, portanto o ensino de História da reflexão do historiador. Neste momento, o ensino passou a ser visto como uma atividade secundária e como mera reprodução do saber acadêmico, muitas vezes sendo realizada de forma mediada, através da transposição didática apontada e discutida por Chevallard (1993).

Segundo Rüsen (2010) a atividade de ensinar História e o ensino, tarefas da Didática da História não recebia o status de ciência, pois era um ato de reprodução do conhecimento científico produzido exclusivamente pelos profissionais da História, o que deixou um vazio na função do conhecimento histórico acadêmico. A partir do século dezenove, diz Rüsen, os historiadores começaram a deixar de perder o princípio de que a História precisa estar conectada à necessidade social de orientação da vida dentro da estrutura temporal. Para o autor, desta forma se justificava a existência do conhecimento histórico erudito, que servisse como base para o ensino, mas não justificava o ensino da História, porque sua função para a vida prática havia se perdido.

Segundo Schmidt (2015b) a separação entre a Didática da História e a História acadêmica contribuiu para a formação de um “código disciplinar” próprio da História (FERNANDEZ, 1998), que gerou um deslocamento das questões do ensino e aprendizagem da História para o âmbito da cultura escolar, na qual a “dimensão cognitiva da História passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica.” (SCHMIDT, 2015b, p.519)

Entrando na discussão sobre a formação realizada pelo PNEM, perguntamos à professora se teriam aspectos que estiveram presentes na formação do Pacto e que não estiveram presentes em outras formações que ela já havia participado como a sua formação inicial, por exemplo. A professora destacou que sim, que esta formação trouxe uma nova visão, principalmente em relação ao jovem, como podemos ver no trecho da entrevista transcrita abaixo:

O pacto trouxe uma nova visão, fez com que o professor se colocasse um pouco no lugar do jovem. Até essa palavra né, o jovem, acho que o Pacto resgatou isso. Porque ser jovem é um pouco além do que ser adolescente. Falar pro jovem que ele é adolescente parece que reduz ele em alguma coisa. Então fez com que nós nos colocássemos no lugar deles, pensasse nas disciplinas de uma maneira, claro, a gente já falava de interdisciplinaridade na faculdade, mas acho que o Pacto resgatou isso de uma maneira maior, da integralidade mesmo, das coisas fazerem mais sentido na cabeça do jovem. Então eu acho que a formação do Pacto foi bem proveitosa sim, acho que até deu uma reciclada assim, em tudo que eu aprendi na faculdade, uma vontade de tentar fazer a coisa mais interligada mesmo pra eles. (PROFESSORA, 2016)

Como podemos perceber, a diferença destacada pela professora entre a sua formação inicial e a formação do Pacto é que a última estimula os professores a

pensarem o jovem. Ela também menciona a diferença entre o conceito Juventude e Adolescência, sendo que esta discussão também foi detectada na análise das propostas curriculares, pois muitas vezes é utilizado o conceito adolescência pela perspectiva biológica, onde o sujeito está passando pela transição da fase infantil para a fase adulta, momento em que o corpo passa por diversas mudanças, o período pós-puberdade. O debate acerca da adolescência e o conceito de Juventude está presente, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012, o documento se refere tanto a fase biológica dos sujeitos, com o conceito adolescência, quanto com seu aspecto cultural, ao também trabalhar com o conceito Juventude.

Para a professora, o movimento de instigar os professores a se colocarem no lugar dos alunos, para então pensar a organização dos conteúdos é importante, pois desta forma podemos despertar o interesse deles. Ela também citou que, a formação serviu para “reciclar” os conhecimentos que os professores já tinham, pois, por exemplo, a interdisciplinaridade é um conceito já visto na formação inicial, ou seja, não é uma discussão nova trazida pelo PNEM. De qualquer modo ela acredita que o resgate deste conceito ocorreu pelo viés da integralidade, reunindo todas as disciplinas e mostrando que juntas formam uma totalidade, possibilitando que os conteúdos ganhem mais sentido para os alunos.

Esta ideia está relacionada ao discurso presente na ordem do dia, onde é afirmado que as disciplinas, diante da sua especialização, se afastaram umas das outras e consequentemente do mundo real, fazendo com que os alunos aprendam sobre as partes do real, mas que não consigam chegar à compreensão do todo. O movimento que defende a interdisciplinaridade acredita que um trabalho pautado na integralidade das disciplinas possibilite ao aluno realizar pontes entre elas e que possam, a partir deste trabalho, chegar próximo da compreensão do real. Porém, acreditamos que devemos tomar cuidado para que não se percam as especificidades de cada ciência, pois entendemos que cada uma apresenta uma forma diversa de compreender um mesmo conceito ou fenômeno e também uma forma particular de ensinar.

A demonstração do afastamento e especialização das disciplinas é exemplificado no caderno de formação do PNEM de Ciências Humanas, quando é realizado um resgate histórico das humanidades deste a Paideia grega e o processo de especialização desta área, formando diversas disciplinas com estatutos

epistemológicos próprios. No final deste caderno é proposto um trabalho no entorno das humanidades, sendo esta vista como uma unidade possível entre os componentes da área das Ciências Humanas, pois “De acordo com essas considerações, as Humanidades permitem, entre outros desdobramentos, construir práticas pedagógicas de natureza interdisciplinar para as Ciências Humanas.” (BRASIL 2014, p. 9)

A partir do excerto da fala da professora transrito acima, compreendemos que a ideia chave propagada pela formação do PNEM está contida no seguinte trecho da fala da professora “uma vontade de fazer a coisa mais interligada mesmo pra eles”. Fica nítido que a forma como os cadernos de formação foram escritos e as propostas das atividades contidas neles, mostram que sua intenção principal não é apresentar novos conhecimentos ou métodos para os professores e sim; através de uma linguagem emotiva, sensibilizadora, motivá-los a buscarem o conhecimento, novas formas de ensinar, de organizar o currículo e principalmente impulsioná-los a procurar conhecer e compreender os jovens que estão presentes em suas salas de aula.

Levando em consideração que a intenção do documento era mostrar a importância e motivar os professores a conhecerem os jovens e a partir destas constatações pensarem o processo de ensino e aprendizagem, no caso particular deste trabalho, pensar a aprendizagem histórica. Perguntamos à professora o que ela considerava que precisava mudar na educação para efetivamente colocar a formação do Pacto em prática na sala de aula, ela respondeu que seria uma reestruturação curricular. Porém através dos exemplos dados por ela, percebemos que a mudança a qual se refere não seria no currículo e sim na organização escolar, ou seja, na organização do espaço e do tempo escolar. Um exemplo dado por ela se refere à hora atividade concentrada, sendo esta uma possibilidade oferecida pelo Estado do Paraná, de modo que a escola deve concentrar as horas atividades dos professores que lecionam a mesma disciplina no mesmo dia e horário, para que esses possam se reunir para trabalhar, dialogar e participar de cursos de formação que podem ser oferecidos. Porém a professora menciona que, para se trabalhar com um currículo mais integrado, de forma interdisciplinar, como é defendido pelo Pacto, é necessário propiciar encontros com professores das outras disciplinas, para que possam discutir quais conteúdos vão trabalhar, se os planejamentos se cruzam e pensar na possibilidade de realizar atividades coletivas.

A professora também menciona a divisão do tempo escolar e as condições de trabalho a que muitos professores são submetidos. Em relação às condições de trabalho, ela expõe que atualmente conta com uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais, divididas em três escolas diferentes. Isto a impede de ter contato até mesmo com os demais professores de História das escolas em que atua, pois enquanto cumpre hora atividade, realiza o planejamento da disciplina, ou participa da formação propiciada na semana pedagógica em uma escola, fica impossibilitada de estar presente nestas atividades nas demais escolas em que leciona e ter contato com os demais professores.

Outro fator referenciado por ela, que atrapalha o andamento da disciplina é a divisão do ano escolar em bimestral, pois ela se sente sempre correndo contra o tempo, tendo que pensar em avaliações a todo o momento, pois é necessário distribuir dez pontos de avaliação em menos de dois meses. Ela menciona o ano de 2016 como exemplo, pois as aulas se iniciaram no dia 29 de fevereiro e os professores tiveram que entregar as notas no dia 29 de abril, o que faz com que muitas aulas sejam perdidas com avaliações, sobrando pouco tempo para se dedicar às discussões dos conhecimentos históricos. Ela comprehende que, se as avaliações fossem “semestral, trimestral né? Trimestral seria o ideal, daria tempo pra você desenvolver o trabalho sem ficar nessa correria, pensando em número, nota, que você vai avaliar três instrumentos de avaliação em menos de dois meses, eu acho bem apurado, isso dá um bloqueio assim, atropela as coisas, tanto para os professores, quanto para eles.”

A professora também menciona que o aluno também é prejudicado com o número excessivo de avaliações em pouco tempo ao afirmar

“Pense num aluno que tem prova, prova, prova, disciplinas, o Ensino Médio não é oito é doze eu acho. Então pra ele, também é um turbilhão de coisas. Eu acho que seria tão bacana se fosse integrado porque facilitaria pra nós e pra eles também. Que eu tivesse fazendo uma avaliação de História e que ele soubesse que também vai contar pra Artes, para Língua Portuguesa. Só que enquanto os professores não sentarem, não adequarem os currículos, pensarem que conteúdos você vai dar nesse semestre? Da para gente fazer uma ponte?” (PROFESSORA, 2016)

O pensamento de que os alunos do Ensino Médio têm muitas disciplinas e provas a cada bimestre, assim como a defesa apresentada pela professora do alunos ficarem mais tempo na escola também está presente no pensamento da professora,

ao mencionar “E se for pensar mais a fundo ainda, é o tempo que ele fica na escola, na verdade poderia ser até um pouco mais né. Sabe, ainda mais quando você nota que é uma aula só, no dia, que não é geminada, é pouco tempo, na hora que o raciocínio tá desenvolvendo, pronto, acabou.”

Estes argumentos apresentados pela professora estão presentes no senso comum da sociedade, são veiculados pela mídia constantemente e são utilizados para respaldar e defender a organização do currículo por áreas do conhecimento e a interdisciplinaridade.

Além disso, em um período posterior a realização da entrevista com a professora e a aplicação do questionário aos alunos, estas mesmas justificativas deram respaldo para a realização da reforma do Ensino Médio imposta pelo presidente da República Michel Temer (PMDB) através da instituição da medida provisória nº 746/16, que como já afirmamos anteriormente, foi aprovada se tornando a Lei nº 13.415/17, alterando a Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB). A Lei nº 13.415/17 além de estender a carga horária anual do Ensino Médio de 800h para 1400h, ou seja, para período integral, retira a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Espanhol, torna Filosofia e Sociologia disciplinas opcionais e divide o currículo do Ensino Médio em duas partes. Uma chamada base nacional comum curricular, que deverá ter no máximo 1600 h e o restante da carga horária o aluno deverá optar por um dos itinerários formativos disponíveis em sua região, que deverão ser organizados por meio da oferta conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, sendo estes Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

Em nossa opinião, a mudança no currículo do Ensino Médio para o período integral pode aumentar ainda mais o número de jovens que não o concluem, ou seja, aumentar a evasão já presente nesta etapa da Educação Básica, porque muitos jovens necessitam trabalhar enquanto ainda cursam o Ensino Médio, o que não seria possível com uma carga horária tão longa. Além disso, a divisão do currículo por itinerários formativos gerará a diminuição da formação básica e não possibilitará uma educação voltada para a construção da cidadania e de cidadãos críticos. Além disso, temos a presença marcante da formação técnica e profissional, sem ser realizada de forma integrada, servindo apenas para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Tendo em mente que a professora entrevistada passou por uma formação na qual, pelo menos na discussão do caderno “O jovem como sujeito do Ensino Médio” teve contato com diversas definições sobre o conceito Jovem, a partir de perspectivas distintas, questionamos se o PNEM trouxe mudanças na forma com que ela vê o jovem. Em sua resposta, ela afirma que o jovem sofre mudanças a cada ano que fica na escola. Ela também confessa que sente dificuldade em trabalhar com os jovens que estão matriculados no Ensino Médio, pois para ele tudo é novo e ainda não tem maturidade para perceber que o que é ensinado na escola tem significado na sua vida. Na opinião da professora, os jovens do segundo ano estão mais maduros e mais conscientes da importância do ensino, preocupados com a prova do Enem, o que faz com que os conhecimentos tenham significado para eles. Esta fala da professora nos mostra que ela acredita que a principal função do Ensino Médio é a preparação para o curso superior, objetivo este muito atribuído a esta etapa da educação. Isto faz com o Ensino Médio acabe ganhando características de um ensino propedêutico, voltado para a aprendizagem e decoração de conteúdos com a finalidade de passar em uma prova e não com um caráter formativo, tendo como objetivo formar cidadãos críticos. Para ela, no segundo ano os alunos estão mais calmos o que facilita o trabalho e possibilita atingi-los positivamente. No terceiro ano ela narra que a grande maioria já está mais consciente que é o último ano no colégio e estão mais responsáveis.

Também perguntei se ela já atuou no Ensino Médio em outras escolas e mais uma vez ela narra a experiência que está tendo em uma escola que não está localizada em um bairro tão carente, e que tem como alunos jovens com um poder aquisitivo maior e que sente “uma barreira”, pois durante as aulas, os alunos brincam, debocham, quando tenta transmitir o conhecimento eles a rejeitam. Para a professora este problema é encontrado com alunos do primeiro ano do Ensino Médio e afirma que “Então parece que é um período de transição, que sai do nono e pensa que já é mais adulto, então eles assim, dificultam o trabalho, dificultam a aprendizagem para eles, se atrapalham entre si, é bem complicado, é bem complicado.”

Ela menciona que um fator que auxilia a diminuir este embate é já trabalhar na instituição há alguns anos e ter sido professora destes alunos em anos anteriores, pois desta forma eles já conhecem o seu trabalho, ela acompanha o desenvolvimento dos Jovens e desta forma eles respeitam e reconhecem o professor, pois este já faz parte do meio deles.

Também a questionei em relação ao significado do Pacto na sua profissão e ela afirmou que foi importante, porém a deixou frustrada por não ter conseguido se reunir com seus colegas de trabalho, para conseguir colocar em prática o que foi trabalhado no Pacto, em relação à integralidade e interdisciplinaridade. A professora afirmou

“pra mim foi importante, tô me sentindo meio frustrada porque eu não consegui juntar com os colegas, pra gente realmente pôr em prática o que agente desenvolveu no pacto, de fazer uma aula integrada, de fazer uma avaliação que sirva para as duas disciplinas, eu até já compartilhei avaliações, mas não de uma maneira que nós, os dois professores estivéssemos realmente elaborados juntos, um plano de aula, foi por coincidência. Língua portuguesa tava trabalhando Modernismo, em História também, a gente conseguiu fazer uma leve ponte, mas não que foi planejado.” (PROFESSORA, 2016)

Ela menciona que até o livro didático trabalha a relação entre as disciplinas, como por exemplo, a temática da Revolta da Vacina presente no livro didático faz uma ponte com a Biologia, para que eles percebam que os assuntos estão interligados. Desta forma, em sua opinião, os jovens através do livro didático e do trabalho dos professores já estão entendendo que os conteúdos não estão mais separados, que uma disciplina está dentro da outra.

Como podemos ver, apesar de termos percebido que a ideia de colocar o Jovem como protagonista do processo de aprendizagem histórica, sendo esta a discussão que permeou toda a formação nos diversos cadernos, o que ficou mais evidente na aprendizagem da professora e o que ela mais lamenta ainda não ter realizado está relacionado à integralidade dos conhecimentos, ou seja, trabalhar de forma interdisciplinar, dentro das áreas de conhecimento e também entre estas áreas. Os conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula continuam sendo os mesmos presentes no livro didático e que ela sempre trabalhou, mas a mudança na forma de ensinar seria trabalhar o mesmo assunto com outro professor, ou aplicar uma prova conjunta com o professor de outra disciplina. Vemos que a cultura dos jovens, suas demandas, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem são colocadas de lado, que, no máximo, conhecer os jovens alunos serve para ter um melhor relacionamento com eles e desta forma transmitir os conhecimentos canônicos, já sacramentados no livro didático e no currículo.

Percebemos que em nenhum momento da entrevista a professora fez referência sobre mudanças na forma como ela comprehende a Aprendizagem História, ou seja, esta formação não ofereceu subsídios suficientes para que ela refletisse sobre a importância da Aprendizagem Histórica na práxis do alunos, contribuindo para que os jovens comprehendam o mundo em que vivem e possam se orientar temporalmente.

## 6 A JUVENTUDE FRENTE À HISTÓRIA: O SIGNIFICADO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA PARA OS JOVENS

Segundo o censo demográfico de 2010 o Brasil tem um total de 10.357.874 jovens que compõem a população de 15 a 17 anos. No ano de 2014 menos da metade deste contingente populacional estava matriculada no Ensino Médio, ou seja, cerca de 3.289.510 ainda estavam no Ensino Fundamental e em torno de um milhão não possuía qualquer vínculo escolar. (INEP, Censo escolar de Educação Básica – 2014)

Discursos presentes na mídia afirmam que, apesar de percebemos uma recente melhora das taxas de fluxo escolar no Ensino Fundamental e em consequência um aumento no número de matrículas no Ensino Médio, o país ainda está longe de alcançar patamares ideais. Estes discursos mostram que as altas taxas de evasão persistem no Ensino Médio, devido ao modelo curricular ultrapassado, baseado em um número excessivo de disciplinas tornando esta etapa da Educação Básica desinteressante para o jovem do século XXI. Também é atribuído o alto número de jovens que não frequentam a escola de Ensino Médio à falta de relação dos conhecimentos ensinado nas escolas com a vida do aluno e a não inclusão do jovem como um protagonista na construção do conhecimento.

Com a justificativa de tentar diminuir a evasão escolar e tornar o Ensino Médio mais atrativo para os jovens têm sido formuladas e implantadas propostas curriculares com objetivo de alterar a organização dos conteúdos disciplinares, colocando em destaque a organização curricular através das áreas de conhecimento, com a justificativa de dar significado a estes conhecimentos para a vida de quem aprende.

Como já afirmamos neste trabalho, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é um exemplo de proposta que tenta fazer a aproximação do Ensino Médio com a vida dos alunos e propõe duas estratégias, sendo elas o redesenho curricular e a formação de professores do Ensino Médio. Como já foi possível perceber, uma das intenções desta formação é instigar os professores a buscarem conhecer seus alunos, a cultura que os cerca, a sua história de vida e os seus anseios, assim como estimular para que os conteúdos sejam ensinados de forma interdisciplinar. Com estas estratégias é esperado que as escolas se tornassem mais interessantes e passassem a fazer sentido para a vida destes jovens, atendendo suas expectativas em relação a esta etapa de ensino.

Para esclarecermos se os discursos que justificam as mudanças presentes nas propostas curriculares do Ensino Médio estão reproduzindo as ideias e a visão que estes jovens têm sobre a escola e particularmente sobre o Ensino de História, ou seja, se estão atendendo as expectativas dos alunos, realizamos uma pesquisa empírica com jovens alunos do terceiro ano do Ensino Médio, período da manhã, de uma escola estadual localizada na periferia da cidade de Curitiba. O objetivo desta pesquisa empírica foi perceber se existe uma relação entre a identidade que os alunos do Ensino Médio apresentam sobre juventude e o significado que atribuem ao conhecimento histórico.

## 6.1 O JOVEM NO UNIVERSO ESCOLAR

A escola pesquisada tinha, no ano de 2016, 896 alunos, destes 366 estão matriculados no Ensino Médio<sup>23</sup>. A escolha desta escola ocorreu devido à participação de professores de diversas áreas, inclusive História, na formação de professores proposta pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio realizada em Curitiba e pela entrevista ter sido feita com a professora da turma pesquisada.

Para realizar esta investigação foi construído um questionário com três perguntas dissertativas e aplicado em uma sala do terceiro ano do Ensino Médio no mês de abril de 2016. No dia da aplicação tínhamos presentes em sala vinte e quatro alunos, sendo onze jovens com idade de dezesseis anos, onze tinham dezessete anos e dois alunos com dezoito anos.

Uma vez que a presente pesquisa se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, a partir de Flick (2004) compreendemos que a interpretação e categorização dos dados são os cernes da pesquisa qualitativa, embora sua importância seja pensada sob diversos aspectos nas diferentes abordagens.

Para realizar a análise das narrativas escritas pelos alunos após os nossos questionamentos, seguiremos os princípios da metodologia analítica da Grounded Theory. Para esta metodologia o objetivo de decodificar seus objetos ocorre para “fragmentar e compreender um texto e agregar e desenvolver categorias, colocando-as em uma ordem no decorrer do tempo.” Sendo assim, para Flick (2004) o resultado

---

<sup>23</sup> Estes dados foram obtidos em uma consulta ao site da Secretaria Estadual de Educação e atualizados em 08/10/2016.

esperado para uma codificação aberta deve ser uma lista de códigos e categorias que foram agregados ao texto.

Compreendemos Cultura a partir da concepção de Williams (2003), formada por um conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida, que direciona as atribuições de sentidos dentro de um sistema de valores e significados vividos, experimentados como práticas, sendo constitutivas e constituidoras das experiências individuais (WILLIAMS, 2003), abrindo possibilidades de formar categorias específicas, subculturas, como, a cultura escolar, cultura juvenil. Assim, buscamos através da leitura do Projeto Político Pedagógico<sup>24</sup> da escola, compreender a cultura local em que a escola está inserida.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta como características importantes relacionados à escola, aspectos da infraestrutura local, afirmando estar inserida em um bairro predominantemente industrial, atendido por comércios diversos e serviços públicos como postos de saúde, outras escolas e creches. Segundo este documento a maioria dos alunos residem nas proximidades da escola, em casa própria e contam com uma renda familiar variando entre 1 a 4 salários mínimos.

A partir da breve caracterização da escola pesquisada e tendo conhecimento do discurso presente nos diversos âmbitos da sociedade, como na mídia e no senso comum de muitas pessoas que afirmam que o Ensino Médio não faz sentido para a vida dos alunos, a primeira questão que compôs o questionário foi: “Comente a seguinte frase ‘A escola do Ensino Médio não faz mais sentido na vida dos jovens’”

Com base na análise, percebemos que seis alunos concordaram com a afirmação de que a escola do Ensino Médio não faz sentido para a vida dos jovens. Com base em suas justificativas foi possível perceber que, para os alunos, a escola não tem dado motivos para que eles a frequentem, pois ela permanece sem sofrer mudanças há muito tempo. Além disso, também é destacado que deveriam ser ensinados conhecimentos úteis para a vida deles, pois acreditam que muitos conhecimentos nunca mais serão utilizados, se tornando uma perda de tempo aprendê-los. Estas ideias podem ser percebidas nas respostas destacadas abaixo:

---

<sup>24</sup> O projeto político pedagógico foi publicado no ano de 2010 e para caracterizar a comunidade onde a escola está inserida foi desenvolvido um questionário junto aos pais e alunos.

No meu ponto de vista não é que a escola não faz mais sentido na vida dos jovens, e sim que a escola não incentiva, não dá motivos para que os jovens vão para a escola, já sabemos que indo para escola as aulas serão aplicadas das mesmas formas como sempre foram, então acaba se tornando uma coisa metódica, isso não é culpa dos professores pela forma que dão aula, e sim da escola que não os incentiva, tem que ter uma consciência da instituição por competência.<sup>25</sup> (ALUNO 2, 2016)

Não faz mais sentido por que deveria ser ensinadas coisas mais úteis para a vida, muitas coisas que aprendemos nunca serão usadas para nada em nossas vidas. (ALUNO 6, 2016)

Do meu ponto de vista a frase conota que o Ensino Médio não tem mais utilidade na vida prática, na verdade parece que o Ensino Médio é verdadeira perca de tempo. (ALUNO 5, 2016)

As visões apresentadas pelos alunos vão ao encontro com as justificativas utilizadas para respaldar a reforma do Ensino Médio presentes nas propostas curriculares que já analisamos. Os PCNs e os cadernos de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio apontam, por exemplo, a necessidade de alterar a didática das aulas, assim como o *aluno 2* afirmou quando mencionou que as aulas são aplicadas da mesma forma há muitos anos. A perspectiva apresentada pelos PCNs afirma a necessidade de conhecer o perfil dos alunos que frequentam as escolas de Ensino Médio, pois a partir da década de 1990 ele mudou, uma vez que esta etapa se tornou pertencente à Educação Básica. Além disso, os PCNS declararam que, na contemporaneidade, estamos ligados pela ideia de mundo globalizado e fazemos uso de termos como sociedade do conhecimento ou sociedade tecnológica, a fim de classificar este mundo que tende a fragmentar-se. As mudanças nas metodologias de ensino também são atribuídas ao avanço tecnológico ocorrido nas últimas décadas.

Nos cadernos de formação do Pacto e nos documentos orientadores do ProEMI é bastante enfatizado e estimulado o uso de tecnologias em sala de aula, para tornar as aulas mais atrativas para os alunos, uma vez que a juventude está imersa no mundo tecnológico.

Em relação ao ensino de “coisas úteis para a vida” mencionado por estes alunos, as discussões possibilitadas pela formação do Pacto, apontam como relevante debater assuntos importantes para a vida futura destes jovens, citando o conceito de

---

<sup>25</sup> As respostas dos alunos são transcritas neste trabalho da mesma forma que eles escreveram, sem realizar correções gramaticais.

trabalho e participação como exemplos de assuntos que devem compor o currículo do Ensino Médio.

Por outro lado, a perspectiva da teoria da Consciência Histórica de Rüsen, que subsidia as análises realizadas nesta pesquisa, destaca a importância de trabalhar os conteúdos que auxiliam as carências de orientação dos alunos que são observadas durante o processo de ensino e realizar uma relação entre a práxis do aluno e a ciência especializada.

Os jovens, ao criticar a estrutura da escola, demonstram que estes não concebem esta instituição como um lugar que lhes dê condição de estabelecer uma relação boa com o conhecimento, ficando dependente de cada professor. Esta situação já havia sido mencionada por Dubet e Martucelli (1998), que nos mostram que a escola não se apropria da cultura juvenil para relacionar com o conhecimento. Estes autores considerarão não apenas a relação professor e aluno, mas também uma multiplicidade de relações como alunos e crianças e alunos e jovens.

Por outro lado, foi possível detectar, pela análise da questão, que a maioria dos alunos acredita que esta frase não representa a importância desta etapa de ensino. Para melhor compreendemos a importância atribuída pelos alunos a esta etapa de ensino, realizamos uma categorização das justificativas apresentadas por eles. Esta categorização foi elaborada a partir da interpretação e, em seguida, nos agrupamentos das respostas com ideias semelhantes, até formarmos categorias de análise. Este exercício foi feito considerando a teoria da Consciência Histórica e as ideias encontradas a partir da análise elaborada com base nas pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica que trabalha com o Ensino de História e têm como sujeitos da investigação os jovens.

## 6.2 O SIGNIFICADO DO ENSINO MÉDIO PARA OS JOVENS

As categorias levantadas a partir das respostas dadas pelos alunos que acreditam na importância desta etapa de ensino foram: perspectiva futura; aprendizagem mais significativa no Ensino Médio do que no Ensino Fundamental, utilidade na vida prática, e preparação para o futuro.

Além destas categorias, tivemos três respostas que não se encaixaram nas demais categorias, pois continham ideias relacionadas a questões religiosas como “é necessário ter fé”, ou apenas relataram que o Ensino Médio é necessário, sem dar

maiores informações e um relato que afirma que só interessou e se esforçou para aprender no Ensino Médio. Neste último relato o jovem aluno também ressalta que a escola não é perfeita, mas sem ela é pior, como podemos ver:

Na minha opinião essa frase é incorreta para mim, pois na vida até agora uma das poucas coisas que eu consigo colocar na minha cabeça, me interessar, e me esforçar foi a escola do Ensino Médio, é claro que a escola não é perfeita mas sem ela seria muito pior. (ALUNO 17, 2016)

Três alunos destacaram o processo de ensino e aprendizagem realizado no Ensino Médio, afirmando que conseguiram aprender melhor nesta etapa de ensino, ou seja, a aprendizagem realizada nesta etapa de escolarização foi mais significativa. Também citaram o caráter de revisão de conteúdos presente no terceiro ano. Estas respostas foram enquadradas na categoria que afirma que o Ensino Médio possibilita uma aprendizagem mais significativa do que o Ensino Fundamental. A resposta do aluno 19 demonstra claramente esta ideia ao afirmar:

Com certeza faz, no Ensino Médio revisamos tudo o que já estudamos, é a fase mais preciosa para se adquirir conhecimento, pois já somos maduros e temos muita coisa para aprender nessa vida ainda, sem contar que é de extrema importância para a nossa preparação para o vestibular. (ALUNA 19, 2016)

Nesta resposta temos a presença de outra categoria levantada a partir das respostas dos alunos, que é a utilidade do Ensino Médio para a aprovação no vestibular, ou seja, uma utilidade na vida prática, que tem sentido de vida cotidiana e não práxis como Rüsen apresenta.

Durante a aplicação deste questionário foi possível perceber que muitos alunos estão preocupados com o vestibular, sendo que, neste dia, um aluno chegou a chorar em sala, pois estava com um problema de saúde que demandava um tratamento que impossibilitaria que continuasse a frequentar o cursinho pré-vestibular. Ao questionar informalmente a professora, ela contou que vários alunos fazem o cursinho no contra turno e têm como foco ingressar na universidade. Esta preocupação também foi apontada por outros dois alunos, como pode ser observado:

Acho que não é verdade, faz sentido sim e é uma das épocas mais importante pois nos aprendemos o que vai cair no vestibular para que

nos conseguimos entrar em uma faculdade e tornar nossos sonhos realidade. (ALUNO 12, 2016)

Um aluno também atribui importância ao Ensino Médio por conta da preparação para o mercado de trabalho e cita atividades muitas vezes realizadas em sala que, em sua opinião, os prepara para o trabalho, afirmando

Faz sentido concerteza, a escola nos ajuda a ir mais preparado para uma empresa. Por mais que não gostamos de apresentar trabalhos, por exemplo, isso nos ajuda com a timidez. (ALUNO 5, 2016)

A discussão sobre o dualismo presente no currículo do Ensino Médio, ou seja, ter sua formação voltada para a formação profissional, a fim de atender as demandas do mercado ou para a formação propedêutica, tendo como finalidade o ingresso no Ensino Superior, está presente no debate acadêmico e nas propostas curriculares há muitos anos.

Kuenzer (2009) atribui à fonte dos problemas presentes no Ensino Médio a ambiguidade presente neste nível de ensino, pois ao mesmo tempo em que prepara para o mundo do trabalho, prepara para a continuidade dos estudos. Para solucionar este problema, em sua opinião, é necessário criar uma concepção de Ensino Médio que articula estas duas dimensões, superando a concepção conteudista, tão presente no ensino propedêutico, para gerar mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Da mesma forma, Kuenzer (2009) acredita que a escola pública do Ensino Médio só será efetivamente democrática quando propiciar as mediações necessárias para que os menos favorecidos tenham condições de identificar, compreender e buscar suprir suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural.

Para a autora a dualidade refletiu na organização pedagógico-curricular, oscilando entre um currículo centrado no acúmulo de informações, o chamado “enciclopédico” ou em um currículo pragmático, centrado no treinamento de uma atividade laboral. Ela acredita que esta dualidade pode ser uma das causas que gerou uma fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, valorizando algumas áreas em detrimento a outras.

Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 passou a existir uma defesa para que o Ensino Médio tenha

uma função formativa em si, tentando se distanciar da dualidade existente desde o início do século XX, entre uma educação propedêutica e profissional.

Apesar das críticas realizadas por pesquisadores da área a respeito da dualidade, assim como a submissão da educação desta etapa às necessidades de mercado, bem como a ênfase no ensino baseado nas “competências” percebemos que a dualidade continua presente na concepção de muitos alunos. A ênfase na pedagogia das competências está contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, como foi percebido na análise que realizamos nos capítulos anteriores.

Outra categoria existente nas respostas dos alunos foi atribuição de sentido do Ensino Médio para a compreensão e contribuição na vida futura.

Acho que não é verdade, pois o Ensino Médio tem importância na vida dos jovens, pode-se aprender muito se realmente estiver disposto. O Ensino Médio repassa muitas coisas que você aprendeu no passado, mas agora não está tão claro na sua memória, e você precisa dessas coisas para seu futuro. (ALUNO 9, 2016)

O aluno 9 deixa claro que a aprendizagem está subordinada à vontade que cada aluno tem de aprender. Ele também relata que o Ensino Médio ajuda a lembrar coisas que já foram aprendidas no passado. Essa visão do Ensino Médio o coloca como a etapa da educação baseada em um ensino, que utiliza estratégias de revisão dos conhecimentos já aprendidos no Ensino Fundamental, ou seja, não é uma etapa de aprofundamento dos conhecimentos e sim uma revisão para vida futura. Podemos atrelar a ideia de precisar destas “coisas para seu futuro” apresentada pelo aluno como o ingresso em uma universidade ou no mercado de trabalho, mas também para orientar a sua vida, porém não podemos afirmar qual destes sentidos foi atribuído pelo aluno, pois ele não trouxe maiores informações a respeito.

### 6.3 JOVENS E O CONHECIMENTO HISTÓRICO

A partir das análises das respostas dadas pelos alunos foi possível detectar relações estabelecidas entre os jovens e o conhecimento histórico. Isto ocorreu, por exemplo, quando uma aluna que, ao invés de responder a questão tendo em mente o Ensino Médio em geral, respondeu em relação à disciplina de História. Uma vez que

esta pesquisa tem como foco o conhecimento histórico achamos importante também analisar esta resposta.

Essa frase nos dias de hoje não faz sentido algum, pois é com a história que vemos e entendemos o que está acontecendo nos dias de hoje e é com a história que os futuros jovens também vão entender o que realmente aconteceu.

Na minha opinião, faz sentido o Ensino Médio nas nossas vidas. Ultimamente o governo está tentando tirar as matérias mais importantes das escolas públicas, como a história acho que a história é uma matéria boa de estudar dependemos dela para conhecer o passado, através do passado que dará sentido ao nosso futuro. (ALUNO<sup>26</sup> 1, 2016)

Podemos perceber que a aluno comprehende a História como uma ciência que tem como finalidade entender o presente a partir do passado. Em sua resposta não percebemos uma associação entre a História e a perspectiva de futuro, ou seja, ela não realiza uma relação entre o presente, passado e futuro, conforme a teoria da Consciência Histórica de Rüsen utilizada pelo campo da Educação Histórica.

Para o campo da Educação Histórica, o passado tem uma função prática para o presente e para o futuro, o que faz com que o tempo perca o sentido linear, progressivo, além de que a Consciência Histórica, conceito já discutido neste trabalho, é compreendida como formadora de sentido e orientação temporal.

Na concepção de Rüsen (2001), a orientação temporal, ou seja, a relação entre presente, passado e futuro ocorre através da narrativa história, sendo que

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

A particularidade da narrativa histórica, segundo Rüsen (2010), se encontra em três qualidades e em sua relação, sendo elas: estar ligada à memória, mobilizando as experiências do tempo que estão arquivadas na memória, de modo que a experiência

---

<sup>26</sup> A fim de preservar a identidade dos alunos, eles serão identificados neste trabalho pela para aluno, independentemente de seu gênero, e um número de 1 a 24.

do presente se torne compreensível e a expectativa do futuro possível; organizar as três dimensões do tempo por meio da continuidade, fazendo a experiência do tempo tornar-se importante para a vida presente e influenciar o futuro; por último, serve para estabelecer a identidade entre autores e ouvintes a fim de convencer os ouvintes acerca das permanências e estabilidades na mudança temporal do mundo e do sujeito. É através destas qualidades que a narrativa histórica possibilita a orientação da vida prática no tempo.

Também podemos observar na resposta deste aluno que ele comprehende a História como uma ciência que busca ou gera um conhecimento rico e que possibilita a compreensão dos fatos de forma verdadeira, fidedigna com o que aconteceu, ao expressar em sua resposta o discurso de que “é com a História que os futuros jovens também vão entender o que realmente aconteceu”. Compreendemos a partir da teoria da Consciência Histórica de Rüsen (2001, 2010), que a História apresenta-se de forma multiperspectivada, ou seja, que é uma ciência que comprehende mais de uma versão a partir da interpretação e da subjetividade do sujeito.

Por outro lado, o aluno 1 também mencionou a importância da História, mas que nos últimos anos esta disciplina, assim como outras das áreas de humanas, tem sido apontada como não necessárias para todos os alunos. Atribuímos esta problematização às políticas que vem sendo discutidas sobre mudanças no Ensino Médio e que afirmam que o grande número de disciplinas nesta etapa do ensino faz com que muitos alunos se desestimulem e acabem desistindo de estudar. Para diminuir estas disciplinas é proposto um enxugamento do currículo do Ensino Médio, podendo provocar a retirada de algumas disciplinas do currículo, como a História, a Filosofia e a Sociologia. Outro caminho discutido para realizar este enxugamento do Ensino Médio é que os alunos não devem cursar todas as disciplinas durante esta etapa de ensino e sim apenas aquelas que estão ligadas a área que eles têm maior interesse e que pretendem seguir no ensino superior, optando por caminhos formativos organizados a partir das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens ou Matemática.

Estas ideias foram apresentadas pelo projeto de lei nº 6.840 de 2013, que além de propor que as disciplinas fossem organizadas em áreas do conhecimento, possibilitando a interdisciplinaridade, também tinha como plano o fato dos estudantes escolherem cursar no terceiro ano do Ensino Médio, entre diferentes opções formativas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e

formação profissional, além de um aumento da carga horária de 800 horas para 1400. Desta forma, os alunos que optassem, por exemplo, pela área de Matemática não teriam aulas de História, Geografia e outras. Esta mudança provocou reação por parte dos pesquisadores da área de Educação que realizaram diversos manifestos contra este novo currículo para o Ensino Médio, o que levou ao seu arquivamento. Segundo alguns estudiosos da área e em nossa opinião isto seria um retrocesso na educação, uma volta ao modelo curricular da época da ditadura, com viés mercadológico. Além disso, este modelo reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar, além de significar enorme prejuízo no que se refere à formação de nossos jovens por negar-lhes o “direito ao conhecimento” através da exclusão de algumas disciplinas.

Em 2016, posteriormente a aplicação deste questionário, foi assinada pelo presidente Michel Temer a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 que posteriormente foi aprovada como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual estabelece o aumento da carga horária de 800 horas por ano para 1200 horas. Além disso, esta medida diminuiu o conteúdo obrigatório e disciplinas como Artes, Filosofia, Sociologia, História, Geografia e Educação Física deixaram de ser obrigatórias. O currículo deste “novo Ensino Médio” foi dividido em duas partes, a Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos, sendo que a primeira é formada pelas disciplinas de Português, Matemática e Língua Inglesa, e é obrigatória para todos os alunos. Os itinerários formativos específicos têm como ênfase áreas de conhecimento como Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e formação técnica e profissional dessa forma cada aluno deverá optar por um destes itinerários que forem ofertados pelas escolas de sua região.

Além desta nova lei do Ensino Médio estar atrelada aos interesses do mercado, ela tira do jovem a opção de ter uma formação integral, que lhe possibilite a compreensão do mundo em que vive, ou seja, uma educação orientadora para a práxis e no caso do ensino profissional retira a possibilidade dos jovens receberem uma formação integrada, como apontada e defendida por Ramos (2012).

Também acreditamos que a oferta de uma educação de tempo integral, como é determinada pela nova lei, tira a possibilidade de milhões de jovens, que necessitam trabalhar para se sustentar, terem uma formação básica da mesma forma que os demais jovens. Esta disparidade de oferta de ensino, em nossa opinião, possivelmente irá contribuir para um aumento da evasão escolar, além de contribuir e aumentar ainda mais a

desigualdade social presente em nosso país, uma vez que a educação é compreendida como um meio para se alcançar uma igualdade social.

A próxima questão do questionário teve como objetivo apreender se os alunos perceberam alguma mudança na forma da professora ensinar História durante o Ensino Médio. Esta pergunta leva em consideração que a professora da disciplina de História desta turma já havia ministrado aulas para eles em anos anteriores e que participou das duas etapas da formação de professores proposta pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

A pergunta foi redigida da seguinte forma: “Durante os anos que você estudou no Ensino Médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar História? Justifique sua resposta.”

Para esta questão, 11 alunos afirmaram que não sentiram mudanças na forma do professor ensinar História e 13 afirmaram que sentiram. Para clarificar a análise, em um primeiro momento foram analisadas as respostas dos alunos que declararam que não sentiram mudanças na metodologia e abordagem do professor e utilizaram diversas justificativas. Realizamos uma categorização por meio do agrupamento de respostas com ideias semelhantes. As categorias construídas foram: a forma de ensinar é própria de cada professor; a aula já era dinâmica.

A primeira categoria estabelecida traz como concepção que a forma de ensinar não mudou, porque a maneira de ensinar está ligada à individualidade de cada professor, ou seja, cada um tem uma forma de ensinar, portanto só muda de professor para professor.

A partir das respostas de 5 alunos percebemos que estes atribuem a forma de ensinar História a um modo particular de cada professor e não a partir de uma metodologia específica de cada ciência, de uma concepção teórica ou que pode sofrer modificações a partir da obtenção de novos conhecimentos, como por exemplo, através de uma formação continuada oferecida aos professores. Estas ideias são percebidas em respostas como as seguintes

Não, o que muda é apenas de professor pra professor mais a essência continua a mesma. (ALUNO 6, 2016)

Não pois tivemos o mesmo professor e seu método de ensinar não mudou. (ALUNO 5, 2016)

Não. A forma continua a mesma, alguns professores de história tem métodos diferentes e inovadores de ensinar, mas são poucos. (ALUNO 23, 2016)

A Educação Histórica, campo em que esta pesquisa se situa, atribui uma forma específica de ensinar História por meio da relação entre a práxis e a ciência especializada a partir da teoria da Aprendizagem Histórica, com a discussão acerca da Didática da História.

A Didática da História na perspectiva ruseneana leva em consideração a subjetividade dos alunos, as formas de recepção da História e os interesses deles. Ela tem como objeto principal a consciência histórica e o seu papel na vida prática humana.

O aluno 9 também apresentou a ideia de que a forma de ensinar depende de cada professor, por isso não sentiu mudanças durante o Ensino Médio. Porém, ele destacou que a política é um tema mais presente nas aulas de História do Ensino Médio, o que os ajuda, como podemos observar em sua resposta:

Na verdade acho que não teve muitas mudanças porque sempre tive a mesma professor. Acho que uma coisa que mudou foi que agora os professores falam mais de política do que antes e isso ajuda muito (ALUNO 9, 2016)

Acreditamos que o interesse em discutir política por parte dos jovens está ligado aos acontecimentos de junho de 2013, quando as grandes cidades brasileiras foram tomadas por movimentos populares denominados de Manifestações dos 20 centavos, Manifestações de Junho ou Jornadas de Junho. A princípio os atos foram convocados pelo Movimento Passe Livre (MPL), cuja principal reivindicação era a gratuidade no transporte público, tendo como objetivo de pauta a revogação do aumento das passagens dos transportes públicos em diversas cidades do Brasil. O Estado, por sua vez, reagiu com violência, amparado por grandes veículos de comunicação do país, afirmando que era necessário conter os “baderneiros” e “vândalos”, acusando-os de depredar o patrimônio público e cercear o direito de ir e vir do cidadão.

Porém estes movimentos foram adquirindo novas características e o país foi tomado por diversas outras manifestações que se diziam apartidária e tinham variadas bandeiras de reivindicações, como a defesa por uma melhoria na área da saúde, melhorias na educação, contra a corrupção, a má qualidade dos serviços públicos entre outras. Aos poucos, este sentimento de descontentamento foi cooptado por grupos que se afirmavam ser contra a corrupção e defendiam um “estado mínimo”, que traz vantagens para o empresário, para a burguesia, mas não para o trabalhador. A principal bandeira utilizada por estes movimentos, como, por exemplo, o Movimento

Brasil Livre (MBL), foi ser contra a corrupção e o pedido de impeachment da presidente Dilma Rousseff.

A partir deste contexto, a discussão acerca da política ganha ampla atenção da população, sobretudo dos jovens que buscam cada vez mais ter conhecimentos e se posicionar. É neste contexto que a política ganha um protagonismo nos interesses dos alunos e faz com que os professores, principalmente das Ciências Humanas como Sociologia, História e Geografia passem a discutir esta temática em sala de aula a partir dos conteúdos já presentes em suas disciplinas.

Outro grupo, com 6 alunos, também afirmou que não sentiu mudanças na forma de ensinar História durante o Ensino Médio, pois os professores já tinham uma ótima capacidade de ensinar e desta forma mantiveram suas estratégias de ensino.

Neste sentido temos como exemplo as seguintes respostas:

Não. A professora já age de uma forma mais dinâmica e aplica bem os conteúdos. (ALUNO 21, 2016)

Não pois a professora é bem contemporânea e sempre ensinou de jeitos diferentes e divertidos, na minha opinião está ótimo deste jeito. (ALUNO 20, 2016)

Não. Forma de ensinar para mim continua a mesma, não que o professor passe o conteúdo de história sempre do mesmo modo, mas sim sobre o que estamos estudando, adquirindo em história, no meu ponto de vista, quando perguntamos para um estudante o que está estudando em história, primeira coisa que vem a mente é 1<sup>a</sup> guerra mundial, 2<sup>a</sup> Guerra Mundial ou outro assunto se o estudante tiver interessado em querer aprender o que o professor está passando para ele, se não der para mudar os assuntos que tem em história, então tem que fazer que assuntos não fiquem chatos de serem aplicados pelos professores. (ALUNO 2, 2016)

Eu não senti mudança de o que nos estudamos, porque a mesma coisa que aprendendo no ensino fundamental, tipo com a releitura de tal assunto mostrado pelos professores, mas já em quesito de dar aula da matéria história alguns professores ainda fala demais eu acho que deveria ter mais dinâmicas e ser mais autoritária com alunos se não vira bagunça, a aula fica chata e nem presta atenção se alto prejudicando. (ALUNO 24, 2016)

Fica evidente que, para esses alunos, uma boa estratégia de ensinar História está ligada ao uso de metodologias dinâmicas, engraçadas, com menos aulas expositivas, sendo esta muito usada por estas disciplinas. Estes alunos não atrelam a boa forma de ensinar História a partir da relação entre os conhecimentos com a vida prática dos sujeitos da aprendizagem e sim em ensiná-la de forma dinâmica para não se tornar uma aula chata.

Assim como esteve presente nas respostas da primeira questão do questionário, nesta pergunta também apareceu referência de que os conteúdos do Ensino Fundamental são os mesmo do Ensino Médio, porém tem um olhar diferente, ou seja, são trabalhados de forma distinta.

Por outro lado, 13 alunos responderam que a forma do professor ensinar História sofreu mudanças durante o Ensino Médio e atribuíram esta mudança a diversos fatores, que foram agrupados e transformados em algumas categorias como, a utilização de novos recursos didáticos, aulas mais dinâmicas e divertidas que prendem a atenção dos alunos, mudança nos conteúdos ensinados, como aprofundamento dos conteúdos, e também que eles estão mais maduros e aprendem mais facilmente História no Ensino Médio.

A categoria mudança de conteúdos ensinados foi criada a partir da identificação das seguintes ideias presentes nas respostas dos alunos:

Dependendo da professora sim, cada um ensina de um jeito e nos últimos tempos temos falado mais de política não só em história mas sim em todas as matérias. (ALUNO 12, 2016)

Sim. No Ensino Médio, no primeiro ano, eles ensinam o básico, o que um estudante precisa saber, já no 2º é um pouco mais puxado e no terceiro é uma preparação para o vestibular então é óbvio que vai ser mais extenso, mas com um bom professor é sempre melhor. (ALUNO 13, 2016)

Sim, cada vez mais está mudando e para melhor. Quando nós estávamos no 1º ano do Ensino Médio era passado determinado assunto e agora estamos vemos que teve uma grande repercussão etc. (ALUNO 18, 2016)

Como podemos perceber, da mesma forma que o aluno 9 comentou em sua resposta, o aluno 12 também identificou que durante o Ensino Médio as discussões sobre política estão mais presentes nas aulas de História e nas demais disciplinas. Acreditamos que, conforme já nos referimos, a discussão sobre esta temática está muito em voga nos últimos anos devido ao contexto político que estamos vivendo no Brasil. Além disso, a política também é um tema bastante discutido no Ensino Médio, pois os alunos detêm mais maturidade e conhecimentos para discuti-la. Além do que em nosso país o voto para escolher os representantes políticos como presidentes, prefeitos, deputados, governadores entre outros é facultativo aos 16 anos e obrigatório a partir dos 18 anos, o que torna esta discussão em sala de aula de extremo interesse e importância para a vida destes jovens que estão inseridos na sociedade.

Outro argumento utilizado pelos alunos para respaldar a mudança dos conteúdos é a divisão que as escolas adotam durante os três anos do Ensino Médio. De acordo com a

afirmação dos alunos, os conteúdos de História são abordados de forma distinta em cada série, sendo que no primeiro ano as matérias são discutidas de forma breve, superficial. No segundo ano os professores dão mais profundidade a estes conhecimentos, mostrando aos alunos a contextualização dos fatos e as implicações que estes trouxeram para aquela época e para as pessoas durante o passar dos anos, podendo chegar até o presente. Já no terceiro ano, em consequência da preocupação com a aprovação e ingresso dos alunos no Ensino Superior, muitos professores fazem uma retomada dos conteúdos já ensinados, tornando esta série um espaço de revisão, parecido com um curso pré-vestibular, onde se tem como objetivo ajudar os alunos a recordarem o que já foi aprendido.

Como vimos nos capítulos anteriores, apesar de diversos pesquisadores da área do Ensino Médio e das últimas propostas curriculares voltadas para esta etapa de ensino defenderem a não dualidade como característica do Ensino Médio, ou seja, que o Ensino Médio não deve ter como finalidade um ensino propedêutico, voltado para a aprovação no vestibular ou um ensino profissional direcionado a formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, percebemos, a partir da revelação propiciada pelos alunos, que existem resquícios deste modelo de educação presente nas escolas. Fato comprovado na escola em que esta pesquisa se realizou, pois nela são adotadas estratégias de ensino voltadas para a aprovação no vestibular.

Apesar de sermos contrários a este tipo de formação, voltada para o ingresso no Ensino Superior, não podemos culpabilizar a escola e nem os professores pela adoção destas estratégias, pois compreendemos que estamos imersos em uma sociedade que tem como estratégia para esta seleção, uma prova que gera classificação dos alunos a partir do seu desenvolvimento e as vagas são distribuídas a partir desta ordenação. Como a educação e principalmente um diploma no Ensino Superior é visto como um dos meios que possibilita a melhoria das condições de vida das pessoas, sobretudo das menos favorecidas, compreendemos que muitas escolas públicas adotem estratégias de ensino que visam auxiliar o ingresso dos alunos a este nível de ensino, porém alertamos que esta não deve ser a finalidade do Ensino Médio. Também temos conhecimento que a revisão no período pré-vestibular é um método normalmente adotado pelas escolas particulares onde, muitas vezes os alunos fazem o chamado “terceirão”, ou seja, cursam o terceiro ano com uma grade curricular normal em um período do dia e no contra turno tem aulas de revisão para auxiliar no vestibular.

Nas respostas a essa questão, também tivemos o caso de dois alunos atribuírem a mudança sentida no Ensino Médio a si próprios, pois ao invés de acharem que a professora

mudou sua forma de ensinar, o que contribuiu para uma melhor apreensão dos conhecimentos, acreditam que foram eles que começaram a se interessar mais, ou por já deterem uma bagagem de conhecimento adquirida no Ensino Fundamental, ou por terem curiosidade sobre o passado, conseguiram nesta etapa de ensino aprender melhor, como podemos ver nas respostas abaixo:

Não sei dizer com certeza o que mudou mas definitivamente senti uma certa melhora no ensino, ou talvez fui eu que comecei a me interessar mais quando cheguei no 1º ano. (ALUNO 17, 2016)

Não é que eu senti, creio que cada dia que passa tenho mais conhecimento e acabo aprendendo história mais facilmente e também gera muitas curiosidades do passado. (ALUNO 22, 2016)

Segundo estas respostas, compreendemos que, para estes alunos, a melhora na Aprendizagem Histórica ocorreu no Ensino Médio de forma individual, ou seja, eles se interessam mais e desta forma compreendem melhor. Estas respostas não nos trazem subsídios para compreendermos o porquê eles se interessam mais pela História durante o Ensino Médio e se este “novo” interesse, por exemplo, tem alguma relação com a contribuição dos conhecimentos históricos para a vida prática destes jovens.

Outra categoria apreendida das respostas dos alunos é a mudança na forma de ensinar História devido ao uso de um ensino mais dinâmico e divertido no Ensino Médio. Segundo relatos dos alunos, as aulas de História do Ensino Médio se tornaram mais dinâmicas e divertidas, saíram da monotonia, o que desperta o interesse deles pela matéria. Esta ideia foi percebida em respostas como estas:

Sim, mas o que muda é a forma de como se ensina a história, na matéria não tem o que mudar nada, o que tem que mudar é a forma do professor explicar, trazendo a matéria história não como uma matéria “séria” e sim divertida que entra na cabeça de nós jovens. (ALUNO 1, 2016)

Sim. Pelos professores que usavam métodos alternativos para deixar a aula com um interesse a mais, sempre tentando não deixar a matéria em um clima padrão, um clima monótono. (ALUNO 7, 2016)

Sim, com a professora maravilhosa diva rainha do camarote (...)<sup>27</sup> nos ensinou a gostar de história e olhar a matéria com mais afinidade tornando-a mais dinâmico. (ALUNO 14)

---

<sup>27</sup> O nome da professora foi retirado da resposta do aluno a fim de preservar a identidade da mesma.

Podemos ver na resposta do aluno 14 que a professora de História da turma pesquisada é muito querida por eles e que tenta dar aulas mais dinâmicas. No dia em que este questionário foi respondido, por exemplo, estava marcada a apresentação de um seminário realizado pelos alunos.

Indo ao encontro da categoria discutida acima, alguns alunos citaram como mudanças ocorridas no ensino de História durante o Ensino Médio a utilização de novos recursos didáticos, principalmente os ligados à tecnologia como o uso de computadores, slides, vídeos. Representando estas ideias, temos as seguintes respostas:

Sim; A história com o passar dos anos fica cada vez mais fácil de ser entendida, ainda mais nos dias de hoje, onde a tecnologia nos ensina muito mais com a capacidade de nos fazer voltar no tempo e reviver momentos históricos. (ALUNO 19, 2016)

Sim, os professores de história mudaram a forma de dar aula, saíram dos livros e buscam outras maneiras de explicar a matéria, passando vídeos, slides e assim aprendemos melhor sobre determinado assunto. (ALUNO 15, 2016)

Tanto a adoção de aulas mais divertidas e dinâmicas, como o uso da tecnologia em sala de aula, têm sido bandeiras defendidas nas propostas curriculares para tornar o conhecimento mais interessante para os alunos. Esta defesa, por exemplo, foi amplamente utilizada na formação e está presente nos cadernos de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a qual a professora de história destes alunos participou. Nesse sentido, podemos citar como exemplo o caderno de formação “O jovem como sujeito do Ensino Médio” do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que, baseado na concepção de Carrano, Damasceno e Takakgi afirma que

As manifestações culturais juvenis, notadamente as que se fazem notar pelas mídias eletrônicas, podem e devem ser utilizadas como ferramentas que facilitem a interlocução e o diálogo entre os jovens, profissionais da educação e a escola, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em comunidades de aprendizagens superadoras das tradicionais hierarquias de práticas e saberes ainda tão presentes nas instituições escolares. (BRASIL, 2013, p. 27-28)

Percebemos que eles sentiram mudanças na forma de ensinar História no Ensino Médio, mas que ninguém mencionou a existência de uma relação entre os conhecimentos históricos e a demanda da vida prática de cada um. Levando em consideração que a professora desta turma, frequentou, nos dois últimos semestres, um curso de formação de

professores, onde tinha como discurso geral fazer com que o professor buscassem conhecer melhor seus alunos, ensinar de forma interdisciplinar e que os temas trabalhados se relacionassem com o interesse, com a vida prática desde sujeitos, percebemos que os alunos não sentiram nenhuma mudança nas aulas de História neste sentido.

Além da formação, no terceiro capítulo deste trabalho pudemos perceber que as propostas curriculares a partir de 1990 começaram a discutir o sujeito jovem que está presente na escola de Ensino Médio e lhe atribuir o papel de protagonista no processo de aprendizagem, como ocorre nas DCNEM de 2012, que afirma a necessidade de que as escolas conheçam quais são as características sócio-econômico-culturais que os jovens possuem, quais sentidos e significados esses jovens têm atribuído à experiência escolar, entre outras informações, para assim planejar quais serão as estratégias de ensino utilizadas.

Entretanto, foi possível perceber que a professora utiliza diversas estratégias metodológicas para ensinar como o uso de slides, vídeos, seminários dinamizando o processo de ensino e aprendizagem, além da leitura e explicação oral, sendo estas estratégias vistas com bons olhos pelos jovens, por deixar as aulas mais divertidas e interessantes.

O campo da Educação Histórica compreende a necessidade de usarmos recursos para despertar o interesse dos alunos, porém esta concepção está atrelada ao uso de artefatos relacionados à vida prática destes sujeitos e da cultura de quem aprende. Quando os alunos são estudantes do Ensino Médio, como nos mostrou as pesquisas do campo da Educação Histórica analisadas neste trabalho, são utilizados artefatos da cultura juvenil para relacionar conhecimentos provenientes da teoria da Educação Histórica com a vida prática (práxis) dos alunos, realizando um movimento entre teoria e prática.

Neste sentido, partindo da concepção da Didática da História de Rüsen, as pesquisas analisadas, como a de Fronza (2012) e Azambuja (2013), por exemplo, apontam a necessidade do alargamento da Didática da História, utilizando artefatos da cultura dos jovens, que tenham uma relação com a cultura histórica e desta maneira, façam sentido à vida prática.

Já a última questão presente no questionário aplicado aos alunos tinha como intenção perceber, na opinião deles, como deveria ser a disciplina de História no Ensino Médio, de modo que os conhecimentos tivessem significado para suas vidas. Para isso construímos uma questão que dava o poder para os alunos realizarem

quaisquer mudanças na disciplina de História do Ensino Médio. Esta questão foi redigida da seguinte forma: “Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do Ensino Médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?”

A análise das respostas desta questão foi realizada da mesma forma que fizemos com as das perguntas anteriores. A partir da leitura e interpretação agrupamos as respostas que tinham ideias próximas, formando categorias. As categorias encontradas a partir desta metodologia foram: não realizar mudanças; utilizar novas metodologias; mudança no conteúdo; aproximação com a Juventude; mudança na estrutura física da escola.

A primeira categoria está relacionada ao contentamento dos alunos com seus professores de História, em que eles afirmam que não mudariam nada em relação aos conteúdos e a forma de ensinar História na escola. A partir do raciocínio de que os professores desta disciplina realizam seu trabalho de forma satisfatória, os alunos outorgaram a culpa pela não aprendizagem histórica à falta de interesse deles próprios, como podemos ver nas respostas:

Não acho que a forma atual está errada e eu não consigo pensar em algo melhor no momento. História atual aprende quem quiser, pois os professores que tive foram ótimos. (ALUNO 22, 2016)

Acho que não temos o que mudar, pois cada professor tem seu método de ensinar, e não devemos querer mudar seu modo de ensinar e sim conscientizar os professores de seu papel, pois muitos estão pouco interessados realmente em ajudar. (ALUNO 5, 2016)

Mais uma vez percebemos a atribuição da forma de ensinar História a uma característica pessoal e única de cada professor como é destacado no trecho “(...) pois cada professor tem seu método de ensinar, e não devemos querer mudar seu modo de ensinar (...). Esta ideia já esteve presente nas respostas dos alunos quando foram questionados se perceberam mudanças na forma que o professor utiliza para ensinar História durante o Ensino Médio. Notamos que eles não consideram a existência de teorias da aprendizagem, que afirmam que cada ciência contém aportes teóricos que apresentam formas de ensinar, a partir do campo das didáticas. Além disso, esta visão demonstra que estes alunos se compreendem como sujeitos passivos

que devem respeitar a forma de ensinar do professor, sem questioná-lo, tentando se adaptar às metodologias usadas.

O aluno identificado pelo número 5, além de apresentar em sua resposta a concepção de que cada professor tem a sua própria forma de ensinar, também ressalta que muitas vezes encontramos professores desmotivados e desinteressados em ensinar dentro da sala de aula, sendo necessário conscientizá-lo sobre a importância do seu papel.

Atualmente, temos visto a educação brasileira ser cada vez mais sucateada e a profissão docente cada vez mais desvalorizada, tanto em relação a questões financeiras, como de trabalho. O salário dos professores está cada dia mais achatado, o que não incentiva o bom desempenho destes em sala de aula e não atrai novos profissionais para esta carreira. A oferta de cursos de formação continuada direcionadas aos professores que já atuam em sala de aula está cada vez mais rara, além disso, os professores tem sofrido com o mal comportamentos dos alunos e com a falta de perspectiva destes dentro de sala de aula. Como já nos referimos estes fatores somados a outros sofridos pela categoria mostram a desvalorização da sociedade e dos governantes com a educação e faz com que alguns professores se sintam desmotivados, refletindo na aprendizagem, como foi percebido pelo aluno.

Outra categoria formulada a partir da resposta do aluno destaca a importância de mudar estrutura física da escola.

Primeiro mudaria as salas de aula pois uma sala sem quadros e portas quebradas ajuda os alunos não se sentirem sem importância, deixaria o ambiente de estudo mais colorido e tentaria fazer com que os alunos sentir vontade de estudar não ver isto como uma obrigação e colocar computadores nas salas para melhorar o aprendizado. (ALUNO 15, 2016)

Como podemos ver o descaso com a educação pelos órgãos públicos também é sentida pelo aluno a partir da estrutura física da sua escola. Este aluno faz uma crítica à infraestrutura atual da escola em que estuda, pois as salas de aula estão impróprias para receber alunos, com diversas partes quebradas, como as portas e a falta de quadro negro, sendo este um instrumento muito utilizado no cotidiano escolar.

O aluno ressalta a importância de deixar a escola e as salas de aula mais coloridas, organizadas, tornando-se um espaço de motivação para que os alunos se sintam bem e, desta forma, provocar o interesse em cuidar deste lugar e em aprender.

Outro aspecto citado está relacionado ao uso da tecnologia no processo de aprendizagem, como a presença de computadores em sala de aula, uma vez que artefatos tecnológicos estão muito presentes na vida cotidiana da maioria dos jovens brasileiros.

Em relação ao uso de tecnologia dentro da sala de aula, percebemos pela análise das propostas curriculares dirigidas ao Ensino Médio, que este tema está bastante presente nas diversas áreas e disciplinas que compõem o currículo, tanto em relação ao seu uso, como em discussões sobre as mudanças ocorridas no mundo e na sociedade devido ao avanço tecnológico.

Nestas propostas nos deparamos com a discussão sobre o conceito de tecnologia presente nas diversas áreas do conhecimento e no interior das disciplinas. Nos PCNs divulgados em 1999, por exemplo, o termo tecnologia está exposto inclusive na nomenclatura de todas as áreas do conhecimento como Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. Na perspectiva deste documento é necessário incorporar as tendências apontadas para o século XXI, como, por exemplo, a presença cada vez maior da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais o que gera um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, tornando necessário o trabalho deste conceito de forma transversal em todas as disciplinas. Porém, o avanço contido no discurso oficial não corresponde à sua concretização, por meio de investimentos para equipar escolas, sendo este descompasso percebido pelos alunos.

A discussão sobre o uso de tecnologias também está presente em respostas que têm como ideia principal a aproximação com a juventude vivida pelos alunos. Estas ideias foram apontadas por quatro alunos que afirmaram:

- dar um curso preparatório para os professores para uma melhor relação com os jovens.
  - mais tecnologia para ilustrar melhor os fatos.
  - passeios com fins educativos.
  - Dar mais autonomia ao jovem (ALUNO 14, 2016)
- Fazer as coisas que os jovens gostam de fazer, sem fugir o conteúdo, fazendo brincadeiras, não nos tratar como crianças, serem mais do que professores, serem nossos amigos (ALUNO 13, 2016)
- A mudança seria colocar professores com espírito jovem, um professor que consiga passar o ensinamento para nós jovens. Enquanto a matéria não mudaria nada. (ALUNO 1, 2016)

Como podemos notar na resposta do aluno 14, menciona inclusive a ideia de oferecer cursos para os professores sobre a juventude para que estes possam trabalhar melhor com estes sujeitos, fazendo uma relação entre o seu modo de viver e os conteúdos ensinados. Além disso, este aluno pede que seja dada mais autonomia aos jovens, sobre isso compreendemos que seja um pedido relacionado a ideia de dar ao jovem um espaço para que esse exerça o protagonismo dentro da escola e no processo de aprendizagem. Como já discutimos, a ideia do protagonismo juvenil tem, cada dia mais, ganhado espaço nas discussões dentro das propostas curriculares do Ensino Médio. Nos cadernos de formação de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por exemplo, temos presente a discussão sobre o conceito de Juventude, apesar de que de forma multifacetada. Ou seja, este conceito é apresentado a partir de diversas perspectivas de análise, existindo uma tentativa de levar o professor a buscar conhecer seus alunos e possibilitar que suas subjetividades e sua cultura sejam trabalhadas aliadas aos conhecimentos ensinados na escola.

As respostas dadas pelos alunos que fazem parte desta categoria, também nos mostram um apelo para que a sua forma de viver, os seus gostos, enfim a cultura juvenil seja considerada, pois como já vimos uma forma de ver a juventude bastante difundida na sociedade, que mencionamos no primeiro capítulo é perceber estes jovens como um sujeito em fase de transição, um “vir a ser”, pois não é mais considerado uma criança, porém também não é um adulto, ficando a cargo de um período preparatório para assumir as obrigações da vida adulta. Esta visão acerca da juventude faz com que seus gostos, sua forma de viver não sejam considerados pela sociedade e pela escola, motivo pelo qual os alunos reclamam e pedem para que sejam ponderados ao trabalhar os conteúdos. Fica claro nas respostas destes alunos a ideia de relacionar o seu modo de viver com os conhecimentos escolares, ou como eles mencionam “com a matéria”.

A outra categoria observada foi a mudança relacionada aos conteúdos ensinados nas aulas de História. Alguns alunos propuseram que se desse ênfase ao ensino da História do Brasil e que também fosse discutido mais sobre política nas aulas, para que as pessoas possam compreender o que tem ocorrido no Brasil. As respostas ilustram a presença destas ideias no pensamento dos alunos:

Não mudaria muito particularmente, pois eu só acrescentaria a política atual nos conteúdos, porque muitas pessoas não estão ligadas com

os fatos que vem acontecendo com o Brasil, os políticos não querem que temos uma mente aberta em relação as coisas políticas e então eu começaria por aí, mostrando a cara do Brasil. (ALUNO 19, 2016)  
Na questão sobre os conteúdos, ver mais a história brasileira seria muito bom, porque um povo que sabe sua história pode mudar seu futuro de forma melhor, aprender com os erros.

Sobre a forma de ensino, com certeza algo que atrai mais a atenção dos alunos/ estudantes é uma aula mais visual, ou até musical, porque apenas ler textos nunca vai interessar jovens hoje em dia. Para que o conhecimento passe a ter um significado na vida, vai na maior parte ter de ser o professor ajudando o estudante a aplicar conhecimentos (ALUNO 17, 2016)

Como pode ser observado, existe uma preocupação com a situação política brasileira atual. Os alunos acreditam que uma discussão sobre esta temática nas aulas de História poderiam ajudar as pessoas a compreender a política atual. O aluno ainda se mostra consciente e menciona a intenção dos políticos em não oferecer uma educação de qualidade, que ensine para os alunos a História do Brasil, pois desta forma as pessoas não irão perceber as irregularidades realizadas pelos políticos há muitos anos, se posicionando contrários a esta situação. Além disso, o aluno destaca a importância em conhecer a sua História, pois é a partir deste conhecimento que podemos construir um futuro melhor.

Esta ideia se aproxima do conceito de orientação temporal trabalhado por Rüsen (2007) na teoria da Consciência Histórica. Para este autor a carência de orientação é sentida pelo sujeito na experiência e na reflexão de seu tempo (presente) e o conduz a buscar horizontes e perspectivas de ação através das experiências passadas (história) de modo a possibilitar a ação a ser realizada no futuro.

O fato dos alunos citarem e atribuírem importância ao Ensino de História para discutir política nos mostra que o engajamento político da juventude já existia no início de 2016, meses antes de diversas escolas serem ocupadas por jovens no Brasil inteiro, sobretudo no estado do Paraná, contra a Medida Provisória nº 746/16.

A recorrência presente nas respostas dos alunos sobre política e o desejo que a discussão sobre esta temática estivesse mais presente nas aulas nos faz questionar o Projeto de Lei nº 193/2016 de autoria do senador Magno Malta (PR-ES), que inclui entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional o programa Escola sem Partido.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> As ideias propagadas pelo Programa Escola sem partido tem ganhado força e sendo apresentado como projeto de lei para ser discutido e votado em diversos municípios brasileiros como, por exemplo, Salvador –BA, Uruguaiana – RS, Curitiba – PR e muitos outros. No caso do Estado do Paraná, em dezembro de 2016, o deputado estadual Missionário Ricardo Arruda (PSC-PR) reapresentou o projeto que havia sido engavetado.

Ganhando a cada dia novos defensores, o programa, agora Projeto de Lei, Escola Sem Partido existe desde 2004 e é elaborado e defendido como um movimento de reação contra práticas realizadas no ensino brasileiro que consideram ilegais. Segundo seus defensores, existe uma doutrinação política e ideológica em sala de aula e uma usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral e religiosa dos seus filhos. Este movimento afirma ter um discurso de neutralidade e tem como proposta fixar na parede das salas de aula de todas as escolas do país um cartaz, onde estarão escritos os deveres do professor e informando os estudantes sobre o direito que eles têm de "não serem doutrinados".

Contrapondo a este movimento, acreditamos que na sociedade não existe nada que seja isento de ideologia, que o "Escola Sem Partido" é uma proposta carregada de conservadorismo, autoritarismo e fundamentalismo cristão e a sua implantação impossibilita a formação para a cidadania, garantida na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (9.394/96). Compreendemos que não é possível desenvolver um pensamento crítico sem discutir questões ligadas à Política, Filosofia, Sociologia e História a partir do seu sentido amplo, de organização e composição da sociedade. Além disso, algumas ideias apresentadas pelos alunos nos demonstram que a discussão sobre política faz parte de suas demandas e de seu interesse.

Como afirma Rüsen é necessário que a Aprendizagem Histórica ocorra a partir de questões situadas no presente para que, a partir da interpretação do passado podemos compreender e perspectivar o futuro, sempre exercendo um movimento que relaciona o campo da práxis e o campo teórico da ciência. Desta forma, compreendemos a partir das ideias apresentadas pelos alunos, que a discussão sobre política atual brasileira é uma demanda presente na vida prática e que a escola, sobretudo a disciplina de História, não deve ignorar esta demanda.

Uma ideia bastante presente nas respostas e que formou a última categoria desta questão, foi apresentada pela maioria dos alunos, pois cerca de 15 responderam que tornariam as aulas mais dinâmicas, discutindo assuntos e temas da atualidade. Além disso, muitos alunos mostraram interesse por aulas em outros espaços, de forma que ficassem em contato direto com a História, como visitas a museus, visitas a lugares históricos e utilizando outros recursos como música e filmes. Trouxemos abaixo algumas respostas:

Talvez métodos teatrais e talvez passeios para um lugares históricos despertariam o interesse a mais no aprendizado. E sempre ligando um fato histórico com o presente mostrando o que tal feito mudou e seria mudado com tal evento. (ALUNO 7, 2016)

Bom, para que podemos entender mais história, não se pode ficar apenas na teoria e sim pratica-la, visita a museu é uma boa maneira de praticar a história, e assistir um filme também.

Acho que em alguns conteúdos, nem todos se ficam muito a teoria, acho que, devíamos mais discutir o tema, e fazer com que a matéria seja não espetacular mais interessante aos alunos. Bom o significado que pode trazer a vida é, a matéria mais interessante aos alunos. Bom o significado que pode trazer a vida é, a matéria em si, onde a história seria uma fonte onde se pode interligar, todas as matérias isso seria uma mudança em minha vida. Uma matéria invisível. (ALUNO 4, 2016)

Primeiramente o aumento de aulas fora das salas de aula, apenas aulas dentro da sala fica muito chato, se torna uma chatice, aulas fora da sala é um motivo a fazer com que os estudante não pensem que vão para escola e ficarem centados ouvindo os professores, porque não utilizar as coisas que estão fora da sala de aula, é nosso mundo vamos usufluir o que ele pode nos dar, e também dá para utilizar a tecnologia que temos, cada dia estamos avançando com a tecnologia, também podemos utiliza-los como nossos livros, não apenas livros físicos. (ALUNO 2, 2016)

Mais passeios aos museus pois lá é um lugar ótimo para aprender história. Algumas aulas de teatro e mais debates e palestras. (ALUNO 12, 2016)

Mais uma vez, foi verificado o anseio por metodologias de ensino mais dinâmicas e menos tradicionais como já é habitualmente realizado através do uso da oratória no processo de ensino e aprendizagem. Nas respostas, surgiram, como opções de aulas mais atrativas, que despertariam o interesse e, em consequência gerariam maior aprendizagem, o uso de técnicas de teatro, atividades em museus e lugares históricos. O aluno ainda relatou que a disciplina de História poderia ser trabalhada como uma “fonte”, ou seja, como a raiz dos conhecimentos das demais disciplinas podendo interligá-las, se tornando invisível, pois estaria presente no interior das demais disciplinas.

Sem dúvida realizar aulas de História em outros espaços como museus, praças, visitas a monumentos que representam um acontecimento histórico, ou seja com um contato direto com as fontes é muito importante para o processo de Aprendizagem Histórica, mas temos que considerar que para ofertar este tipo de aulas é necessário que sejam dadas condições para que os professores possam executá-las.

Uma aula fora da sala de aula necessita de uma carga horária maior, tanto em relação ao desenvolvimento das atividades com os alunos, como também de

preparação. Também é necessário que haja um meio de transporte para o deslocamento dos professores e alunos, pois quase a totalidade das escolas públicas não tem a sua disposição meios de transporte, sendo necessário alugar um ônibus e, na maioria das vezes, pedir uma contribuição dos alunos para o pagamento do mesmo. Devemos considerar que, muitas vezes, a equipe pedagógica das escolas exige que estas atividades tenham a participação de todos os alunos, o que dificulta, pois temos alunos que não gostam ou não podem contribuir financeiramente com estas atividades, e impossibilita a sua realização. Mesmo com todos estes empecilhos, já existe em algumas escolas o esforço de fazer aulas em ambientes externos à escola, porém a não adesão por parte dos alunos, por conta dos gastos do transporte que já mencionamos e com ingressos cobrados em alguns lugares dificulta o trabalho. Contudo, quando estas atividades são realizadas, na maioria das vezes trazem benefícios para a Aprendizagem Histórica, desde que sejam trabalhadas de forma pedagógica e não como um simples passeio. Isto nos demonstra que são necessárias mais do que propostas curriculares apontando métodos de ensino a serem utilizados, ou até oferecer formação para os docentes, é indispensável oferecer condições subjetivas e práticas para que os professores possam desenvolver o que já sabem ou o que lhes é ensinando.

A tecnologia em sala de aula para contribuir com a Aprendizagem Histórica foi citada novamente pelos alunos, mas também devemos entender que o seu uso pelos professores depende de disponibilidade das mesmas no ambiente escolar. Muitas escolas não têm estes recursos de forma acessível para utilizar e, quando tem, muitas vezes, os equipamentos não funcionam. Além disso, é necessário ofertar uma formação continuada para os professores aprenderem como usar estes recursos, tanto em relação a como manuseá-los como demonstrar de que forma eles podem ser utilizados como recursos didáticos em sala de aula. Como verificamos na análise das propostas curriculares é realizada uma discussão e um incentivo em se trabalhar tanto a relação da tecnologia com a sociedade a partir das disciplinas como o uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Até o momento verificamos uma carência de formação de professores mostrando diversas formas de se trabalhar estes recursos. Muitas vezes, temos como tema de formação nas escolas estaduais a tecnologia, porém os debates ficam concentrados na discussão sobre, por exemplo, se deve ou não permitir o uso dos aparelhos em sala de aula, sem chegar a discutir formas de se trabalhar em sala com o aporte de recursos tecnológicos.

Através das análises realizadas nas respostas dos alunos ao questionário podemos notar que as principais mudanças feitas pelos alunos em relação à escola do Ensino Médio e a forma de ensinar História estão relacionadas aos métodos utilizados para ensinar os conteúdos e não na mudança dos conteúdos. Os novos métodos que deveriam ser utilizados apontados por estes sujeitos fogem dos métodos tradicionais de ensino, como o uso do quadro-negro e aulas expositivas, caminhando para uma aprendizagem ativa, com aulas dinâmicas, fora do contexto escolar, como visita a museus, lugares históricos e o uso artefatos presentes no gosto dos jovens como filmes e músicas. Além desta nova metodologia, é apontado o desejo de que os jovens sejam reconhecidos como sujeitos importantes no processo de aprendizagem e que seus gostos, sua cultura façam parte da aprendizagem histórica.

Assim como é apontado nos cadernos de formação dos professores do Ensino Médio proposto pelo PNEM, percebemos que há uma reivindicação por parte dos alunos que o seu modo de ser, a sua cultura seja usada no processo de ensino e aprendizagem, porém como vimos no terceiro capítulo, este caderno não deu suporte suficiente para que os professores compreendam que é necessário partir de artefatos da cultura juvenil e da cultura histórica para desenvolver o trabalho com os conteúdos e conceitos da História, ou seja, como um meio para a construção da aprendizagem, como nos foi mostrado pelas pesquisas do campo da Educação Histórica referenciadas neste trabalho.

As ideias apresentadas pelos alunos neste estudo vão ao encontro das observações realizadas em sala de aula, pela pesquisadora Schmidt (2002) em um estudo que já foi mencionado neste trabalho. Nesta pesquisa ela afirma que se evidenciou que o conteúdo de História está presente no espaço escolar de duas maneiras, sendo uma pelo uso de manuais e programas escolares e o outro pelo conjunto de práticas realizadas tanto pelos professores, como pelos alunos, como, por exemplo, as provas, tarefas escolares, trabalhos em grupo, pesquisas.

Já as entrevistas que a pesquisadora realizou com professores e alunos apontaram níveis de interesses comuns entre os jovens nas atividades que realizavam fora da escola, inclusive no que se refere às drogas e sexo. Também foi percebido que a maioria dos alunos das duas escolas se sente entediada e cansada com o cotidiano escolar, desejando que algo novo aconteça, porém não conseguem explicar o que e como seria este novo.

Ao final de sua pesquisa, Schmidt (2002), demonstrou a existência de uma crise no ensino de História da escola de Ensino Médio, e atribuiu esta crise à ausência de metodologias de ensino que privilegiem o conhecimento privado e a construção de conhecimentos significativos entre alunos e professores, e que façam uso das novas linguagens e tecnologias, sendo ainda mais sentida quando se reporta à importância do ensino de História para a formação da Consciência Histórica destes jovens.

Da mesma forma como foi evidenciado pela pesquisa de Schmidt (2002) as respostas dos alunos ao questionário proposto pela presente pesquisa mostraram que os alunos ainda sofrem com a ausência de metodologias que consideram os seus conhecimentos e a sua cultura juvenil assim como a ausência do uso da tecnologia e de linguagem mais próxima do seu cotidiano, onde os mesmos apontam que estas mudanças fariam com que os conhecimentos teriam mais significado para a sua vida, ou seja, contribuiria para a formação da Consciência Histórica.

Como percebemos na análise dos documentos para o Ensino Médio, eles não questionam a escola como instituição, a estrutura dela, as condições de infraestrutura em que a relação com o conhecimento se realiza. Os documentos mencionam a necessidade de usar novas tecnologias por parte dos professores, porém os alunos relatam que as tecnologias estão mal colocadas neste contexto.

Os programas voltados para o Ensino Médio não tocam nas questões que dizem respeito a investimento de dinheiro público para a educação pública. Existe um investimento na qualificação do professor, como se eles fossem o único responsável pela mudança na educação. As condições subjetivas são deixadas de lado.

Existe a intenção de reestruturar a forma como o conhecimento está na escola, a didática, incentivando o uso de novas tecnologias, sem oferecer condições subjetivas para que este possa desempenhar o seu trabalho.

Não podemos nos esquecer de mencionar que o programa Ensino Médio Inovador teve como parte de suas estratégias oferecer verba para que as escolas realizassem mudanças na estrutura física da escola, porém este é um programa pontual, que abarcou poucas escolas brasileiras.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como mencionamos no decorrer deste trabalho, para o campo da Educação Histórica e na perspectiva de Rüsen (2001) o passado tem uma função prática para o presente e para o futuro, além de que a Consciência Histórica, é compreendida como formadora de sentido e orientação temporal, sendo esta última, a relação entre presente, passado e futuro realizada a partir da narrativa história, ou seja, a partir das carências de orientação do presente, nos reportamos ao passado existente na memória de forma interpretativa, possibilitando perspectivar o futuro.

Ancorada no campo da Educação Histórica esta pesquisa teve como objetivo investigar como o conceito de Juventude e a proposta de ensino de História estão presentes nos documentos oficiais do Ensino Médio e a maneira pela qual os jovens se relacionam com a ideia de aprendizagem histórica proposta por estes documentos.

Para podermos compreender as diversas formas que o conceito Juventude pode ser conceituado e posteriormente perceber como ele está presente nos documentos oficiais para o Ensino Médio, a princípio buscamos resgatar a forma como diversos teóricos o definem nas mais diversas perspectivas de análise. Para este exercício utilizamos como ponto de partida o levantamento realizado por Lourençato (2012) acerca de autores que definem este conceito, sendo eles, Dayrell (2003), Hobsbawm (1995), Torres (2008), Margulis e Urresti (2000) e Pais (1990). Além destes autores expandimos este levantamento utilizando autores como Abad (2003), Bourdieu (2003), Edwards (1997), Dubet e Martucelli (1998), Charlot (2001), Kuenzer (2009) e Schmidt (2002).

A partir de uma primeira leitura dos autores, percebemos que a compreensão do conceito Juventude foi realizada a partir de perspectivas de análises diversas, onde autores como Abad, (2003), Margulis e Urresti (2000), Hobsbawm (1995), Elbaum (2000), Torres (2008), Pais (1990, 2003), Dayrell (2003) nos ajudaram a compreender o que significa a Juventude no universo escolar, ou seja, compreender o jovem como uma categoria. Bourdieu (2003), Dubet e Martuccelli (1998) nos mostraram a relação entre o jovem e o Ensino Médio. A partir das ideias apresentadas por Edwards (1997), Charlot (2001) e Kuenzer (2009) pudemos apreender o Jovem e sua relação com o conhecimento na escola do Ensino Médio e com a contribuição da perspectiva apresentada por Schmidt (2002), situada no campo da Educação Histórica,

compreendemos a forma como pensam a relação entre Juventude e o conhecimento histórico.

A opção por utilizar estes autores para compreendermos a forma com que o conceito Juventude é compreendido ocorreu para dar continuidade ao trabalho já realizado por Lourençato (2012); e também porque vários destes são referenciados nos documentos oficiais para o Ensino Médio analisados nesta pesquisa, como, por exemplo, os cadernos de formação dos professores realizados pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Buscamos compreender este conceito através de uma análise descritiva e interpretativa realizada nas teses de doutorado brasileiras, inseridas no campo da Educação Histórica, que trabalharam com o Ensino de História, tiveram como sujeitos da investigação os jovens e tiveram como foco o conhecimento histórico. As pesquisas analisadas foram a de Germinari (2010); Alves (2011); Fronza (2012); Azambuja (2013); Souza (2014) e possibilitaram o levantamento de eixos em relação à Aprendizagem Histórica de jovens. A análise destas pesquisas nos mostrou a importância de considerar a cultura destes alunos, no caso a cultura juvenil, para que o conhecimento se torne mais significativo. Os pesquisadores se esforçaram para descrever e interpretar as práticas simbólicas que substanciam as culturas juvenis a partir dos contextos sociais em que os jovens se vivem, buscando sempre compreender quem são estes jovens. Para tanto realizaram diferentes metodologias de pesquisas como: questionários socioeconômicos buscando entender quais eram seus gostos musicais, a relação destes com histórias em quadrinhos ou até mesmo perceber qual era o acesso que eles tinham a espaços culturais, como cinema, teatro, leitura de livros, entre outros e verificar a sua contribuição para a Aprendizagem Histórica. Desta forma, estas pesquisas ajudaram a subsidiar a ideia de que a forma que os jovens alunos se relacionam com o conhecimento tem suas particularidades e que, utilizar artefatos ligados a sua cultura, aos seus gostos, ao seu cotidiano, auxilia no desenvolvimento da narrativa história e consequentemente contribuem para a formação da Consciência Histórica.

Também analisamos duas pesquisas encontradas através de busca realizada na base de dados dos programas de pós-graduação da Unicamp, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), tendo o mesmo recorte utilizado nas

pesquisas do campo da Educação Histórica, as pesquisas encontradas são: Hollerbach (2007) e a de Campos (2009).

Realizamos uma investigação nos documentos oficiais do Ensino Médio, publicadas a partir da década de 1990, sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999; PCN +, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2013), os Documentos Orientadores do Ensino Médio Inovador (2009, 2011, 2013, 2014), e em dois cadernos da formação de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013, 2014), denominados de “O jovem como sujeito do Ensino Médio” e “Ciências Humanas”, tendo como pretensão analisar como o conceito de Juventude está presente nos documentos oficiais do Ensino Médio e suas consequências para o Ensino de História. Através deste exercício pudemos perceber que o conceito de Juventude aparece de forma multifacetada, ganhando diversos sentidos e significados. O viés biológico, como uma fase de mudanças corporais, sendo ela a puberdade e também como uma condição juvenil, ou seja, a maneira como o meio social onde estes sujeitos estão inseridos interfere no modo como usufruem desta juventude e agem em seu meio. O caráter multiperspectivado do conceito Juventude fica evidente principalmente no caderno de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; onde este conceito é apresentado para o professor como uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, pelo olhar negativo, como uma fase de problemas e, também através do olhar sociológico, no qual a juventude se constrói de diversas maneiras dependendo do meio em que está inserida e de que forma se relaciona com este.

A partir da análise qualitativa e descritiva dos documentos oficiais citados acima foi possível efetuar uma relação entre as categorias e conceitos encontrados nas ideias de autores e nas pesquisas que trabalham com o conceito de Juventude e Ensino de História com as encontradas nos documentos oficiais. Observamos que, apesar destes documentos estimularem que os professores relacionem o conhecimento a ser ensinado e a juventude, esta proposta está presente nestes documentos de forma fragilizada no que se refere ao Conhecimento Histórico, pois não oferece suporte para que o professor consiga concretizar esta ideia em sala de aula e não realiza esta relação com a teoria da História. As propostas de mudanças feitas por estes documentos se referem às metodologias, formas de ensinar e não com a Didática da História.

Nesta pesquisa usamos como uma das estratégias metodológicas a realização das observações da formação dos professores do Ensino Médio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, realizada pela equipe da Universidade Federal do Paraná e da formação ocorrida em uma escola Estadual de Curitiba. Pudemos, a partir dessa observação analisar algumas atividades concretizadas através de um estudo de caso para podemos compreender de que forma esta formação se efetivou nestes dois espaços. Posteriormente realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora de História que participou desta formação e que atua na escola em que acompanhamos a formação de professores. Além desta entrevista, também analisamos as repostas dadas ao questionário composto por questões abertas, respondido pelos jovens-alunos do terceiro ano do Ensino Médio da escola estadual de Curitiba que tinham como professora de História a mesma com quem realizamos a entrevista.

Por mais que a formação do PNEM tenha como discurso tornar o jovem como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o protagonista na Aprendizagem Histórica, sentimos no caderno de formação “Ciências Humanas”, uma fragilidade em relação aos conhecimentos das disciplinas que compõe a área de Ciências Humanas. A falta da relação entre jovens e aprendizagem histórica também foi sentida na concepção da professora após a conclusão da formação do Pacto, ou seja, a fragilidade do caderno e da formação refletiu diretamente na concepção da professora e fez com que ela não conseguisse colocar em prática o aprendizado da formação. Ficou evidente que a relação entre os artefatos da Cultura Juvenil e a Aprendizagem Histórica realizada pelas pesquisas da área da Educação Histórica analisadas neste trabalho não foram consideradas na preparação da formação do PNEM, ou seja, pesquisas recentes realizadas em programa de pós-graduação que relacionam a cultura dos jovens, que utilizam artefatos presentes no cotidiano e no gosto dos jovens para contribuir com o pensamento e Aprendizagem Histórica não tem sido apreciadas pelos documentos oficiais para o Ensino Médio.

Podemos observar que a forma apresentada pelos documentos oficiais, desde as DCNEM (2012) e na tentativa de concretizar as ideias presentes nas diretrizes através da formação de professores do Ensino Médio pelo PNEM para resolver o desinteresse dos alunos com a escola e com o conhecimento ensinado nesta etapa da Educação Básica ocorre através da não fragmentação do conhecimento histórico, propondo um trabalho conjunto das áreas do conhecimento, ou seja, de forma

interdisciplinar. Percebemos na fala da professora e nas respostas dos alunos que mesmo após esta formação, poucas mudanças ocorreram na escola, pois segundo a professora é necessário mudar a estrutura organizacional da escola, como, por exemplo a distribuição do tempo escolar e as condições de trabalho dos professores.

Percebemos que os documentos oficiais atribuem a mudança e a melhoria da educação apenas aos sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino, ou seja, na formação do professor e no interesse dos alunos, não considerando a necessidade de oferecer maiores investimentos para melhorar as condições de trabalho, como por exemplo: na melhoria da estrutura física das escolas, oferecer verba para adquirir novos recursos tecnológicos e condições para que sejam realizadas aulas diferenciadas como, aulas em museus e espaços culturais, como foi apontado pelos alunos. Esta carência de recursos que prejudica uma educação de qualidade foi sentida e apontada pelos alunos e pela professora.

Apesar destas considerações, entendemos que a formação continuada de professores durante um longo prazo, acompanhada de melhores condições de trabalho e salário, é uma forma de conseguirmos mudar e melhorarmos o ensino, mas deve utilizar estratégias que partam da realidade dos jovens, que considerem as carências dos alunos, dos professores e da escola.

A partir das leituras das propostas curriculares do Ensino Médio e por presenciar diversas vezes a formação dos professores do PNEM nos ficou evidente que, atualmente, contamos com muitos professores dispostos a mudar a educação, abertos a adquirir novos conhecimentos, ou seja, com sede de aprendizagem. Acompanhamos, através do estudo de um caso, um grupo de cerca de doze professores que se dispuseram a dedicar duas manhãs de sábados por mês, durante quase um ano, para estar presente na escola, abdicando da sua vida pessoal neste período, para ler, discutir, aprender e refletir sobre Educação.

Acompanhar estes professores durante quase um ano foi uma experiência que será guardada na memória e eternizada nestas páginas para nos instigar a sempre lutar por uma Educação de qualidade, crítica, emancipatória e que faça com que nossos alunos possam, através da orientação temporal, compreender o presente em que vivem através do passado e que possamos perspectivar um mundo mais igualitário e solidário para todos no futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003

ALVES, Ronaldo C. **Aprender história com sentido para a vida prática**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. São Paulo, 2011, 322 f. Tese (doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANGVICK, M.; BORRIES, Bodo von. **Youth and History**: a comparative European survey on historical and political attitudes among adolescents. V. A and B, Hamburg: Koerber Fundation, 1997.

AZAMBUJA, L. **Jovens alunos e aprendizagem histórica**: perspectiva a partir da canção popular, 2013, 500 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013

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

\_\_\_\_\_/GAGO, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol.14, n°1, p.239-261, 2001.

\_\_\_\_\_. Os jovens portugueses: ideias em História. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 381-403, jul./dez. 2004. Disponível em:<<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>> Acessado em: 13 maio 2014

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

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

BEZERRA, H. G. **Ciências humanas e suas tecnologias:** história. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11Historia.pdf>> Acessado em: 24 outubro 2014

BOURDIEU, Pierre. **Questões da sociologia.** Rio de Janeiro: Fim do Século, 2003.

BRASIL. **Parecer CFE n.º 292/62**, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12636&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86) Acesso em: 06 dez. 2016

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, CNE/CEB, 1998. Disponível em: <[www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/parecerCEB15htm](http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/parecerCEB15htm)>. Acesso em: 28 abril 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Orientações curriculares do Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB, **Orientações curriculares para o ensino médio.** vol.3. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. **Documento Orientador.** Setembro-2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2010-pdf/3906-03-documentoorientador-versaofinal/file> Acesso em: 23 maio de 2015

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009.** Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 ago.

2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_minuta\\_cne.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf)>. Acesso em: 15 abril 2014

\_\_\_\_\_. MEC/PNE. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Portal MEC [on-line] **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias.** Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf)> Acesso em: 27 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. **Documento Orientador.** 2011b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)> Acesso em: 08 abril 2015

\_\_\_\_\_, MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 13 maio 2015

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. **Documento Orientador.** 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 15 abril 2014. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 17 abril 2015

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013** - Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Ensino Médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da União, 9 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do Ensino Médio, etapa I caderno IV: **áreas do conhecimento e integração curricular**. [autores: Marise Ramos/ Denise F. Freitas/Alice H. C. Pierson]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei no Senado nº 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Senado, 2016.

CAMPOS, S. C. R. **Representações e ensino de História**: imagens de alunos do Ensino Médio sobre a escravidão negra no Brasil, 2009, 256 f. Dissertação (dissertação em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

CENPEC/LITTERIS. **O jovem, a escola e o Saber**: uma preocupação Social no Brasil. In: CHARLOT, B. (org.) *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

CHEVALLARD, Y. Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. In: **Recherches em Didactiques des Mathématiques**, n. 12, 1993.

CIAVATA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. FRIGOTTO, G./ Ciavatta, M.; Ramos, M (org.) – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

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

DAYRELL, J./ CARRANO, P./ MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela: Sociología de la experiencia escolar**. Espanha: Editorial Losada, 1998.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**: um estudo etnográfico no ensino primário. São Paulo: Ática, 1997.

ELBAUM, J. N. **Qué es ser joven?** In: MARGULIS M. **La juventud es más que uma palavra**. 2<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Biblios, 2000.

FERNANDEZ, R. C. **Clio en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas**. Madrid: Akal, 1998.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. trad. Sandra Netz. - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, L., JANTSCH, A. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, G./ Ciavatta, M.; Ramos, M. Introdução. In: **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. FRIGOTTO, G./ Ciavatta, M.; Ramos, M (org.) – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. Concepções de mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. FRIGOTTO, G./ Ciavatta, M.; Ramos, M (org.) – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de ago. de 2015.

FRONZA, M. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**, 2012. 478 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

GAGO, M. **Concepções de alunos sobre a variância da narrativa histórica**. 2001. Dissertação (Mestrado)-Universidade do Minho. Minho, 2001.

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

GOMES, Candido A. (org.) **Ensino Médio no Brasil: ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa, 2000.

GUILHERME, Paulo. Apenas 54% dos jovens concluem o ensino médio até 19 anos, diz estudo. 54% dos jovens concluem o ensino médio até 19 anos, diz estudo. **G1.** São Paulo, 08 dez. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/12/apenas-54-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-19-anos-diz-estudo.html>> Acesso em: 25 de nov. de 2016.

GUSMÃO, Leslie L. P. **Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso em propostas curriculares para o Ensino Médio**. 110f. Dissertação (Mestrado de Educação) Programa depós graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

HOBSBAWM, Eric. O sentido do passado. In: **Sobre a História: ensaios**. trad. Cip Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995a.

\_\_\_\_\_. **A era dos extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995b

HOLLERBACH, Joana D'Arc G. **O Jovem e o ensino de História: a construção da concepção de História por alunos do Ensino Médio**, 2007. 167f. Dissertação. (mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2013**. Brasília: Inep. 2014. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 28 outubro 2016

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Acácia Z. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a Década Perdida? In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05 dezembro. 2016.

LAVILLE, Chistian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. trad. Heloísa Monteiro e Francisco Scattineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA.: Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?**. Revista Brasileira Educação. Ago 2004, n°.26, p.109-118. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>. Acesso: 18 de ago. 2015

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

LUKÁCS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, 1978, p.1-18.

MAGALHÃES, M. de S. Apontamento para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. In: **Tempo**. Niterói, v. 11 n. 21, p. 49-64, jul./dez. 2006

MARGULIS, M. URRESTI, M. **La juventud es más que uma palavra**. 2<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Biblos, 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. **O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012 p. 39-58

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil:** trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. v.13, n° 25/26. São Paulo: set.92/ago93, p. 143-162

NOVAK, J.D. & GOWIN, D.B. (1996). **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1986.

OLIVEIRA, Thiago A. D. **Diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen na perspectiva da práxis:** possibilidades para contraposição ao debate das competências. In: *Anais do XXVII Simpósio Nacional de Educação Histórica – Anpuh*. Natal, 2013

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude:** alguns contributos. *Análise Socia/I*, vol. XXV (105-106), 1990 (1°, 2°), 139-165

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

\_\_\_\_\_. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003

PIRES, Marília Freitas de Campo. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. In: **Revista Interface**: comunicação, saúde, educação. Botucatu, vol.2, n.2, p. 173-182, fev. 1998.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J./DESLAURIERS, J./ GROULX, L. LAPERRIÈRE, A./ MAYER, R./ PIRES, A. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PROFESSORA. **Entrevista**. [abr. 2016]. Entrevistador: Lidiane Camila Lourençato. Curitiba, 2016. 1 arquivo .mp3 (30 min.).

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. FRIGOTTO, G./ Ciavatta, M.; Ramos, M (org.) – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

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

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). 9<sup>a</sup> ed. Petrópolis: ed. Vozes, 1987.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. What does "Making sense of history" mean? In: RÜSEN, Jörn. (ed.). **Meaning & Representation in History**. New York: Berghahn Books, 2006.

\_\_\_\_\_. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Jörn Rüsen**: o ensino de história. Schmidt, M. A./Barca, I./Martins, E. R. (org). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem Histórica**: fundamentos e paradigmas. trad. Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibele Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Jörn Rüsen**: contribuições para uma Teoria da Didática da História. Org. Maria A. Schmidt, Estevão de R. Martins. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016

SACRISTÁN, J. G. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1993.

\_\_\_\_\_. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SALDAÑA, P. Só 1 em 10 alunos está satisfeito, e maioria pede tecnologia nas aulas. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 22 set. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1815643-apenas-11-dos->

estudantes-do-pais-estao-satisfeitos-com-aulas.shtml. Acesso em 25 de nov. de 2016.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: UNESP; Brasiliense, 1990

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

\_\_\_\_\_. Juventude, juventudes: processos e espaços educativos. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 291-296, jul./dez. 2004. Acessado em:<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html> 08/03/2016

\_\_\_\_\_. A Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. In: **Diálogos**. v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015a.

\_\_\_\_\_. Formação do professor de história no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. In: **Revista Educação**. Santa Maria v. 40 | n. 3 | p. 517-528 | set./dez. 2015b

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Juventude e Escolarização** (1980/1998). Brasília: MEC/INEP/ Comped (Estado do Conhecimento, 7), 2002

SÓ 10% no ensino médio público atingem nível satisfatório no Brasil. In: **Estadão**. Brasília. 16 de mar. 2016. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/03/16/so-10-no-ensino-medio-publico-atingem-nivel-satisfatorio-no-brasil.htm>. Acessado em 25 de nov. de 2016.

SOUZA, Eder C. **Cinema e educação histórica**: jovens e sua relação com a história em filmes. Tese (doutorado em educação). Universidade de Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TAVARES, José N. T. **A Política Educacional da União e os Currículos do Ensino Fundamental:** os PCNs, 2002, 203 f. Dissertação (mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

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

TAVARES, José N. T. **A Política Educacional da União e os Currículos do Ensino Fundamental:** os PCNs, 2002, 203 f. Dissertação (mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

URBAN, A. C. **Didática da História:** percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2009. (Tese de doutorado).

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003

ZANLORENSE, Maria J. LIMA, Michelle F. **Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil.** Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/.../Ey4N6DD7.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../Ey4N6DD7.doc).

YIN, Roberto K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2<sup>a</sup> Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

WEBER, Max. **Ensaios de sociologia.** Organização e introdução de H. G. Gerth e C. Wright Mills. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1963.

## APÊNDICES

### Roteiro de entrevista semiestruturada

1 - Relate sobre como foi a sua formação? Como você se tornou uma professora de história?

2 - Teriam aspectos presentes na Formação do pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio que não estiveram presente em outras formações que você já participou

3 - Você acha que esta formação trouxe mudanças para a sua prática em sala de aula?

4 - E na forma como você vê o jovem?

5 – Fale sobre o significado da Formação do Pacto em sua profissão?

## Questionário aplicado aos alunos

Nome:

Idade:

**1** – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

**2** - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

**3** - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Entrevista realizada com a professora de história

**Lidiane:** Gostaria que você contasse um pouquinho sobre o seu processo de formação. Como você se tornou uma professora de história?

**Professora:** Bem eu saí do ensino médio, aí aquela dúvida de qual profissão teria. Tentei psicologia na federal não passei. Daí pensei em teatro, aquela coisa da juventude. Aí fui pra um cursinho E nas aulas de história do cursinho me interessei bastante aí pensei pode ser uma profissão. Daí no cursinho que me deu um choque de realidade, que se eu fosse fazer isso psicologia seria até mais caro né e o curso de história era mais barato era uma coisa que que me interessava e aí resolvi fazer história. Mas foi só na faculdade que eu me dei conta que que seria uma profissão, que eu seria professora porque o ramo de pesquisa é mais difícil né se estabelecer foi meio isso, assim.

**Lidiane:** E você fez graduação onde?

**Professora:** Eu fiz na Tuiuti em 1999. Foi bem no início do curso. Eu gostei do curso. Bem bons os professores, assim, eu acho que mesmo sendo uma faculdade paga, que é bem mais fácil de entrar, mas eles foram bem criteriosos pra que a gente concluisse o curso.

**Lidiane:** Como era o curso, assim voltado para licenciatura. O curso realmente era voltado para a licenciatura?

**Professora:** Pra licenciatura. A gente tinha bastante didática, metodologia de ensino. Embora eu acho que didática eu mais senti fragilidades. Teve no último ano de estágio com uma professora que realmente mostrou que sala de aula era uma outra coisa, que era pra gente se preparar porque o desafio seria grande, mas foi assim, só no terceiro ano do curso. Mas acho que a gente só sente mesmo o que é escola quando a gente está na escola, quais são os desafios? Como é difícil atingir os alunos, dar um significado do que é o conhecimento para eles. Então é bem eu acho que a faculdade ainda tem essa lacuna de não te preparar exatamente para ser professor, faltaria é

mais carga horária de metodologias de ensino. Eu acho que isso é o que ficou uma falha.

**Lidiane:** Você acha que se tivesse mais horas de prática de estágio mesmo, isso auxiliaria ou não?

**Professora:** Eu acho que não. Porque você observar não é você lecionar né? Eu acho que a carga horária foi suficiente, deu pra gente sentir o que era. Embora eu fiz a noite, numa turma de adultos, acho que foi isso também um impacto né, quando eu fui dar aula para os menores, os adolescentes, aí que você vê que o desafio é um pouco maior.

**Lidiane:** Teriam aspectos que estiveram presentes na formação do Pacto Nacional que não estiveram presentes em outras formações que você teve?

**Professora:** Ah sim né. O pacto trouxe uma nova visão, fez com que o professor se colocasse um pouco no lugar do jovem. Até essa palavra né, o jovem acho que o Pacto resgatou um pouco isso. Por que ser jovem é um pouco além do que ser adolescente. Falar pro jovem que é adolescente parece que é reduzir ele em alguma coisa, então fez com que nós nos colocássemos no lugar deles, pensasse nas disciplinas de uma maneira integrada. A gente já falava de interdisciplinaridade na faculdade, mas acho que é uma coisa de que o Pacto resgatou isso de uma maneira maior, da integralidade mesmo, das coisas fazerem mais sentido na cabeça do jovem. Então eu acho que a formação do Pacto foi bem proveitosa viu. Acho que até deu uma reciclada assim, em tudo que eu aprendi na faculdade, uma vontade de fazer a coisa mais interligada mesmo pra eles.

**Lidiane:** E na forma que você vê o jovem?

**Professora:** Olha, o jovem é uma figura que fica mudando a cada ano que ele fica na escola. Eu tenho dificuldade de trabalhar com o jovem do primeiro ano.

Parece que pra ele tudo é tão novo e ele não tem maturidade pra perceber tudo aquilo que tem significado pra ele. O jovem no segundo ano do ensino médio, acho que ele

já está mais consciente da importância do ensino, que ele está chegando perto do Enem, que o que aquilo tem significado pra ele.

Então eu acho que dá uma calmada. Eles começam a se situar, daí é mais fácil de trabalhar, mais fácil de atingi-los assim, positivamente. E o terceiro ano também, assim, acho que a grande maioria já estão mais conscientes que é o último ano no colégio e sinto mais responsabilidade por parte deles.

**Lidiane:** Você dá aula no ensino médio de outra escola, ou já deu?

**Professora:** Já dei

**Lidiane:** E você sentiu uma diferença entre esses jovens?

**Professora:** Senti. Esse ano eu estou trabalhando em uma escola de ensino médio que até não é um bairro muito carente. Uma juventude que tem um poder aquisitivo até mais significativo, mas estou tendo uma barreira com eles, assim eles brincam, eles debocham, é assim, em embate. Sabe quando não é aula, é um confronto. Eu tentando transmitir e eles tentando me rejeitar o tempo todo. Bem complicado, mas é essa característica assim, são alunos do primeiro ano do ensino médio. Então parece que é um período de transição que sai do nono e pensa que já é mais adulto, então eles assim, dificultam o trabalho, dificultam a aprendizagem pra eles, se atrapalham entre si, é bem complicado, é bem complicado.

É porque facilita quando você já trabalha na instituição, numa escola e você já acompanha o desenvolvimento do jovem, então parece que ele te respeita, porque ele te conhece, você faz parte do meio dele. Agora quando chega um professor, numa escola nova, que ele nunca viu antes, e nessa série, parece que dá um choque.

**Lidiane:** E o significado do Pacto na sua profissão?

**Professora:** Pra mim foi importante, estou me sentindo meio frustrada porque eu não consegui juntar com os colegas, pra gente realmente pôr em prática o que a gente desenvolveu no Pacto, de fazer uma aula integrada, de fazer uma avaliação que sirva para as duas disciplinas, eu até já compartilhei avaliações, mas não de uma maneira que nós, os dois professores estivéssemos realmente elaborados juntos um plano de

aula, foi por coincidência. Língua portuguesa estava trabalhando modernismo, em história também, a gente conseguiu fazer uma leve ponte, mas não que foi...

**Lidiane:** coisas que você já fazia antes?

**Professora:** aham. E até o material didático mais atual, ele já trabalha com esse relação, então a gente, por exemplo, a revolta da vacina, puxa uma ponte para a biologia. As vezes eu peço essa atividade, justamente para ele entender que as coisas estão muito mais interligadas do que eles imaginam. Então o jovem, pelo material didático, pelo diálogo, eles estão entendendo que as coisas não tão mais separadas. Que português está dentro da história, que história está dentro de todas as outras matérias, eles estão percebendo mais isso, só que sinto por não ter conseguido um tempo pra realmente fazer um plano que integrasse isso para eles.

**Lidiane:** Quais as mudanças que você acha que teria que ter na educação para efetivamente colocar essa formação do Pacto em prática na sala de aula?

**Professora:** Nossa, acho que teria que ter uma reestruturação da grade curricular, né. Tem coisas que as vezes, medidas que tomam que facilita e por outro lado prejudica, por exemplo, a hora atividade concentrada, o estado oportuniza isso, que os professores da mesma disciplina façam as horas atividades juntos pra poder dialogar com sua disciplina. Mas daí fica falho porque eu gostaria de conversar com o professor de química por exemplo. E eu não tenho um tempo na escola pra fazer essa conversa com o professor, ver se nosso planejamento cruza. Então eu acho que seria um adequação do currículo, uma adequação do tempo. Embora quando a gente quer, faz a coisa acontecer. Mas sinto essa dificuldadezinha assim.

**Lidiane:** Afinal de 40 h não sobra muito tempo.

**Professora:** Pois é 40 h.

**Lidiane:** Não sei, quantas horas você está atualmente?

**Professora:** Eu estou com 40 hr. Mas aí eu estou dividida em 3 escolas, as vezes o dia que o meu colega está aqui eu estou trabalhando em outra escola. Então acontece o desencontro. O momento que seria de formação continuada, semana pedagógicas, as vezes nós ficamos trabalhando textos que nem serão tão proveitosos ao longo do ano, quando naquele momento agente poderia fazer um encontro com os colegas, elaborar alguma coisa em conjunto, mas é um tempo mal aproveitado, é isso que eu sinto.

**Lidiane:** Bom acho que é isso

**Professora:** É isso?

**Lidiane:** obrigada

**Professora:** de nada, não sei se ajudei

**Lidiane:** com certeza

Depois de alguns minutos voltamos a conversar e o gravador foi religado.

**Professora:** O que atrapalha pra mim a grade curricular ser bimestral, mas a gente vive correndo contra o tempo, correndo contra os 10 pontos que você tem que avaliar em menos de dois meses, por exemplo esse ano, começou no dia 29 de fevereiro, eles querem q a gente entregue as notas dia 29 de abril, então quantas aulas a gente perde.

**Lidiane:** E com dois feriados prolongados.

**Professora:** E com dois feriados prolongados. Tem sala que fica muito prejudicada, assim perderam umas seis aulas. Então se fosse semestral, trimestral né, trimestral seria o ideal. Daria tempo pra você desenvolver o trabalho sem ficar nessa correria, pensando em número, nota, que nota, que você vai avaliar, três instrumentos de avaliação em menos de dois meses, eu acho bem apurado isso dá um bloqueio assim, atropela as coisas, tanto para os professores, quanto para eles. Pense num aluno que

tem prova, prova, prova, disciplinas. O ensino médio não é oito é 12 eu acho. Então pra ele também é um turbilhão de coisas. Eu acho que seria tão bacana se fosse integrado porque facilitaria pra nós e pra eles também. Que eu tivesse fazendo uma avaliação de história e que ele soubesse que também vai contar pra artes, pra língua portuguesa. Só que enquanto os professores não sentarem, não adequarem os currículos, pensarem que conteúdos. O que você vai dar nesse semestre? Da pra gente fazer uma ponte?

Então é um problema da grade curricular, do horário, da organização bimestral, trimestral. Então são fatores que atrapalham pra gente pôr em prática mesmo.

**Lidiane:** ou seja é a própria estrutura mesmo que o ensino ta...

**Professora:** É, estrutura. E se for pensar mais a fundo ainda, é o tempo que ele fica na escola, na verdade poderia ser até um pouco mais né. Sabe, ainda mais quando você nota que é uma aula só, no dia, que não é germinada, É pouco tempo, na hora que o raciocínio está desenvolvendo, pronto, acabou.

**Lidiane:** São 50 minutos?

**Professora:** 50 minutos. Então tem uma quebra, parece que no momento, né? Que ele está entrando na aula, acabou a aula. Uma coisa totalmente diferente, É tudo muito fragmentado, É isso que eu sinto.

**Lidiane:** Obrigada pelas respostas!

## QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS

Nome: [REDACTED]

Idade: 16

## QUESTIONÁRIO

- 1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

Na minha opinião, faz sentido se ainda mude mos nossas vidas. Atualmente o governo está tentando tirar as matérias mais importantes das escolas públicas, como a história vê que a história é uma matéria boa de estudar dependemos dela para entender o passado, através do passado que dará sentido ao nosso futuro.

- 2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Sim, mas o que muda é a forma de como se ensina a história, mas matérias não tem que mudar só que tem que mudar a forma do professor, isso implica trocando a matéria história não como uma matéria "útil" e sim identificada que entende o cotidiano de nós jovens.

- 3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Eu mudaria visava colocar professores com o espírito de forma, um professor que consiga passar o ensinamento para os jovens. E enquanto a matéria não mudaria nada.

Nome: [REDACTED]

Idade: 17

## QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

*No meu ponto de vista não é que a escola não faz mais sentido na vida dos jovens, e sim que a escola não incentiva, não dá motivos para que os jovens vêm para escola, já sabemos que indo para escola as aulas serão aplicadas das mesmas formas como sempre foram, então acaba se tornando ~~uma~~ uma coisa metódica, isso não é culpa dos professores pela forma que dão aula, e sim da escola que não os incentiva, ~~que~~ tem que ter uma conciência da instituição por competência.*

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

*Não. Forma de ensinar para mim continua a mesma, não que o professor passe o conteúdo de história sempre do mesmo modo, mas sim ~~o~~ sobre o que estamos estudando, adquirindo em história, ~~conhecendo~~, no meu ponto de vista, quando perguntamos para um estudante o que está estudando em história, primeira coisa que vem na mente é 1<sup>ª</sup> guerra Mundial, 2<sup>ª</sup> Guerra Mundial ou outro assunto se o estudante tiver interessado em querer perguntar o que o professor está passando para ele, ~~que~~ se não der para mudar os assuntos que tem em história, então tem que fazer que ~~peçam~~, assuntos não ficam chatos de serem aplicados pelos professores.*

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

*Primeiramente o aumento de aulas para das salas, ~~que~~ apenas aulas dentro de sala fica muito chato, se torna uma chatice, aulas fora da sala é um motivo a fazer com que os estudante não pensem que vão para escola e ficarem contentes envolvendo os professores, porque não utilizar as coisas que estão fora da sala de aula, e nesse mundo vamos usufruir o que ele pode nos dar, e também dá para utilizar a tecnologia que temos, cada dia estamos ~~ficando~~ avançando com a tecnologia, também podemos utilizando como nossos livros, não apenas livros físicos.*

Nome:

Idade: 17

### QUESTIONÁRIO

1 - Comente a seguinte frase: "A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens"

Hoje em dia muitas jovens desistem de frequentar a escola, muitas delas nem terminam o ensino fundamental

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Não, pois os professores ensinam da mesma maneira, mas a cada ano eles se aprimoram mais.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Taria dinâmicas, laboratório, mudar a forma de ~~aulas~~ dar aulas

Nome:

Idade: 16

### QUESTIONÁRIO

1 - Comente a seguinte frase: "A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens"

É que na verdade, muitos jovens desistem do ensino médio, principalmente o 3º ano. Vmas desistem de estudar para fazer outra coisa, como por exemplo, deixar de estudar para trabalhar. Só que isso não é verdade, jovens acham que o 3º ano não faz diferença no futuro, ou ensino médio, mas realmente faz. Por isso não se faz mais sentido o ensino médio aos jovens.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Não senti, Pois ambos os professores que tive, tiveram muita capacidade, de minhas muito bem a história. No fundamental, o professor era excelente na explicação, já no médio, a professora também era e é excelente ao explicar a matéria. Então não senti nenhuma mudança.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Bom, para que podemos entender mais história, não se pode ficar apenas na teoria e nem praticá-la, visita a museu é uma boa maneira de praticar a história, e assistir um filme também.

Acho que em alguns conteúdos, nem todos se ficam muito a teoria, acho que devíamos mais direcionar o tema, e fazer com que a matéria seja não só sólida, mas interessante aos alunos. Bom o significado que pode trazer a vida é, a matéria em si, onde a história seria uma lente onde se pode intuir todos as matérias

Nome: [REDACTED]

Idade: 16

### QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

De meu ponto de vista a frase certa que o ensino médio não tem mais utilidade na vida prática, no verdade parece que o ensino médio é verdadeira perda de tempo.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Não. Pois tivemos o mesmo professor e seu método de ensino não mudou.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Acho que não tenho o que mudar, pois cada professor tem seu método de ensinar, e não devemos querer mudar seu modo de ensinar e nem conscientizar os professores de seu papel, pois muitos estão pouco interessados realmente em grande.

Nome: [REDACTED]

Idade: 28 Anos

### QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

*não faz mais sentido por que devem ser ensinadas coisas mais úteis para a vida, muitas coisas que aprendemos nunca serão usadas para nada em nossas vidas.*

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

*Não, o que muda é apenas de professor para professor mas a essência continua a mesma.*

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

*Colocaria alguma matéria mais ligada ao seu cotidiano, colocando coisas úteis no nosso dia a dia, atividades como mecânica ou eletrônica no currículo. Isso também faria com que os alunos se interessassem mais nas aulas como Educação Física com mais variedade de esportes.*

Nome: [REDACTED]

Idade: 18

## QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

O Ensino Médio está se tornando apenas mais um falso para os estudantes, evitando assim sua trajetória com um relativo interesse. Sendo apenas mais um step abrigatório.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Sim. Pelos professores ~~se~~ principalmente que usavam métodos alternativos para deixar o aula com um interesse a mais, sempre tentando não deixar a matéria em um clima pudoroso, em clima monótono.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Trabalhando métodos teatrais e fazendo passeios para um ~~lugar histórico~~ lugares históricos despertariam o interesse e mais no aprendizado. E sempre ligando um fato histórico com o presente ~~no~~ mostrando o que tal fato mudou e como mudou com tal evento.

Nome:

Idade: 17

### QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: "A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens"

*Pelo contrário, acho muito importante para nossa educação, porque no fundamental não vimos toda a matéria, e no ensino médio só fomos aprofundados outras matérias, e o ensino que acho que é o mais importante, pois revisamos todo o conteúdo dos anos anteriores.*

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

*Não. Sempre tive professores bons que ensinavam muito bem.*

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

*Mudaria a forma de ensino, com pessoas sobre o assunto, ter aulas dinâmicas, teatro ...*

Nome: [REDACTED]

Idade: 17

### QUESTIONÁRIO

1 - Comente a seguinte frase: "A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens"

Acho que não é verdade, pois o ensino médio tem importância na vida dos jovens, pode-se aprender muito se realmente estiver disposto. O ensino médio repassa muitas coisas que você aprendeu no passado mas agora não está tão claro na sua memória, e você precisa dessas coisas para seu futuro.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Na verdade acho que não tem muitas mudanças porque tive sempre a mesma professora [REDACTED] e ela é muito boa professora.

Acho que uma coisa que mudou foi que agora os professores falam mais de política do que antes e isso ajuda muito.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Penso que poderiam colocar mais aulas práticas, troca de ideias, debates, visitas a museus e etc.

Nome: [REDACTED]

Idade: 17

### QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

PARA mim, não tem muito sentido, pois o ensino médio  
foi a melhor parte do colégio e foi a parte que  
conseguir entender melhor os conteúdos.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Sim, pois quando era do ensino fundamental, a matéria  
era mais ocultada, os professores faziam apenas uma  
“prévia”, no ensino médio os professores vão com o conteúdo  
até o final.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

PASSARIA filmes sobre o conteúdo, vídeos também, pois  
a aula fica mais interessante com guerras, castelos, espadas.

Nome: [REDACTED]

Idade: 17 anos

**QUESTIONÁRIO**

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

A maioria dos jovens, não tem esperança, pois acham que ilhes faltam capacidade para isso, mas na verdade o que ilhes faltam é que dedicam.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Sim, felizmente tive uma professora que valeu um grito certo de ensinar, fazendo com que todos prestem atenção.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Todos os alunos iriam debater, psicólogos, mas escolas, etc.

Nome:

Idade: 17

### QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

Vou explicar que não é verdade, faz sentido sim e é um dos períodos mais importante pois nos aprendemos o que vai cair na vestibular para que nos conseguimos entrar em uma faculdade e tornar esses sonhos realidade.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Dependendo da professora sim, cada um ensina de um jeito e nos últimos tempos temos falado mais da política não só em história mas sim em todos os matérias.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

mais possessem vaos museus pois lá é um lugar ótimo para aprender história vêjemos vaos de teatro e vales debates e palestras.

Nome: [REDACTED]

Idade: 17 anos

### QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

Muitos jovens vêm para a escola só para concursar e fazer bagunça e muitas vezes param de ir, e por isso dizem isso, mas não sente na vida de muitos estudantes.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Sim. No ensino médio, no primeiro ano, eles ensinam só básico, só o que um estudante precisa saber, já no 2º é um pouco mais profundo e no terceiro é uma preparação para o vestibular então é só o que vai ser mais extenso, mas com um bom professor é sempre melhor.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Fazer lições que jovens gostam de fazer, bem lúgic de conteúdo, fazendo brincadeiras, nos tratar como crianças, trazem mais de que preferem, usarem netos amigos.

Nome: [REDACTED]

Idade: 17 anos

### QUESTIONÁRIO

1 - Comente a seguinte frase: "A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens"

Definitivamente essa frase não se encaixa no meu modo de vida pois o ensino médio esteve me auxiliando a explorar as minhas capacidades e me mostrando um novo caminho de oportunidades.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Sim, com o professor maravilhoso que me ensinou a gênero de história e elas a maneira com mais alegria e entusiasmo tornando a matéria mais dinâmica.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

- dar um currículo proporcional para os professores para <sup>uma</sup> melhor relação com os jovens.
- mais tecnologia para ilustrar melhor os fatos.
- parcerias com fins educativos.
- dar mais autonomia ao form.

Se não virão uns bagunçar, o auto fico chato  
e num pouco atenção se alto prejudicando.

Nome:

Idade: 17

### QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

No meu ponto de vista, não faz sentido para os jovens que não querem aprender, o ensino médio também está mais “puxado” pois são várias matérias e um tempo curto, também estamos muito mais preocupados com qual curso vamos seguir e esquecemos um pouco dos estudos.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Sim, os professores de história mudaram a forma de dar aula, saíram dos livros e buscam outras maneiras de explicar a matéria, passando vídeos, slides e assim aprendemos melhor sobre determinado assunto.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Primeira mudaria os salas de aula pois uma sala sem quadros e portas quebradas ajuda os alunos não se sentirem sem importância, discoria o ambiente de estudo mais colocado e tentaria fazer com que os alunos sentirem vontade de estudar não vir isto como uma obrigatoriedade, e colocar computadores nas salas para melhorar o aprendizado.

Nome: [REDACTED]

Idade: 16

### QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: "A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida

dos jovens" Para muitos, não é mais necessário o ensino médio. Pois, nem eles já conseguem um emprego, ~~mas~~ por isso que muitos logo acabam desistindo. Mas valeem que o ensino médio é um bom passo de "preparação" para o mundo, e que condutores poderão ter melhores condições de emprego. e

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Sim. Ante do ensino médio, era mais focado o estudo da história, na parte de maneira anteposta à que deram a origem à espécie humana, atualmente o conteúdo abrange muitas guerras que aconteceram, e que, acarretaram em grandes mudanças no mundo. Tá a forma de estudo que anter era menor focado que atualmente.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo

mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Faria com que os alunos e reys de pensarem "Poco mais um dia de aula dada e entedante" pensarem que ficaram felizes em vir para o aula pois trato conteúdos que os interessam.

Nome: [REDACTED]

Idade: 16

### QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

Na minha opinião essa frase é incorreta para mim, pois na vida até agora uma das poucas coisas que eu consigo lembrar na minha cabeça, me ~~interessou~~ interessou, e me esforçar foi a escola do ensino médio, é claro que a escola não é perfeita mas sem ela seria muito pior.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Não sei dizer com certeza o que mudou, mas definitivamente tive uma certa melhora no ensino, ou talvez fui eu que comecei a me interessar mais quando cheguei no 1º ano.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Na questão sobre os conteúdos, ver mais a história brasileira seria muito bom, porque um povo que sabe sua história pode mudar seu futuro de forma melhor, aprender com os erros.

Sobre a forma de ensino, com certeza algo que atrai mais a atenção dos alunos/estudantes é uma aula mais visual, ou até musical, porque apenas ler textos ~~é~~ numérico vai interessar jovens hoje em dia. continuidade no tempo

Nome:

Idade: 16

### QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

Essa frase nos idios de hoje não faz sentido algum, pois é com a história que vemos e entendemos o que está acontecendo nos idios de hoje e é com a história que os futuros jovens também vão entender o que realmente aconteceu ~~exemplo~~.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Sim, cada vez mais estou mudando e ~~passo~~ para melhor. Quando nós estávamos no 1º ano de ensino médio era passável determinado assunto e agora estamos vendo que tem uma grande repercussão etc.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Aulas mais dinâmicas e menos teóricas, ~~embora~~ história para algum ~~é~~ mais fácil de entender, ~~porque~~ e com aulas mais voltadas a atualidade. Com visitas externas a museus etc.

para que o conhecimento passe a ter um significado na vida, vai na maior parte ter de ser o professor ajudando o estudante a aplicar conhecimentos.

### QUESTÃO 10

1 - Comente a seguinte frase: "A escola do ensino médio não faz mais sentido na atual

quebra de

quebra de

2 - Discuta os efeitos da educação do ensino médio, nesse sentido a figura da

formação profissional, justificando sua necessidade

quebra de

3 - Imagine que você foi convidado para a missão de ensinar e levar cultura

mundial à escola do ensino médio para os jovens se interessarem e buscarem a

educação. Quais seriam as implicações da ação para os alunos e os formadores

escolares? Que ensinamentos da cultura mundialista baseia a tal ação? Justifique

quebra

Nome: [REDACTED]

Idade: 16 anos

## QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

Com certeza faz, no ensino médio ensinamos tudo o que já estudamos, e a faz mais precioso para se adquirir conhecimento, pois já somos maiores e temos muito mais para aprender nesse nível ainda, sem contar que é de extrema importância para a nossa preparação para o vestibular.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Sim; A história com o passar dos anos ficou cada vez mais fácil de ser entendida, ainda mais nos dias de hoje, onde a tecnologia nos ensina muito mais com a capacidade de nos ~~poss~~ fazer voltar no tempo e reviver momentos históricos.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Não mudaria muito particularmente, pois eu só acabei centário o ~~pop~~ político atual nos conteúdos, por que muitas pessoas não estão ligadas com os fatos que nem acontecendo como ~~o~~ Brasil, os políticos não querem que fômes sermo mais aberto em relação as coisas políticas e tentar se comunicar por ai, mostrando a cara do Brasil.

Nome: [REDACTED]

Idade: 16 anos

## QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

*Ca frase está totalmente errada pois o ensino médio é tão importante quanto o ensino fundamental e necessário para a nossa vida.*

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

*Não pois a professora é bem contemporânea e usa ensinou de jeitos diferentes e divertidos, mas minha opinião está otima deste jeito.*

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

*Contextualizando pois não adianta só “curar” o conteúdo mas exemplifica-lo no nosso dia a dia e também aumentaria o número de aulas semanais.*

Nome: [REDACTED]

Idade: 16 anos

### QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

Faz sentido concordar, a escola nos ajuda a ir mais preparados para uma empresa. Pessoas que não gostam de apresentar trabalhos, por exemplo, isso nos ajuda com a timidez.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Não. A professora já age de uma forma mais dinâmica e explica bem os conteúdos.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Faria mais representações, debates com assuntos importantes relacionados a história.

Nome:

Idade: 16 anos

### QUESTIONÁRIO

1 – Comente a seguinte frase: “A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens”

Em minha opinião essa frase não está errada mas também está longe de certo, pois o ensino médio prepara você para futuras derasões como “faculdade, Enem, vestibulares”.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Não é que eu senti, creio que cada dia que passa tenho mais conhecimento e acabo aprendendo história mais facilmente e também gera muita curiosidade de parada.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Não acho que a forma atual está errada e se não consegue gerar em algo melhor no momento. História atual aprende quem quiser, pois os professores que tirei até aqui foram ótimos.

Nome:

Idade: 16

### QUESTIONÁRIO

1 - Comente a seguinte frase: "A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens"

Desse modo

Os jovens estão cada vez menos valorizando o ensino médio, principalmente quando chega ao 3º ano, porque estão desanimados, porém o ensino médio é muito importante, ~~por~~ tanto para entrar no mercado de trabalho e para entrar na faculdade.

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

Não. A forma continua o mesmo, alguns professores de história têm métodos diferentes e inovadores de ensinar, mas são poucos.

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

Mudar o forma de pensar os conteúdos e inovar os aulas.

Nome: [REDACTED]

Idade: 17

## QUESTIONÁRIO

1 - Comente a seguinte frase: "A escola do ensino médio não faz mais sentido na vida dos jovens"

*Fazer sentidoela jay, mais o Brasil  
não sugerindo que tudo que aprendemos  
no ensino médio, ja jay estudado no  
fundamental e que jay uma perda  
de tempo relembrar Tudo isso, para mim  
não jay mais sentido porque a  
escola médio serve para reforçar  
mentais idéias).*

2 - Durante os anos que você estudou no ensino médio, você sentiu alguma mudança na

forma de ensinar história? Justifique sua resposta.

*Eu não senti mudança  
de o que nos estudamos, porque i ~~caiu~~ em  
o mesmo esforço que aprendendo no ensino  
fundamental, tipo como uma cultura  
de tal assunto inserido pelos professores,  
mais ja um quesito de das aulas do  
máximo História, alguns professores ainda  
falo demais, eu acho que devia ter mais  
dinâmicas e ser mais autoritária com alunos*

3 - Imagine que você foi escolhido para ser o ministro da educação e tem como objetivo

mudar a escola do ensino médio para que todos os jovens se interessem e gostem de frequentá-la. Quais seriam as mudanças que você faria nos conteúdos e na forma de ensinar História, de maneira que este conhecimento passe a ter significado para a sua vida?

*Eu dividiria a matéria História  
em duas partes 1º estudar História  
do Brasil, 2º estudar História do resto  
do mundo, tendo assim 4 aulas por  
semana.*

*E as aulas ja seriam dinâmicas  
sempre tendo caídas para inovação.*