

**Jacqueline Aparecida Mendonça**

**A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis: um estudo com jovens de 8ª séries do ensino fundamental.**

Uberlândia  
2008

**Jacqueline Aparecida Mendonça**

**A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis: um estudo com jovens de 8ª séries do ensino fundamental.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Selva Guimarães Fonseca

Uberlândia  
2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

- M539c Mendonça, Jacqueline Aparecida, 1978-  
A construção do pensamento histórico e das identidades juvenis : um estudo com jovens de 8ª séries do ensino fundamental / Jacqueline Aparecida Mendonça. - 2008.  
148 f. : il.
- Orientadora: Selva Guimarães Fonseca.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.
1. História - Ensino de primeiro grau - Teses. 2. Educação moral e cívica - Teses. I. Fonseca, Selva Guimarães. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 372.893

---

## **Dedicatórias**

**À toda minha família,**  
Por aceitar, pacientemente, as ausências e falta de tempo

**À minha mãe, Lenilda, e meu pai, Osmar,**  
Pelo exemplo de vida e amor incondicional

**Ao meu companheiro e grande amor, Elísio,**  
Por escutar meus medos e angústias incentivando-me sempre

**À minha querida e saudosa aluna, Beatriz,**  
Pela contribuição nos dois momentos da pesquisa

## **Agradecimentos**

Há muito e muitos a quem agradecer, que tal espaço seria insuficiente, assim, de antemão, agradeço de maneira geral  
A todos os amigos, do mestrado e das escolas, e a todos professores da pós-graduação pelo apoio e incentivo.

À minha orientadora Selva que, admirava mesmo antes de conhecê-la, pessoalmente, pela sua história de vida e trabalhos realizados: foi uma honra ser sua orientanda.

À professora Iara, pelas significativas contribuições.

Às professoras Alexia e Sandra, que, pela segunda vez, compartilharam comigo importantes reflexões.

Às amigas Raquel e Ana Beatriz, pela cumplicidade e apoio nos momentos mais difíceis e também nos mais alegres.

À turma, inesquecível, do mestrado, lembrada nas figuras dos amigos Astrogildo, Cleusa, Mariângela e Fernanda Rosa, pelos momentos de muita aprendizagem e diversão.

Aos jovens de todas as escolas que colaboraram com esta pesquisa, pela oportunidade única de ouvi-los e conhecê-los melhor.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UFU sobre a constituição do pensamento histórico e das identidades juvenis. Nossa problemática consistiu em compreender: quem são e o que pensam os jovens estudantes de 8ª séries? Quais os significados, relações e influências dos saberes e concepções, sobre as datas cívicas, na formação do pensamento histórico e da identidade dos jovens estudantes? Nosso objetivo geral está focado na análise do processo de formação do pensamento histórico sobre as datas cívicas e de construção da identidade de jovens estudantes de turmas da 8ª série do Ensino Fundamental, na cidade de Uberlândia, MG/Brasil, no ano de 2006. No primeiro capítulo, objetivamos caracterizar os perfis de jovens estudantes de 8ª série de escolas públicas e privadas e identificar e analisar as concepções dos jovens, sujeitos da pesquisa, acerca de sua condição juvenil e do ensino de história. No segundo capítulo, buscamos identificar e analisar a importância das datas cívicas para os jovens investigados. No terceiro capítulo, discutimos como o pensamento histórico, sobre as datas cívicas, dos jovens se relaciona com a formação da identidade juvenil, principalmente, no que concerne à dimensão cidadã e política. Privilegiamos, nesta pesquisa, a abordagem quanti-qualitativa, tendo sido aplicados 134 questionários, em 05 escolas públicas e privadas da cidade de Uberlândia. Foram também desenvolvidos cinco grupos focais, com a participação de 28 jovens do universo dos 134 que responderam aos questionários. Os dados colhidos foram analisados a partir do diálogo com estudos, conceitos e abordagens acerca da temática juventude, tais como: Sposito (1997), Corti e Souza (2004), Dayrell (2003) e Pais (2007); e também com a literatura da área acerca do pensamento histórico dos jovens, Barca (2000/2004) Monsanto (2004), Chaves (2006), Shimidt (2007) e Melo (2007). Constatamos que a identidade juvenil configura-se por múltiplos componentes que se vinculam à faixa etária, à condição econômica, às projeções para futuro etc. Concluímos que a significância de um acontecimento data/marco, no caso daqueles vinculados às datas cívicas, altera-se conforme o contexto sócio-político, as concepções de história vinculadas na escola, a etnia, o ambiente sócio-cultural e à própria dinâmica da discussão dos grupos focais. Diferentes componentes se interceptam e confluem na constituição do pensamento histórico dos jovens, desde a concepção eurocêntrica da história ensinada nas escolas à influência da mídia. Sobre a dimensão política e cidadã, percebemos, ao mesmo tempo, que os jovens são conscientes da relevância da política em suas vidas, a maioria dos investigados não se vêem como sujeitos importantes para interferirem nos processos de participação política, pelo fato de não terem idade para votar. Esperamos, com nossa pesquisa, contribuir com o campo de investigação que privilegia os jovens como sujeitos da pesquisa e, em especial, os seus saberes, os sentidos/significados que atribuem à identidade juvenil e aos conhecimentos históricos. Temos ainda a pretensão de que, partilhando com nossos leitores a experiência de ouvir o que pensam os jovens sobre sua própria condição e sobre alguns conhecimentos históricos vinculados à cidadania e política, possamos ser mais compreensivos e menos generalizantes quanto aos clichês e/ou rótulos que, freqüentemente, atribuímos à juventude.

**Palavra-chave:** identidade juvenil - pensamento histórico – datas cívicas

## ABSTRACT

This thesis presents the research results developed in post-graduation Program – Master's in Education of UFU about the historical thought formation and the youth identity. Our problem was to understand: who are they? And how do the young students of 8<sup>th</sup> grade think? What are the meanings, relationships and influences of knowledge and ideas, about the civic dates, in the historical thought formation and the young students' identity? Our general goal is to analyze the process formation of the historical thought about civic dates and the young students' civic identity construction in classes of 8th grade of basic education in Uberlândia city, Minas Gerais / Brazil, in 2006 . In the first chapter, we aim to characterize the young students' profiles of 8<sup>th</sup> grade from public and private schools and to identify and analyze the young people's conceptions, subjects of this research, about their youth condition and regarding the history teaching. In the second chapter, we searched to identify and analyze the importance of civic dates for the young people researched. And in the third chapter, we discuss how the young people's historical thought about civic dates relates to the youth identity formation, mainly, in regard to citizenship and political dimension. We evidenced, in this research, the quantitative and qualitative approach, and it was applied 134 questionnaires, in 05 public and private schools in Uberlândia city. We also developed five focal groups, with the participation of 28 young people from a universe of 134 ones who answered to the questionnaires. Data collected were analyzed from the dialogue with studies, concepts and approaches on youth issues, such as: Sposito (1997), Corti and Souza (2004), Dayrell (2003) and Parents (2007), and also with literature about the young people's historical thought, Barca (2000/2004) Monsanto (2004), Chaves (2006), Shimidt (2007) and Melo (2007). We noticed that the youth identity sets up by multiple components that bind to the age group, to the economical condition, to the projections to the future and so forth. We concluded that the significance of an event date / mark, in the case of those bound to civic dates, are changed as the socio-political context, conceptions of history bound in school, ethnicity, the socio-cultural environment and the proper dynamics of focal group discussion. Different components are intersected and converged to the constitution of the young people's historical thought, from the European history influence taught in schools to the media influence. About the political and citizen dimension, we realized, at the same time, that young people are aware of the politics relevance in their lives, most of young people researched don't see themselves as being important subjects to interfere in the processes of political participation, because they are under age and can't vote. We hope, with our research, contribute to the research field that evidences young people as research subjects and, in special, their knowledge, the senses / meanings they attach to the youth identity and the historical knowledge. We still have the claim that by sharing with our readers the experience of hearing what young people think about their own condition and about some historical knowledge bound to citizenship and politics, we can be more understanding and less general about the clichés and / or labels that , often, we attach to the youth.

**Keywords:** youth identity – historical thought - civic dates

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EPB	Estudos dos Problemas Brasileiros
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 : Lazer : atividades mais marcadas por escola.....	42
Quadro 1.2: Lazer: atividades não marcadas.....	45
Quadro 2.1: Grau de importância para a relação entre História e vida.....	77
Quadro 2.2: Ordem de importância das datas.....	82

## LISTA DE GRÁFICOS

### Capítulo I

1.1 .....	29
1.2.....	30
1.3 .....	35
1.4.....	36
1.5 .....	37
1.6.....	38
1.7 .....	39
1.8.....	41
1.9 .....	43
1.10.....	43
1.11 .....	53
1.12.....	53
1.13 .....	54
1.14.....	56

## **Capítulo II**

2.1 .....	75
2.2.....	76
2.3 .....	78
2.4.....	79
2.5 .....	80
2.6.....	80

## **Capítulo III**

3.1 .....	99
3.2.....	115
3.3 .....	116
3.4.....	117
3.5 .....	118
3.6.....	119
3.7 .....	121
3.8.....	125
3.9 .....	126
3.10.....	127

# SUMÁRIO

## **INTRODUÇÃO**

1. Tema e justificativas.....	11
2. Problemas e objetivos.....	15
3. A opção metodológica.....	17
4. A estrutura da dissertação.....	25

## **CAPÍTULO I – Estabelecendo diálogos, delineando caminhos: quem são e o que pensam os jovens?**

1.1. Entre fronteiras e aproximações - quem são os sujeitos da pesquisa: adolescentes ou jovens.....	28
1.2. Perfil social, étnico, econômico e cultural.....	35
1.3. Jovens estudantes: sujeitos da produção do conhecimento e da história.....	45
1.4. Ser jovem: como os jovens identificam sua condição?.....	52

## **CAPÍTULO II – Educação Histórica e significância histórica das datas cívicas**

2.1. A Educação Histórica como campo de investigação.....	61
2.2. Esboço sobre estudos relativos à cognição histórica de jovens europeus.....	63
2.3. A escola e o ensino de História nas vozes juvenis.....	74
2.4. Significados históricos das datas cívicas.....	78

## **CAPÍTULO III – Jovens, juventude e identidade: a formação do pensamento histórico sob a perspectiva cidadã e política**

3.1. Identidade – um conceito em construção.....	94
3.2. Identidade(s): a condição juvenil dos sujeitos da pesquisa.....	98
3.3. Cidadania, política e escola: em foco nos grupos focais.....	104
3.3.1. Escola e vida.....	104
3.3.2. Escola e cidadania.....	106
3.3.3. Cidadania, voto e política.....	107
3.3.4. Dinâmica das frases .....	109
3.4. O pensamento histórico e a dimensão cidadã e política da identidade juvenil.....	114

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
----------------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>135</b>
--------------------------	------------

<b>ANEXOS.....</b>	<b>142</b>
--------------------	------------

# INTRODUÇÃO

## 1. Tema e justificativa

Este estudo focaliza duas questões centrais: a identidade juvenil e o pensamento histórico de jovens que cursam a 8ª série do Ensino Fundamental. Visamos compreender, primeiramente, como esses estudantes identificam a condição e os significados que atribuem às datas cívicas que marcaram a história brasileira. Por fim, buscaremos perceber se existe alguma relação entre a identidade juvenil e a aprendizagem das datas cívicas, cidadania e política.

Ao ingressar no curso de História da UFU, em 1999, deparei-me com uma questão que iria definir, a partir de então, os caminhos da minha formação acadêmica. Como havia me formado no curso de Magistério, nível médio, era estudante do curso de História e professora do ensino infantil. Incomodavam-me as críticas, feitas pelos professores da universidade, ao ensino de História de séries iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere às suas concepções históricas. Em geral, entre os docentes dos anos/séries iniciais, permeava uma visão histórica, cujos participantes, os heróis, eram destacados em razão de seus grandes feitos político-institucionais, concebidos sem conflitos e contradições.

Com o decorrer do tempo, a problemática da comemoração das “datas cívicas” na educação escolar fizeram-me refletir sobre os critérios que fazem alguns acontecimentos serem (re)lembrados e (re)comemorados, em detrimento de outros. Pensava, também, nas conseqüências dessa prática, particularmente, quando essa difusão ocorre numa fase escolar em que crianças, de sete a dez anos, formam suas concepções de mundo, homem, sujeito social, enfim, de História. Neste sentido, a afirmação de Ferro, a seguir, expressa, significativamente, as razões de minhas angústias:

Não nos enganemos. A imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à história que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções.(FERRO,1983, p.7)

O ensino de História, em diversos momentos da História do nosso país, em diferentes contextos sócio-políticos, constituiu-se importante estratégia de construção da identidade nacional. Bittencourt (2001) mostra-nos como as festividades cívicas nas escolas remontam

ao início do século XX, extrapolando as aulas de História, constituindo-se como prática educativa nos desfiles em homenagens aos “heróis nacionais”.

As atividades programadas para a escola oficial compunham-se de comemorações relacionadas às ‘datas nacionais’, de rituais para hasteamento da bandeira nacional e hinos pátrios, além de uma série de outras festividades que foram englobadas sob o título de ‘cívicas’, compondo com as demais disciplinas o cotidiano escolar. (BITTENCOURT, 2001, p.44)

Segundo a autora, o conteúdo da “História da Pátria” era tratado não somente nos livros ou aulas de História, mas, em músicas, textos de leitura, dentre outros que contribuíram para reforçar a memória nacional oficial. Desta forma, a educação cívica se formalizou, nas primeiras décadas do século XX, não somente nas práticas educativas, sob a vigilância das autoridades educacionais, como também nos discursos políticos.

Nesse sentido, é interessante notar de que modo as datas nacionais foram (re)construídas como memória a ser (re)lembrada, por meio da oficialização política e, principalmente, como a História passou a ter estreita ligação com a Educação Moral e Cívica, dentro e fora do ambiente escolar. Tal fato perdurou, obviamente, com algumas ressalvas, até os nossos dias, quase que, exclusivamente, nas primeiras séries/anos do Ensino Fundamental.

Sobre os significados das reformas curriculares, realizadas entre os anos de 1960 e 1980, nos estados de São Paulo e Minas Gerais, Fonseca (1995) questiona o sentido das alterações, sob o ponto de vista do ensino de História.

A formação moral, a transmissão de valores morais e cívicos sempre estiveram presentes na educação brasileira, porém a forma de transmiti-los e a concepção acerca destes desses valores têm variado segundo o contexto sócio-político e as forças sociais dominantes no país. (FONSECA, 1995, p.35)

No período da Ditadura Militar pós-1964, a autora identifica uma série de ações, por parte do poder político estabelecido, que visavam fortalecer a Educação Moral Cívica, em detrimento do ensino de História, justificadas por meio de argumentos do governo ditatorial, tais como a segurança nacional.

Assim, a educação moral e cívica adquiriu importância mais ao divulgar valores do que ao constituir-se como uma doutrina difundida e censurada pelo governo, que não se restringia apenas ao ambiente escolar, como também alcançava os meios de comunicação, sindicatos, centros de cultura, dentre outros.

Nesse contexto, de acordo com Fonseca (1995), houve um processo de desqualificação dos professores por meio da criação dos Cursos de Licenciaturas Curtas, em Estudos Sociais, justificado pelas autoridades político-educacionais como uma necessidade de preparar

professores para o ensino de primeiro grau, hoje, ensino fundamental. Sob a influência norte-americana, cuja lógica econômica e controle técnico permeavam as políticas educacionais, as licenciaturas curtas destacavam-se pelo predomínio da habilitação rápida do professor e menos dispendiosa economicamente e ideológica, pois o saber técnico preponderava em relação aos saberes críticos.

A Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus oficializou, pela Lei 5.692/71, uma série de experiências desenvolvidas antes do Golpe Militar de 1964. Sobre isto, Fonseca (1995) aponta aspectos de continuidade dessa proposta, como a experiência dos Estudos Sociais e a imposição das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Estudos dos Problemas Brasileiros (E.P.B) e a continuação de O.S.P.B, Organização Social e Política do Brasil.

As comemorações das datas cívicas e seus respectivos símbolos - hino, bandeira, heróis, entre outros - não se constituem exclusividade brasileira. Conforme Ferro (1989), essas comemorações estiveram presentes, ao longo da história, nos países europeus e nos Estados Unidos, sofrendo influências de diferentes instituições, que transformaram determinadas comemorações em espaços de luta, no processo de busca de legitimação social e política.

De acordo com Laville (2005), na França, por exemplo, houve uma significativa tradição da história vinculada à memória nacional, voltada tanto para as comemorações quanto para o ensino, na qual se encontrava em jogo a memória e a identidade na formação dos cidadãos franceses.

Existe um paradoxo muito esclarecedor sobre a importância dos desafios que o controle da memória coloca aos poderes: ao mesmo tempo em que a França persiste em reforçar uma memória histórica especialmente nacional, ela se encontra também ativamente engajada junto com outros países da Comunidade Européia na construção de uma memória histórica supranacional. (LAVILLE, 2005, p.29)

Assim, é perceptível como a relação ensino de História, Estado e ideologia, é, freqüentemente, articulada e dinamizada, conforme o contexto sócio-político e econômico, em diferentes nações, no intuito de reafirmar a identidade nacional e/ou supranacional, a hegemonia de grupos e ideais políticos. Foi por essas razões que o ensino de História e as comemorações das datas cívicas se constituíram, desde o princípio da minha formação acadêmica, como inquietações importantes na busca de compreensão do papel da História na formação dos sujeitos, nas relações sociais, políticas e culturais.

Nesse conjunto de indagações, outras razões justificam minha opção de pesquisa. O trabalho docente como professora da História nas séries finais do ensino fundamental, na conjuntura política e cultural do século XXI, levou-me a interessar sobre a problemática da

juventude, muitas vezes, pouco compreendida, na perspectiva do senso comum, que tende a desqualificá-la, em prol de um “ideal juvenil”, característico de outros contextos sócio-culturais e políticos, como o ícone da juventude dos anos 1960. A partir desta premissa, muitos adultos, incluindo nós, professores, recorremos a generalizações que caracterizam os jovens como desinteressados pela situação socioeconômica do país e apáticos politicamente. Essas afirmações geravam em mim uma inquietação tamanha, à medida que, na condição de educadora e sob a responsabilidade de ministrar a disciplina de História, me indagava sobre o meu papel e da própria disciplina, na formação desses jovens. O anseio de compreender como se constitui o pensamento histórico dos jovens estudantes da fase final do Ensino Fundamental, no que se refere às datas cívicas, cidadania e política, aflorou como uma razão profissional e política.

Uma outra justificativa da pesquisa é a diversificação dos movimentos juvenis que ganharam diferentes formas e conteúdos, desde uma mobilização pública e coletiva, como o movimento contra o aumento da passagem dos transportes urbanos em Uberlândia<sup>1</sup>, MG, Brasil, no ano de 2005, até as manifestações culturais ou virtuais, como é possível perceber no *site* de relacionamento mundial Orkut. Juntamente com esse movimento, não se pode deixar de destacar as políticas públicas específicas para a juventude, em 2007, tanto em nível nacional como o “Projovem”<sup>2</sup>, como municipal, “Congresso da Juventude”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>No dia 8 de junho, ocorreu uma das maiores manifestações populares da história de Uberlândia (MG). Mais de duas mil pessoas - estudantes, sem-terras e trabalhadores - bloquearam por seis horas o Terminal Central de ônibus, como forma de protesto contra o aumento da tarifa. Este foi o maior dos cinco atos de protestos que começaram em maio, quando o prefeito anunciou o aumento de mais de 25%, que fez com que a tarifa subisse de R\$ 1,50 para R\$ 1,90. Além de lutarem pela revogação do aumento, os manifestantes exigiram também o passe-livre. <[http://www.pstu.org.br/juventude\\_materia.asp?id=3749&ida=0](http://www.pstu.org.br/juventude_materia.asp?id=3749&ida=0)> Acesso em 28/04/2008.

<sup>2</sup> Trata-se do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária implantado pelo Governo Federal em 2005, sendo a sua gestão compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude, e os ministérios do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e da Educação. O novo formato do ProJovem vai permitir que jovens sejam reintegrados ao processo educacional, recebam qualificação profissional e tenham acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer. O Governo Federal vai oferecer, até 2010, 4,2 milhões de vagas para atender aos jovens que tenham entre 15 e 29 anos e que vivam em situação de vulnerabilidade social. Além de assegurar um significativo aumento no número de jovens participantes, a unificação dos programas possibilitará a ampliação da faixa etária para até 29 anos. Com o ProJovem haverá também a unificação do valor do auxílio financeiro em R\$ 100,00, que será estendido também aos jovens do campo. Os currículos e a carga horária também serão unificados. A gestão do ProJovem é compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude, e os ministérios do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e da Educação. Esse novo programa será subdividido em quatro modalidades: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador. Ao ampliar e integrar, o Governo Federal constrói uma trajetória de continuidade que permite ao jovem ter acesso a outros programas federais, desde aprender a ler (Brasil Alfabetizado), se for o caso, até chegar à Universidade(ProUni).<http://www.projovem.gov.br/2008/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=11> Acesso em 09/06/2008.

Por fim, aponta-se a relevância acadêmica dessa temática, cujo campo de debate multidisciplinar suscitou diferentes olhares sobre a juventude, nas perspectivas sociológica, psicológica, econômica, histórica e educacional. Neste sentido, este debate insere-se tanto no âmbito nacional, Spósito (1997/2005), Dayrel (2003), Novaes (2007) Abramo (1997), como internacional, a exemplo da “survey” européia (1991), o projeto de Charlot (2001) e os estudos de educação histórica de Lee (2001), Barca (2004) e Esteves (2007).

## 2. Problemas e objetivos

Durante o curso de História, desenvolvemos uma pesquisa<sup>4</sup> pela qual procuramos analisar o ensino de História, nas primeiras séries do ensino fundamental, com o objetivo de verificar por que muitas práticas escolares ainda se encontram vinculadas às datas cívicas, apesar de tantas críticas e propostas de mudanças, como as estabelecidas nos PCN's, Parâmetros Curriculares Nacionais. No texto dos PCN's, é possível identificar, como objetivos geral e específico da área de História, a formação cidadã e crítica dos alunos, tanto referente às séries iniciais como nos anos seguintes de 5ª a 8ª séries. Nesses objetivos, prevalece a imagem do cidadão crítico, a ser formado, como aquele que se percebe como agente histórico, ou seja, ele é participante ativo da História. Por essa razão, a formação do cidadão crítico é dissociada das datas cívicas, entre outros fatores, devido restringir a participação na História aos grandes personagens históricos.

Nossa preocupação, neste contexto, consistiu em saber até que ponto essa concepção privilegiada pelas datas cívicas, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, interfere na formação do pensamento histórico dos jovens.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, delineamos nosso projeto preocupadas com a busca de respostas à problemática esboçada. O objeto da pesquisa é a formação do pensamento histórico de jovens estudantes que cursam a 8ª série, fase/ano final do ensino fundamental, particularmente, as idéias dos jovens sobre cidadania e política, visando compreender as relações entre a aprendizagem da História, como saber escolar, e a formação da identidade juvenil.

---

<sup>3</sup> Encontro Municipal promovido pela Prefeitura de Uberlândia, MG, Brasil, patrocinado por Lions Clube e Maçonaria, em 2007, para o qual foram convidados alunos de várias escolas da cidade que se dividiram na discussão dos seguintes temas: trabalho, escola, família, drogas, sexualidade e ambiente.

<sup>4</sup> MENDONÇA, Jacqueline A. **O ensino de história para as séries iniciais: sob o enfoque das datas cívicas.** 2003.76f. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

Desse modo, o objeto de estudo desta pesquisa situa-se no campo da educação histórica. Segundo Schimidt e Garcia (2006), a educação histórica pode ser considerada um campo de investigação que prima por analisar o sentido atribuído aos conhecimentos históricos pelos jovens.

[...] a investigação em Educação Histórica há que levar em conta uma séria reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico e seu papel para análise da sociedade e como recurso para a construção da consciência histórica (Rusen, 1992), portanto, como formação para cidadania. (SCHIMIDT e GARCIA, 2006, p. 26)

Nosso propósito consiste em compreender: quem são e o que pensam os jovens estudantes de 8ª séries. Quais os significados, relações, e influências dos saberes e concepções sobre as datas cívicas, na formação do pensamento histórico e da identidade dos jovens estudantes.

No intuito de desvelar possíveis caminhos para melhor compreensão de tal problemática, descrita anteriormente, determinamos como objetivo geral analisar o processo de formação do pensamento histórico e de construção da identidade de jovens estudantes de turmas da 8ª série do Ensino Fundamental, na cidade de Uberlândia, MG/Brasil, no ano de 2006.

Os objetivos específicos são:

- Caracterizar os perfis de jovens estudantes de 8ª série de escolas públicas e privadas localizadas na cidade de Uberlândia, MG, Brasil;
- Identificar e analisar as concepções dos jovens, sujeitos da pesquisa, acerca de sua condição juvenil e do ensino de História;
- Identificar e analisar os significados das datas cívicas para os jovens investigados;
- Discutir como o pensamento histórico dos jovens se relaciona com a formação da identidade juvenil, particularmente, no que confere à dimensão cidadã e política.

A forma como o estudante atribui importância a determinadas datas, o que mais valoriza e desvaloriza nos acontecimentos da História representados por elas, permitir-nos-á identificar como o pensamento histórico se organiza e fundamenta, nestes aspectos. Poderemos verificar como isso interfere, ou não, e em que proporção, na construção da sua identidade, no que se refere, principalmente, à perspectiva da cidadania e política. Talvez possamos perceber se as concepções estereotipadas, que atribuem ao jovem a

caracterização de apatia política e desinteresse, procedem na concepção dos próprios jovens.

### **3. A opção metodológica**

Privilegiamos, neste estudo, a abordagem quanti-qualitativa por entendermos que por meio dela, podemos abordar nosso objeto de pesquisa sob o prisma da complexidade e multiplicidade, aliada ao saber estatístico na busca de compreender o pensamento histórico de jovens estudantes que, em 2006, cursavam a 8ª série do ensino fundamental.

Ao justificar nossa opção metodológica, relembramos que, na perspectiva de investigação quantitativa, é possível identificar como o positivismo formou seus contornos a partir da influência do imperativo da razão e da cientificidade, responsáveis por uma determinada forma de ver o homem no mundo e compreender seu funcionamento. Segundo Lowy (1992), é possível destacar três principais idéias dessa doutrina, cujos preceitos configuram como um método próprio das ciências sociais. A primeira característica refere-se à associação das leis naturais que regem o mundo, às leis sociais responsáveis pela regulação da sociedade. Assim, só seria possível explicar e compreender a sociedade a partir da utilização do método, próprio das ciências naturais, cujas leis são imutáveis. Por fim, as Ciências Sociais deveriam submeter-se à objetividade e à neutralidade das Ciências Naturais, visando ficar livres de qualquer juízo de valor que viesse a comprometer sua cientificidade.

Com isso, a ciência da sociedade surge, e se desenvolve, segundo os parâmetros do método científico-natural.

o sociólogo deve fazer calar seus preconceitos e suas paixões. Se ele simpatizar com o individualismo, com o socialismo, com o liberalismo, com os operários, com os proprietários, enfim, qualquer que seja sua simpatia, ou a sua paixão, ou preconceito, ele deve fazê-lo calar, e graças a esse silêncio ele poderá iniciar o discurso objetivo da ciência. (LOWY, 1992, p.42)

Segundo González Rey (2002), a pesquisa qualitativa impõe à pesquisa o desafio de repensar os princípios epistemológicos determinantes nas ciências modernas: o fato de que a ciência não é só racionalidade, como também subjetividade, visto que esta compõe o sistema complexo das estruturas do pensamento científico. A pesquisa remete à produção do conhecimento por parte do pesquisador que não se preocupa, unicamente, em acumular dados, nem muito menos em provar ou verificar, mas, essencialmente, em construir. O pesquisador e o sujeito da pesquisa não são separados pela barreira da neutralidade, conforme herança da

concepção positivista, ao contrário, são vistos como produtores do conhecimento, protagonistas principais no cenário da pesquisa.

Quando apresentamos pela primeira vez nossa compreensão do qualitativo, essencialmente como definição epistemológica, tínhamos pela consciência de que a definição do qualitativo como pesquisa psicológica não era uma questão instrumental, nem tampouco uma questão definida pelo tipo de dados que devem ser incluídos, mas que se define essencialmente, pela forma de se produzir o conhecimento. (REY, 2002, p.24)

Para Laville (1999) e Dione (1999), os embates existentes entre os favoráveis e contrários ao positivismo, mesmo com a sua constante refutação, estende-se à nossa atualidade, uma vez que muitos pesquisadores contrapõem pesquisa quantitativa e qualitativa. Dentre os freqüentes aspectos de oposição, encontra-se a alegação de que a primeira, ao primar pelo rigor e precisão da medida numérica, deixa de compreender a realidade em sua amplitude, no caso os valores e representações dificilmente mensuráveis. Os autores refutam a dicotomia quantitativo/qualitativo e afirmam a necessidade do pesquisador proceder à escolha que melhor abarque aos objetivos da pesquisa:

A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.43)

Assim, optamos pela abordagem quanti-qualitativa por entendermos que essa relação não é dicotômica, pois possibilita-nos pensar o objeto de pesquisa sob a ótica da complexidade e da multiplicidade, sem desconsiderar a dimensão estatística.

A escolha pelo último ano/série do Ensino Fundamental, como campo de investigação, reside numa conjuntura de fatores, como o fato de que os alunos desse período fecham um ciclo curricular da educação básica, no qual alguns ou muitos encerram os estudos, para ingressarem no mercado de trabalho; outros entram em uma fase de extrema tensão: a preparação, no ensino médio, para a inserção no ensino superior; e muitos outros tentarão conciliar a necessária entrada no mercado de trabalho, para prover o próprio sustento e a continuação dos estudos. Além disso, acreditamos que se trata de um período de grande efervescência na vida humana, pois as dimensões bio-psico-social estão em evidência, sobretudo, as questões relativas à sexualidade, ao namoro e às paixões, à política. Além disso,

aos 16 anos, os jovens brasileiros podem se tornar eleitores e muitos iniciam a luta pela entrada no mercado de trabalho, como aprendizes ou estagiários.

Para compor um universo de investigação diversificado, decidimos selecionar jovens estudantes de 8ª séries, de 5 escolas, localizadas em diferentes áreas da região urbana do município de Uberlândia, MG, Brasil no ano de 2006; sendo alunos de duas escolas particulares, uma confessional e outra laica, e de três escolas públicas, uma da rede municipal, outra estadual e uma da rede federal, totalizando um universo de 134 estudantes.

O primeiro passo da investigação, além da pesquisa bibliográfica na área, foi a elaboração e a aplicação de um questionário<sup>5</sup> entre os jovens nas 5 escolas. Como nosso objetivo inicial era traçar um perfil sócio-cultural dos nossos sujeitos de pesquisa, elegemos o questionário como um instrumento necessário para a coleta de dados nessa etapa da pesquisa, pois os dados estatísticos constituíram importantes indicadores para a configuração do perfil dos jovens investigados.

Utilizamos como referência, para elaboração do instrumento, o questionário, de uma pesquisa encomendada pelo Projeto Juventude à Fundação Perseu Abramo<sup>6</sup>, realizada em 2003, cujo objetivo visava traçar o perfil da juventude brasileira. Esse questionário é composto de 160 perguntas, sobre diferentes temas, dirigidas a um público de 3.501 jovens, entre 15 a 24 anos, em diversos espaços geográficos e sobre diferentes variáveis (étnicas, gênero, escolaridade, etc.). Incorporamos algumas questões apresentadas dessa pesquisa, fazendo adaptações necessárias para atender aos nossos objetivos. A primeira parte do questionário foi composta por questões que nos possibilitassem obter dados dos sujeitos e traçar um breve perfil sócio-cultural dos jovens. Na segunda parte, indagamos sobre a condição juvenil dos nossos sujeitos e, na terceira parte, focalizamos suas percepções, concepções e saberes históricos. Por fim, na quarta parte, tratamos de questões que envolvem, particularmente, a temática da cidadania e da cultura política<sup>7</sup>.

Escolhemos investigar alunos de turmas de 8ª série/ano do ensino fundamental, do período diurno, em cada uma das escolas que estabelecemos como campo de pesquisa. Aplicamos o questionário a uma turma, do período escolar em questão, escolhida aleatoriamente em cada uma das escolas. Os alunos presentes às aulas no dia agendado para a realização da pesquisa preencheram o questionário. A seguir, trataremos algumas informações

---

<sup>5</sup> Disponível nos anexos da pesquisa.

<sup>6</sup> A pesquisa pode ser conhecida na seguinte obra: ABRAMO, Helena W. e BRANCO, Pedro P.M.(org.) **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

<sup>7</sup> Vide Anexo: questionário

gerais sobre as escolas, em ordem cronológica, de realização da primeira etapa da pesquisa, seguindo o critério de não expor as suas identidades:

- Escola Particular Confessional (EPC): situada no Bairro<sup>8</sup> do Setor Leste; duas salas de 8ª séries, no turno matutino, sendo 47 alunos matriculados. Deste total de alunos, 26 preencheram os questionários, correspondentes a uma turma<sup>9</sup>.
- Escola Estadual (EE): situada em um Bairro do Setor Leste; quatro salas de 8ª séries, no turno vespertino, sendo 159 alunos matriculados. Deste total de alunos, 35 preencheram os questionários, correspondentes a uma turma<sup>10</sup>.
- Escola Municipal (EM): situada em um Bairro do Setor Oeste; cinco salas de 8ª séries, no turno matutino, sendo 165 alunos matriculados. Deste total de alunos, 33 preencheram os questionários, correspondentes a uma turma<sup>11</sup>.
- Escola Federal (EF): situada em um Bairro do Setor Central; três salas de 8ª séries, no turno matutino, sendo 69 alunos matriculados. Deste total de alunos, 23 preencheram os questionários, correspondentes a uma turma<sup>12</sup>.
- Escola Particular Laica (EPL): situada em um Bairro do Setor Leste; com duas salas de 8ª série, no turno matutino, sendo 59 alunos matriculados. Deste total de alunos, 17 preencheram os questionários, correspondentes a uma turma<sup>13</sup>.

Como o número de alunos por sala das escolas particulares e da escola federal era menor do que o das escolas públicas, foram preenchidos nelas 66 questionários. Nas escolas estadual e municipal, totalizaram 68 questionários; o que significa um número total de 134 alunos.

É importante salientar que, para a aplicação dos questionários, tivemos a oportunidade de adentrar, mesmo que brevemente, no espaço cotidiano dos jovens, sentindo-nos um pouco intrusas, embora muito bem acolhidas pelos alunos e por todas escolas em geral. Durante a aplicação do questionário, estivemos em sala com os alunos, em um horário regular de aula, referente a 50 minutos, sem a presença do professor, na maioria das vezes, que, gentilmente, cedeu-nos o espaço para que pudéssemos apresentar o projeto de pesquisa e tirar as dúvidas dos alunos no decorrer do preenchimento. Em geral, as turmas necessitaram de um horário, de

---

<sup>8</sup> Conforme nova integração dos Bairros da cidade elaborada pela Secretaria de Planejamento Urbano da Prefeitura de Uberlândia, MG, Brasil, no ano de 2007.

<sup>9</sup> Questionário aplicado em 14/09/2006

<sup>10</sup> Questionário aplicado em 18/09/2006

<sup>11</sup> Questionário aplicado em 10/10/2006

<sup>12</sup> Questionário aplicado em 14/11/2006

<sup>13</sup> Questionário aplicado em 21/11/2006

cinquenta minutos, para efetivar a proposta, salvo algumas exceções de alunos que terminaram alguns minutos depois e, assim, foram retirados de sala e dirigidos a outro local para que não atrapalhassem o horário de aula do professor subsequente.

Para tabular os dados obtidos no questionário, optamos por construir tabelas, para as quatro partes do questionário, por escolas. Nestas tabelas, colocamos informações fixas que poderiam ser identificadas em todas, independente da parte do questionário a que se referissem, eram elas: nomes, sexo e idade. Além dessa parte fixa, as tabelas variavam conforme as questões. Acreditamos que, a partir dessas tabelas, poderíamos, com uma visão bem geral, de cada escola e do questionário, tabular com mais facilidade os dados no programa da Microsoft, o Excel.

Após a aplicação do questionário e da sistematização dos dados, desenvolvemos a metodologia do grupo focal, cuja opção ocorreu mediante a necessidade de compreensão, não somente sobre o que esses jovens pensam, mas, essencialmente, como e por que pensam de determinada forma e quais as divergências e contraposições de certas questões quando partilhadas em grupo.

Sendo assim, decidimo-nos pela prática do grupo focal, por acreditar que este é um procedimento metodológico adequado aos objetivos de apanhar os sentidos e os significados acerca dos conhecimentos históricos, no contexto sociocultural dos estudantes, e como estes atribuem tais sentidos/significados para a construção da identidade juvenil.

Gatti (2005) esclarece-nos que o grupo focal demanda um período de tempo menor que o requerido pela entrevista. Em relação à entrevista individual, a diferenciação do grupo focal está no caráter coletivo e interativo, no sentido de possibilitar a interação entre os sujeitos por meio de suas falas, emoções, gestos etc. Portanto, como já fora salientado, a opção por essa metodologia residiu, dentre outros fatores, na possibilidade de compreender melhor as diferenças e as divergências, as contraposições e as contradições, as ambigüidades e/ou o consenso entre jovens estudantes, acerca de seus conhecimentos históricos, idéias e valores.

Assim, após a aplicação dos questionários, foram realizados cinco encontros de grupos focais, envolvendo 28 alunos dentre o universo investigado. Na composição do grupo de discussão, foi levado em consideração o critério da adesão voluntária dos alunos de cada escola em que efetivamos a atividade durante o horário de aula, no caso das escolas federal e particular laica, e em horário extra turno, no caso das escolas municipal, estadual e particular

confessional<sup>14</sup>. Para incentivar a participação dos alunos, combinamos que haveria um lanche para os voluntários, no mesmo dia em que estivéssemos com eles na aplicação dos questionários. Nas escolas em que realizamos a segunda etapa da pesquisa fora do horário regular de aula, enviamos, antecipadamente, aos pais dos alunos que se dispuseram a participar uma carta explicativa a respeito do projeto, solicitando-lhes autorização. Em cada escola, houve um espaço reservado para efetivar as discussões, porém, como se tratava de uma ambiente escolar, encontramos algumas dificuldades, posteriores, no momento da transcrição das fitas devido ao barulho.

Com receio de que os jovens participantes da pesquisa ficassem incomodados com filmagem e por implicar outros procedimentos metodológicos, resolvemos registrar os encontros apenas com gravações em áudio. Em cada escola, houve uma situação específica que registramos, seguindo a ordem de realização das discussões:

- Escola Estadual (EE): foram convidados 10 alunos e compareceram 6. Como iniciamos a discussão no período das 17:30 horas, após horário de aula, servimos o lanche primeiro aos 2 alunos e 4 alunas que manifestaram interesse pela atividade.
- Escola Municipal (EM): foram convidados 10 alunos e compareceram 2 alunas e 1 aluno. Realizamos o grupo focal às 13:00 horas, fora do horário de aula; após a discussão oferecemos o lanche. A discussão começou timidamente, e o moderador teve que intervir freqüentemente, principalmente, para ouvir a opinião do aluno, que nos pareceu um pouco constrangido na presença das duas alunas que pareciam muito amigas. Não optamos por fazer outro encontro, por acreditar que, apesar de o grupo ser numericamente pequeno muitas questões pertinentes foram levantadas. Além disso, como se tratava do final de ano letivo, haveria dificuldade de empreender outro encontro.
- Escola Particular Confessional (EPC): foram convidados 10 alunos e compareceram 6 alunas. Realizamos a discussão no período de 14:00 horas e lanchamos ao seu término. Nessa discussão, coincidentemente, feminina, parecia que as estudantes eram muito amigas e com pensamentos em comum, fazendo com que uma completasse a discussão da outra. Porém, isto não

---

<sup>14</sup> Na escola particular laica e na federal, o critério da voluntariedade não ocorreu plenamente. No caso da primeira a supervisora selecionou os alunos e, no caso da segunda, a professora solicitou aos alunos que estavam presentes, antes da aula vespertina, para participarem.

excluiu a possibilidade de discordarem uma das outras em determinadas ocasiões.

- Escola Federal (EF): efetuamos a discussão no horário de aula vespertino, pois havia reposição de aulas nesse dia em decorrência da greve dos professores do ano anterior. Como a reunião ocorreu logo após o almoço, muitos ficaram direto e fizeram a refeição na escola, por isso, levamos bombons aos 4 alunos e às 2 alunas participantes da pesquisa. Nesse grupo, o critério da voluntariedade não ocorreu, como não haviam chegado outros alunos, a professora que daria aula à tarde convidou-os a participar da discussão. Sentimos que isso não foi muito produtivo no desenvolvimento do grupo em algumas partes da discussão.
- Escola Particular Laica (EPL): realizamos a discussão no horário de aula e, por isso, servimos o lanche durante a discussão para que os 3 alunos e as 4 alunas não perdessem muito tempo de aula. Como foi a supervisora que indicou os alunos para participar da discussão, organizada na Biblioteca, onde o moderador os esperava, não temos a certeza de que todos eram voluntários. Foi um grupo em que muitas divergências foram suscitadas entre os componentes.

Assim, participaram dos grupos focais 28 estudantes, do universo de 134 que preencheram o questionário, sendo 18 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Sobre a faixa etária desses estudantes: 67% possuíam 14 anos; 29%, 15 anos; e 4%, 16 anos. Em todos os grupos, seguimos uma espécie de roteiro, mas não havia uma ordem rígida para o debate. As questões básicas que propusemos para os grupos foram semelhantes às do questionário: Quais os significados de ser jovem? Como vocês acham que a sociedade os vê? Quais os papéis que vocês têm na sociedade? Os conhecimentos que vocês aprendem na escola têm importância para sua vida? O que pensam sobre cidadania? Qual a relação entre o que se aprende na escola e a formação dos jovens, principalmente no que se refere à cidadania? Estas questões foram debatidas em diferentes momentos, conforme o moderador percebia os ânimos dos integrantes, e de diversas maneiras, o que gerou outras discussões que, por vezes, fugiram aos objetivos da pesquisa, necessitando de interferência quando se distanciavam demais da temática proposta.

Além dessas questões propostas, realizamos duas dinâmicas. A primeira procedeu da seguinte maneira: foram distribuídas fichas, com as datas dispostas no questionário em cada uma, para que os alunos comentassem sobre elas e as ordenassem segundo sua relevância de

maneira consensual, começando no que fora considerado mais importante. As datas escolhidas<sup>15</sup> foram aquelas, comumente, trabalhadas no calendário escolar com enfoque histórico estereotipado e, no caso das eleições, a escolha foi em decorrência das eleições presidenciais ocorridas em 2006. Foi um momento proveitoso para avaliarmos os critérios utilizados pelos estudantes e o significado atribuído às datas, como lidavam com as opiniões diferentes, se desistiam da sua opinião ou se insistiam, a fim de convencer os demais.

Na segunda dinâmica, distribuimos outras fichas com frases que abordavam diversas questões sobre a juventude, para que os estudantes as comentassem e separassem, conforme quisessem. Essas frases foram escolhidas com o objetivo de incitar os jovens a discorrer sobre alguns clichês e frases retiradas de referenciais teóricos relativos à juventude. Foi uma parte que nos apresentou pistas para percebermos a relação entre o pensamento histórico e a formação da identidade juvenil. Vejamos as frases escritas nas fichas:

- A sociedade vê os jovens de hoje como alienados e egoístas.
- Ser jovem é um processo contínuo de construção.
- A juventude brasileira não se importa com política.
- O jovem não se preocupa em marcar a sua existência na história.
- Os jovens não têm como interferir na sociedade.
- O que os jovens pensam sobre o país é muito valorizado pela sociedade.
- Os meios de comunicação têm, nos jovens, um grande mercado consumidor.
- A participação dos jovens na política é fundamental.

Seguindo as orientações de Gatti (2005), não detalhamos todos os objetivos da discussão aos participantes. De acordo com a autora, “*eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com idéias pré-formadas[...]*” (GATTI, 2005, p.53)

Segundo Gatti (2003), o trabalho do moderador, aquele que propõe e orienta a discussão, deve concentrar-se em conduzir a discussão e garantir a interação, sem fugir do tema proposto; não lhe cabe expor suas opiniões ou tecer críticas aos comentários produzidos. No entanto não nos abstermos de interferir em alguns momentos da discussão, pois, muitas vezes, os participantes recorriam à nossa participação, fosse para tirar alguma dúvida ou para pedir “confirmação” em algumas exposições. Outras vezes, as intervenções ocorriam, justamente, para conhecer melhor a opinião e a concepção dos participantes e, até mesmo, para solicitar a opinião daqueles que pouco se envolviam nos debates.

---

<sup>15</sup> Vide questionário.

Não pretendíamos com essa metodologia apenas descrever as vozes do grupo. Nosso objetivo era revelar contradições, consensos, dissensos, conflitos e ambigüidades dos jovens, acerca da realidade que vivenciam, por meio das discussões focalizadas e das interfaces das interações estabelecidas no grupo, sem reducionismos ou generalizações. Desejávamos abordar tanto as vozes majoritárias quanto as minoritárias, sem esquecer:

[...] o que os participantes fazem no grupo depende do contexto do próprio grupo, como também, o que acontece em qualquer grupo depende dos indivíduos que o constituem. Assim, nem os indivíduos, nem o grupo como um todo, constituem “unidade de análise” separável. (GATTI, 2005, p.49)

No primeiro momento, na aplicação de questionários, o objetivo principal era conhecer o perfil dos jovens pesquisados. Foi uma fase de muitas descobertas, informações e confirmações, no entanto não houve ainda a relação direta, dialogada, com os sujeitos da pesquisa. Na segunda etapa, o desenvolvimento dos grupos de discussão com alunos das cinco escolas pesquisadas constituiu-se em um momento singular de toda a pesquisa. A partir de então, deparamo-nos com a situação referida, na citação a seguir:

Tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa mas também em seu cotidiano como educador” (DAYRELL 2003, p.44)

O autor aborda o quanto a sua pesquisa o fez refletir e lidar com o jovem como sujeito, não só em sua pesquisa, como também em sua prática escolar. Apropriamo-nos de suas palavras para ressaltar que, nesta trajetória, em busca de instrumentos para construirmos nosso projeto e responder as indagações, pudemos contemplar outros objetivos não traçados, previamente, e muito menos esperados: construir uma visão diferenciada e, por sinal, mais valorativa dos jovens com os quais nos relacionávamos no ambiente escolar.

#### **4. A estrutura da Dissertação**

No primeiro capítulo, apresentamos e discutimos algumas definições e conceitos acerca da juventude, com base em autores como Sposito (1997), Corti e Souza (2004), procurando identificar o jovem tanto como sujeito histórico como sujeito de investigação. Recorremos a autores como Abramo (1997), Mische (1997) e Novaes (2007), na análise da questão juvenil. Por meio do diálogo entre os dados e os autores, buscamos identificar quem

são os sujeitos da pesquisa, a caracterização de seus perfis e da análise e as suas concepções sobre a sua condição juvenil.

No segundo capítulo, buscamos identificar e analisar os significados históricos que jovens estudantes atribuem às datas cívicas a partir das análises da terceira parte do questionário e das discussões do grupo focal. Neste sentido, o diálogo se deu com pesquisadores cujos trabalhos se inserem no campo investigativo da Educação Histórica, dentre os eles: Barca (2000/2004), Monsanto (2004) e Chaves (2006). Procuramos analisar a significância das datas cívicas para os jovens investigados nessa pesquisa.

Em seqüência, no terceiro capítulo, discutimos como o pensamento histórico dos jovens acerca das datas cívicas se relaciona com a formação da identidade juvenil, principalmente, no que concerne à dimensão cidadã e política. Neste intuito, tecemos diálogos com autores que trabalham com a temática da Identidade - como Hall (2002/2005) e Bauman (2005) - e os autores que discutem a questão do pensamento histórico - como Barca (2000/2004), no intuito de construir nossas hipóteses e análises sobre as relações entre o pensamento histórico e a identidade dos jovens estudantes.

Assim, esperamos, com a nossa investigação, contribuir para o campo de investigação que privilegia os jovens como sujeitos da pesquisa e, em especial, os seus saberes, os sentidos/significados que atribuem à identidade juvenil e aos conhecimentos históricos. Temos, ainda, a pretensão de que, partilhando com nossos leitores, professores ou não, da experiência de ouvir o que pensam os jovens sobre sua própria condição e sobre alguns conhecimentos históricos vinculados à cidadania e política, possamos ser mais compreensivos e menos generalizantes quanto aos clichês e/ou rótulos que, freqüentemente, atribuímos à juventude, percebendo-a sob os aspectos das suas singularidades conforme o contexto histórico vivenciado.

# CAPÍTULO I

## **Estabelecendo diálogos, delineando caminhos: quem são e o que pensam os jovens?**

As pesquisas educacionais acerca das concepções de alunos sobre a História teriam se iniciado em 1960, no Reino Unido, conforme indica Magalhães (2002), e se espalhado por outros países de diferentes maneiras. A princípio, eram pautadas em concepções piagetianas sobre aprendizagem e, posteriormente, estiveram voltadas, mais especificamente, para o pensamento histórico, preocupadas em compreender como os conceitos surgiam e eram desenvolvidos pelos alunos.

Recuperando determinados autores e trabalhos desenvolvidos a respeito dessa temática, a autora relata a experiência de alguns países no que se refere a essas produções acadêmicas. No caso específico de Portugal, Magalhães (2002) enfatiza que trabalhos sobre o estudo do pensamento dos alunos ainda eram incipientes. De 1960 até os anos de 1990, as pesquisas ficavam restritas à Psicologia e à História da Educação.

Actualmente, estão em desenvolvimento um conjunto de estudos que procuram, de alguma forma, impulsionar uma linha de investigação em torno da cognição histórica e perceber como é que os alunos portugueses concebem a História e os seus conceitos, integrando-se, assim, numa perspectiva de investigação que, como ficou exposto, tem grandes tradições no Reino Unido e que começa a ter, também, grande expressão em Espanha e nos Estados Unidos, com o objectivo de abrir pistas mais frutuosas para o ensino de História em concreto. (MAGALHÃES, 2002, p.88)

Nos últimos anos, podemos destacar pesquisas sobre os jovens, de caráter internacional, como a “survey” europeia, projeto que se iniciou em 1994, sendo denominado de “Juventude e História – O projeto comparativo europeu sobre a consciência histórica”, que teve a participação de cerca de 31.000 jovens<sup>16</sup>. No âmbito nacional, registrando o Projeto Juventude, da Fundação Perseu Abramo, de 2005, que contou com 3.501 jovens investigados<sup>17</sup>. O Projeto Juventude, direcionado aos jovens e com a sua própria participação,

---

<sup>16</sup> Ver detalhes: PAIS, José Machado. **Consciência Histórica e Identidade** - Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu. SEJ/Celta, 1999.

<sup>17</sup> Ver detalhes: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e Sociedade – Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

“buscou propiciar mudanças e avanços na maneira de os poderes públicos compreenderem as demandas da juventude brasileira nas múltiplas dimensões envolvidas: trabalho, educação, saúde, cultura, lazer, esportes, vida artística, sexualidade, direitos, participação, segurança e várias outras.” (2004,p.8)

Dessa forma, nosso estudo tem o intuito de colaborar com esse campo de investigação, que privilegia os jovens como sujeitos da pesquisa e, em especial, os seus saberes, os sentidos/significados que atribuem à identidade juvenil.

Sabemos que esses jovens estão inseridos em uma realidade extremamente complexa, que, no âmbito nacional, compreende um universo de 34 milhões, entre 15 a 24 anos, de acordo com o Censo de 2000 do IBGE. Somando este universo com a população de 14 anos, conforme dados do mesmo Censo, teremos um total de 37 milhões para a faixa etária de 14 a 24 anos. No âmbito municipal, o número de jovens residentes na cidade de Uberlândia, MG, Brasil, entre 15 a 24 anos, representa 20% (101.304) de toda a população<sup>18</sup>.

Nessas circunstâncias, o título deste capítulo expressa um desejo e, ao mesmo tempo, um grande desafio de identificar e caracterizar quem são e o que pensam os jovens, visto que se tratam de estudantes de escolas públicas e privadas, homens e mulheres, brancos e negros, jovens que, no ano de 2006, se constituíram como sujeitos desta pesquisa. Estivemos presentes em suas vidas por dois breves momentos, na aplicação do questionário e na realização do grupo focal. Temos consciência de que conhecemos pequenos aspectos de sua vivências, angústias, alegrias e preocupações. São os limites que o estudo nos impõem. Devemos, ainda, ressaltar a impossibilidade de saber, plenamente, quem são, até por que a transformação e fluidez são mais intensas e constantes nessa fase da vida, tampouco traçar quadros ou categorias que tenham a pretensão de esboçar tudo o que pensam. Por isto, iniciamos este desejo/desafio com a caracterização de possíveis e provisórios perfis dos jovens estudantes investigados, com a discussão que se impõe: são eles adolescentes ou jovens?

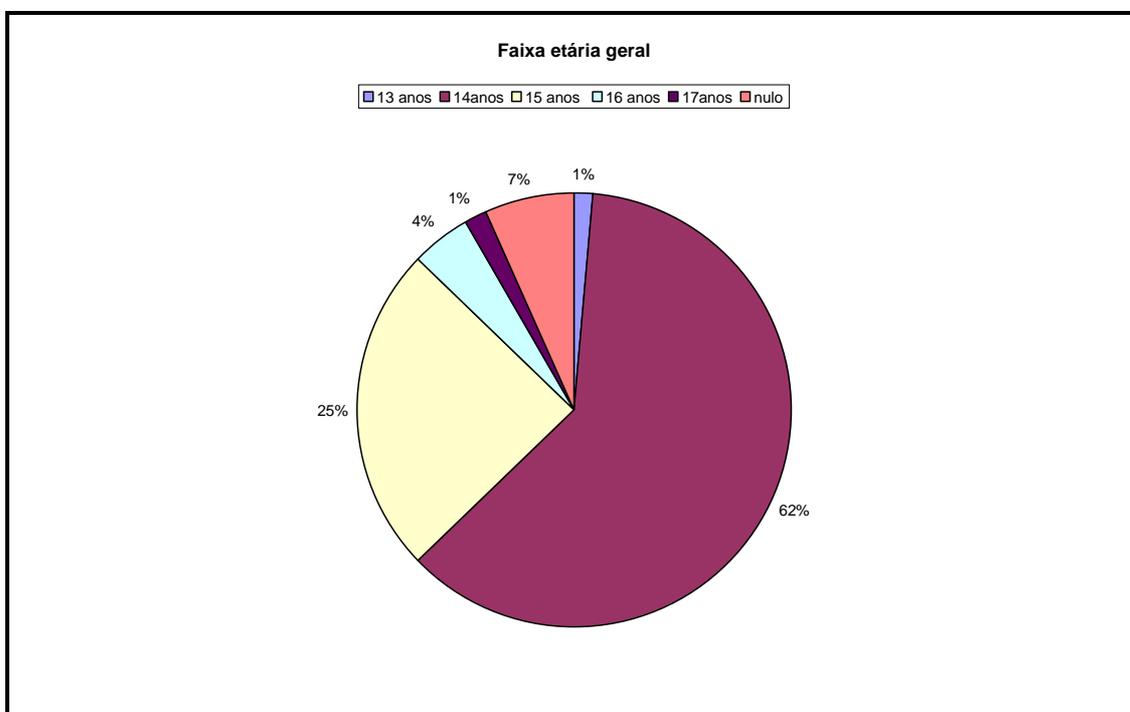
### **1.1. Entre fronteiras e aproximações - quem são os sujeitos da pesquisa: adolescentes ou jovens?**

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.ibge.com.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em: 12/02/2008

Nesta investigação, ao selecionarmos como sujeitos alunos de 8ª série, identificamos uma faixa etária variada. Dos 134 alunos, que responderam aos questionários aplicados, em cinco escolas de Uberlândia, 62% possuíam 14 anos e 25% 15 anos. É importante ressaltar que 7% dos estudantes deixaram de registrar as respectivas datas de nascimento, escrevendo no espaço destinado à data apenas o dia e o mês, sendo, assim, considerados na opção nulo. Nota-se que, no grupo de estudantes da escola federal (EF) e da particular laica (EPL), a opção nulo teve maior destaque, o que se pode verificar pelas informações do gráfico<sup>19</sup> a seguir:

**Gráfico 1.1: Faixa etária geral**

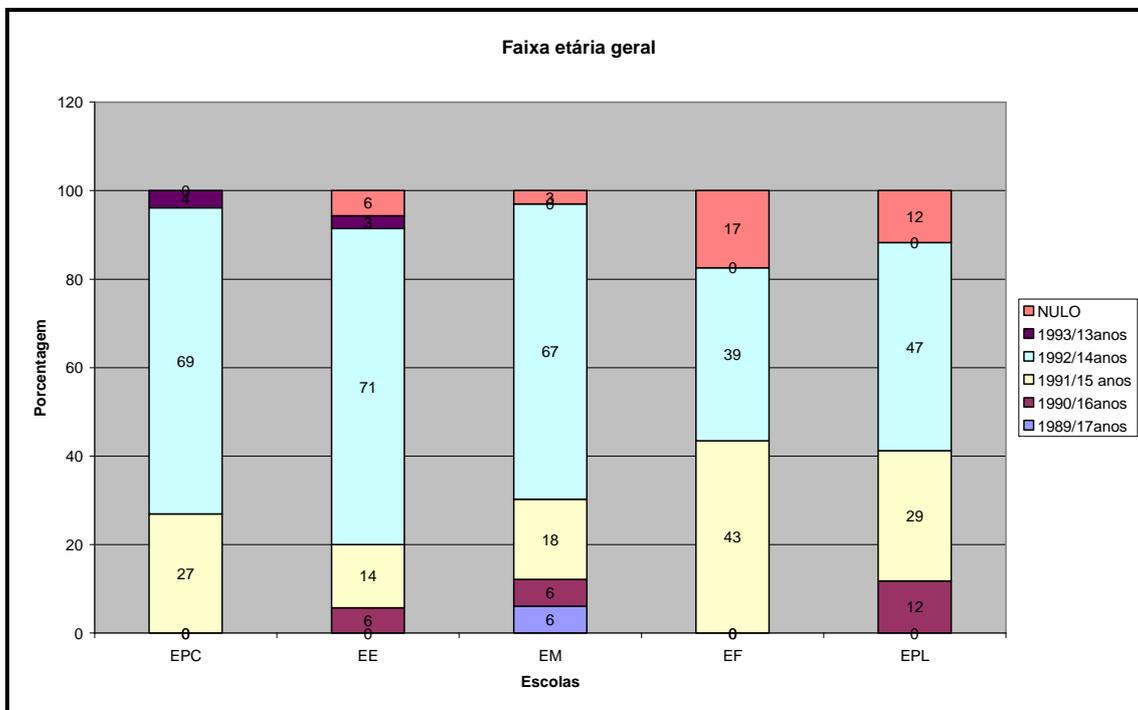


Considerando que a maioria, 62%, encontram-se no período escolar “ideal”, quando avaliamos que a entrada ao ensino fundamental ocorre aos 7 anos de idade, questionamo-nos sobre o fato de 30% dos estudantes, entre a faixa etária de 15, 16 e 17 anos, inserirem-se um quadro de “distorção” série/idade. Este problema é mais comum em qual realidade, privada ou pública? Quais seriam as possíveis razões deste quadro? Seria a entrada tardia, a reprovação

<sup>19</sup> Recorremos a uma determinação que não expõe a identidade das escolas, qual seja: EPC - Escola Particular Confessional, EE – Escola Estadual, EM – Escola Municipal, EF– Escola Federal e EPL– Escola Particular Laica.

e/ou a evasão? Na intenção de refletir sobre tais questionamentos, vamos analisar o gráfico que retrata a faixa etária por escola:

**Gráfico 1.2: Faixa etária por escola**



No gráfico anterior, sobre a idade padrão de 14 anos, considerada adequada para aqueles que cursam a 8ª série, podemos perceber que as escolas que possuem maior e menor porcentagem de alunos com esta idade padrão são, respectivamente, a estadual e a federal. Esta última escola tem maior percentual, 43%, de alunos com 15 anos, sendo que esta faixa etária representa 25% no gráfico geral. É possível concluir que no grupo de estudantes da EF não há variação etária, reduzindo-se aos 14 e 15 anos. Seguida pelo grupo da EPC (escola particular confessional), na qual se acrescenta a presença de alunos com 13 anos, 4%, na faixa de 14 e 15 anos. As escolas que apresentam maior variedade etária são a EE (escola estadual) com 13, 14, 15 e 16 anos e a EM (escola municipal) com 14,15,16 e 17 anos.

Algumas especificidades nos chamam a atenção, como a EM (escola municipal) ser a única a possuir alunos com 17 anos, todos do sexo masculino. Outro aspecto interessante é a presença de alunos, também do sexo masculino, com 13 anos de idade nas escolas particular/confessional e estadual. O que se destaca, também, é o caso de alunos com antecipação etária na 8ª série. Além de ser uma realidade tanto de escola pública como

privada, a questão da maturidade e convivência com alunos mais velhos, cujos interesses são diferenciados, pode ser mais um fator de atritos em sala de aula.

Outro fator de destaque, a presença feminina nesse perfil etário não convencional, no caso dos 16 anos, é inferior ao público masculino e inexistente nas demais categorias. Por que será que os meninos são maioria nesse público de “distorção” série/idade, tanto em casos de antecipação quanto de defasagem etária?

A partir disso, uma primeira indagação emergiu: nossos sujeitos podem ser tratados como adolescentes ou jovens? Quais são as principais diferenciações entre tais conceitos? Quais os critérios que os definem? Quais diálogos podemos estabelecer?

De acordo com uma pesquisa desenvolvida por Sposito (1997), sobre a produção acadêmica acerca da temática juventude, foram observadas tanto a necessidade de elaborar uma definição, mesmo que provisória do objeto, como também a dificuldade de categorização em torno do conceito de jovem, que aparece de forma diferenciada em diversas pesquisas.

Embora ocorra um reconhecimento tácito na maior parte das análises em torno da condição de transitoriedade como elemento importante para a definição de jovem – transição da heteronomia da criança para a autonomia do adulto – o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos e formas de abordagens dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema. (SPOSITO, 1997, p.38)

Sposito (1997) considera, em sua pesquisa, a faixa etária de 15 a 24 anos, para nossa realidade brasileira, visto que, aproximadamente, aos 15 anos de idade inicia a inserção do jovem no mercado de trabalho. Essa faixa etária também era adotada pelas políticas públicas brasileiras destinadas aos jovens, como o Programa do Governo Federal (ProJovem) que, em 2007, a ampliou para 29 anos<sup>20</sup>. Esta extensão aproxima-se mais da realidade europeia, cuja inserção no mercado de trabalho ocorre cada vez mais tarde, aproximadamente, aos 29 anos, o que explica o fato de, nos países europeus, o período da juventude ser estendido até esta idade.

Corti e Souza (2004) apontam os diferentes significados de adolescência e juventude, partindo da identificação destes conceitos em alguns documentos e dispositivos legais.

---

<sup>20</sup> O novo formato do ProJovem vai permitir que jovens sejam reintegrados ao processo educacional, recebam qualificação profissional e tenham acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer. O Governo Federal vai oferecer, até 20/10, 4,2 milhões de vagas para atender aos jovens que tenham entre 15 e 29 anos e que vivam em situação de vulnerabilidade social. Além de assegurar um significativo aumento no número de jovens participantes, a unificação dos programas possibilitará a ampliação da faixa etária para até 29 anos. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br>> Acesso em: 15 fev. 2008)

Segundo dados da ONU (Organização das Nações Unidas), os jovens são classificados na faixa etária dos 15 aos 24 anos. A OMS (Organização Mundial da Saúde) classifica a adolescência como um processo essencialmente biológico que vai dos 10 aos 19 anos e define a juventude como categoria sociológica, marcada pela preparação da vida adulta, cujo segmento etário localiza-se entre os 15 e os 24 anos.

Para psicólogos e sociólogos, esses conceitos possuem, conforme as autoras, classificações próprias segundo suas áreas respectivas. Enquanto, para os primeiros, a adolescência é considerada um processo mais individual e subjetivo, envolvendo transformações psíquicas e físicas, para os sociólogos, a juventude é concebida como uma categoria social marcada pelo vínculo de uma determinada geração.

Ainda de acordo com Corti e Souza (2004), no ECA (Estatuto da Criança e Adolescente), estabelecido pela Legislação Federal de 1990, a adolescência, demarcada entre os 12 aos 18 anos incompletos, é caracterizada como uma fase posterior à infância, ou seja, à idade de até doze anos de idade, não completos.

As autoras não utilizaram, em seus trabalhos, os conceitos de adolescente e jovem como sinônimos e apontaram alguns motivos para diferenciá-los, entre eles, o fato de a juventude implicar especificidades internas, fisiológicas, psíquicas e sociais que ocorrem em diferentes etapas. Conforme exemplo citado, jovens de 12 anos a 20 anos vivem experiências distintas, segundo as características próprias de cada idade.

Dessa forma, as autoras enfatizam que a categoria social “juventude”, usada como uma definição para caracterizar sujeitos que vivenciaram uma mesma fase da vida, não pode ser imposta como uma classificação única para todos aqueles que vivem múltiplas experiências. É fundamental distinguir juventude, período da vida, dos sujeitos que a vivenciam de forma tão diversa e múltipla.

A classe social do indivíduo, sua condição étnica e de gênero, sua presença ou não no mercado de trabalho e na escola, seu local de moradia – urbano ou rural – sua situação familiar e sua orientação religiosa são fatores, entre outros, que vão diferenciando internamente este grupo que chamamos juventude. (CORTI e SOUZA, 2004, p.14)

Além da imprecisão etária, outro aspecto abordado refere-se ao fato de que a juventude passou a ser tomada como um modelo cultural ligado a valores, estilo, estética etc. Ser jovem, hoje, envolve atributos positivos, como ser “atual” e “antenado” com as novidades, chegando a constituir-se como uma idealização para todos. Muitos desejam ser jovens e aderem a este padrão como uma opção de vida a custos elevados, financeira e esteticamente. Por isso, Corti e Souza (2004) argumentam que “Juventude” é um conceito

dinâmico e disputado, que remete a significados em construção e a representações elaboradas pela sociedade sobre os jovens e por eles sobre sua própria condição, sendo, essencialmente, uma construção social que não se restringe à condição do ciclo biológico-etário, o que implica exercer papéis sociais que variam de sociedade a sociedade.

Embora tenha características dinâmicas e provisórias, vários estudiosos buscam tratar o conceito de Juventude com base em suas especificidades. A Juventude não é considerada somente como um período de transição, visto que todas as fases da vida contam com esta característica e as peculiaridades da transição e suas variações remontam ao contexto sócio-cultural de cada sociedade.

Enquanto, nas sociedades indígenas, a transição da infância para a vida adulta é marcada por cerimônias de ritos e definições claras de mudanças dos papéis exercidos a partir de então, entre os não indígenas, algumas características se diferem. Primeiramente, não há marcos tão definidos para determinar exatamente quando termina a infância e se inicia a vida adulta. Quanto aos ritos - podemos assegurar que há alguns, como as festas de 15 anos, para meninas, os trotes universitários e as despedidas de solteiro, são intrinsecamente ligados às questões sociais, econômicas, culturais e religiosas. Alguns aspectos podem marcar a saída da juventude para a vida adulta, como a entrada no mercado de trabalho, saída da casa dos pais, o casamento e a procriação. No entanto, conforme Corti e Souza (2004), não são suficientes para a compreensão dessa transição, não ocorrem de forma simultânea e nem em idades pré-estabelecidas.

Embora consideremos fundamental “burilar” o conceito de Juventude, cabe a reflexão de Pais (2007) sobre a necessidade de desmascarar/desconstruir o conceito de juventude, pois, segundo ele, artificialmente e arbitrariamente, é utilizado para representar uma realidade que, por muitas vezes, anula ou distorce o fato de que:

[...] Na verdade, nenhum jovem é integralmente igual a outro jovem. O conceito de jovem é formado por uma abstracção arbitrária de diferenças individuais. Essa abstracção dá origem à ideia de que para além de jovens, existirá «o jovem» – suprema singularidade em que se filiariam todos os jovens, essencialismo de onde se desprenderia o conceito de juventude. Ora, sendo este conceito de «ordem superior», expressão que Locke utilizava para designar as «ideias compostas», o desafio que se impõe é o da sua decomposição em componentes mais elementares e significativos. Desconstruir o conceito de juventude para melhor o entender. (PAIS, 2007, p.2)

O autor aposta na desconstrução do conceito para melhor compreensão daquilo que tende a ser velado nas adjetivações fictícias ou mitológicas: as representações. No primeiro

momento, o autor questiona a utilização de termos como “tribos, gangues e bandos” para caracterizar um determinado grupo de jovens. Segundo ele, esses termos levam a “confundir conceitos com preconceitos” (PAIS, 2007, p.3). Desta forma, ao invés de corroborar a compreensão dos jovens, criam rótulos e estereótipos.

Pais (2007) enfatiza que as máscaras, construções sócio-culturais, revelam equívocos conceituais que tendem a confundir a realidade com as representações a que estas remontam. Embora muitos jovens rejeitem certas máscaras, esses também recorrem a algumas representações que elas constroem. O autor cita, por exemplo, os medalhões nos casacos de couro (heavy metal), os cabelos encaracolados e rebeldes (surfistas) etc.

Dayrell (1997) também questiona a construção de algumas imagens criadas sobre os jovens que dificultam a maior compreensão de suas atitudes. Uma delas concebe a condição juvenil sob o caráter da transição para a vida adulta, na qual o jovem não é valorizado pelo que é, pelas suas vivências e experiências, mas, sim, pelo resultado futuro destas, isto é, considera-se o seu futuro como adulto e não sua existência como jovem.

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (DAYRELL, 2003, p.41)

Segundo o autor, essa é uma concepção que não confere aos jovens o seu devido papel de sujeitos sociais. A construção do conceito de juventude desprovida de fixidez de critérios e de imagens fragmentadas é essencial para se preservar a perspectiva da diversidade. Assim, Dayrell (2003) trabalha com o conceito de juventude sob o enfoque plural, remetendo a diferentes modos de ser jovem, sendo componente de um processo mais amplo de constituição de sujeitos.

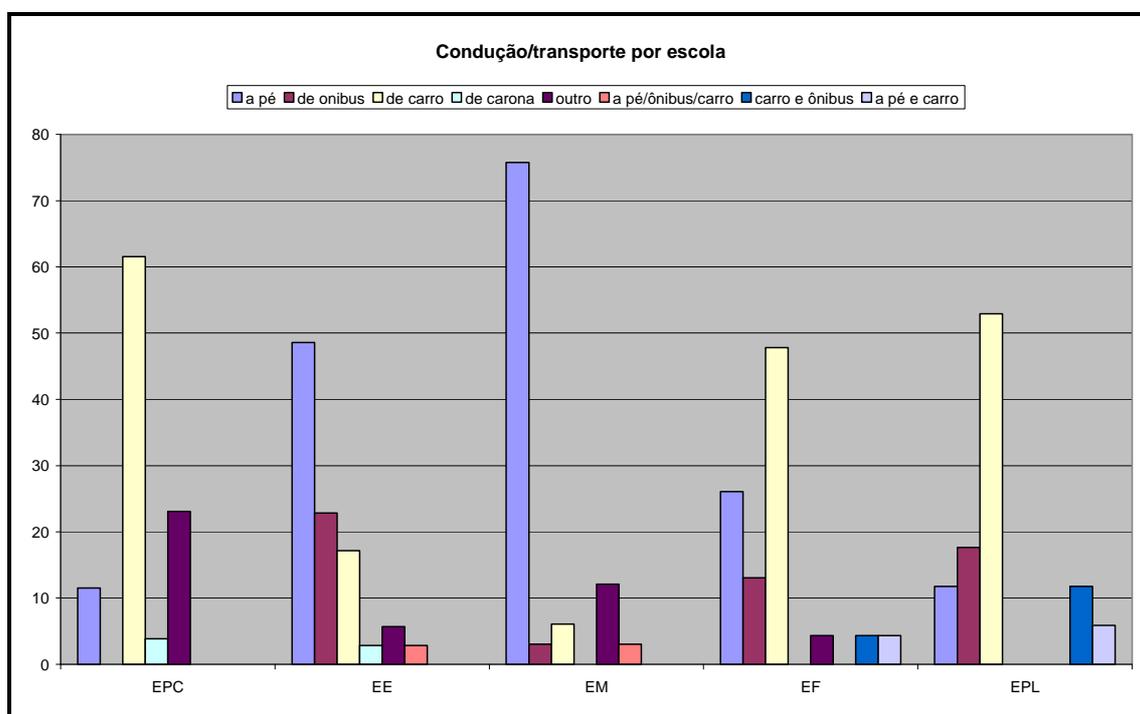
Com base em tais considerações, optamos por caracterizar os sujeitos da pesquisa como jovens estudantes, cujos papéis, e exercício destes, na sociedade, são múltiplos. Sendo assim, não nos prenderemos, exclusivamente, ao critério etário nem mesmo a definições homogêneas e/ou fixas, pois não constitui o objetivo de nossa pesquisa. Essencialmente, buscaremos compreender quem são os jovens sujeitos desta investigação.

## **1.2. Perfil social, étnico, econômico e cultural dos jovens**

Com o objetivo de explicar e compreender quem são os jovens estudantes desta pesquisa, apresentamos alguns dados e características sócio-econômicas e étnico-culturais desses sujeitos.

Alguns indicadores apurados revelam-nos aspectos importantes sobre o “ser jovem” e as “condições de vida dos jovens” em uma cidade média no interior do Brasil, cuja população, em 2007, aproximava-se de 600 mil habitantes, segundo dados do IBGE<sup>21</sup>. Sobre a circulação, os meios de transportes utilizados por estes jovens para irem à escola, identificamos:

**Gráfico 1.3: Condução/Transporte por escola**

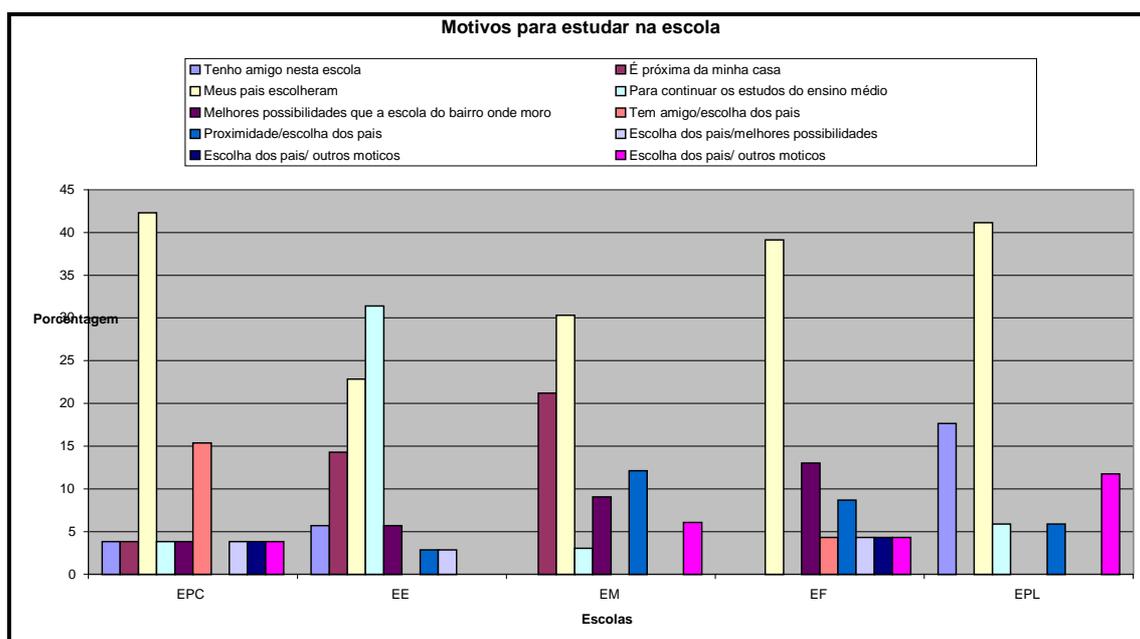


Nas escolas estadual e municipal, mais da metade, respectivamente 49% e 76%, dos estudantes vão para a escola a pé, nas escolas particulares, confessional e laica, mais da metade dos estudantes vão à escola de carro, respectivamente, 62% e 53%. Na EF (escola federal), o percentual de alunos que vão de carro para a escola chega a 48%, quase a metade, enquanto 26% vão a pé. A EF utiliza o sorteio como critério de seleção para ingresso. As demais escolas públicas fazem a seleção por zoneamento, proximidade com a escola. Esta informação, associada aos motivos de estudar em determinada escola (Gráfico 1.4), revela que grande parte dos estudantes das escolas estadual e municipal residem próximo à escola, no

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.ibge.com.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/defaulttab.shtm>> Acesso:05/04/2008

caso da primeira, cerca de 23%, e da segunda 39 %.<sup>22</sup> No entanto podemos destacar também que, pela localização e pelo público escolar, essas são escolas nas quais grande parte dos alunos são de baixa renda, diferentemente das demais. Muitos pais optam pela escola do bairro onde moram, ou próxima a ele para evitar custos com o transporte escolar. Por outro lado, alguns não a escolhem, pois preferem sacrificar a renda familiar por acharem que a escola do bairro não oferece a mesma qualidade que as escolas próximas ao setor central da cidade. Assim, verificamos que, na Escola Estadual investigada, muito bem conceituada pela sua localização, havia alunos de bairros mais distantes, como Morumbi e São Jorge. Isso gera muitas brincadeiras depreciativas para com os alunos residentes nos bairros considerados de “periferia”, o que foi constatado mediante comentários feitos no questionário e no grupo focal. Evidenciamos assim a chamada “discriminação por endereço” que marca a vida dos jovens de periferia ou residentes em áreas de risco (NOVAES, 2007, p.8). Sobre a escolha da escola, o próximo gráfico traz os esclarecimentos:

**Gráfico 1.4: Motivos de estudar na escola**

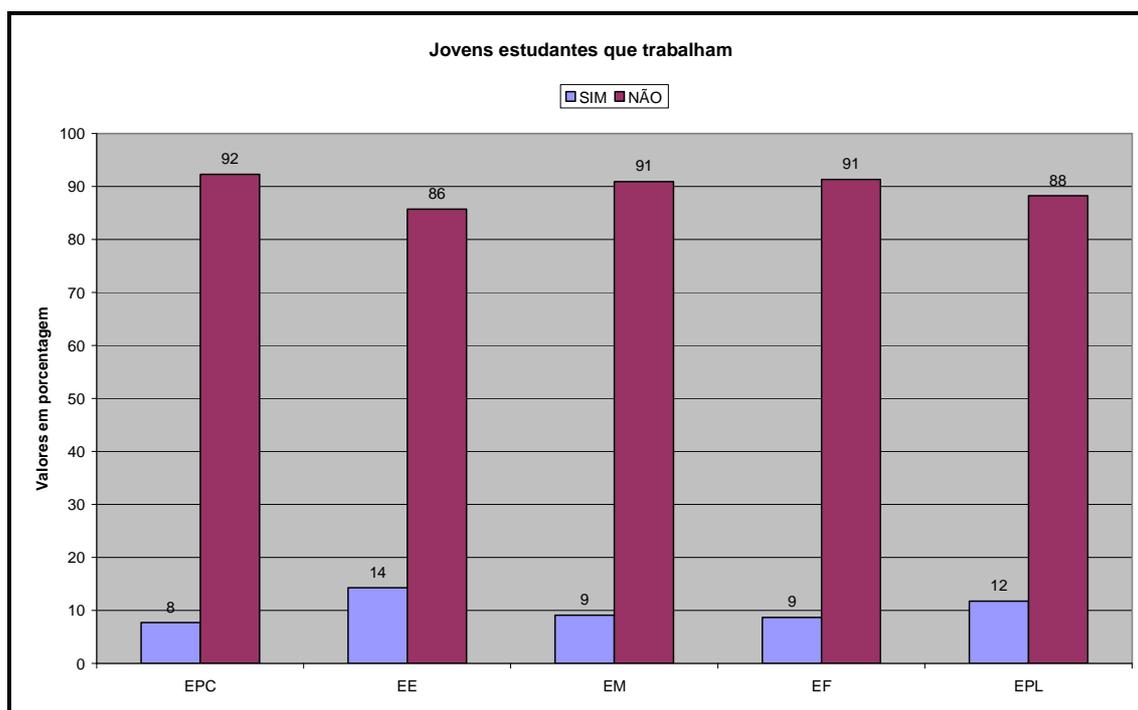


Identificamos que a escolha pela escola é determinada, majoritariamente, pelos pais, sem contar as demais opções em que a escolha dos pais está conjugada a outros fatores. Ressalta-se, nessa questão, a exceção da escola estadual, cuja opção majoritária é devido à necessidade de dar seqüência aos estudos no ensino médio, pois se trata de uma escola

<sup>22</sup> Estes valores foram obtidos pela soma as alternativas que apontavam a opção da proximidade à escola como motivo de estudar na escola. Porém, é importante pensar como valor é relativo, podendo ser maior, pois a escolha da escola pode passar por outros fatores.

estadual que contempla o nível fundamental e médio. Ao contrário, as escolas municipal e federal não oferecem o ensino médio. Assim, a escola estadual é procurada, muitas vezes, com o objetivo de garantir a vaga e a seqüência de estudos do nível fundamental para o médio. A interferência dos pais na escolha da escola pode ser considerada um dos fatores de conflito entre pais e filhos, aspecto apontado por 21,6% dos jovens como uma das piores coisas em ser jovem. Veremos esta questão em detalhes nos itens seqüentes do texto.

**Gráfico 1.5: Jovens estudantes que trabalham**



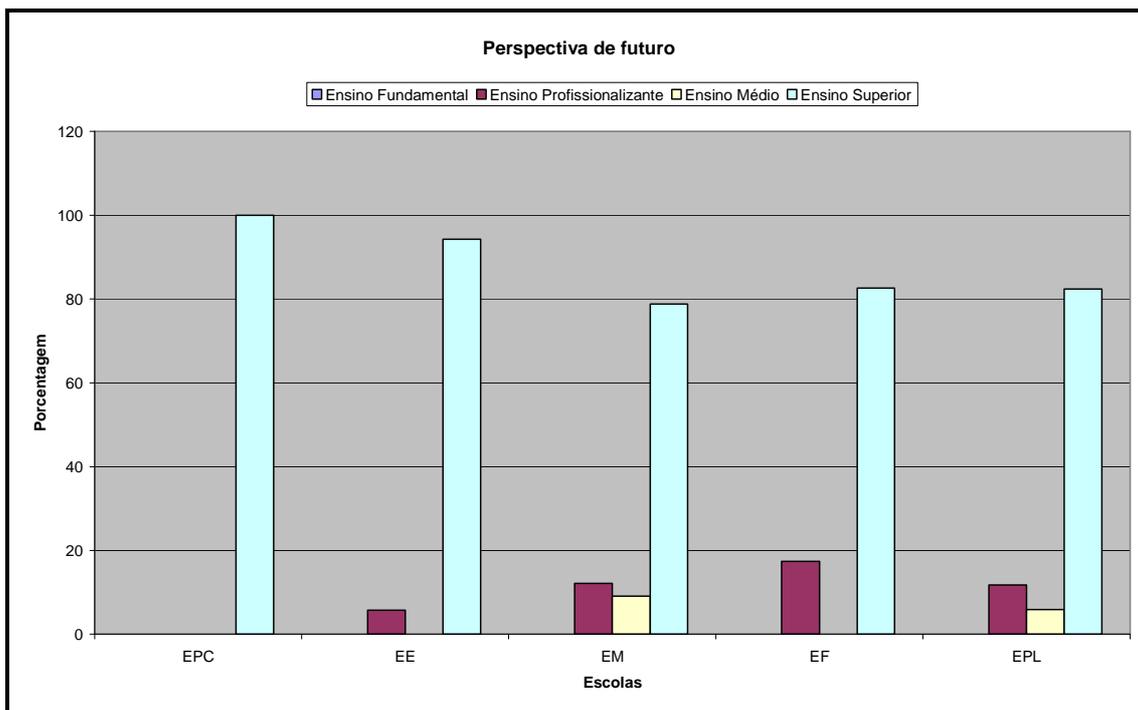
Com relação à questão do trabalho, dos 134 estudantes, somente 11% trabalham, sejam como estagiários, ou “menor aprendiz”<sup>23</sup>, e até mesmo com os pais, conforme opções marcadas por eles. Dos estudantes das escolas privadas, 43 alunos, 9% trabalham, e nas escolas públicas, 91 alunos, 12% trabalham. Assim, do total de jovens trabalhadores, 73% estudam nas escolas públicas e 27% nas particulares. Este é mais um critério diferencial que pode ser utilizado para identificar o perfil sócio-econômico dos estudantes nas escolas públicas e privadas. As duas escolas privadas poderiam ser classificadas, se comparadas às demais escolas particulares da cidade, como de médio porte, tendo em vista que os valores das mensalidades cobradas não chegam ao valor do salário mínimo<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Muitas empresas, em Uberlândia, MG, Brasil, têm empregado jovens estudantes como aprendizes, oferecendo-lhes curso de formação intercalado com trabalho.

<sup>24</sup> O valor do salário mínimo no Brasil, no ano de 2008 é de R\$ 415,00.

A preocupação com o mercado de trabalho é evidenciada por alguns jovens, em outras questões colocadas no questionário e no grupo focal. Por exemplo, no gráfico sobre a perspectiva para o futuro, contemplamos a preocupação com o trabalho, na opção curso profissionalizante, marcada por 5,7% dos jovens.

**Gráfico 1.6: Perspectiva de futuro por escola**



Nesse gráfico, podemos visualizar que a grande maioria dos estudantes almeja chegar ao ensino superior: EPC- 100%, na EE- 94%, na EM - 79%, na EF- 83% e na EPL - 82%. Destaque para a EPC, cuja porcentagem chegou a 100%. Sabemos que tal perspectiva pode ser interpretada de diversas formas, porém assumimos nossa satisfação com tal resultado, mesmo correndo o risco de parecer ingênua ou até mesmo idealista, ao verificar que muitos pensam em dar seqüência aos estudos. Tal postura se deve, principalmente, por sabermos que a desigualdade social leva muitos jovens, de famílias de baixa renda, a abandonar a escola entre os 15 e 17 anos, ou até antes, sem concluir sequer o ensino médio, conforme informações da UNESCO<sup>25</sup> (2003).

Os jovens que desejam cursar somente até o ensino médio, caso exclusivo da EM e EPL, são minoria, 9% e 6%. Não houve demonstração de interesse, por parte dos sujeitos da

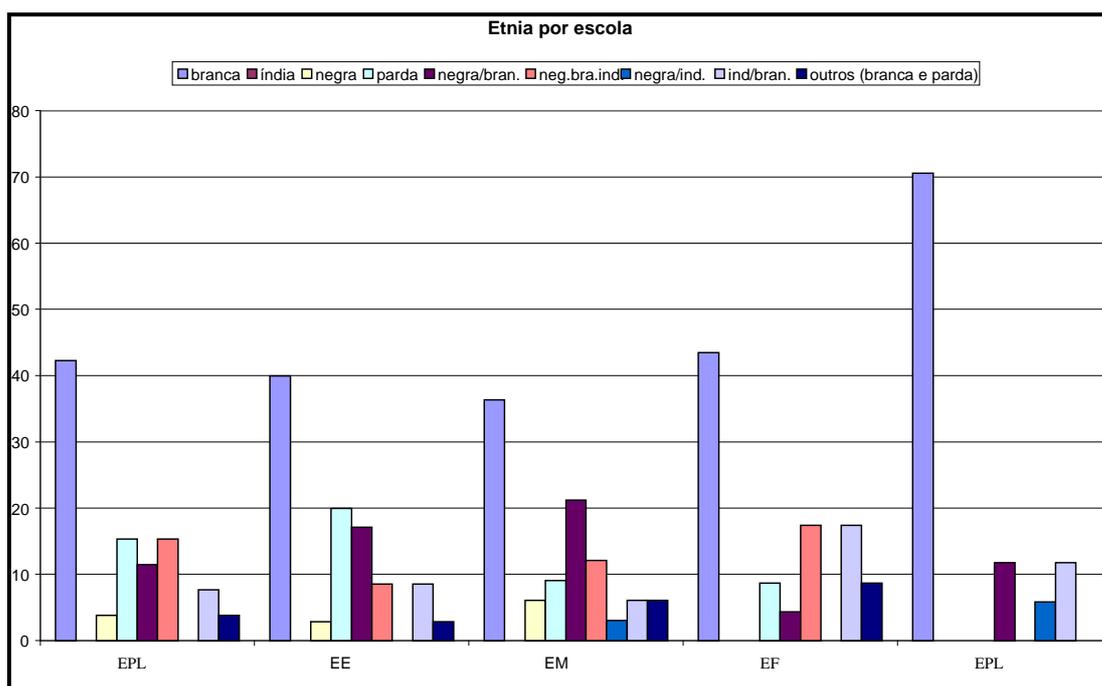
<sup>25</sup> O Relatório de Desenvolvimento Juvenil de 2003, publicado pela UNESCO, foi organizado em três pontos: educação, renda e saúde. Sobre o primeiro ponto, verificou-se que os estados a conquistarem os primeiros lugares, em ordem crescente, na educação são: Distrito Federal, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O Estado de Minas Gerais ficou com a 7ª posição.

pesquisa, de encerrar os estudos no ensino fundamental. Se relembrarmos o fato de que, nas EM e EPL, se verificam casos significativos de distorção série/idade, conforme já analisado, seria possível associar este fato à questão de que essas escolas foram as únicas, cada qual na sua realidade pública e privada, a apresentar como perspectiva de futuro somente o Ensino Médio. Soma-se a isto a informação de que são duas escolas que apresentam um número significativo de escolha pela opção Ensino Profissionalizante, 12%, ficando atrás apenas da EF, cujo total, nesta categoria, foi de 17%.

Então, fica registrado um questionamento, que, pela delimitação do tema desta pesquisa, não podemos desenvolver: será que todos que almejam o ensino superior conseguirão chegar a esta etapa? O que faz com que muitos jovens, na realidade brasileira, não consigam realizar tal objetivo?

Em relação às combinações étnicas, usamos no questionário a opção individual e combinatória das etnias que, historicamente, compõem a formação dos brasileiros. Assim, cada estudante teve a liberdade de fazer sua escolha, mediante seu histórico familiar. O quadro geral apresenta que 42% dos jovens optaram pela etnia branca, sendo que apenas 4% fez a escolha pela etnia negra. No entanto 39% escolheram as combinações entre as etnias apresentadas no questionário. Foram estabelecidas as seguintes opções: branca, índia, negra, parda, negra/branca, negra/branca/índia, negra/índia, índia/branca e outros. No gráfico específico de cada escola, é possível notar semelhanças com o quadro geral:

**Gráfico 1.7: Combinações étnicas por escola**



A primeira semelhança refere-se à predominância da opção branca em detrimento à negra, em quase todos os grupos das escolas, exceto nos grupos das escolas federal e particular laica. Porém a opção parda só apresentou-se, como segunda opção majoritária, do grupo de estudantes da escola estadual e particular/confessional. Esta escolha empatou com a opção negra/branca/índia, que ocupou a terceira posição no grupo da escola estadual. Tal escolha aumentaria, se considerássemos a opção negra/branca, assinalada em todos os grupos das escolas, e ganharia o segundo lugar nos grupos das escolas municipal e federal, nas quais haveria um empate com a opção índia/branca.

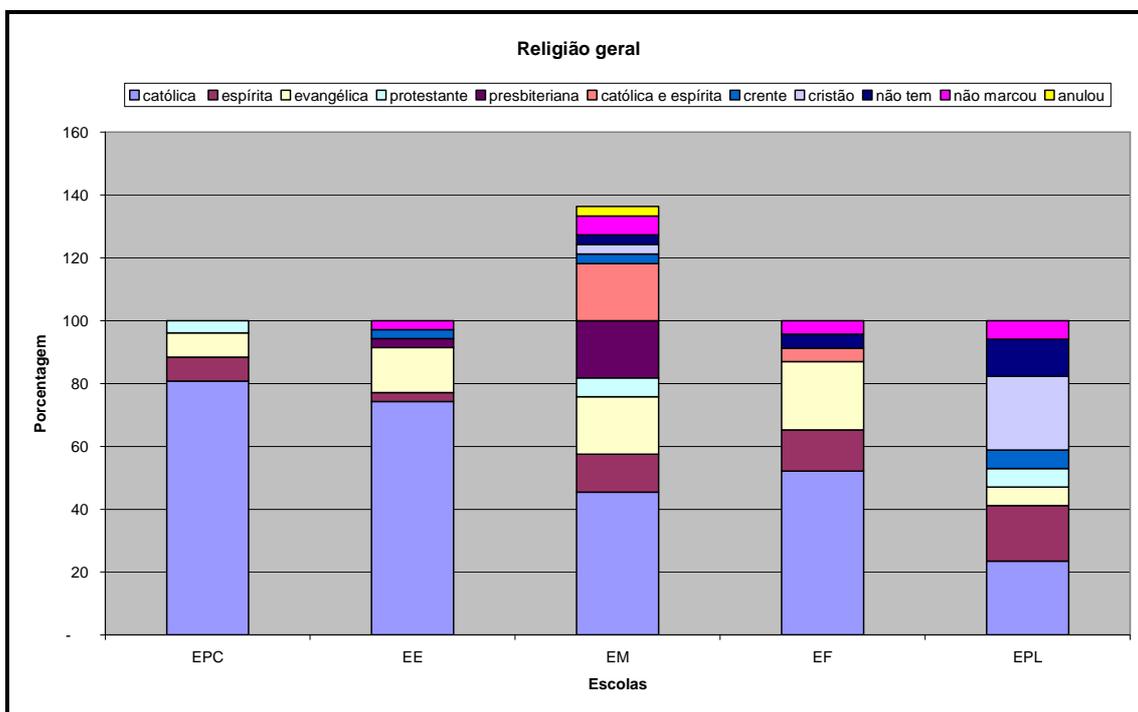
Curioso observar também que 71% dos estudantes da escola particular laica escolheram a opção branca, sendo que este foi o grupo em que menos se destacou as outras opções étnicas. Na escola federal, a porcentagem de escolha pela opção branca atingiu 43%, além de salientar maior escolha pela opção branca e parda, apontada na alternativa “outros”.

Quando optamos por tal questão, sabíamos que se tratava de um tema repleto de questionamentos e polêmicas quando restrito à cor da pele. Inclusive, muitos estudantes, antes de fazer uma leitura atenciosa, questionavam: de que cor eu sou? Assim, deixamos claro, na elaboração da questão, e reafirmamos, nos casos de dúvidas, que gostaríamos de saber quais eram as combinações étnicas da formação familiar, pais e avós, de cada estudante.

Assim, esperávamos que as opções que ressaltassem as combinações étnicas fossem mais assinaladas do que aquelas que apontassem apenas uma etnia. O fato de a maioria marcar apenas a opção branca, constituindo um total de 42%, fez-nos refletir se todos estudantes fizeram essa escolha por considerar que não houve combinações étnicas na família ou fizeram-na sem ter conhecimento do que pedia a questão.

Na determinação da escolha religiosa, não estabelecemos alternativas, os próprios estudantes escreviam sua opção, sendo que 80% registrou a religião católica, 12% a evangélica, se somadas as opções evangélica e protestante, e 8% espírita. Ao analisarmos estas escolhas no quadro específico por escolas, percebemos que a religião católica é predominante, exceto na escola particular/laica, sendo representada por mais da metade da população investigada, conforme mostra o gráfico a seguir:

**Gráfico 1.8: Religião por escola**



O caso da EPL traz uma complicação para nossa análise, uma vez que a opção cristã, correspondente a 24%, não nos possibilita discernir a religião específica, pois tanto os católicos, como os evangélicos e os espíritas são cristãos. É interessante notar que o grupo que mais apontou opções variadas foi o da EM seguido da EPL. Pode ser que não haja, da parte dos estudantes, um conhecimento preciso sobre as denominações das religiões. Ou há maior diversidade no contexto escolar? De toda forma, questionamo-nos se, em meio a tal diversidade, há tolerância e respeito, entre os alunos, e também nas aulas de Ensino Religioso, nas quais, em geral, são abordados os preceitos da religião católica?

No que se refere às atividades mais realizadas, de segunda a sexta e nos sábados e domingos, pelos sujeitos da pesquisa, observamos, em cada escola, separadamente, uma realidade de aproximações e distanciamentos, conforme indica o quadro a seguir:

**Quadro 1.1: As três atividades mais realizadas**

Escola	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar
EPC (Escola Particular Confessional)	Ouvir música	Jogar no computador ou usar a internet	Assistir à TV
EE (Escola Estadual)	Ouvir música	Assistir à TV	Jogar no computador ou usar a internet
EM (Escola Municipal)	Namorar	Ouvir música	Falar ao telefone
EF (Escola Federal)	Falar ao telefone	Ouvir música/ Assistir à TV	Jogar no computador ou usar a internet
EPL (Escola Particular Laica)	Ouvir música	Encontrar os amigos/ Jogar no computador ou usar a internet/ Assistir a filmes	Falar ao telefone

De acordo com o quadro acima, verificamos que, apesar das diferenças entre as escolas (localização, nível de renda, caráter público ou privado) e entre os jovens (etnias, religião etc.), muitas atividades de lazer coincidem. A música é a opção recorrente entre os jovens das cinco escolas. Parece ser a linguagem universal dos jovens, sem distinção sócio-econômica e étnico-cultural, diferenciando, obviamente, os estilos musicais. No caso do computador, a sua ausência na EM, pode-se confirmar o fato destacado anteriormente. Esta escola possui um público maior de estudantes de baixa renda e escasso acesso a esse meio de comunicação, devido ao seu custo. Falar ao telefone, outro meio de comunicação, foi opção de todas as escolas, exceto a EPC. Se o computador está ausente somente na EM, ocorre o inverso com o namoro, ou seja, esta foi a única escola onde esta atividade foi escolhida entre as três mais assinaladas.

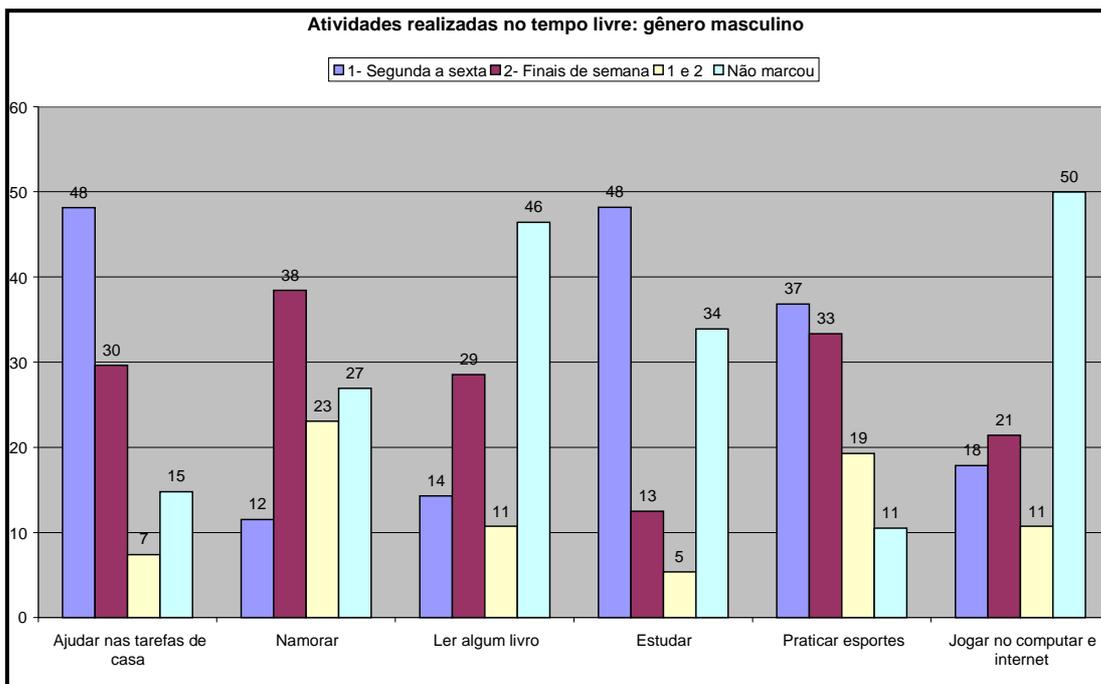
A questão do namoro, na faixa etária pesquisada, traz preocupações com alguns aspectos correlatos que, por vezes, assolam a juventude: gravidez precoce e abandono escolar. Não estamos afirmando que os estudantes de 8ª série não tenham maturidade e/ou responsabilidade para namorar, haja vista que estes caracteres não são vinculados, exclusivamente, à idade, mas também à formação pessoal de cada jovem. Porém sabemos que, nessa idade, ocorrem vários casos de iniciação sexual e sobre as reais conseqüências, não raro, o jovem não é suficientemente conscientizado. Trata-se de mais um dos grandes desafios da escola e da sociedade.

Os meios de comunicação são destaque em quase todas as atividades assinaladas pelos jovens. Com certeza, esta é a geração dos meios eletrônicos, de comunicação e entretenimento. Porém, fica um questionamento para nós professores: nossos métodos de

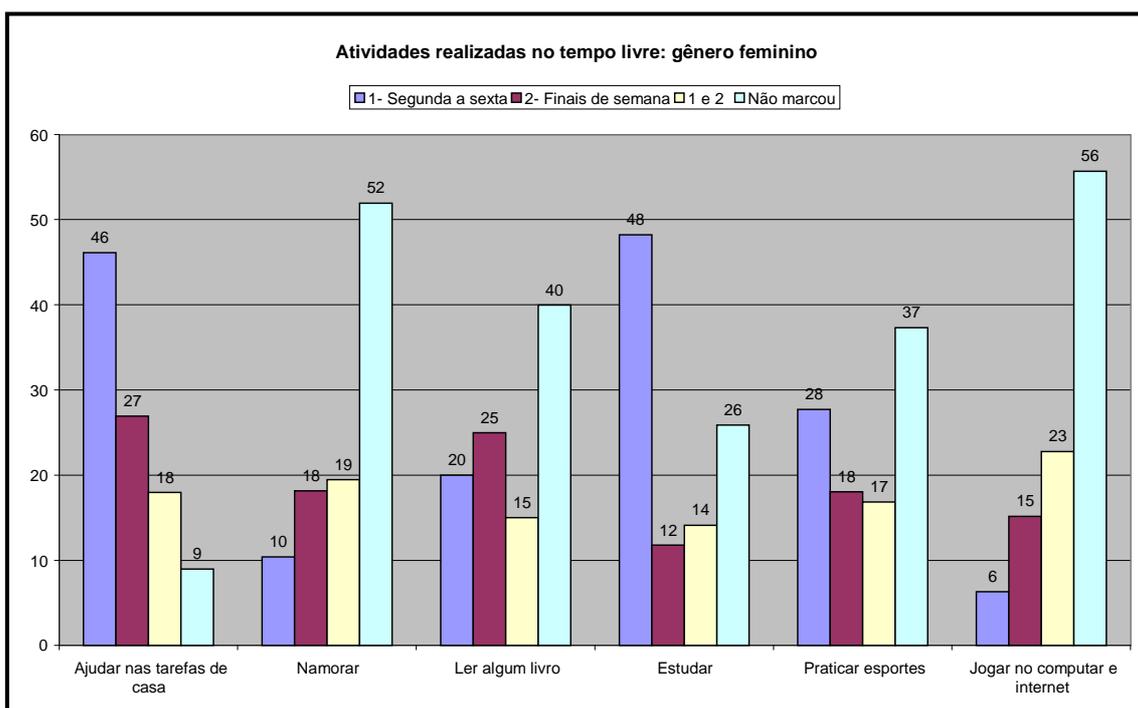
ensino estão adequados à linguagem técnico-eletrônica ou relutamos em adaptarmo-nos em prol da preservação de uma linguagem oral escrita convencional?

Escolhemos seis atividades, das quinze dispostas no questionário, para uma análise mais específica das escolas, considerando-se as escolhas por gênero, conforme gráficos a seguir:

**Gráfico 1.9: Atividades realizadas no tempo livre: gênero masculino**



**Gráfico 1.10: Atividades realizadas no tempo livre: gênero feminino:**



O item “ajudar nas tarefas de casa” foi assinalado nas três opções disponíveis: 1- de segunda a sexta, 2 – finais de semana e 1/2 – de segunda a sexta e finais de semana, tanto na condição masculina quanto na feminina. O total de 48% e 46%, respectivamente, para homem e mulher, revela que se trata de uma atividade realizada de segunda a sexta. Ainda podemos notar que 30% dos homens e 27% das mulheres marcaram como a opção “realizada aos finais de semana”. Podemos questionar se persiste o machismo na educação dos jovens, pois essa atividade, antes somente associada às mulheres, tornou-se presente no cotidiano masculino. Contudo outros dados sobressaem: 15% dos homens não assinalaram esta atividade, e somente 9% das meninas não a marcaram. A maior porcentagem dessa atividade, marcada de segunda a segunda, ou seja, opção 1 e 2, salienta-se no sexo feminino, 18%, para o sexo masculino encontramos apenas 7%. Portanto, apesar das mudanças, as mulheres ainda são maioria na realização das tarefas domésticas.

Embora o item “namoro” tenha aparecido nas escolhas femininas, não foi assinalado por 52%, ou seja, um pouco mais da metade ainda não namora. Por outro lado, nas escolhas do sexo masculino, somente 27% não marcaram essa opção. Em todas as outras opções (1- de segunda a sexta, 2 – finais de semana e 1/2 – de segunda a sexta e finais de semana), os homens registraram maior percentual na escolha da alternativa namoro, se comparado às mulheres. Tais indicadores conduzem-nos à reflexão se, realmente, os homens namoram mais, ou se assumem, demonstram que o fazem, mais abertamente, que as mulheres? Ou será que se trata de uma afirmação da masculinidade para a sociedade ou controle e proibição dos pais às meninas? Cabe também outra observação: o que os diferentes sexos entenderam entendem por namoro, seria o famoso “ficar”? O “ficar” é mais efêmero e variável que o namorar e, por isso, não chega ao conhecimento dos pais. Poderíamos ainda acrescentar outra situação “o pegar” que, atualmente, serve para designar uma situação de total desconhecimento, mais ainda que o “ficar”.

Em relação à opção “ler algum livro”, as meninas lêem mais de segunda a sexta-feira, (20%) do que os meninos (14%). O mesmo ocorre com a opção 1 e 2 (segunda a segunda), cujos valores são 15% para o sexo feminino e 11% para o sexo masculino. Já nos finais de semana, os meninos sobressaem na leitura, com 29%, e as meninas, com 25%. Este indicador revela um hábito social, no qual ler livro não é visto como uma atividade realizada em tempo livre, mas, sim, de obrigação escolar, já que 46% dos meninos e 40% das meninas não a marcaram dentre as opções.

A opção “esporte” foi indicada pela maioria dos homens. Apenas 11% dos meninos não marcaram tal indicador como atividade de lazer realizada, para as meninas, o total é de 37%. Seria o esporte ainda concebido como uma atividade, predominantemente, masculina? Se as tarefas de casa ganham destaque na vida masculina, parece não ocorrer o mesmo com o esporte no mundo feminino.

Das atividades não marcadas como opção realizada no tempo livre dos jovens, podemos mostrar no quadro abaixo:

**Quadro 1.2: As atividades não realizadas no tempo livre**

Escola	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar
EPC (E. Particular Confessional)	Ler jornal	Jogar futebol	Tocar algum instrumento ou cantar
EE (E. Estadual)	Tocar algum instrumento ou cantar	Ler jornal	Jogar futebol/Ler revista
EM (E. Municipal)	Ler jornal/ Jogar futebol	Tocar algum instrumento ou cantar	Namorar/ler algum livro
EF (E. Federal)	Ler jornal	Tocar algum instrumento ou cantar	Jogar futebol
EPL (E. Particular Laica)	Tocar algum instrumento ou cantar	Ler jornal	Jogar futebol

Mais uma vez, as atividades não assinaladas pelos jovens coincidem nas distintas realidades e, neste caso, revelam que, não somente entre os jovens, como para toda a sociedade, o incentivo à arte, à cultura e à informação não são marcantes na formação do brasileiro, adulto ou jovem. Será que esta questão se relaciona ao fato de que quase todas estas atividades estão desvinculadas dos meios de comunicação ou aparelhos eletrônicos, tão apreciados pelos jovens, como observado no quadro anterior, que contemplava as atividades mais realizadas? Ou será que os jovens realizam tais atividades nos próprios meios eletrônicos? Temos que levar em conta, também, a questão do custo financeiro que tais atividades podem representar ao orçamento familiar desses jovens.

### **1.3 . Jovens estudantes: sujeitos da produção do conhecimento e da história**

A participação dos jovens nas produções acadêmicas e nos processos históricos, como sujeitos transformadores e contestadores, em diferentes épocas da história do Brasil, constitui um importante aspecto para ampliarmos a compreensão sobre ser jovem no Brasil.

Abramo (1997) indicava o crescimento da atenção voltada aos jovens nos meios de comunicação, nas produções acadêmicas e nas criações de políticas públicas, na década de 1990. Nos meios de comunicação, é possível perceber o quanto tem propagado a oferta de produtos para essa próspera fatia no mercado consumidor. De acordo com Kehl (2004), ser jovem tornou-se um slogan, um clichê publicitário de uma “cultura adolescente altamente hedonista”, ou seja, um padrão de beleza, liberdade e sensualidade. Mesmo restrito o acesso aos bens materiais, principalmente para as famílias de baixa renda, a imagem de consumo, perpassada na figura do jovem, abrange todas as classes sociais e etárias.

Nas produções acadêmicas, Abramo (1997) ressaltava que as teses e as dissertações, em geral, abordam os sistemas ou instituições referentes à vida dos jovens, ou situações problemáticas ligadas a questões como drogas, gravidez ou violência, o que, nesse caso, não difere muito dos principais focos dos noticiários. Segundo a autora:

Na academia, depois de quase total ausência, os jovens voltam a ser tema de investigação e reflexão, principalmente através de dissertações de mestrado e teses de doutorado – no entanto a maior parte da reflexão é ainda destinada a discutir os sistemas e instituições presentes nas vidas dos jovens (notadamente as instituições escolares, ou a família, ou ainda os sistemas “anormal” ou de risco), ou mesmo as estruturas sociais que conformam situações “problemáticas” para os jovens, poucas delas enfocando o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações. (ABRAMO, 1997, p. 25)

Assim, essa autora afirma que os trabalhos preocupados em focalizar os jovens, seu modo de ser e de construir suas relações, resumindo, o jovem como agente social, protagonista da sua própria história, só têm conquistado espaço recentemente.

Nessa perspectiva, Sposito (1997) apresentou, em sua pesquisa, resultados preliminares acerca da produção dos alunos dos cursos de Pós-graduação em Educação entre o período de 1980 a 1995, que trazem importantes contribuições para nosso trabalho. Segundo a autora, na pesquisa em, educação as categorias e temáticas são marcadas pela influência histórico-cultural, sendo que o próprio campo do conhecimento das matrizes disciplinares e paradigmáticas é construído no decorrer do processo histórico. Dessa forma, só poderemos compreender, adequadamente, as produções acadêmicas que focalizam a juventude como temática central, se não desconsiderarmos o contexto no qual ela própria é construída e constituída.

Além da questão etária, abordada anteriormente, a autora selecionou trabalhos sob outros critérios, quais sejam: o uso direto do termo jovem, a explicitação da categoria

adolescente, a utilização da categoria adolescente em situação de exclusão, a categoria aluno ou estudante e, por fim, a categoria trabalhador-estudante ou aluno-trabalhador.

Conforme a pesquisa, houve um aumento considerável nos trabalhos acerca da juventude, principalmente, nos anos de 1990, que concentraram, aproximadamente, metade da produção sobre juventude. No entanto a autora se abstém de fazer conclusões precipitadas sobre tal campo de investigação por verificar, também nesse período, um aumento significativo do número de trabalhos.

Segundo as categorias elaboradas nos trabalhos acadêmicos, Sposito (1997) identifica que 59,1% referem-se à perspectiva aluno-estudante e 15,6% a de estudante-trabalhador. As demais estiveram ligadas à outras categorias em que o foco foi: 15,2 % adolescentes, 13,5% jovens e 9% adolescentes em situação de exclusão.

Outro ponto importante considerado pela autora para analisar as teses e dissertações, está vinculado à definição da temática central de investigação de tais trabalhos. Sposito (1997) verificou que grande parte dos temas (44,8%) estão voltados para a relação dos jovens com as instituições (escola, ensino superior, etc.), ao passo que 21,7% da produção contou com enfoque psicossocial (valores, representações, etc.). É interessante observar, como aponta a autora, que com menor frequência (4,9%), se encontram os trabalhos mais próximos da Sociologia, envolvendo movimento estudantil e participação política.

A partir de alguns critérios de definição dos sujeitos, apresentados na utilização das categorias destacadas nos trabalhos pesquisados, a autora levanta significativas questões, dentre elas, a observação sobre a diminuição gradativa do uso da categoria adolescente “de 18% no período de 80-84 para 12,4% na fase mais recente” (Sposito, 1997, p.46), que se contrasta com o aumento do uso da categoria jovem que, nos anos de 1980, era incipiente, 2%, ao passo que, na década de 1990, já se configurava com um percentual de 17,4%. Para a autora, este dado apresenta uma valorização da tradição sociológica, cuja ênfase maior está focalizada na categoria jovem, enquanto a categoria adolescente é comumente usada na Psicologia. A autora enfatiza, ainda, a freqüente difusão da categoria estudante-trabalhador como uma forma de se adequar à realidade imposta a muitos jovens, cuja necessidade econômica configura-lhes um perfil diferenciado, principalmente no início dos anos de 1980. Por fim, faz uma crítica à academia que, nem sempre, admite as problemáticas em torno desses segmentos, esclarecendo que:

Intensamente debatido na segunda metade dos anos 80 e consagrado em nova ordenação institucional em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o tema na área educacional não sofreu tratamento acadêmico

suficiente de modo a oferecer uma contribuição crítica para a formulação de políticas públicas. (SPOSITO, 1997, p.47)

Na área das políticas públicas, Abramo(1997) já afirmava que têm crescido o número de ações governamentais que procuram assegurar aos jovens projetos de “compensação social”<sup>26</sup>; prestação de serviços ligados à saúde, ao lazer e às orientações sexuais ou psicológicas, visando evitar ou amenizar certos problemas sociais relativos à delinquência, ao tráfico e/ou à exploração sexual. Outros projetos, segundo a autora acima, vinculados à questão da cidadania, têm sido ampliados. Para Abramo (1997), em geral, essas propostas não visam tratar as singularidades do seu público, mas identificar problemas e direcionar caminhos sem conceber os jovens como protagonistas de sua própria condição. Trata-se de uma questão muito comum em torno das ações e interpretações acerca dos jovens, que apresentam muita dificuldade em considerar os jovens como protagonistas sócio-políticos, predominando, assim, uma visão sobre eles que não ultrapassa a dimensão de problema-social. Isto ocorre com relação a vários temas, entre eles, cidadania:

[...] todo debate, seminário ou publicação relacionando esses dois termos (juventude e cidadania) traz os temas da prostituição, das drogas, das doenças sexualmente transmissíveis, da gravidez precoce, da violência. As questões elencadas são sempre aquelas que constituem os jovens aos problemas (para si próprios e para a sociedade) e nunca, ou quase nunca questões enunciadas por eles, mesmo por que, regra geral, não há espaço comum de enunciação entre grupos juvenis e atores políticos. (ABRAMO, 1997, p. 28)

Para a autora, os jovens são relacionados à cidadania por duas perspectivas, a da privação ou da renúncia, sem levar em consideração a possibilidade de serem sujeitos definidores e negociadores de direitos. Isto ocorre pelo fato de predominar uma visão da juventude fundamentada no “senso comum”, baseada tanto nas representações acadêmicas quanto na opinião pública que tendem a focalizá-la como ruptura social sob o parâmetro de ameaça social, pessoal ou coletiva.

É comum, portanto, termos uma associação negativa quando nos referimos aos jovens e a sua participação política, atribuindo a eles características de apatia e alienação. Isto ocorre, sobretudo, pelo fato de que usamos sempre como parâmetro comparativo o movimento estudantil das décadas de 1960 e 1970, como representação genuína da consciência e engajamento dos jovens.

---

<sup>26</sup> A autora utiliza o termo desvantagem social e esclarece que adolescentes carentes é o termo mais usado, visando a adolescentes de famílias com baixa renda ou de “comunidades pobres” (p.26). Elaborei esta expressão por acreditar que ela se ajustaria à concepção da autora.

O mito da juventude revolucionária da década de 60 ficou muito arraigado no nosso imaginário social e nos forneceu um modelo ideal de militância política – mediante o qual as mobilizações das juventudes posteriores foram analisadas e, na maior parte das vezes, criticadas. (CORTI e SOUZA, 2004, p.58)

Sendo assim, é fundamental recorrermos ao contexto histórico, no qual a participação dos jovens foi marcante, retomando, brevemente, a década de 1960, pelo fato de esse período ser comumente utilizado como referência padrão. Os jovens, ao longo da história, têm se constituído como sujeitos centrais e transformadores, em distintas épocas, de diferentes contextos. Especificamente no Brasil, a juventude foi apresentada e qualificada, em diversos trabalhos, sob diferentes abordagens, ora associada às “badernas” e transgressões, ora à radicalidade e, em outras, como apatia social.

Na década de 1960, o país vivia um período de ditadura militar que durou 21 anos. Após o Golpe de Estado em 1964, houve a implantação de um regime político no qual as conquistas democráticas e os direitos humanos foram violados. Censuras, perseguições, torturas, direitos cassados, entre outros, tornaram-se elementos comuns e naturais para muitos brasileiros, mas não para todos. Aqueles que não aceitaram a nova ordem estabelecida de maneira autoritária buscaram diferentes formas de reagir à tal realidade instituída e mantida sob o lema da segurança nacional. Entre elas, podemos citar: luta armada, os movimento estudantil, o movimento cultural de intelectuais e artistas, movimentos sociais de trabalhadores na fábrica, nos bairros ou nas igrejas.

Cada grupo à sua maneira - com armas ou sem armas, classe média ou não, intelectuais ou não, militantes de esquerda ou não - foi sujeito partícipe e questionador e, assim sendo, também foram considerados indesejáveis e reprimidos por aqueles que assumiram o poder no país, por grande parte da população ludibriada pelas campanhas ufanistas do futebol ou mesmo aparências mágicas do milagre econômico.

Na conjuntura pós 1964, dentre essa multiplicidade de sujeitos sociais e campos de atuação, emerge, para nossas análises, especificamente, a juventude brasileira, cujos diferentes projetos são, em grande parte, exemplificados de maneira convencional com o movimento estudantil ou a luta armada, ações coletivas e, em geral, de militantes esquerdistas. De acordo com Abramo (1997):

No Brasil, é particularmente neste momento que a questão da juventude ganha maior visibilidade, exatamente pelo engajamento de jovens de classe média, do ensino secundário e universitário, na luta contra o regime autoritário, através de mobilizações de identidades estudantis e do engajamento nos partidos de esquerda; mas também pelos movimentos

culturais que questionavam os padrões de comportamento – sexuais, morais, na relação com a propriedade e o consumo. (ABRAMO, 1997, p. 31)

Nesse sentido, Ventura (1988) ressalta que parte significativa dos jovens dos anos 1960 e 1970, mesmo rejeitando os padrões e valores capitalistas, não queriam adequar-se a um segmento tão conservador e autoritário, como a esquerda. Assim, por meio de uma nova experimentação comportamental e política, agrediram, intensamente, a sociedade tradicional, ao romper com os valores e padrões. Esses jovens acabaram mostrando, mesmo que não sendo bem compreendidos, que aquelas atitudes individuais de irreverência e desbunde, que contrastavam com toda a radicalidade do engajamento da esquerda revolucionária, eram tão importantes quanto aquelas ações coletivas e políticas. Acreditamos que isto se aplique ao nosso contexto, com as devidas ressalvas, pois, muitas vezes, criticamos os jovens por não serem organizados politicamente, e não realizarem movimentos e/ou organizações. No entanto, dia-a-dia, à sua maneira, o jovem também contribui para modificar a sociedade bem como sua ordem.

Dessa forma, quando buscamos caracterizar os jovens, suas manifestações ou ausência delas, a partir da identidade atribuída à juventude engajada e revolucionária, de um outro momento histórico, ocorrem alguns problemas que devemos destacar, conforme perspectiva de Corti e Souza (2004). A juventude dos anos 1960, marcada e conhecida, essencialmente, pelo movimento estudantil, era composta por uma pequena parte de jovens universitários, muitas vezes, oriundos da classe média, que se encontrava em uma situação muito particular para a maioria dos jovens daquele período. Além do mais, quando reafirmamos como única forma de manifestação - protesto ou resistência- as ações coletivas e/ou públicas, como os partidos ou movimentos de lutas, deixamos de contemplar uma análise mais ampla da participação juvenil nesse cenário.

Seguindo a mesma perspectiva de Ventura (1988), Corti e Souza (2004) apontam a necessidade de observar que o movimento estudantil, desde as décadas de 1960 e 1970, modificou-se, historicamente, e que a participação dos jovens não se limitou à movimentação estudantil, mas se diversificou em diferentes bandeiras e causas. As autoras lembram a emergência de novos atores, grupos juvenis da periferia e de movimentos de diferentes causas – antiglobalização, Greenpeace, dentre outros – que buscaram uma identidade própria do momento histórico vivido por eles.

Nesse sentido, Mische (1997) afirma que a utilização de modelos estáticos e deterministas é um dos problemas para a compreensão da participação política dos jovens. A própria noção de identidade, em si, já remete a algumas dificuldades teóricas. Para ela, a

maioria dos conceitos sobre identidades possui uma visão determinista, que concebe, em geral, a identidade como algo preexistente nas relações sociais.

Por isso não conseguem focalizar o processo fluido e contingente da formação de identidades na interação dinâmica entre o “ciclo de vida” da pessoa, a participação no movimento e mudanças históricas da época. (MISCHE, 1997, p.138)

Segundo essa autora, a identidade é determinada não somente por atributos de categorias sociais, mas também por experiências que, de acordo com seu contexto, criam possibilidades diferenciadas de reconhecimento nas redes sociais – escola, família, comunidade, etc.- e suas interações. Outra limitação, apontada pela autora a respeito do conceito de identidade, está nas determinações e definições de pertencimento, ou não, a uma dada categoria ou grupo. As identidades não apenas dão sentido às redes sociais, mas são construídas e selecionadas como forma de procurar soluções e alternativas. Por conseguinte, Mische (1997) busca um conceito mais dinâmico e interativo de identidade que possa contribuir para a compreensão da participação dos jovens brasileiros em ações coletivas.

Assim, as identidades funcionam mais como prismas do que como fronteiras, oferecendo possibilidades para a fusão de projetos pessoais e coletivos que atravessem círculos e redes sociais. (MISCHE, 1997, p.140)

Ancorada por esse conceito, a autora analisa as diferenças históricas entre o movimento estudantil dos anos 1960 e a manifestação dos “caras pintadas” em 1992. Segundo ela, nos anos 1960, a identidade dos jovens estava focalizada na representação estudantil voltada para um prisma de múltiplas dimensões, com diferentes projetos como resultado de uma estrutura específica de redes sociais: a família e a universidade.

Nos anos de 1990, pós período de redemocratização, houve uma dispersão das redes juvenis, que não mais se restringiam à família e à universidade. O contexto sócio-cultural desses jovens contava com uma diversidade de grupos e representações, que ia além da categoria de estudante. Surgiu então, a necessidade de engendrar outras identidades, mais abrangentes e ambíguas de cidadão.

Assim, Mische (1997) aborda que, se, nos anos 1960, o contexto ideológico e político no Brasil tomou a identidade de estudante como uma referência múltipla para os diferentes projetos e formação, nos anos 1990, os jovens passavam sua formação por diferentes redes dispersas: escolas públicas e particulares, ambientes de trabalho, shopping center, bairros, ruas, grupos de dança, etc. A autora argumenta que as redes interativas dos jovens nos anos

1990 diversificaram muito desde os anos 1960, assim como o próprio contexto cultural e ideológico do nosso país. Nesse contexto:

Para não ocorrerem no retrato individualista e desinteressado da juventude, é importante indagar sobre a existência de novas maneiras de articular projetos pessoais e coletivos, talvez sem a grande escala utópica das décadas passadas, porém mostrando outras formas, mais pragmáticas e delimitadas, de ligar as preocupações e aspirações pessoais com visões mais amplas a sociedade e seus problemas. (MISCHE, 1997, p.143)

Portanto, podemos concluir, conforme observações de Novaes (2007), que alguns aspectos biológicos<sup>27</sup> são pré-requisitos para atividades em comum nas práticas juvenis, no entanto, “para além do aspecto biológico, e apesar dos abismos sociais existentes, ser jovem em um mesmo tempo histórico é viver uma experiência geracional comum”. (2007:8)

Por isso, concordamos com a autora quando esta destaca a necessidade de buscar compreender os jovens de hoje, não somente a partir da comparação com outras gerações mas, essencialmente, com a comparação das sociedades nas quais viveram essas gerações, pois a condição juvenil é diferenciada por diferentes marcadores de identidade: aspectos socioeconômicos, gênero, etnia etc.

O conceito de identidade, mesmo com todas suas implicações, deve ser repensado não somente para analisar as diferenças históricas da juventude de antes e hoje, mas, especialmente, no caso da nossa pesquisa, para colaborar com a compreensão acerca da constituição da identidade dos sujeitos deste estudo.

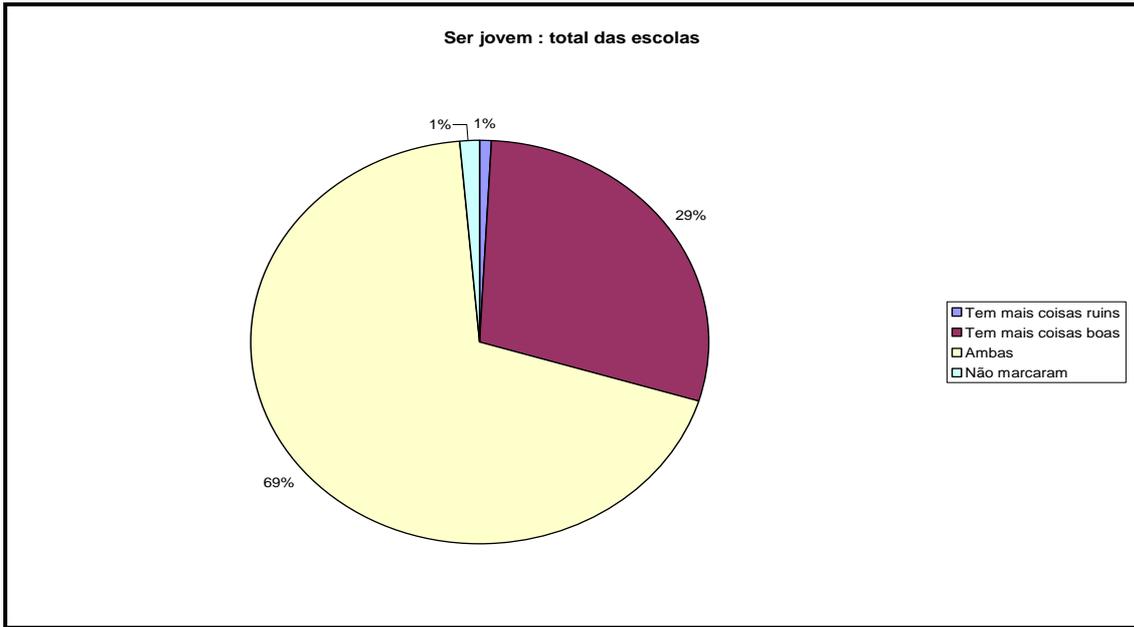
#### **1.4. Ser jovem: como os estudantes identificam sua condição?**

Como os sujeitos da pesquisa pensam a condição juvenil? A questão nº 1 sobre ser jovem, na segunda parte do questionário, mostrou-nos que 29% dos estudantes consideram que há mais coisas boas em ser jovem, e 69% marcaram que há tanto coisas boas como ruins. Esta opção pela alternativa que destaca tanto coisas boas como ruins, na condição juvenil, foi a escolha majoritária dos jovens de todas as escolas. A segunda opção foi para a alternativa que frisa mais coisas boas em ser jovem, como se pode verificar no gráfico a seguir:

#### **Gráfico 1.11: Ser jovem – geral das escolas**

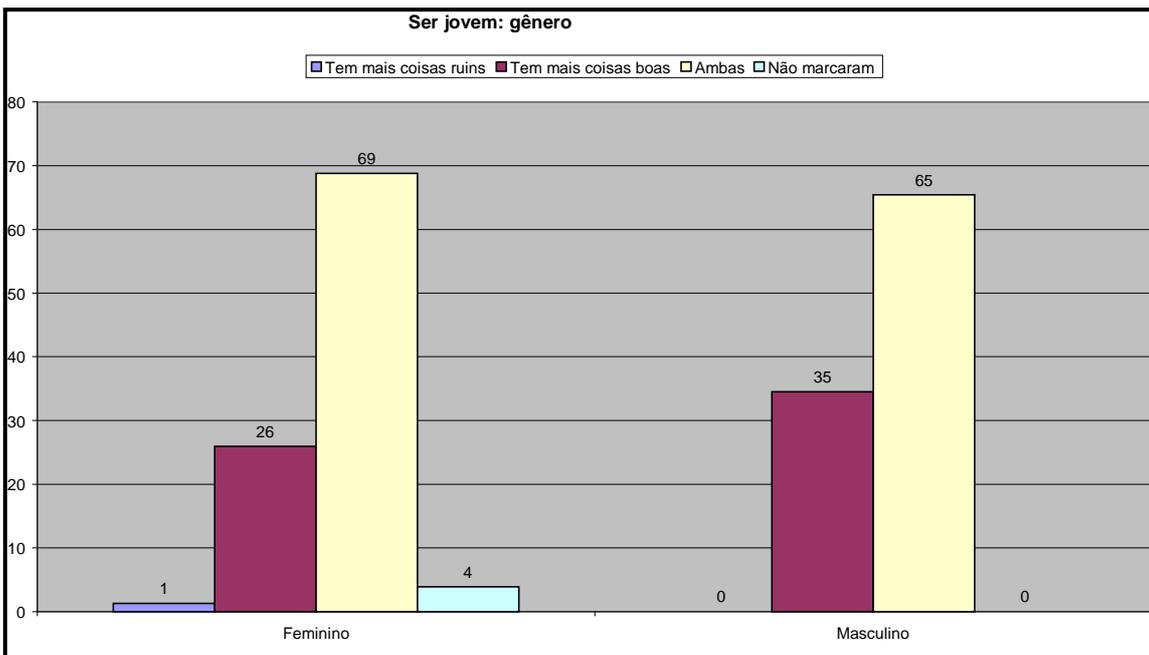
---

<sup>27</sup> Hormônios, adrenalina, corpo jovem, etc.



Os sujeitos da nossa pesquisa não apontaram, prioritariamente, a juventude de forma positiva, como ocorreu na pesquisa da Fundação Perseu Abramo (1999)<sup>28</sup> na qual houve uma maior positividade sobre a condição de ser jovem; 74% informaram que há mais coisas boas em ser jovem, sendo que este valor foi mais destacado entre os homens mais jovens, com total de 80%. Apesar disso, avaliamos um ponto semelhante com a pesquisa nacional, qual seja: o público masculino também aponta mais coisas boas na condição juvenil, 35%. Porém o público feminino não fica longe desta escolha, 26%, como se confirma pelo gráfico a seguir:

**Gráfico 1.12: Ser jovem: gênero**

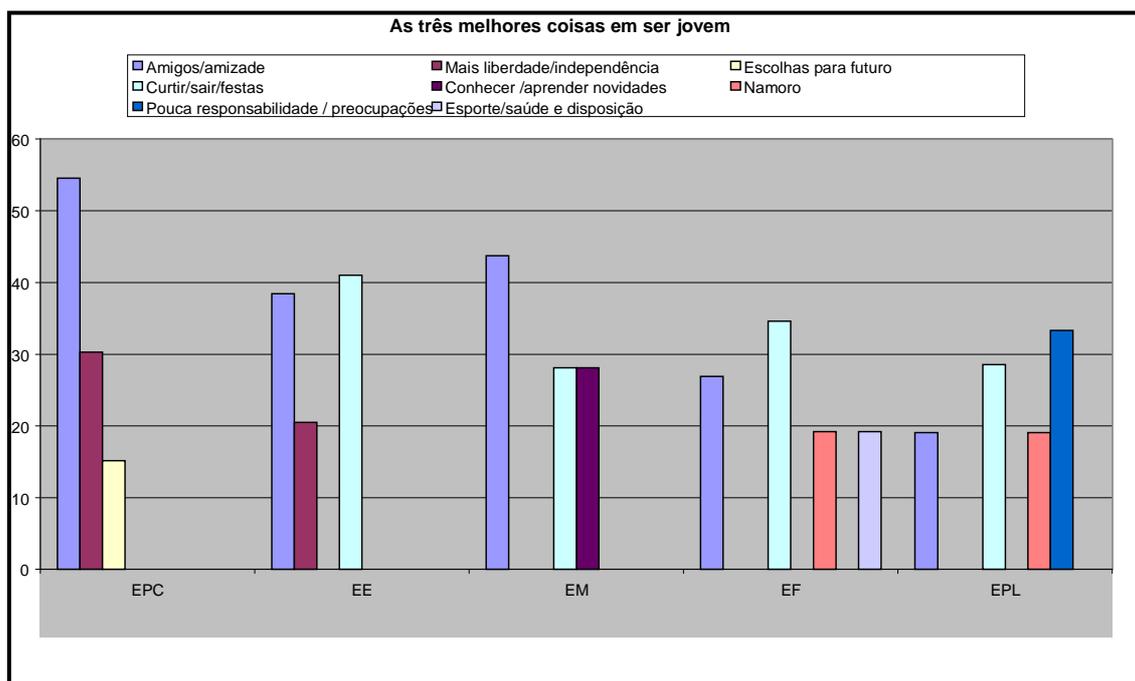


<sup>28</sup> Encomendada ao Instituto de Cidadania com objetivo de traçar um “Perfil da Juventude brasileira”.

Apesar do maior realce à existência de coisas boas e ruins na juventude, muitos jovens que escolheram esta opção, 16%, não preencheram os pontos ruins por completo como fizeram com os aspectos bons. Podemos questionar se o fato de não se lembrarem dos aspectos negativos, como lembram dos positivos, não revelaria que há mais coisas boas?

Sobre as melhores coisas em ser jovem, apontadas pelos jovens de cada escola, referente à questão aberta do questionário, no gráfico geral por escola, escolhemos as três opções mais apontadas pelos estudantes.

**Gráfico 1.13: As três melhores coisas em ser jovem/por escola**



A amizade, o relacionamento com os amigos, foi um ponto unânime entre os grupos das escolas, ficando em primeiro lugar nos grupos das escolas particular/confessional, com 55%, e municipal, com 44%, e poderíamos pensar que, indiretamente, estaria também na primeira opção do grupo da escola estadual e federal, visto que o fato de curtir, sair e ir em festas (primeiro lugar com 41% e 35%, respectivamente ) tende a ser condicionado à participação dos amigos. No grupo da escola particular/laica, o destaque foi para a pouca responsabilidade e preocupação, com 33% de escolha do total de estudantes, e 29% optou pela escolha de curtir a vida, sair e ir à festas. O namoro e a amizade veio como terceira escolha do grupo da EPL, com um total de 19% para cada item. Curtir a vida, sair e frequentar festas foram opções presentes em todos os grupos das escolas, exceto no da EPC, o que nos leva a pensar que a ausência desse item poderia ser percebida na presença de outro: mais liberdade e independência, escolhido em segundo lugar.

É interessante notar algumas escolhas específicas de cada grupo. Aprender e conhecer as novidades que se apresentam no contexto juvenil foi a escolha feita por 21% dos jovens da EM, apesar de não aparecer nas demais escolas como opção entre as outras três, esteve presente de diferentes maneiras, em porcentagens menores. A mesma questão apontada acima verificou-se com a opção esporte/saúde e disposição, no grupo da EF, com o total de 19%.

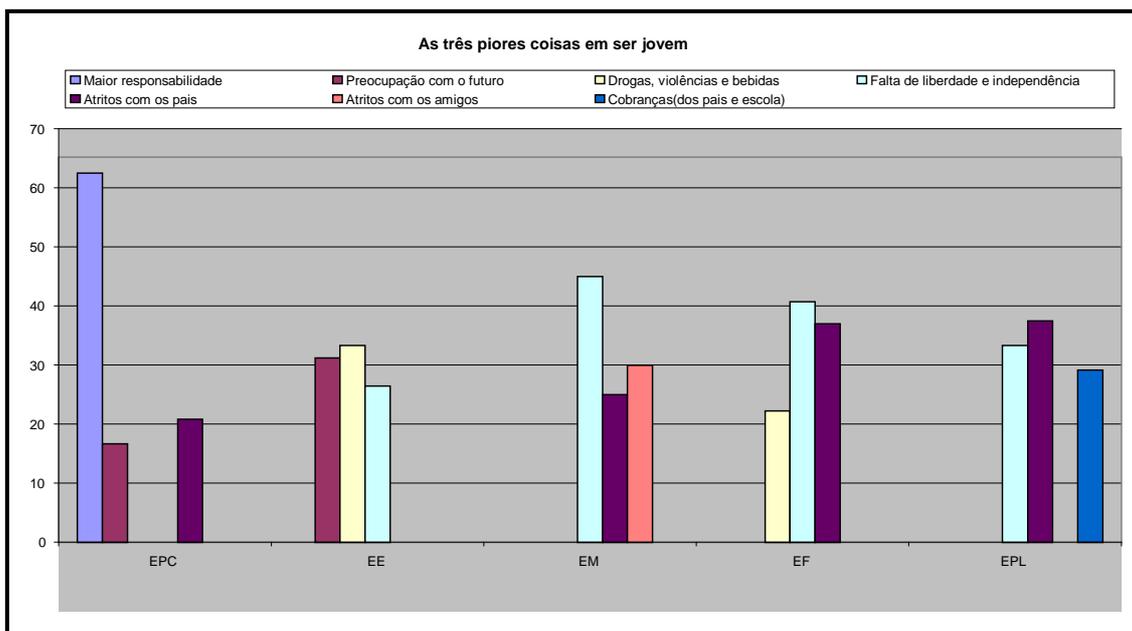
A escolha pela opção “namoro” somente apareceu nos grupos das escolas federal e particular/laica, inclusive, com o mesmo percentual de 19%. O que se notou com esta opção marcada, exclusivamente, pelo grupo da EM, na questão referente à atividade realizada em tempo livre, que os estudantes costumam fazer, por que estaria ausente agora? Acreditamos que, possivelmente, nessa última questão, o namoro tenha sido apontado como uma atividade positiva na juventude, mesmo que não seja realizada com frequência ou intensidade, como destacado na questão anterior.

O item “escolhas feitas na juventude que definem o futuro” foi uma opção unicamente do grupo da EPC com 15%, ao passo que, no grupo da EPL, a exclusividade de escolha encontra-se no item que ressalta a pouca responsabilidade e preocupações, com 33%. Parece-nos, então, que, se, no grupo da EPC, os jovens valorizaram e/ou se preocuparam com o futuro, que indica o pensar na fase adulta, no grupo da EPL, o melhor da juventude foi ressaltado como a ausência daquilo que caracteriza a fase adulta.

O fato de a condição juvenil ser caracterizada com percepções tão distintas, pelas duas escolas particulares, confirma as discussões anteriores sobre o conceito de Juventude como flexível, plural, temporal e provisório. Desta forma, para melhor compreensão do “ser jovem,” devemos levar em consideração tanto os consensos, pontos em comum, quanto as especificidades apontadas pelos jovens, ou seja, os traços singulares mas também os gerais.

Passaremos a analisar, então, os aspectos negativos apontados pelos jovens sobre sua condição:

#### **Gráfico 1.14: As três piores coisas em ser jovem**



Podemos observar que esse gráfico não apresenta muito consenso das escolhas, como houve no gráfico anterior, no qual tivemos um elemento em comum entre as três escolhas das cinco escolas: a amizade. Neste caso, destacaram-se duas escolhas, quase unânimes entre as cinco escolas: atritos com os pais e falta de liberdade e independência. O grupo da escola EPL apresentou os atritos com os pais, 38% , em primeiro lugar, enquanto os grupos das escolas particular confessional e federal trouxeram tal escolha em segundo lugar, com valores de 21% e 37%, respectivamente, ficando o da EM com o terceiro lugar, referente a 25%. A falta de liberdade e dependência, escolha quase unânime, assumiu o primeiro lugar, EM – 27% e EM - 48%, e o segundo lugar, EM – 31% e EPL – 47%.

O fato de o grupo da EE ser o único que não apresentou os atritos com os pais entre as três piores coisas em ser jovem não denota que se trata de uma questão inexistente no contexto dos jovens desta escola, mas que pode estar presente indiretamente no item falta de liberdade e independência, com 26%, visto que muitos conflitos entre pais e filhos são oriundos deste atributo. Da mesma forma, EPC não apresentou o indicador falta de liberdade e independência, que também pode estar presente no item atritos com pais.

Desse modo, poderíamos associar estes itens, tendo uma opção de grande consenso entre os nossos sujeitos. Assim, consideramos pertinente refletir se a liberdade e a independência, tão almejadas pelos jovens, são vistas como possibilidades restritas aos adultos em razão da idade e da maturidade. Quem concebe isto, os pais e/ou os filhos? Não haveria negociações, das duas partes, sobre tal questão?

Nos grupos de duas escolas, estadual e federal, destacou-se a preocupação com as drogas (incluem-se, aí, bebidas alcoólicas e fumo) e violência com os valores 33% e 22%,

respectivamente, sendo que, nas demais escolas, essa colocação surgiu de forma insignificante, sem maiores percentuais. Seria essa uma realidade vivenciada pelos jovens ou mais uma representação da sociedade assimilada pelos jovens, uma máscara, como, anteriormente, já referido por Pais (2007)? Se for uma realidade vivenciada nessas duas escolas, é expressivo que os jovens a concebiam como aspectos ruins na juventude.

Analisando as especificidades de escolhas de cada contexto escolar, percebemos que o grupo da EPC (particular/confessional) apresentou 17% de escolhas na opção “preocupação com o futuro”, ausente nas demais escolas. É interessante que, no quadro anterior, houve a indicação, também em terceiro lugar, de 15% que apontaram as escolhas para o futuro como um aspecto positivo de ser jovem, o que mostra que essa opção está longe de ser um consenso nessa escola. Entre os fatos salientados acerca da preocupação com o futuro, encontrava-se a questão de maior responsabilidade com os estudos, o que pode ser identificado com a realidade de muitas escolas, que, a partir da 8ª série, iniciam uma preparação para o ensino médio, em especial, nas escolas particulares, cuja empreitada por números e aprovação nos concursos de ingresso no ensino superior é de grande preocupação da escola e dos pais.

Até então, fizemos uma análise sobre as melhores e piores coisas em ser jovem que passaram pela escolha de opções que se colocaram como maioria dentro do universo investigado. No entanto gostaríamos de enfatizar, também, algumas escolhas que, embora não constituam dados estatísticos de significância, em termos de porcentagem são expressivos pelo teor das observações feitas. Tudo isso nos levou a pensar que possuímos, dentro do contexto investigado, uma variedade de concepções e identificações com o ser jovem que se articulam entre os limites da responsabilidade e da irresponsabilidade, da consciência e da apatia, das mudanças afetivas e das corporais, do amadurecimento e da imaturidade, enfim, não há marcações sólidas ou permanentes. Nesse contexto de fluidez da constituição da identidade dos nossos sujeitos, ressaltamos algumas categorias elaboradas a partir das questões abertas propostas no questionário, parte II: “As melhores coisas em ser jovem” e “As piores coisas em ser jovem”:

- Afetividade, em especial nos aspectos psicológicos e biológicos
  - As melhores coisas de ser jovem: expectativa do medo, amadurecimento, imaturidade, coragem de se impor, confiança dos pais, falar sem receio, sonhar muito, sentir-se novo, ser alguém, possuir agilidade, saúde, energia, sexo;

- As piores coisas de ser jovem: dúvidas, decisões erradas, revolta, medo, imprecisão de ser adulto ou criança, chatice, ficar velho, não ter atenção, preguiça, problemas na coluna, espinhas.
- Socialização
- As melhores coisas de ser jovem: responsabilidades – tomar decisões sérias, irresponsabilidade – não ter que tomar decisões sérias, ter mais liberdade que um adulto e uma criança, votar – ser um cidadão ativo, arcar com os próprios atos, mais oportunidades, fazer coisas boas escondidas;
  - As piores coisas de ser jovem: enfrentar a realidade, ser reprovado na escola, parar de jogar vídeo-game, ter que trabalhar, não ter oferta de emprego, serviço militar, parar de estudar.

Muitas questões apontadas pelos estudantes-sujeitos da pesquisa trazem-nos uma oportunidade rara de não somente reviver algumas sensações e sentimentos da nossa própria juventude, como também nos mobilizam a pensar o jovem qualquer que seja a nossa condição - pesquisadora, professora ou pais - com maior sensibilidade e menor generalização. Compreender que o que para muitos gera uma situação de bem-estar, como “ser mais” e falar sem receio, para outros, o efeito pode ser a exclusão ou as dúvidas. Dentro de uma mesma categoria, o bem estar pode ser gerado por situações díspares, como amadurecer e ser imaturo ou ser responsável ou irresponsável. Talvez conhecer que os jovens possuem múltiplas identificações com a sua condição nos fizesse perceber que, embora haja singularidades, na condição juvenil, não há singular quando nos referimos à(s) sua(s) identidade(s).

Durante todo o capítulo, não estivemos preocupadas em detectar problemas e apontar soluções, muito menos em apresentar somente dados de maior representatividade obtidos na pesquisa. O que nos dispusemos a fazer foi conhecer aspectos relativos à condição sócio-econômica e cultural dos jovens, com o intuito de compreender possíveis marcadores da identidade desses estudantes do início do século XXI, a fim de levarmos em consideração tais elementos na caracterização de seus perfis.

Identificamos que a maioria dos jovens da pesquisa encontra-se na faixa etária dos 14 a 15 anos de idade, respectivamente 62 % e 25%, havendo grupos de estudantes com menor ou maior variação etária nas escolas. Desses jovens, 42%, apontam a sua formação étnica como branca enquanto 39% destacam sua formação a partir das combinações étnicas. A

maioria dos investigados, 80%, são católicos, em todos os grupos das escolas, exceto na escola EPL na qual foi apontada uma variedade religiosa sem predominância católica.

Quanto ao deslocamento para escola, verificamos que a maioria dos estudantes das escolas públicas vai para escola a pé, exceto na escola federal. Nas escolas particulares a maioria utiliza o carro como meio de transporte para ir à escola. Esse aspecto foi um dos elementos de análise para a condição sócio-econômica dos jovens da pesquisa, que associados a outros como a utilização de meios eletrônicos a exemplo do computador, levou-nos a identificar os alunos da escola municipal e estadual como os de família de renda mais baixa em relação às demais.

Percebemos que a escolha pela escola, na qual os investigados estudam, passa pela decisão dos pais e está vinculada à necessidade de dar continuidade aos estudos e/ou facilitar o acesso à mesma sem custos com o transporte, principalmente nas escolas estadual e municipal. Sobre a continuação dos estudos a maioria dos jovens investigados demonstrou desejo de dar seqüência aos estudos seja no ensino superior ou profissionalizante.

Embora grande parte dos jovens investigados não se constitua como um grupo de estudantes trabalhadores, verificamos que dos 11% que trabalham a maioria encontra-se nas escolas públicas. No entanto, a preocupação com o mercado de trabalho foi apontada por muitos estudantes, independente da escola ser pública ou privada, nas discussões do grupo focal.

Entre as atividades mais realizadas, no dia-a-dia dos estudantes, percebemos que as mais assinaladas foram aquelas vinculadas aos meios eletrônicos como ouvir músicas, usar computador e ver televisão.

No geral, percebemos que 69% dos investigados caracterizam sua condição com aspectos bons e ruins. Dentre as “melhores coisas” apontadas de forma consensual está a amizade. Já a opção que assinalou as “piores coisas” não apresentou tanto consenso, destacando-se mais os conflitos com os pais e a falta de liberdade e independência.

Os perfis juvenis traçados remetem tanto para elementos coletivos, apresentados por uma maioria, quanto para específicos. Estes critérios foram expostos tanto na análise dos jovens por escolas e na mesma escola. Assim, quando apresentamos a condição juvenil por diferentes percepções dos jovens de escolas diferentes e por diferentes jovens na mesma escola, identificamos como o conceito de Juventude tem elementos flexíveis e provisórios, tal qual outros pesquisadores, citados anteriormente, já constataram.

Em alguns momentos, suscitamos questionamentos e reflexões, em alguns casos, até deixados em aberto, que cumpriam o desejo de que pudéssemos (re) pensar a relação que

estabelecemos com os jovens, fosse no âmbito escolar ou não. Assim, acreditamos que não somente nosso conceito de Juventude possa constituir-se pelo critério da flexibilidade e provisoriedade, como também nosso olhar, no dia-a-dia, para esta juventude cuja geração exhibe elementos históricos e culturais próprios. Podemos falar em juventude e em juventudes no plural.

## **CAPÍTULO II**

### **Educação Histórica e significância histórica das datas cívicas**

Neste capítulo, faremos uma discussão sobre a Educação Histórica, apontando algumas referências teóricas produzidas na Europa e no Brasil. Estabeleceremos um diálogo entre as vozes dos jovens estudantes e as categorias teóricas desenvolvidas nos trabalhos apresentados, buscando compreender os significados históricos que atribuem às datas cívicas comemoradas nas escolas. Para isto, utilizaremos gráficos referentes à terceira parte do questionário e às discussões realizadas pelos grupos focais, devidamente transcritas e textualizadas.

#### **2.1 - A Educação Histórica como campo de investigação**

A Educação Histórica tem se constituído em um campo de pesquisa extremamente fecundo para o ensino de História, visto que tem proporcionado aos pesquisadores, professores e alunos momentos únicos de discussão e reflexão acerca do conhecimento histórico. Teixeira (2004) salienta que o principal objetivo desse campo de pesquisa consiste em despertar e desenvolver o pensamento histórico dos alunos. Na Europa, há reconhecidos pesquisadores nesse campo de pesquisa, como Isabel Barca e Maria do Céu de Portugal, e Peter Lee, do Reino Unido. No Brasil, destacamos os trabalhos de Schmidt e Garcia, da Universidade Federal do Paraná.

O campo de investigação da Educação Histórica abarca um conjunto de pesquisas, dentre as quais sobressai a cognição histórica, cujo foco de análise concentra-se na compreensão das idéias dos alunos acerca dos conteúdos históricos, ou seja, de significância histórica. Tal linha investigativa conta com estudos que se originaram no Reino Unido, no final da década de 1970, por pesquisadores como Dickinson, Booth e Shemilt. Segundo Faria (2007), foi nos anos de 1990 que estudos sobre esse campo ganharam destaque a partir do projeto “Chata”, direcionado por Peter Lee, cujas investigações focaram as idéias das crianças a respeito de diferentes narrativas, causas históricas e fontes no ensino. No entanto, outros estudos em cognição histórica foram realizados em Portugal, Espanha, Inglaterra e Estados Unidos por pesquisadores como Ashby, Lee, Barton, Cooper, Barca, Gago, entre outros.

A investigação em cognição histórica situada desenvolve-se seguindo estes princípios genéricos e aspira a influenciar, de facto, as práticas de aula de História. O levantamento de ideias tácitas, algumas delas alternativas ao conhecimento científico e histórico, o desenho de instrumentos subordinados ao princípio de desafio cognitivo e a estruturação de procedimentos sistemáticos de recolha e análise de dados fornecem pistas concretas para a organização de projectos de aula coerentes com a necessidade de desenvolvimento de competências de jovens. (BARCA, 2004, p.6)

Embora a prática escolar não se constitua em objeto de estudo da nossa pesquisa, acreditamos que a opção pela cognição histórica de jovens estudantes sobre as datas cívicas possa suscitar importantes reflexões sobre o ensino de história. Inclusive, essa dimensão já pode ser considerada uma realidade, pelo menos, na relação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador-professor desta dissertação. Desta forma, concordamos com a afirmação a seguir:

A Educação Histórica tem como objectivo levar os alunos, através de estratégias adequadas, a compreender a História; a pensar nas ligações profundas entre o passado e o presente. Contudo, como é sublinhado por Barton (2002) não existe uma aproximação neutra à História. Todos nós, sejamos: educadores, historiadores, responsáveis por museus, fazemos escolhas. No entanto, não devemos só analisar o que se escolhe, é necessário estudar também o que se omite. Por isso, é preciso pensar com responsabilidade e cuidado sobre as implicações das escolhas. (TEXEIRA, 2004, p. 12)

Estudos sobre a cognição apontaram, segundo Barca (2001), alguns princípios como: crianças e jovens não desenvolvem seu pensamento histórico de forma linear ou etapista. Na explicação sobre tal princípio, a autora ressalta que tanto um quanto outro pode desenvolver, numa determinada ocasião, um raciocínio simplista e, noutra situação, um mais elaborado. A definição dos principais objetivos das pesquisas em cognição histórica são descritos na seguinte citação:

[...] compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História, examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir das suas vivências), explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (ex: interpretação de fontes) [...] (BARCA e GAGO, 2001, p.242)

Dentre os diferentes propósitos da Educação Histórica, a autora ressalta a contribuição de uma educação para a cidadania, pela qual não se contempla o conhecimento decorado das

situações passadas, mas, sim, em que se valoriza e cultiva a reflexão crítica sobre diferentes fatores que envolvem os agentes históricos. Por defendermos igualmente tal proposição, acreditamos que a visão crítica no processo de ensino de História, principalmente em torno das datas cívicas, é fundamental para se cumprir essa finalidade.

## **2.2 - Esboço sobre estudos relacionados à cognição histórica de jovens europeus**

Monsanto (2004), Chaves (2006) e Faria (2007) fazem uma proveitosa descrição de estudos realizados no âmbito da educação histórica, preocupados com a cognição histórica de crianças e jovens, ressaltando a perspectiva construtivista da aprendizagem nos estudos realizados em Portugal. Por meio desses trabalhos, optamos por apresentar um breve esboço daqueles estudos referentes ao pensamento histórico dos jovens, enfatizando trabalhos como de Monsanto (2004) e Chaves (2006) e Barca (2000), em cujas perspectivas teóricas procuramos nos embasar para analisar a cognição dos nossos jovens sobre as datas cívicas, sobretudo no que concerne à significação histórica.

Iniciamos com o estudo de Barca (2000) sobre o pensamento histórico dos jovens, que parte da noção da explicação provisória, salientando seu recente surgimento nos diferentes campos do conhecimento, que perpassa desde uma posição simplista de acreditar na idéia de que se trata de um ponto de vista ou opinião, até uma posição dogmática de opções pessoais. A autora retoma diferentes pesquisadores que desenvolvem estudos/pesquisas, alguns inspirados em Hallam, cuja concepção de aprendizagem em história passa pelos estágios piagetianos, acentuando que tal aprendizagem só ocorreria no estágio operativo devido às abstrações e ao distanciamento temporal, enquanto outros começaram a pensar a educação histórica com independência do rigor etário.

Algumas dessas pesquisas recorrem aos conceitos substantivos, propriamente ligados aos conteúdos históricos, ou seja, ao passado histórico, enquanto outras se referem aos conceitos de segunda ordem, os quais são diretamente ligados à natureza do conhecimento histórico, no sentido de campo de conhecimento. Em uma nota, a autora esclarece melhor tais conceitos:

O conhecimento de conteúdos concretos sobre o passado é aqui designado “ideias substantivas”, por oposição a “ideias de segunda ordem”, acerca da natureza da História: as “ideias substantivas” referem-se a conceitos ontológicos da realidade humana social, por exemplo, nobre, camponês, revolução ou democracia; as ideias sobre a natureza da História, por

exemplo, interpretação, explicação, tempo ou espaço, tomam a designação de “ideias da segunda ordem”. (Barca, 2000, p.25)

Níveis de progressão em História, explicação histórica e provisoriedade em História, são três conceitos pertinentes para a construção do referencial teórico de Barca (2000). O primeiro conceito se contrapõe à concepção piagetiana, uma vez que os estágios de progressão partem de padrões menos sofisticados, graduando para proposições mais complexas e desenvolvidas, sem, contudo, estarem subjugados à faixa etária, mas às experiências e situações de aprendizagem apresentação aos sujeitos.

Sobre os níveis de progressão das idéias dos alunos, Barca expõe sua escolha teórica embasada nas categorias discutidas e elaboradas por Lee (1994), sobre os principais construtos da compreensão da História por crianças, dos quais a autora aponta algumas características: a progressão é mais associada aos conceitos de segunda ordem opondo-se ao acúmulo de informação, e as crianças possuem idéias tácitas, mesmo sem ter tido uma aprendizagem escolar.

[...] os níveis de progressão são constituídos por ideias interligadas, aumentando progressivamente de poder de nível; apresentam uma natureza multifacetada e logicamente relacionada; cada nível pode apresentar um conjunto relativamente estável de ideias com as quais as crianças operam. Os níveis são níveis de construto num duplo sentido: “são as formas de as crianças fazerem sentido da História... são a nossa forma de fazer sentido do mundo das crianças”.(BARCA, 2000, p.30)

Extremamente vinculadas ao conceito que acabamos de demonstrar, Barca (2000) relaciona as diferentes concepções do conceito de explicação histórica. Neste sentido, a autora aponta os estudos de Peel sobre o esquema global de progressão do pensamento, vinculado à questão etária da descrição para a explicação, como importante para a compreensão histórica, visto que a própria natureza de tal disciplina não se reduz à factualidade descritiva.

Shemilt também aborda níveis categorizados, que remetem à progressão do descritivo ao narrativo contextual. Para autora, tanto Peel como Shemilt atribuem mais sentido às causalidades sem apreciarem de igual valor os fatores internos ligados à própria condição humana. Isto passa a ser contemplado nos estudos de outros pesquisadores:

Lee, Dickinson e Ashby desde 1991, tem explorado o uso que as crianças fazem de razões e causas na explicação histórica. Emerge, desde modo, um modelo integrativo de explicação racional e causal – no sentido de atender a factores ou condições internas e externas – como um âmbito de estudo actual neste campo de investigação. (BARCA, 2000, p.8)

Como a hipótese do seu trabalho gira em torno das idéias, razões/motivos e causas externas com que os adolescentes são capazes de lidar, nas suas explicações, Barca (2000) procura identificar quais são os modelos por eles mobilizados em suas explicações.

Sobre a idéia de provisoriedade em História, a autora ressalta que o conceito de “provisório” traz um elemento de incerteza na explicação/conclusão histórica, o que leva a valorizar o pensamento não reprodutivista e as diferentes interpretações históricas. Após enumerar diferentes autores e linhas investigativas, a autora conclui que as diferentes perspectivas e significados apresentados sobre tal idéia são válidos para ser mais bem compreendidos e aplicados em sala de aula.

Estes significados variam entre uma visão relativista e céptica, que salienta a contingência do conhecimento e, conseqüentemente, a necessidade da sua desconstrução, e uma visão objetivista, que reconhece a possibilidade de diversas reconstruções válidas do passado com recursos a critérios históricos específicos, e em que os indícios fornecidos pelas fontes são encarados como ponte para realidade. (BARCA, 2000, p.38)

As idéias de construtos pessoais de Kelly (1980) é utilizada como base para a construção de um modelo de categorias das idéias dos jovens pela autora. Tal teoria contrapõe acumulação de informação, cuja idéia perpassa pela noção de conhecimento a ser alcançado de forma fragmentada, ao alternativismo construtivo, cuja concepção envolve o que buscamos conhecer, o desconhecido, numa relação na qual as experiências anteriores são postas em xeque mediante as novas.

A ideia de construtos foi inicialmente apresentada por Kelly como compartimentos portadores de distinções binárias – como, por exemplo, o construto dogmático versus flexível. No presente estudo, alguns construtos foram explicitados em termos de pólos alternativos, como quando, em decisões acerca de diferentes explicações históricas, se contrasta a neutralidade perspectivada e não perspectivada, ou uma atitude dogmática e flexível. Uma atitude dogmática define-se como aquela que conduz a previsões invariáveis, enquanto que uma atitude flexível abre diversas possibilidades. Os construtos de Kelly permitem também escalas, tais como os níveis de construtos vazio, constelatório e ideia proposicional (Bannister e Fransella, 1986). O construto vazio restringe exclusivamente a ideia enunciada (por exemplo, na afirmação “a opinião pessoal é apenas uma questão de opinião pessoal”). O construto constelatório fixa o seu significado numa definição estereotipada, de senso comum, não permitindo uma revisão das ideias. No estudo empírico, este nível foi designado estereotipado ou do quotidiano. O construto proposital permite considerar outros significados possíveis (hipóteses) para além das previamente enunciadas. No estudo empírico, este construto foi designado elaborado. (BARCA, 2000, p.39)

Segundo a autora, para Adams Webber, o pensamento lógico é organizado a partir da mobilização e das ligações entre construtos que possibilitam reconstrução de um certo acontecimento, e quanto maior a mobilização dos construtos, mais claro será significado do acontecimento. É neste campo teórico que surgem dois aspectos importantes para Barca (2000): o perspectivismo e o literalismo:

O perspectivismo opõe-se ao literalismo, sendo este descrito como “uma interpretação absoluta de um acontecimento ou uma relação, sem a implicação de que sejas necessariamente “mau” (p.289). Enquanto que o literalista tende a dar uma interpretação absoluta de um acontecimento, encarando a situação como se houvesse apenas uma forma de o ver, o perspectivista reconhece que podem existir maneiras – diversas hipóteses – de encarar a situação. (BARCA, 2000, p.40)

Neste sentido, a autora apresenta alguns construtos, segundo a abordagem descrita acima, que nortearam sua pesquisa empírica<sup>29</sup>, quais sejam: perspectivismo/literalismo, atitudes dogmáticas/flexíveis, graus de construtos vazio/estereotipado/elaborado.

Outro trabalho no campo da cognição histórica refere-se à uma investigação sobre o conhecimento tácito dos adolescentes realizado por Melo (2001), que, segundo Barbosa (2006), “a pioneira em Portugal ao cartografar as idéias tácitas dos alunos sobre a escravatura” (2006:32). Para Melo (2001), os alunos possuem idéias acerca do conhecimento histórico, adquiridas conforme sua vivência com sua família, com os meios de comunicação etc., que devem ser confrontadas com o conhecimento escolar a fim de que possam gerar novos conhecimentos. Assim, o conhecimento tácito nunca se encontra finalizado ou consolidado, visto que se confronta constantemente com novos problemas e inconsistências que podem levar a diferentes situações, como a recusa de uma nova informação, a assimilação parcial, a modificação para uma nova informação ou uma já existente e/ou uma mudança radical.

O conhecimento tácito substantivo histórico é definido como um conjunto de proposições que versam aspectos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjetivante tácito deve-se ao facto de que os indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independentes ou concorrentes do conhecimento científico ou curricular. (MELO, 2001, p. 33)

---

<sup>29</sup>Nesse estudo, Barca se dispõe a pesquisar as diferentes explicações dos jovens sobre o império marítimo português no século XVI.

O conceito de conhecimentos tácitos, utilizado pelas autoras portuguesas, Barca e Melo pode ser relacionado à pluralidade de saberes, focalizada por outros autores como nos explicita Burke (2003) em “Uma história social do conhecimento”.

Hoje, depois do que pode ser considerado como uma “reabilitação” do saber local e do conhecimento cotidiano, deve ter ficado óbvio que há “conhecimentos” no plural em toda cultura, e que a história social, como a sociologia, deve se ocupar “de tudo o que passa por conhecimentos na sociedade”. Uma maneira de distinguir entre os conhecimentos é por suas funções e usos. O sociólogo Georges Gurvitch, por exemplo, distinguia sete tipos de conhecimentos: perceptivo, social, cotidiano, técnico, político, científico e filosófico. (BURKE, 2003, p.21)

Em relação aos saberes históricos dos jovens, Pais (2002) desenvolveu uma investigação quantitativa, realizada por uma equipe portuguesa, de um projeto europeu que abordava os temas jovens, História e consciência histórica. Por meio de questionários com perguntas fechadas, relativas ao significado da História, como campo de conhecimento, objetivos e aspectos mais voltados aos conceitos históricos. Tal estudo contou com uma amostra de 1.200 estudantes do 9º ano e 1.237 entrevistas. Entre os resultados conseguidos, Faria (2007) apontou a constatação da existência de “um enorme entusiasmo por parte dos jovens portugueses pela História, a par de uma certa ambigüidade, mormente, relacionadas com a democracia e o colonialismo”. (2007, p.53).

De acordo com Monsanto, as pesquisas sobre a significância histórica originaram-se na Inglaterra, no contexto da Nova História, entre as décadas de 1970 e 1980.

Esses estudos defendem que os conceitos históricos estruturais ou de segunda ordem, como interpretação, motivo, causa e consequência/efeito, narrativa, evidência, explicação (racional e provisória), empatia, tempo, continuidade e mudança, progresso/desenvolvimento e declínio, importância e significância, permitem a compreensão da lógica interna da História, a organização do conhecimento e a compreensão dos conceitos substantivos da disciplina, e são as ferramentas intelectuais de que os alunos se servem para poderem pensar sobre a humanidade no tempo, como esta resolveu os seus problemas e tomou decisões, e o meio pelo qual a compreensão histórica dos alunos pode ser desenvolvida. Isto porque actualmente se considera que a História compreende o conhecimento substantivo do passado – conceitos substantivos – e as ideias processuais sobre e em torno da História – conceitos estruturais ou de segunda ordem. (MONSANTO, 2004, p.4)

A autora contextualiza os primeiros estudos em torno dos conceitos históricos estruturais, ou de segunda ordem, por meio dos quais faremos uma breve síntese:

1. Dickinson e Lee (1978) “O Ensino de História e Compreensão Histórica”- Estudo sobre o ensino de História e a compreensão histórica. Em tal pesquisa,

foram levantadas diversas discussões e reflexões sobre: reformas curriculares, ensino, compreensão do passado por crianças, História e sua linguagem, avaliação, reprodução, memorização etc. Além disso, focalizou-se três conceitos de segunda ordem: evidência, explicação e interpretação.

2. Shemilt (1980) “*History 13 – 16 Evaluation Study*”- Pesquisa com adolescentes entre 13 e 16 anos, sobre suas idéias no que diz respeito a questões sobre o conhecimento histórico: métodos, lógica, perspectivas. Também abordou conceitos de segunda ordem: causa, continuidade, mudança, explicação, evidência e empatia. Entre as contribuições resultantes das conclusões de tal estudo; está que a História é construída por meio de evidências das quais os historiadores fazem uso, conforme seu referencial teórico partindo de problematizações, sendo seus partícipes homens ricos ou não, os quais representam a humanidade.

Monsanto (2004) argumenta que, atualmente, os conceitos estruturais ou de segunda ordem são destaques nas pesquisas sobre cognição histórica em diferentes países europeus e americanos, cujas maiores preocupações consistem em melhorar o ensino-aprendizagem da História por meio do conhecimento das idéias dos alunos e dos professores. Para tanto, a autora apresenta trabalhos inseridos nessa perspectiva teórica, em especial, aqueles que se dedicaram ao conceito estrutural de significância histórica, temática da sua pesquisa.

Segundo a autora, é a significância histórica que atribui legitimação e sentido aos fatos históricos com base nos seus valores e posicionamento, constituindo-se, assim, como um importante elemento na “interpretação, compreensão e avaliação” destes. É a partir deste conceito que o conhecimento histórico se organiza, na concepção de Monsanto (2004), e, mediante seu estudo, vê-se a possibilidade de incorrerem mudanças na compreensão histórica:

É através do estudo e da exploração das ideias e concepções dos alunos e dos professores sobre a História, e nomeadamente sobre este e os outros conceitos estruturais de segunda ordem, que poderão ocorrer mudanças na construção do pensamento e na aprendizagem dos alunos. É fundamental proporcionar a professores e a alunos experiências de ensino e aprendizagem que lhes permitam explorar essas ideias e conceitos para que essas mudanças ocorram e para que exista um verdadeiro crescimento do conhecimento histórico. Sem tratarmos destes conceitos centrais da compreensão histórica não poderemos pensar historicamente. (MONSANTO, 2004, p.7)

A autora aborda a obra de Lis Cercadillo (2000), *A Significância na História: As ideias de alunos na Inglaterra e em Espanha*, por identificar que se tratou de um estudo pioneiro no sentido de confrontar o conceito recorrente em sua investigação. Segundo a autora, esse trabalho descritivo, qualitativo e comparativo, buscou compreender a progressão das idéias de estudantes, na Inglaterra e Espanha, no que diz respeito ao conceito de Significância Histórica, e como eles percebiam a questão da convergência de diferentes significações ao acontecimento histórico. Segundo a autora:

[...]como refere Cercadillo (2000), a significância de um acontecimento histórico pode mudar porque os historiadores seleccionam pontos de vista diferentes, que advêm de fontes diferentes para a sua explicação.” (MONSANTO, 2004, p.8)

Sobre os objetivos do trabalho citado podemos salientar: explorar a compreensão dos alunos, nos dois países escolhidos, sobre o conceito de significância no que concerne às narrativas históricas.

Segundo Monsanto (2004), o estudo, realizado entre 1997/1998, contou com 144 alunos, dos sexos masculino e feminino, com faixas etárias variadas: 12-13, 14-15, 16-17. Nele, foram apresentados aos alunos dois temas, um neutro e outro que comprometia tais nacionalidades, com diferentes perspectivas. Nesta perspectiva, a autora apresenta e explica os cinco tipos de significância nomeadas por Cercadillo em seu estudo.

O primeiro tipo, contemporâneo, encontra-se vinculado, estritamente, ao presente, bem como aos valores e às aceções das pessoas deste tempo, ou seja, o fato é perspectivado sob a égide do presente. No segundo tipo, o causal, o fato é tratado segundo seu desdobramento, seja na qualidade de progresso ou declínio, referindo-se a mudanças relativas a causas e conseqüências. Já o terceiro tipo, o padrão, “diz respeito às perspectivas do passado antigo e recente. O acontecimento é importante em função da convocação de conceitos como a identidade nacional e a cidadania, indica um grau elevado de contextualização histórica, referenciando situações concretas e complexas.” (2004,p.9)

Pelo quarto tipo, simbólico, verifica-se que o fato adquire relevância por meio de uma relação causal entre as dimensões das pessoas do passado e do presente. Por fim, o quinto tipo, o presente/futuro, ganha importância não somente com relação ao passado-presente, como também ao futuro.

De acordo com Monsanto (2004), Cercadillo criou uma Tipologia de Significância, pela qual é possível remeter à idéia de níveis de progressão

No primeiro nível de progressão na atribuição de Significância, não há alusão a qualquer tipo de significância, não há qualquer referência ao contexto histórico concreto, nenhuma abordagem das perspectivas dos contemporâneos e, portanto, não há codificação da significância contemporânea. No segundo nível, a significância atribuída é intrínseca e única, é invariável, a noção de significância é sempre e exclusivamente avaliada e justificada pelo tipo contemporâneo. No terceiro nível, a significância atribuída é contextual, fixa e invariável, contempla apenas as atribuições causal e contemporânea. No quarto nível, a significância atribuída é contextual e fixa, mas contempla outras atribuições, como a atribuição simbólica e/ou padrão, e não apenas a contemporânea e a causal.

No quinto e último nível, a significância atribuída é contextual e variável, podendo ser convocados vários tipos de significância como a causal e a contemporânea ou outro tipo de significância e, portanto, pode haver variações de significância. Neste quinto e último nível de progressão na atribuição de Significância, os alunos acrescentam a atribuição presente/futuro, revelando um pensamento histórico mais elaborado e consistente.” (MONSANTO, 2004, p. 9-10)

Sobre as conclusões acerca da pesquisa de Cercadillo, Monsanto (2004) esclarece que os tipos contemporâneo e causal foram os mais mencionados pelo grupo de alunos pesquisados, constituindo-se como dimensões consistentes para perceber a significância em História, embora os alunos ingleses se destacassem em níveis de progressão mais elaborados, mesmo sendo mais jovens.

Dentre as contribuições de tal trabalho para a sua pesquisa, Monsanto (2004) aponta o fato de ser uma primeira experiência com tal conceito, de segunda ordem, e o fato de servir como exemplo para seu projeto:

Permitiu igualmente tomar conhecimento de que os alunos quando abordam a questão da Significância de acontecimentos históricos, estão condicionados por duas variáveis – o desenvolvimento cognitivo e as suas vivências extra-escolares; compreender que o tipo de significância atribuída às narrativas, pessoas e factos históricos interfere na aprendizagem que os alunos realizam; pensar se o facto de o professor, ao apresentar aos alunos diferentes explicações históricas para o mesmo acontecimento histórico, não fará variar a significância que atribuem a esse mesmo acontecimento.”(MONSANTO, 2004, p.11)

Além dessa contribuição teórica, a autora refere-se a outras, como o trabalho de Peter Seixas (1994), *Compreensão de Estudantes da Significância Histórica*, que a ajudou a compreender melhor o conceito de Significância Histórica, quando fixa alguns critérios que fazem os historiadores estabelecerem validade a determinados fatos, haja vista a necessidade de seleccioná-los em decorrência da amplitude do conhecimento histórico. Sobre estes critérios, Monsanto (2004) enfatiza o envolvimento de um grande número de pessoas por um longo espaço temporal, sua relação com outros acontecimentos e com o presente. Assim, a autora expõe o problema de pesquisa do autor, cujo questionamento é:

Assim, os historiadores servem-se desses três critérios para definirem a significância histórica dos fenómenos passados. E para os alunos, o que torna um facto signficante? Como definem a significância histórica dos fenómenos passados? Em função das suas conexões com as suas vidas ou com a sua comunidade? (MONSANTO, 2004, p.11)

A pesquisa de Seixas caminhou nesse sentido em busca de respostas para tal questionamento, conforme acentuou Monsanto (2004), identificando como ocorre um dos componentes do pensamento histórico dos jovens, a significância, em torno de alguns fatos passados e por quais escolhas e argumentos ela se sustenta. Foi pedido aos alunos, entre outras coisas, que apontassem três fatos mais importantes que aconteceram nos últimos 500 anos e explicassem a importância atribuída a eles. Entre os fatos frequentemente apontados, sobressaíram, em ordem crescente: as Guerras Mundiais, a Descoberta do Novo Mundo, e a Ascensão e queda do Comunismo. A autora apontou que tais escolhas se justificavam por alguns fatores, segundo Seixas, tais como: impacto global e presença na cultura popular.

Entre as categorias utilizadas por pelo autor: Explicação Narrativa como a causa da significância histórica e Significância Histórica como analogia, Monsanto declara que:

No primeiro grupo, os alunos apresentam explicações narrativas quando abordam a significância histórica de factos ou de desenvolvimentos passados, nas quais unem o passado ao presente, encontrando no presente situações causadas por factos e desenvolvimento passados. Os factos ou desenvolvimentos passados são, então, historicamente significantes se tiveram um grande impacto no Mundo contemporâneo ou pelo menos na civilização ocidental, nomeadamente no Canadá contemporâneo, na situação das suas famílias no presente e nas suas circunstâncias pessoais e, logo, se afectaram um grande número de pessoas. Também são significantes se implicaram progresso. Para esses alunos o passado é assim essencial para a compreensão do presente e a História é descrita como tendo como fim o progresso, que pode ser constatado em situações no presente. [...] No segundo grupo, a significância histórica de factos e de desenvolvimentos passados é estabelecida em função da contextualização do presente através do uso de analogias entre o passado e o presente, apresentando explicações narrativas nas quais apontam lições da História que, no presente, se podem retirar do passado, lições a aprender não só pelos líderes políticos mas também por toda a população, de forma a que a humanidade evite os erros do passado. [...] O terceiro grupo de alunos apresenta outras formas de compreensão da significância histórica dos factos ou desenvolvimentos passados baseada ou no seu interesse pessoal, pois os factos ou o desenvolvimentos passados são historicamente significantes se tiverem interesse para o aluno, ou tão simplesmente pelo lugar que o facto ou desenvolvimento ocupa na História do Canadá, ou porque a compreensão da escolha de factos para estudo em história faz parte de uma obrigação para com os seus antepassados. (MONSANTO, 2004, p. 13-14)

Para Monsanto (2004), esse trabalho ressalta a relevância do professor identificar e questionar a significância atribuída pelos alunos aos acontecimentos, de forma que estes possam deixar de ser meras informações acumuladas. Neste sentido, quando estimulamos nossos sujeitos a atribuir importância às datas cívicas, questionando-os, buscamos identificar o significado delas segundo suas concepções.

Em outro estudo, *Concebendo o Terreno da Significância Histórica*, Peter Seixas (1997), apresentado pela referida autora, desenvolveu sua análise sobre a significância histórica dos alunos em outras categorias: orientação objetivista – baseada em discursos autorizados (professores e livros) –, orientação subjetiva – baseada em opções e conceitos pessoais. Estas orientações variaram conforme sua formação: básica – menos elaborada –, sofisticada – mais elaborada – e a posição narrativista. Assim, Seixas construiu algumas categorias para analisar as argumentações dos alunos: a posição Objectivista Básica, a Subjectivista Básica, a Objectivista Sofisticada, a Subjectivista Sofisticada, e a posição Narrativista.

Na posição Objectivista Básica, a significância é definida pelas autoridades externas, que determinam o que é ou não significativo. Os alunos que seguem esta posição apresentam respostas copiadas a partir dessas autoridades e as suas respostas apresentam expressões como “isto é tudo o que me lembro” ou “isto foi o que aprendi”. Eles confiam naqueles que acham ser peritos no assunto, sem os criticar. Na posição Subjectivista Básica a significância é definida em função dos gostos e interesses pessoais, tudo o que interessa ao aluno é significativo, não havendo esforço para relacionar o facto com outros factos ou com outras pessoas, mas só com o próprio. Há muitas vezes a inclusão do próprio nascimento, como sendo um facto muito significativo.

Na posição Objectivista Sofisticada, os alunos convocam o impacto que o acontecimento teve para um grande número de pessoas durante um grande período de tempo. Os acontecimentos são importantes porque afectaram muita gente, porque mudaram o mundo, ou porque influenciaram o mundo em que vivemos.

Na Subjectivista Sofisticada, é contemplado o impacto do acontecimento sobre um grupo próximo ao sujeito, como por exemplo a família, pois nesta orientação existe uma identificação clara com o grupo de pertença. Há a defesa de aspectos nacionais, regionais, étnicos.

Na última forma de orientação, a posição Narrativista, os alunos aliam os interesses pessoais com os conceitos de desenvolvimento e declínio histórico, o acontecimento é significativo se proporcionou maior ou menor progresso, desenvolvimento para a humanidade. Há a junção de conceitos e interesses subjectivos com tendências e desenvolvimentos históricos numa breve especulação do futuro da humanidade. Os eventos individuais tornam-se significantes por causa dos seus lugares numa maior narrativa histórica, fazem parte de uma narrativa histórica integrada.” (MONSANTO, 2004, p.17/18)

Foi baseada nas categorias de Seixas, que a autora, com as devidas adaptações, formulou seu referencial de pesquisa, o instrumento e questões investigativas. Monsanto (2004) utilizou em seu trabalho uma abordagem qualitativa, com 45 alunos, de ambos os sexos, entre 14 e 18 anos, correspondente ao 9º e 12º ano de escolaridade em de duas escolas públicas de Portugal. Entre as principais questões elaboradas em seu estudo, podemos sintetizar: como é que os alunos abordam a questão da significância Histórica? Existem ou

não diferenças na forma como os alunos, dos diferentes anos trabalhados, tratam tal questão? Quais os fatores que influenciam na atribuição de significância história pelos alunos?

Para responder a tais questões, Monsanto (2004) realizou um estudo exploratório recorrendo a uma atividade escrita, na qual o aluno faria uma lista de fatos, cerca de dez acontecimento da História de Portugal que achassem mais significativos, ordenando-os em grau de importância. Depois, foram expostos 21 fatos da História de Portugal, cronologicamente dispostos, a partir dos quais os alunos assinalariam de que já tinham ouvido falar. Posteriormente, ordenariam do mais significativo ao menos, explicando a razão de tal escolha. Seu objetivo consistiu em identificar que tipo de orientação seguem os alunos ao atribuir significado a acontecimentos históricos e em qual período há uma elaboração mais sofisticada para perceber se há relação e interferência com a idade, desenvolvimento cognitivo e as vivências extra-escolares.

Nesse mesmo sentido, Chaves (2006) destacou a importância de explorar as idéias dos alunos sobre a significância em História, a fim de construir uma aprendizagem problematizadora. Por isso, adverte sobre a relevância de compreender as concepções dos alunos, no decorrer da sua escolaridade, no intuito de desenvolver o pensamento histórico. Segundo a autora, o primeiro passo nesse aspecto constitui o objetivo da sua pesquisa de buscar sentido e significância atribuídos e construídos pelos alunos sobre as personagens históricas que os marcaram pela positividade ou negatividade. Em seu estudo foram selecionados alunos que estivessem no final da escolaridade obrigatória, ou seja, no 9º Ano em Portugal e na 8ª Série no Brasil.

No primeiro capítulo da sua dissertação, Chaves (2006) justificou, teoricamente, a relevância do conceito de significância histórica, conceito de “segunda ordem” ou estrutural, como importante elemento na construção do pensamento histórico. Para tanto, constituiu uma contextualização espaço-temporal das pesquisas em torno do seu tema, retomando os anos de 1970 e 1980, no desenvolvimento da Nova História na Inglaterra.

Este conceito da História (conceito de segunda ordem) que torna possível a organização do conhecimento histórico e, desta forma, dos conceitos substantivos da História, tornando-se a base para a exploração das ideias dos alunos, nas escolas. (CHAVES, 2006, p.6)

Chaves fez um percurso teórico semelhante à Monsanto (2004) e ressalta que o trabalho desta autora foi importante para a construção de sua pesquisa de caráter descritivo e longitudinal, no qual insere uma abordagem quantitativa e qualitativa.

Para desenvolver sua pesquisa, tal autora recorreu ao conceito de significância histórica, partindo da concepção de Barton (2003) e outros autores:

O primeiro, como significado básico ou intrínseco, correspondente a fatos históricos pessoais ou particulares; o segundo nível, como significado mais alargado correspondente à noção de interpretação e relevância histórica. Assim, daqui se conclui que a significância histórica permeia toda a interpretação, compreensão, selecção e avaliação das situações. Com base na investigação em Educação Histórica, poder-se-á dizer que as noções de significância histórica são construções pessoais, culturais, políticas e historiográficas transmitidas de forma diversificada aos membros de uma sociedade e, portanto, aos alunos nas suas diversas fases de escolaridade (Seixas, 1994; Levstik, 1998; Cercadillo, 2000; Barton e Levstik, 2001; Yeager, Foster e Greer, 2002). (CHAVES, 2007, p. 11)

Nesse estudo, a autora utilizou uma amostragem de 98 alunos, com idades entre 13 e 15 anos, sendo quatro turmas: duas em Portugal – da turma do 9º- ano e duas no Brasil – da turma de 8ª série. Em cada país, o critério de escolha foi: uma escola da região norte e outra da região sul.

O instrumento da pesquisa foi um questionário com cinco questões que exploravam as escolhas de personagens históricos, fosse pela sua simpatia ou fosse pela antipatia, e as suas razões. Com base nesse instrumento de pesquisa, Chaves (2007) efetivou uma análise individual das escolas de cada país, segundo as diferentes regiões, e comparativa entre as respostas dos jovens de cada país. Sobre as análises referentes ao Brasil, apontaremos mais adiante alguns resultados de interesse desta pesquisa.

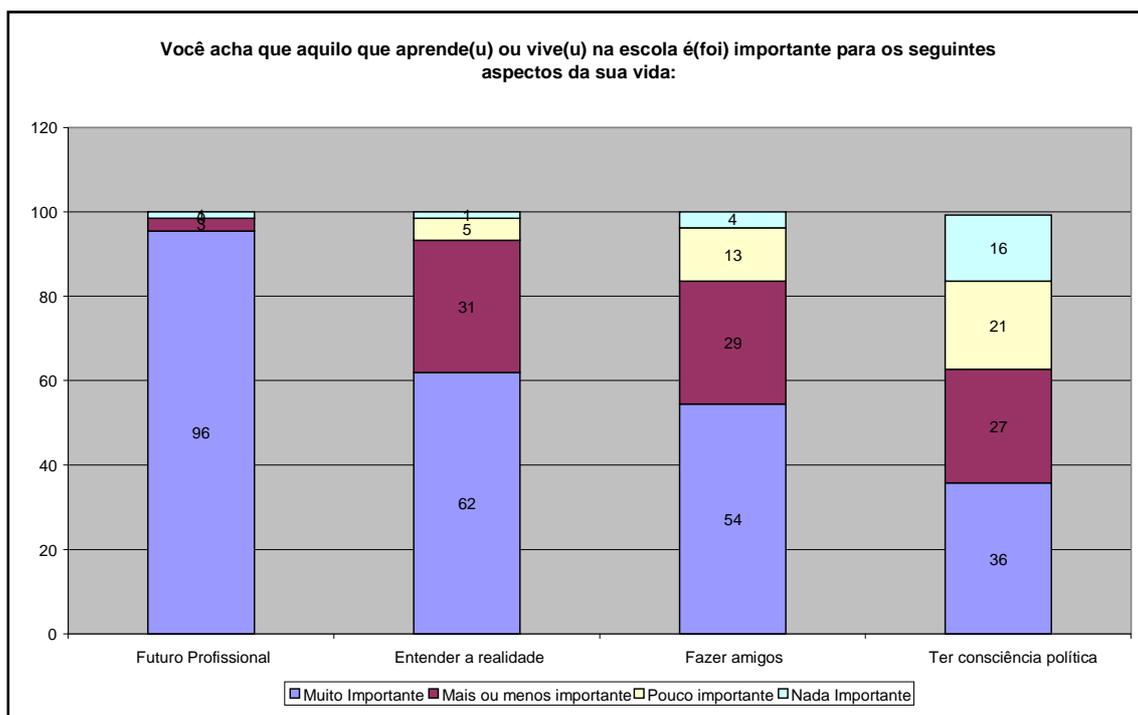
### **2.3 – A escola e o ensino de História nas vozes juvenis**

Antes de analisarmos os significados atribuídos pelos jovens às datas cívicas, faremos uma breve reflexão sobre como eles abordaram a escola e o ensino de História. Consideramos antes tais questões, por acreditarmos que, apesar de o nosso objetivo estar focado na questão da identidade juvenil e do pensamento histórico, nossos sujeitos não se restringiram a essas dimensões. Também entendemos que a nossa dupla preocupação não pode ser desvinculada dos processos gerais de ensinar e aprender História. Muitos outros aspectos da sua vida escolar e extra-escolar colaboraram para a sua formação, os seus valores e escolhas, por meio dos quais atribuem significado a tudo, inclusive à própria História. Como se trata de questões extremamente amplas, dedicamo-nos a compreender como os sujeitos atribuem significados ao que aprendem na escola e as relações que estabelecem entre a História e sua vida.

Começaremos com a primeira questão da terceira parte do questionário: Você acha que aquilo que aprende(u) ou vive(u) na escola é(foi) importante para os seguintes aspectos da sua vida: futuro profissional, entender a realidade, fazer amigos e ter consciência política?

Foram dadas as seguintes opções para os alunos avaliarem cada um dos aspectos citados acima: muito importante, mais ou menos importante, pouco importante e nada importante. Sobre os resultados, registramos no gráfico a seguir:

**Gráfico 2.1: A importância do que se aprende na escola**



No gráfico percebemos que 96% apontaram como “muito importante” o item “futuro profissional,” e o menor destaque nessa categoria foi para o aspecto da “consciência política”, com 36%, sendo que este item se destacou dos demais por apresentar a maior porcentagem na categoria “nada importante” com 16%. Para mais da metade desses jovens, a escola é “muito importante” para entender a realidade, 62%, e para fazer amigos, 54%.

Por meio desses dados, podemos analisar alguns indícios sobre a significância da escola para os 134 jovens que participaram da pesquisa. Os estudantes avaliaram a escola, de maneira positiva, pelo que pode lhes oferecer do ponto de vista do futuro profissional, o que pode indicar a preocupação com o mercado de trabalho e com os processos seletivos, PAIES<sup>30</sup> e vestibular. Também positivamente, embora com menor expressividade na porcentagem, os itens “entender a realidade” e “fazer amigos” obtiveram mais de 50%. Chamou-nos a atenção o item “consciência política”. Quando pensamos neste item, não conseguimos desvincular a

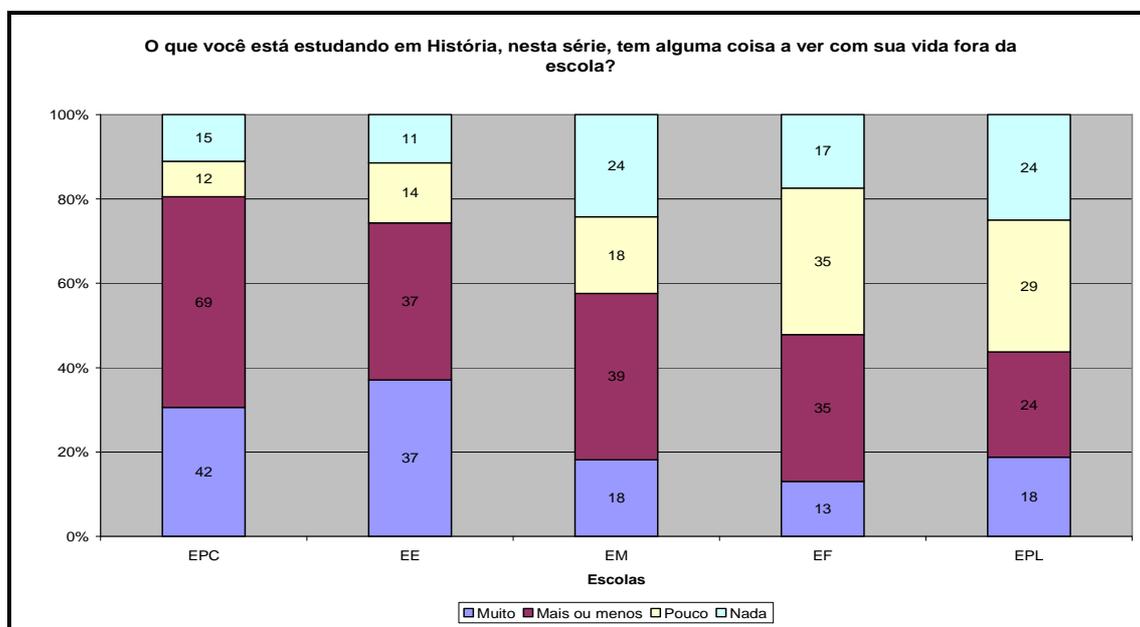
<sup>30</sup> Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (PAIES) é um processo seletivo de ingresso à Universidade Federal de Uberlândia, realizado em três etapas, correspondentes aos três anos do Ensino Médio.

escola, sobretudo, o ensino de História, como essencial, para estimular a formação da consciência histórica e política; como espaços proporcionadores de experiências para desenvolvê-la. Será que o próprio discurso da comunidade escolar - incluem-se aí professores, pais, diretores e alunos- tem restringido a finalidade da escola para a questão profissional? O que ou quem será muito importante, na concepção desses jovens para a formação da sua consciência política, visto que a escola ocupa apenas 36% dessa categoria? Entender a realidade em que se vive não será fundamental para a consciência política? Buscaremos refletir sobre tais questões no terceiro capítulo.

A História é uma disciplina, entre as mais de dez, que compõem a “grade curricular” do ensino fundamental cursado pelos nossos sujeitos. No entanto, acreditamos que, sem desmerecer as demais, é aquela cujo estatuto, objeto de ensino, inerentemente, possibilita oferecer meios potencializadores da formação da consciência política. Toda essa discussão, pode ser associada a outra questão do questionário: o que você está estudando em História, nesta série, tem alguma coisa a ver com a sua vida fora da escola?

Quando elaboramos a questão acima, tencionávamos entender se a História adquire significado para além do ambiente escolar. Neste sentido, as opiniões foram bastante distintas:

**Gráfico 2.2: Relação entre o conteúdo da história escolar e a vida**



Juntando as categorias “muito” e “mais ou menos”, para observarmos o grau de positividade, e “pouco” e “nada”, o grau de negatividade, para a relação história e vida, obtivemos o seguinte quadro:

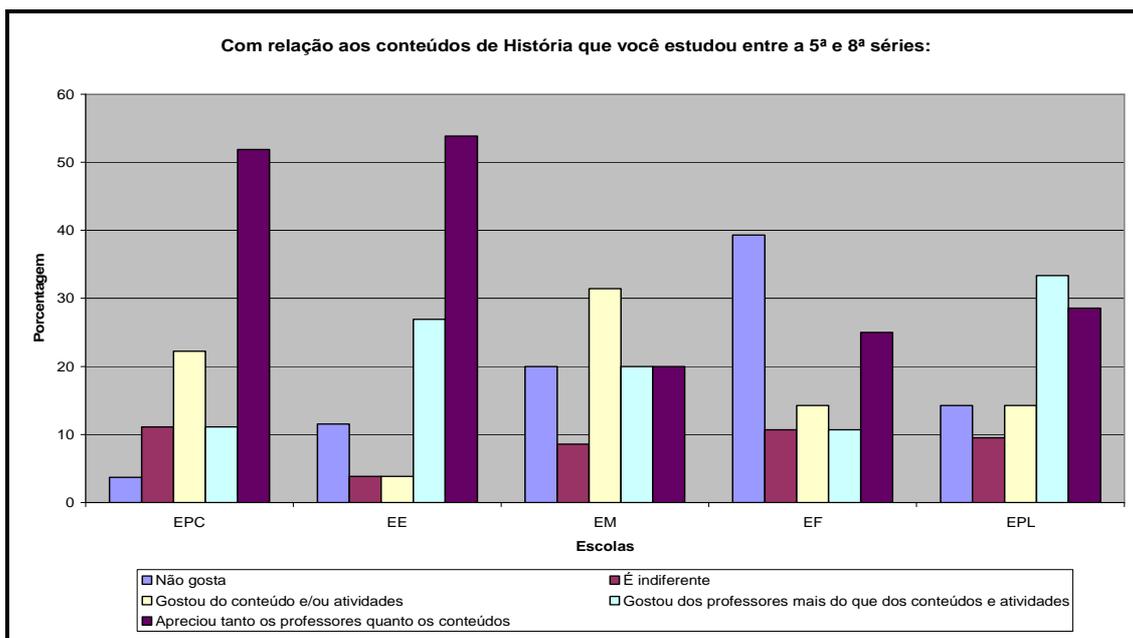
### Quadro 2.1: Grau de importância /relação entre História e vida

Escolas	Positividade (Muito + mais ou menos)	Negatividade (Pouco + nada)
EPC (Escola Particular Confessional)	80%	20%
EE (Escola Estadual)	73%	27%
EM (Escola Municipal)	58%	42%
EF (Escola Federal)	49%	51%
EPL (Escola Particular Laica)	42%	58%

Nesse quadro, identificamos que as escolas particulares se destacam pela maior e menor positividade. A escola particular confessional (EPC) é aquela que apresenta maior positividade, na visão dos estudantes, no que diz respeito à relação História e vida. Já na escola particular laica (EPL), a visão positiva nessa relação é a menor de todas as escolas, com 42%. Desta forma, a negatividade ocorre, inversamente, da mesma forma. Das escolas públicas, a que se destacou no aspecto da positividade foi a estadual (EE), e, no aspecto da negatividade, foi a escola federal (EF).

Um aspecto que pode colaborar para analisarmos melhor os dados acima, a fim de compreendermos o que está em jogo nesta relação História e vida, encontra-se na próxima questão do questionário: em referência aos conteúdos de História que foram estudados entre a 5ª e 8ª séries. As opções para escolha das respostas foram: não gosta, gostou do conteúdo e/ou atividades, apreciou tanto os professores quanto os conteúdos, é indiferente e gostou dos professores mais do que dos conteúdos e atividades.

### Gráfico 2.3: Conteúdo estudado/5ª a 8ª séries



As duas escolas que se destacaram na positividade da relação História e vida foram as que apresentaram maior índice, mais de 50%, no item que associa apreciação tanto dos professores quanto do conteúdo. Já os estudantes das escolas que salientaram o aspecto da negatividade da relação História e vida, registraram, no caso dos jovens da escola federal, a maior opção, 39%, voltada para o item não gosta dos conteúdos, e a particular laica (EPL) ressaltou-se, por sua vez, com 33%, gostar mais dos professores do que dos conteúdos e atividades de História. Podemos verificar que as opções relacionadas com a positividade e a negatividade, da questão anterior, são justificadas aqui pelas escolhas com relação ao conteúdo de História que os jovens aprendem na escola. Assim, acreditamos ser mais fácil ter uma visão positiva sobre a relação do que se aprende em História com a vida, quando o estudante gosta ou, pelo o menos, vê sentido nos conteúdos estudados. Caso contrário, fica mais difícil estabelecer tal relação.

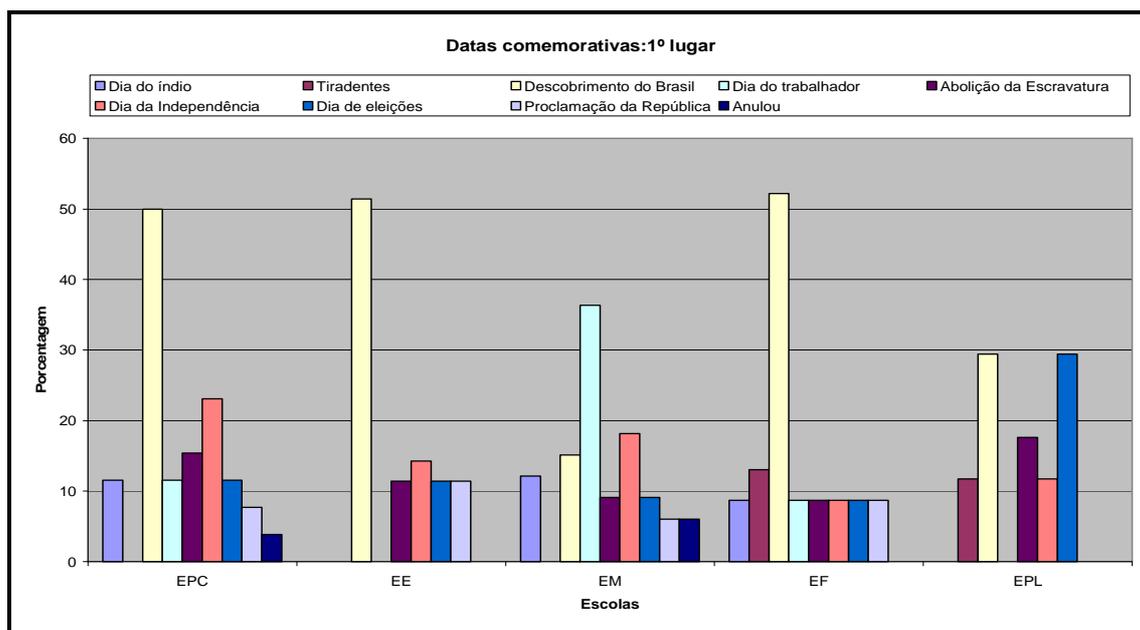
## 2.4. Significados históricos das datas cívicas

Na questão número 7 da terceira parte do questionário, foi pedido aos estudantes que enumerassem as oito datas dispostas, segundo o critério de importância das mesmas, são elas: Dia do Índio (19 de abril), Tiradentes (21 de abril), Descobrimento do Brasil (22 de abril), Dia do trabalhador (1º de maio), Abolição da Escravatura (13 de maio), Dia da Independência (7 de setembro), Dia de eleições no Brasil (3 de outubro) e Proclamação da República (15 de novembro). A escolha por tais datas implicou o fato de estas serem comumente abordadas, em

especial, de 1ª a 4ª séries, de forma fragmentada, heroicizada e, muitas vezes, sem uma percepção crítica. Além disso, trata-se de datas extremamente vinculadas à questão de patriotismo e cidadania, recorrentes no ensino fundamental da cidade de Uberlândia.<sup>31</sup>

Convém ressaltar que essa questão gerou muitas dúvidas de entendimento, assim, foi necessário maior atenção. Os resultados obtidos no 1º lugar de importância atribuída aos estudantes foram os seguintes:

**Gráfico 2.4: Primeiro lugar/datas**

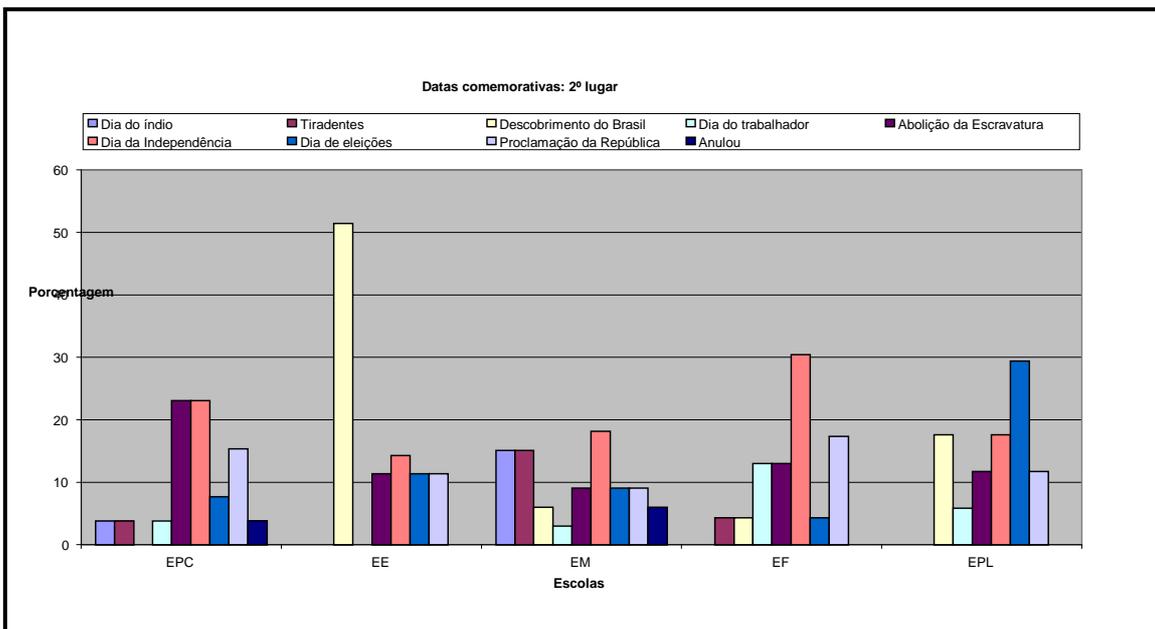


A data mais apontada em primeiro lugar foi o “Descobrimto do Brasil.” Conforme o quadro, foi a mesma para quase todos os grupos, com porcentagens diferenciadas e significativas: EPC -50%, EE – 51%, EF – 52% e EPL -29%. Ressaltamos que, no caso da última escola, EPL houve um empate com outra data: Dia de Eleições. O grupo da EM foi o que se diferenciou dos demais por optar, com 37% das escolhas, pelo “Dia do Trabalhador”.

As datas destacadas em segundo lugar foram:

**Gráfico 2.5: Segundo lugar/datas cívicas**

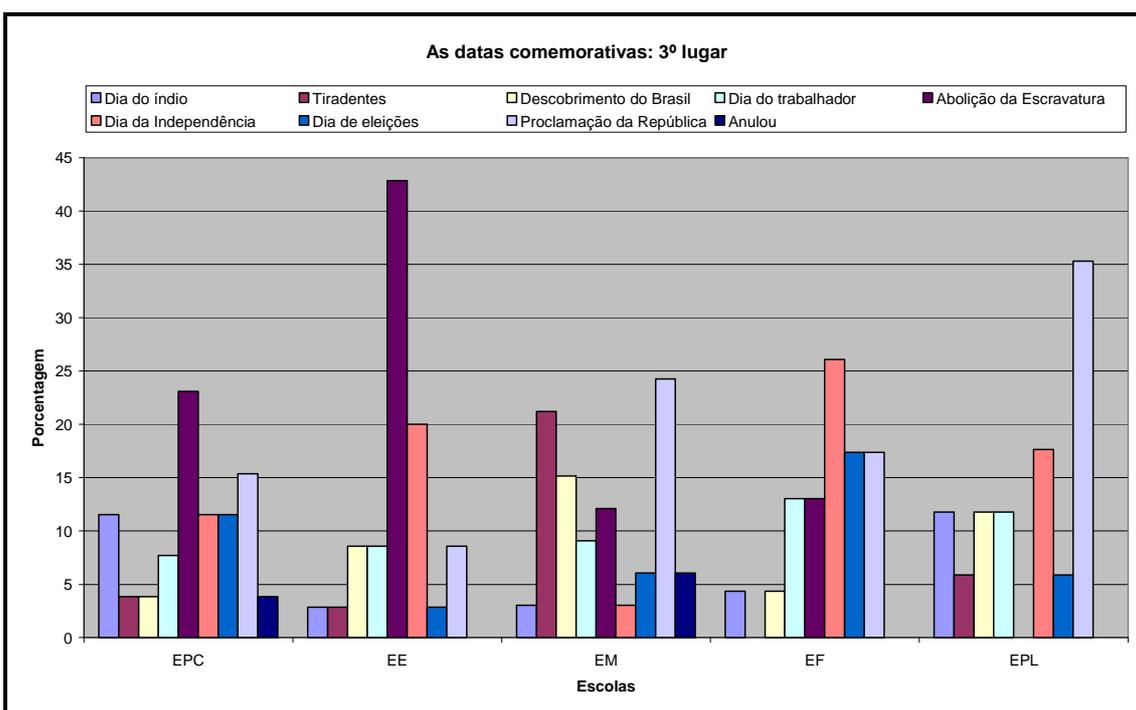
<sup>31</sup> Sobre as datas que marcaram a história do Brasil, ver detalhes: BITTENCOURT, Circe. **Dicionário de datas da História do Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.



No grupo da EPC, houve empate entre as datas: “Abolição da Escravatura e Independência do Brasil”. Para os alunos da EE, novamente, a data referente ao “Descobrimento” ganhou destaque majoritário, 51%, e, da EM, a ênfase foi para a “Independência do Brasil”, sem expressividade significativa, 18%. Esta última data, também ganhou evidência, 30%, no grupo da EF, e as Eleições ganharam a preferência de 29% dos estudantes da EPL.

Já as datas que ocuparam o terceiro lugar das preferências foram:

**Gráfico 2.6: Terceiro lugar/datas**



A data realçada no terceiro lugar, nas escolas particular confessional e estadual, foi: “Abolição da Escravatura”, com, respectivamente, 23% e 43%. A “Proclamação da República” também foi destaque nas escolas municipal e particular laica, com 24% e 35%. Já a escolha da EF foi a “Independência do Brasil”, com 26%.

Em pesquisa realizada por Chaves (2006), houve diferenciação nas escolhas dos personagens que marcaram a História de maneira positiva, conforme sua localidade. Na Região Sul, os personagens escolhidos tiveram sua significância ligada a questões políticas e ações assistencialistas, são eles: Princesa Isabel, Pedro Álvares Cabral e D. Pedro.<sup>32</sup> Na Região Norte, os personagens escolhidos tiveram, além dos critérios acima, a preferência pela religiosidade : Jesus, Princesa Isabel, Joana d’ Arc, Pedro Álvares Cabral, D. Pedro e Padre Cícero.

[...] é possível verificar algumas diferenças nas escolhas entre os alunos do norte e sul do país, neste primeiro momento de recolha. Salienta-se que, enquanto os alunos do norte referem uma personagem Jesus Cristo como a mais significativa pela positiva, justificando para tal a sua importância ao nível da “salvação”; os alunos do sul evocam uma personagem política, Princesa Isabel como a personagem mais relevante na História do Brasil, pela positiva, justificando a sua dedicação ao nível da assistência social, nomeadamente a prática da “caridade”, “bondade” e “protecção” aos mais desfavorecidos. É de salientar, ainda, que estas personagens históricas foram mencionadas com maior frequência pelo sexo feminino, tanto no norte como no sul do Brasil. (CHAVES, 2006, p.98)

A autora sintetizou seis dos principais valores apontados com maior frequência nas escolhas dos alunos, no caso dos personagens “positivos”: heroísmo (defesa da nação/aventura/coragem), assistência (luta por justiça social), cultura e literatura, progresso e religião.

No caso da nossa pesquisa, identificamos que três personagens destacados nas escolhas dos alunos, “Princesa Isabel, Pedro Álvares Cabral e D. Pedro”, referem-se às datas que utilizamos neste estudo: “Abolição da Escravatura, Descobrimento e Independência do Brasil”.

Quais razões/argumentos sustentam tais escolhas? Para responder a tal questão, seria necessário inquirir cada estudante sobre suas escolhas e razões, porém, na impossibilidade de fazê-lo com todos 134 participantes da pesquisa, é possível ter uma noção dessas escolhas/razões por meio de uma amostragem reduzida, mas representativa de cada escola, feita pela técnica do grupo focal. De antemão, fica uma indagação: será que, no grupo focal, a

---

<sup>32</sup> Estes resultados se referem ao primeiro momento da pesquisa.

opção de 1º lugar, de cada escola, permanecerá? É pertinente situar o contexto de cada escolha. No caso do questionário, foi individual, e, no grupo focal<sup>33</sup>, os alunos tiveram que criar coletivamente uma ordem de importância com as mesmas datas do questionário.

Antes de apresentar os resultados obtidos com os grupos focais, é conveniente relacionar algumas especificidades de cada grupo que podem ter influenciado significativamente na discussão desenvolvida. Na EPC e EE, os alunos participaram seguindo o critério da voluntariedade, o que resultou em discussões mais intensas e sem muita intervenção do moderador. Ao contrário dessa realidade, na EF, os estudantes não se interessaram muito pelo debate, pareciam cansados e desanimados em função de uma manhã de aulas, com um breve intervalo para o almoço, seguida das aulas de reposição à tarde. Os estudantes foram escolhidos pela professora, por terem chegado primeiro, antes da aula vespertina. Por todo o contexto, a discussão com o grupo foi mais desanimada. Na EPL, não foi possível identificar o critério de participação dos estudantes, pois a supervisora os retirou da sala de aula, para realizarmos o encontro, na Biblioteca. Mesmo assim, o nível da discussão se assemelhou ao dos estudantes das escolas Particular Confessional (EPC) e Estadual (EE).

Sobre os resultados das datas, ordenadas em grau de importância pelos grupos, o quadro abaixo expõe uma avaliação:

**Quadro 2.2: Ordem de importância das datas**

Escola	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar
EPC (E. Particular Confessional)	Abolição da Escravatura	Independência do Brasil	Dia do índio
EE (E. Estadual)	Descobrimto do Brasil	Independência do Brasil	Proclamação da República
EM (E. Municipal)	Descobrimto do Brasil	Dia do índio	Independência do Brasil
EF (E. Federal)	Abolição da Escravatura/Eleição	Descobrimto do Brasil	Independência do Brasil
EPL (E. Particular Laica)	Abolição da Escravatura	Tiradentes	Dia do Trabalhador

<sup>33</sup> Na introdução, quando apresentamos a técnica do grupo focal, explicamos como foi o procedimento com cada um dos 5 grupos. Relembrando, sucintamente: colocamos à disposição do grupo 8 fichas, cada qual com o nome de uma data – as mesmas do questionário- e pedimos ao grupo que determinasse uma ordem de importância com justificativa.

De acordo com o quadro, identificamos uma ordenação quase que totalmente diferente do quadro obtido nos questionários. No caso do grupo de estudantes da EPC, das três primeiras opções, duas datas se repetem nas escolhas do questionário, não na mesma ordem de importância, são elas: “Abolição da Escravatura e Independência”. Inclusive, a Abolição a Escravatura foi a primeira a ser mencionada na discussão pelos estudantes com o questionamento em torno da supervalorização da imagem da “Princesa Isabel” e a desvalorização da luta dos escravos. Nesta mesma perspectiva, a “Independência do Brasil” foi analisada, questionando-se a figura de D. Pedro e o próprio sentido de “independência”.

Os estudantes da EE foram os únicos a apresentar o “Descobrimento do Brasil” como primeira opção nas duas atividades, tanto do questionário quanto do grupo focal. Essa foi a escolha de uma das meninas no grupo, que, após argumentar com os demais componentes e de certa forma convencê-los, foi escolhida pela alegação de que representou o “princípio” de tudo, nesse aspecto, retomaremos mais adiante tal argumento que coincidiu com outros grupos.

Os estudantes da EM somente apresentaram a “Independência do Brasil” em comum nas duas atividades realizadas, sendo que a escolha pelo “Dia do Trabalhador”, de primeiro lugar no questionário passou à última na posição do grupo. À primeira vista, poderíamos associar o fato de a EM fazer tal opção em decorrência daquilo que identificamos no primeiro capítulo, ou seja, um contexto escolar carente e desprovido materialmente, se comparado aos demais. Pensamos ser justificável, em tal contexto, a maior relevância atribuída ao “Dia do Trabalhador”. Porém o grupo focal revelou um quadro bastante diferenciado. Essa data foi colocada em último lugar de importância, apesar de um componente do grupo mencionar a importância do trabalhador, sem maior força argumentativa.

Para os estudantes da EF, duas escolhas se destacaram como aspecto comum nas preferências das duas atividades: “Descobrimento e Independência do Brasil”. A primeira data, que ocupou o primeiro lugar no questionário, foi para o segundo lugar no grupo, e a “Independência”, que ocupara os segundo e terceiro lugares no questionário, ficou em terceiro na opção do grupo. O primeiro lugar estabelecido no grupo foi uma “dobradinha” de “Abolição da Escravatura e Eleições”. Apesar de não ser consensual, o grupo acatou essa posição, sem maiores discussões, devido à insistência de dois participantes.

O grupo de estudantes da EPL foi o único que não assinalou nenhuma data em comum nas duas atividades. Curioso perceber que esse grupo, de todos os outros, numericamente, seria o mais representativo, com 47% da totalidade dos alunos da sala presentes na discussão do grupo focal. O primeiro lugar do questionário ficou para o “Descobrimento do Brasil” e as

“Eleições”, sendo que esta última data caiu para último lugar no grupo de discussão. Na escolha coletiva do grupo, verificou-se, como primeira escolha, a Abolição da Escravatura.

Interessante notar que, em três escolas, as particulares e a federal, a “Abolição da Escravatura” foi escolhida como a data mais importante para os estudantes que participaram do grupo focal. No caso das duas escolas particulares, a referência a essa data veio com o forte argumento de que se tratou da conquista da liberdade pelo negro:

*[...] porque o negro conseguiu, a sua liberdade. Eu acho que é muito importante. (EPL)*

*No dia da Abolição, deveria ser feriado para valorizar os negros. Porque tem tantas coisas que há feriado de tudo quanto é tipo. (EPL)*

*É... todo mundo dá a maior importância à figura da Princesa Isabel, que realmente assinou a abolição, mas eles se esquecem de tudo o que os negros fizeram, que foram as revoltas. Não só as revoltas, mas tipo... pegar... entrar na casa grande é... atacar, matar, luta, realmente, por sua liberdade. Construir quilombos, lutar pela sua sobrevivência, lutar por igualdade. Então, se esquece disso e atribui a liberdade a uma única figura... (EPC)*

Os estudantes da EPL não questionaram, como a EPC, a imagem da “Princesa Isabel”, mas cogitaram sobre o estabelecimento de um feriado como forma de valorizar mais o negro na sociedade. Quando questionamos se todos concordavam com a escolha da data relativa à “Abolição da Escravatura” em primeiro lugar, um estudante explicou que não e foi incitado por uma colega, que reafirmou a relevância de tal data, argumentando:

*Eu acho que sim, se não meus parentes iam estar todos presos – risos (EPL)*

Nesse caso, duas questões apontadas acima foram significativas para os estudantes atribuírem importância a tal data. A primeira diz respeito à questão de associar a relevância do acontecimento da abolição a um aspecto ligado ao presente e, de maneira muito pessoal, à própria família. Este aspecto de valorizar a data em função do presente também foi mencionado na EF:

*Acho que foi importante porque... tem que ser lembrada, né?[...] já pensou se tivesse até hoje! (EF)*

A idéia de não existir mais a escravidão formal nos dias atuais faz com que a “Abolição” ganhe significado para esses estudantes. Ou seja, está, restritamente, relacionada com o presente imediato.

A outra questão refere-se à necessidade da “abolição” incorporar um feriado, a fim de destacar aqueles que por ela foram beneficiados, mas não valorizados. Na discussão, o feriado em torno da data foi motivo, no início, de “gracinhas” para aqueles que diziam que a data tem importância em razão do feriado. No decorrer do debate, a questão ganhou mais seriedade, à medida que era avaliada sob diferentes perspectivas:

*Eu acho que todos os feriados são importantes. Porque cada um tem um sentimento para cada pessoa. Para os índios, é muito mais importante o feriado para eles do que para a gente. Para o negro, é muito mais importante, entendeu? (EPL)*

*Eu acho que tinha que colocar mais feriado para dar uma paralisada nas coisas mais importantes. (EPL)*

Também os estudantes da EE suscitaram a questão do feriado para a “Abolição da Escravidão”:

*Não, para mim tem importância porque o feriado é para sensibilizar as pessoas que está ocorrendo o feriado porque aconteceu algo antes. (EE)*

No grupo dos estudantes da EPL, para a primeira estudante, o feriado tinha um significado para aqueles que se sentiam “diretamente” envolvidos com a comemoração, ao fato a ele vinculado. Neste caso, ela parecia não se identificar nem com o “Dia do Índio” nem com a “Abolição da Escravidão”. Ao contrário das outras estudantes que acreditavam que o feriado serve para valorizar o que é importante.

Os estudantes da EPC não apenas discutiram sobre a abolição em si, como também sobre o processo de imigração, as condições de vida do negro no período pós-abolição, chegando à questão do preconceito. Neste caso, não houve discussão sobre a aceitação dessa data em primeiro lugar, o que pareceu bastante consensual entre os integrantes, ao contrário dos estudantes da EF, entre os quais dois alunos tentaram questionar se o “Descobrimento do Brasil” deveria vir primeiro.

Entre os jovens das escolas públicas, estadual e municipal, salientou-se como a data mais importante o “Descobrimento do Brasil”. Sobre esta data, ressaltamos um dos argumentos, fortemente, enfatizado para justificar a escolha:

*Para mim, é o Descobrimento do Brasil, porque não ia ter a “Abolição da Escravidão”, não teria gente aqui, quer dizer teria os índios, por exemplo. Mas não teria a “Proclamação da República”, não teria nada aqui. Primeiro de tudo, você tem que descobrir a coisa, para depois dominar o território. (EE)*

*Ah, eu acho que é o Descobrimento do Brasil. Não porque é meu aniversário, mas se não tivesse descoberto não tinha! (EM)*

*Porque começa ... porque aí começa a história de tudo... porque todas essas outras estão dentro dela. (EF)*

Vimos, pelas exposições acima, que o “descobrimento” foi associado ao princípio de tudo, e, nesta perspectiva, todas as outras datas tiveram sua importância atribuída com base na cronologia. Nesses momentos, o moderador buscou, por vezes, lembrar os aos estudantes que, na realidade, a ordenação se faria pela relevância e não pela cronologia. No entanto esse foi a importância estabelecida pelo grupo que concebeu o início da história do Brasil submetido à descoberta.

Assim, podemos perceber esse fato como um dos indícios para a maior depreciação do “Dia do Índio” e, conseqüentemente, do seu papel histórico, visto que, se a história começa com o descobrimento, a história das populações indígenas não parece representar muito para esses estudantes.

A escola que mais discutiu tal questão sob uma perspectiva crítica foi a particular confessional. Apesar disso, por vezes, a discussão se deslocava de uma visão romantizada e idealizada, sob o ponto de vista da inocência, para uma visão mais antropológica, identificando a variedade étnica e o relativismo cultural. Interessante perceber que a estudante que iniciou tal discussão optou pela combinação étnica do questionário, que contemplasse a mistura do branco com índio. Esta combinação étnica, na escola dessa estudante, representou apenas 8% das escolhas, porcentagem que coincide com quadro geral de todas as escolas. No grupo da EM, o dia do índio também ganhou uma posição entre as três datas mais importantes, com a justificativa de que eles foram os primeiros habitantes do país.

No grupo da EE, um integrante confessou não entender o dia do índio, o porquê de comemorá-lo. Outro integrante tentou explicar-lhe:

*Ah, porque ele sofreu demais na época do descobrimento. (EE)*

Mais uma vez, verificamos que a história do índio está extremamente subordinada ao descobrimento. Mesmo assim, essa data ocupou o último lugar das escolhas, apesar dos lamentos piedosos de alguns, como o da integrante acima.

Outra questão muito mencionada, quando se discutia tal data, foi relativa à lembrança de que, quando crianças, pintavam o rosto em comemoração ao dia do índio:

*Eu acho que a menos conhecida são essas duas e a do dia do índio também...  
É a menos comemorada, mas eu acho que ela é muito conhecida assim (EF)*

Nesse trecho da discussão, a primeira estudante qualificou o dia do índio como a data menos conhecida, quando foi interpelada por outro estudante, que discordou, mas foi interrompido. Quando interferimos para retomar tal idéia, outro aluno concluiu:

*Não, mas eu penso assim... não é comemorado assim... para nós jovens, né? [...] porque quando eu era criança... (EF)*

A questão em torno do “Dia do Índio” revela-nos certa desvalorização com relação a esses povos, em quase todas as escolas, e nos leva a algumas reflexões: por que a data mais lembrada nos tempos de criança, nas pinturas e nas comemorações, é a que expressa maior desvalorização com relação ao que ela remete como lembrança, os índios? Será que o problema reside no ensino das séries iniciais, nas séries seqüentes ou na sociedade em que vivem? Ou será que, nas etapas escolares (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries) ainda não se conseguiu trabalhar a história do índio com uma identidade própria, de partícipe na constituição da nossa história? Sobre estas reflexões, reconhecemos a limitação da nossa pesquisa de fornecer maiores análises sobre uma data em específico<sup>34</sup>.

Um dos participantes do grupo da EF deixou a entender que o “Dia do Índio”, na realidade, não expressava um acontecimento, assim como o “Dia do Trabalhador”. Podemos identificar que o grupo estabeleceu um critério, diferente do cronológico, para atribuir importância às datas: marcar um acontecimento. Um trecho da discussão, iniciada quando indagamos os estudantes sobre a importância das datas, confirma-nos a afirmação acima:

*(estudante 1) Uma data a ser lembrada, né?*

*(estudante 2) É ... só para lembrar, não fala nada de hoje... acho que não é muito importante não.*

---

<sup>34</sup> Ressaltamos a mudança da LDB sobre a questão da educação indígena localizada no artigo 26: § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=2210> Acesso em: 05/06/2008.

*(estudante 1) É ... só histórico mesmo, né? Só para a gente ter lembrança...*  
*(estudante 2) Só para marcar um tempo que passou, que aconteceu isso...*  
*(estudante 1) Só para conhecer a história. (EF)*

Apesar de os estudantes da EPL não utilizarem, explicitamente, esse critério, em alguns momentos, os estudantes mencionaram a ordem cronológica como significativa para dar seqüência às demais datas. Também nessa escola, os estudantes deixaram por último as mesmas datas que os estudantes da EF: Dia do Índio e do Trabalhador. No caso desta última data, houve um integrante que, após discordar da hipótese da exclusão dessa data, expôs argumentos que levaram o grupo a elevá-la ao terceiro lugar. Assim, podemos pensar que, para os estudantes da EPL e EF, as datas foram classificadas segundo os fatos e acontecimentos que marcaram a história do Brasil a ponto de se relacionarem diretamente com a condição do presente.

As “eleições no Brasil” tiveram uma abordagem muito semelhante em todas as escolas, em decorrência do ano eleitoral de 2006, que levou à reeleição o então presidente Lula, apesar do alvoroço midiático sobre esquema do mensalão, que colocou em xeque o governo esquerdista brasileiro. Como as discussões, nos grupos focais, ocorreram logo após as eleições, todas as escolas fizeram observações que, às vezes, reproduziam o discurso da mídia e, outras vezes, mostravam-se mais flexíveis apesar de todas demonstrarem muita decepção.

Para os estudantes da EPC, essa data foi indicada em 5º lugar, e todos mencionaram os clichês da mídia sobre o exercício da cidadania atribuído ao voto. Apesar de concordarem sobre a importância do voto, duas estudantes destacaram uma “visão negativa” das eleições sob a justificativa da corrupção. Outra estudante foi incisiva, quando se manifestou nesse momento do debate ao questionar se a corrupção era exclusiva desse governo. Junto com a estudante, outra afirmou a importância da população estar atenta para o que fazem os políticos, a fim de cobrar-lhes mais. Uma das estudantes que expressaram uma visão negativa das eleições foi bastante incisiva, em seu ponto de vista, relatando que a população não faz escolhas certas devido ao fato de não haver “ninguém que presta” e por falta de instrução. Para completar, outra estudante concluiu, com a concordância das demais:

*Mas o que falta mesmo no Brasil é a educação política, né? Porque se todos soubessem o que é política e diferenciasse política de politicagem, essas coisas ... nunca teria tanta corrupção assim! (EPC)*

No grupo da EM, houve um estudante que mencionou primeiro as eleições, visto que tinha um motivo muito pessoal para fazê-lo: havia trabalhado nas eleições para a Presidência da República e votado pela primeira vez. Outra aluna fez menção a essa data quando o grupo

as ordenava, e quando indagamos sobre a sua importância, ela lembrou que antes não havia esse direito, tendo sua fala complementada por outra estudante, que ressaltou que os escravos eram excluídos desse direito. A discussão, em torno do voto, será retomada com mais detalhes no 3º capítulo.

O único grupo que apontou o dia de eleições em destaque, no 1º lugar, foi o da EF. A estudante que a indicou argumentou que se trata de uma data em que se decide o presente, o que vai acontecer “agora”; daí sua relevância. Mas, como outros estudantes discordaram de que essa data fosse a mais importante, sugerindo para esse lugar a “Abolição da Escravatura”, o moderador deu a sugestão de colocá-las juntas, a fim de respeitar cada uma das opiniões.

As eleições também causaram muita discussão no grupo de alunos da EPL, sendo que essa data ficou em último lugar na escolha dos estudantes. Quando lhes perguntamos sobre o tema, um dos estudantes argumentou que eles não votavam e que o povo era “bobo”, justificando que:

*Viu que o Lula não deu certo e, invés de tentar mudar por outro, vai e põe ele de novo?(EPL)*

Nessa ocasião, uma estudante contra-argumentou dizendo que era preciso valorizar mais as eleições para buscar melhorar essa visão abordada pelo estudante da frase acima. Outra estudante deu seqüência à discussão, afirmando que as pessoas não entendem de política e nem querem saber, julgando mais cômodo, simplesmente, falar mal do governo. Essa estudante ainda lamentou o fato de, no passado, as pessoas lutarem tanto pelo benefício do voto e de hoje não o valorizarem. Nova contra-argumentação emergiu, outra estudante, que entrou no debate, comentou que o problema é que o povo está decepcionado com os acontecimentos ruins e perdeu a vontade de votar. Foi possível perceber que houve uma divisão entre aqueles que defendiam ou condenavam a população. No primeiro caso, a justificativa para tal girava em torno da atual situação de descontentamento e, no segundo caso, condenava-se a falta de instrução e a comodidade. Finalizando o assunto, uma estudante chegou à mesma conclusão que uma das integrantes do grupo da EPC:

*Eu acho que devia ser matéria escolar. Desde criança a gente está ouvindo que política é ruim [...] que não presta.*

Com isso, indagamo-nos por que essas estudantes reconheceram a necessidade de uma “matéria” específica sobre política? Será que a História não cumpre esta função? Em que

medida a escola colabora para a formação da consciência política dos jovens, conforme questão do questionário discutida anteriormente?

Também no grupo da EE, o assunto das eleições teve muitas referências ao momento vivido, embora isso não tenha ocorrido na ocasião da discussão sobre as datas em si. A perspectiva sobre essa data se apresentou de maneira pessimista, não somente para os estudantes, mas para as suas famílias também:

*(Estudante 1) Ah, eleições no Brasil a gente comemora tipo assim, minha mãe todo mundo lá em casa: ah, não! A gente tem que perder o tempo e ir para lá na votar.*

*(Estudante 2) [...] tem que acordar cedo, ir lá e pegar um filão. (EE)*

Além dessas dificuldades que os estudantes enumeraram, uma componente do grupo destacou:

*E pensar que o seu voto não vale para nada. O que vai adiantar eu votar um voto a menos um a mais o corrupto vai ganhar do mesmo jeito. (EE)*

Assim, verificamos que tanto para os estudantes da EM quanto para os da EF, nesse momento da discussão, relativo às datas, ninguém do grupo apontou nada referente à “corrupção ou mensalão”, denunciados pela mídia naquele momento da história.

A “Proclamação da República” foi a data menos discutida e acerca da qual os alunos demonstraram saber menos. Talvez, por isso, foi deixada em último lugar de quase todas as escolas, exceto da EE, na qual um dos integrantes destacou a importância dos direitos que temos, hoje, vinculados a esse fato; mas sobre o qual os colegas não fizeram maiores comentários.

Sobre a data que marcava o personagem “Tiradentes”, percebemos que as escolhas dos grupos não a colocaram nos primeiros lugares, no entanto verificamos que predominou uma visão bastante idealizada em torno da sua imagem. Quando os grupos a mencionaram, destacou-se mais o personagem do que o acontecimento no qual ele se inseriu. Os estudantes que mais discutiram essa data foram da particular confessional e da municipal.

Entre os estudantes da EPC, houve divergência entre uma integrante que acentuou sua coragem de lutar contra o sistema, uma visão, comumente, romantizada. A partir da sua fala, outras integrantes foram alertando para algumas questões mais críticas do tipo: “ele não era líder da revolta”, “era o único pobre”, e “sua morte foi usada como exemplo para a população pobre”. A primeira estudante, diante das exposições, ainda insistiu na sua concepção:

*Só que ninguém teve a coragem que ele teve!*

No grupo da EM, a discussão em torno da data, 21 de abril, levou as duas estudantes, que, até então, estavam em comum acordo, em quase todos os momentos, a divergirem. Assim, o estudante que, até então, não conquistara apoio nas suas observações, obteve a concordância de uma das estudantes, quando argumentou que a data de Tiradentes foi muito importante para Minas Gerais. A outra estudante discordou de que tal data fosse importante, justamente, pelo fato de que ela só o foi para Minas Gerais e não para o Brasil. Interessante perceber aqui o critério de importância atribuído em cada visão, um ligado ao aspecto regional e outro ao nacional. De toda forma, o grupo não conseguiu estabelecer relação entre a Inconfidência Mineira e a Independência do Brasil, o que os levaria a perceber a questão no âmbito nacional.

No grupo da EE, essa data não foi muito discutida e acabou em penúltimo lugar na ordenação do grupo. Apenas uma estudante lamentou esta colocação devido ao sofrimento vivido por Tiradentes, o principal personagem dessa data. Embora, para os estudantes da EPL, o Dia 21 de abril tenha sido classificado em segundo lugar, as discussões não passaram de citações como: “morreu enforcado” e era “idealista”. Já no grupo da EF, não houve menção alguma a essa data.

Podemos perceber que cada grupo recorreu a um critério específico, nem sempre consensual, para estipular a ordem de importância das datas. No caso da EPC, o grupo argumentou que é importante comemorar sabendo o porquê e questionando os estereótipos. Inclusive, para as primeiras datas discutidas, ressaltaram datas que tendem a excluir a participação de grupos como os “índios” e os “escravos”.

No grupo da EE, uma integrante tentou refutar o critério cronológico utilizado, alertando que o importante é o significado dela, mas os demais integrantes consideraram o critério cronológico importante, mesmo que, às vezes, ficassem em dúvida em relação ao ano de cada uma. O mesmo critério cronológico foi adotado pelos estudantes da EM.

Os estudantes da EF, em alguns momentos, recorreram ao critério cronológico, mas só depois de estipular que as datas são importantes quando abordam algum fato ou acontecimento histórico que tivesse determinado mudanças no tempo presente.

Identificamos alguns indícios que sustentaram os significados históricos atribuídos às datas pelos estudantes investigados. Neste processo, percebemos que vários elementos foram mobilizados, independentemente de que sejam vivenciados no ambiente escolar ou não. Monsanto (2004), ao tecer algumas conclusões, deixa-nos considerações pertinentes:

Deste modo, e, em sintonia com Seixas (1997), os padrões de significância variam de acordo com as estruturas interpretativas e os valores daqueles que estudam os factos históricos. Por isso, devemos pressupor que os alunos confrontam, implícita e explicitamente, nas aulas de História, com as suas próprias estruturas de compreensão histórica, geradas a partir de várias histórias vividas e ouvidas: na família, em filmes e televisão, nas comemorações colectivas e, naturalmente nas suas experiências escolares anteriores. Sabe-se que os alunos não absorvem tudo aquilo que os manuais e os professores dizem que é historicamente significativo. Pelo contrário, eles seleccionam, lembram e esquecem. Adicionam, modificam e reconstróem as suas estruturas de compreensão ao longo das suas várias experiências. E deste processo, formam e comunicam as suas atribuições pessoais de significância à História. (CHAVES, 2006, p.49)

Em relação a isso, destacamos a decorrência do indício do fato/data/marco do “descobrimento”, evidenciado pelos estudantes das escolas públicas, tanto no questionário quanto no grupo focal, como o “princípio” de tudo. Esse fato remete-nos à concepção de História presente na historiografia escolar difundida entre os alunos por meio de seus professores e livros didáticos<sup>35</sup>. Essa concepção enfatiza o marco inicial da história do Brasil, a partir da chegada dos portugueses e, assim, submete a história dos povos indígenas ao legado europeu, o chamado europocentrismo<sup>36</sup>. Nessas circunstâncias, o índio torna-se desprovido de participação histórica atuante e autônoma, mas visto a partir do outro, do colonizador.

Nesse indício, percebemos três critérios mais utilizados para estabelecer significado às datas cívicas. O primeiro refere-se à questão cronológica e eurocêntrica, vinculada à concepção tradicional de história, que concebe uma linha temporal e linear de acontecimentos. O segundo critério, vinculado a este, confere importância às datas a partir dos acontecimentos estabelecidos por elas, trata-se da história factual. Por fim, percebemos a significância contemporânea para determinar que tal data seja relevante desde que se relacione diretamente com o presente, ou seja, presente/passado/presente.

Outro indício está ligado à significativa influência extra-escolar da mídia nas concepções e sentidos elaborados pelos jovens. Em especial, isto foi identificado no contexto do presente imediato desses jovens, no qual se associou o ano eleitoral 2006 à possível reeleição do presidente Lula, fato que se concretizou no segundo turno das eleições desse mesmo ano. Além das denúncias de corrupção e cassação de mandatos de políticos próximos

---

<sup>35</sup> Sobre a relação constituída entre fato, marco e data ver: VESENTINI, Carlos Alberto. **A Teia do Fato**. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

<sup>36</sup> O esquema do quadripartismo, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, apresentado por Chesneaux é uma influência da organização histórica europeia que cumpre o papel de privilegiar o Ocidente na história do mundo em detrimento à história não europeia.

ao Presidente, às vésperas das eleições, a mídia, tanto televisiva quanto escrita, apresentou a acusação de um suposto dossiê com informações comprometedoras de políticos próximos ao candidato à reeleição.

Durante todo o processo eleitoral, e até mesmo anterior a ele, os principais veículos de comunicação tiveram espaço dentro das casas de milhões de brasileiros para divulgar versões dos acontecimentos, revelando um quadro de generalização e pessimismo político. O que percebemos, explicitamente, nos discursos dos jovens, foi um estado de “descrença” em relação aos partidos políticos, justificado com os casos de “mensalão” e reeleição do Presidente.

O terceiro indício refere-se à influência dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, que busca, por meio de medidas como a instituição do feriado para no dia 21 de novembro, comemorado já nesse ano pela rede estadual de ensino como o Dia da Consciência Negra<sup>37</sup>, uma homenagem ao líder negro Zumbi de Palmares. Isto reflete, inclusive, a própria realidade uberlandense na qual a influência indígena é pouco mencionada e marcante, além de não haver nenhum movimento/grupo social a esse respeito. Ao contrário, o movimento negro é expressivo na cidade e ganha cada vez mais destaque dentro e fora do ambiente escolar, sobretudo por meio da divulgação anual de festas como a Congada, que mobiliza grande parte da cidade, seja para a participação direta nos vários grupos existentes ou nos bastidores da festa como espectadores. A cidade de Uberlândia tem, em sua história, a identidade negra muito mais marcante do que a indígena.

A significância histórica, como vimos, é um conceito de segunda ordem, estrutural, vinculado à natureza do conhecimento histórico. Consideramos que se trata de um dos componentes da formação do pensamento histórico, que atribui legitimidade e sentido aos fatos históricos por meio dos valores e dos conhecimentos adquiridos na escola e fora dela. Por isso, apresenta-se como um elemento significativo para desenvolver o pensamento histórico de compreensão e não do acúmulo de informações. Além disso, pode contribuir para a constituição de uma aprendizagem problematizadora, na qual o ensino de história possa ser crítico, criativo e significativo para a realidade vivida.

---

<sup>37</sup> Na cidade de Uberlândia, essa data ainda não é relembrada com um feriado, diferentemente, de algumas cidades como São Paulo e Campinas já aderiram a ele.

## CAPÍTULO III

### **Jovens, juventude e identidade: a formação do pensamento histórico sob a perspectiva cidadã e política**

#### **3.1. Identidade – um conceito em construção**

A discussão acerca da identidade traz consigo, a nosso ver, a necessidade de uma abordagem histórico-cultural, a fim de que se possamos compreendê-la em sua essência. Ao optarmos por esta abordagem, inspiramo-nos em autores como Bauman (2005), Hall (2002/2005), Woodward (2000) e Silva (2000).

De acordo com Bauman (2005), se atualmente o conceito de identidade está em destaque, como o “papo do momento”, é preciso remontar às suas origens:

A idéia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “dever” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia – recriar a realidade à semelhança da idéia. (BAUMAN, 2005, p. 26)

Para o autor, com o surgimento do Estado Nacional, a condição do nascimento tornou-se fundamento para consolidar a soberania nacional mediante a construção da chamada identidade nacional. Essa identidade foi uma criação necessária para a união e consolidação do Estado-Nação, que desejava demarcar, delimitar fronteiras entre aqueles cuja condição de nascimento levava ao pertencimento e à exclusiva lealdade, daqueles que se excluem desta situação. No entanto Bauman (2005) ressalta que essa condição de pertencimento e lealdade foi uma convenção, paulatinamente, construída para que fosse encarada como naturalidade:

Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer “natural” pré-determinada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que se possam pedir acesso. (BAUMAN, 2005, p.30)

Essa realidade, para o autor, surge com o processo de “erosão da soberania nacional”, que deixa de garantir as bases institucionais - família, nascimento, local, etc., que antes conferiam à identidade solidez e durabilidade. O autor recorre à metáfora do casamento entre o Estado e Nação, julgando a pós-modernidade como um momento de crise conjugal, no qual esta relação se altera e, assim, modifica o seu antigo objetivo de manter uma união sólida e estável.

Dessa forma, Bauman (2005) ressalta que, no mundo moderno, as identidades estão em constante movimento e por um período cuja durabilidade é cada vez mais efêmera, contrapondo-se com as antigas identidades rígidas. Destaca que o colapso das identidades está intrinsecamente relacionado com a globalização, característica da chamada “modernidade líquida”. Segundo o autor, até mesmo o patriotismo, ponto-chave na manutenção dos Estados Nacionais, tornou-se incumbência do mercado, que se encarrega de divulgá-lo como meio de lucrar mais com o esporte e outras festividades.

Assim, do fervor patriótico às forças do mercado, as identidades ganham vôo livre, cabendo aos que buscam segurança tentar capturá-la, mesmo que por um breve tempo. Cria-se, então, na perspectiva do autor, uma situação que, a longo prazo, gera ansiedade e insegurança, pela volatilidade e fluidez das identidades, e, por outro lado, mais complexo ainda, torna-se angustiante ter que abdicar de tantas possibilidades, oferecidas por diferentes identidades, para se fixar em uma só.

Segundo Bauman (2005), surge um processo de auto-identificação, que se formou pela ascensão da liberdade e declínio dos sistemas de estados e se caracteriza pela constituição da confiança em si e nos outros. Este processo é resultado de outro processo, denominado pelo autor de liquefação, no qual as instituições e as estruturas, antes sólidas, tornam-se fluídas.

Por outro caminho investigativo, Sposito (2005) argumenta que, embora não neguemos a importância das duas tradicionais instituições socializadoras do universo juvenil, a escola e família, é inevitável perceber que muitas transformações que vêm ocorrendo, significativamente nos últimos anos, alteram vários aspectos relativos à condição juvenil:

Por essas razões, além do tema da desregulação das etapas (PERALVA, 1997), e de sua descronologização (ATIAS-DONFUT, 1996), tem sido recorrente a idéia de que se observa também um processo de desinstitucionalização da condição juvenil. (SPOSITO, 2005, p.91)

Embora destaque a multiplicidade de significados em torno do conceito de desinstitucionalização, a autora trabalha com a concepção de Abad (2003), que caracteriza

como sendo marcado pela crise das instituições e o vislumbrar de possibilidades de viver diferentemente de outras gerações. Tudo isto colabora para a emergência de novas formas de sociabilidades juvenis, ou seja, uma nova condição juvenil.

Desse modo, compartilhamos com Carrano (2008) a preocupação sobre a situação incômoda de incomunicabilidade entre os sujeitos escolares, ou seja, os jovens estudantes e professores, direção e funcionários do ambiente escolar. Ele parte da hipótese de que a compreensão dos distintos contextos culturais, marcados por diversificadas formas de vivências juvenis, possibilitaria aos educadores efetiva forma de comunicação com os jovens estudantes que, por sua vez, encontrariam “sentido nos tempos e espaços escolares” (pág.183)

Percebidos como sujeitos de direitos de cultura, os jovens estudantes vão deixando de ser percebidos apenas como alunos e passam a ser enxergados a partir de identidades específicas que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética, e às sociabilidades que se originam no exterior da instituição como ruído e interferência negativa para o trabalho pedagógico, caso a escola se feche, ou podem significar oportunidades para a criação de espaços de mediação cultural entre os diferentes mundos vividos entre jovens alunos. (CARRANO, 2008, p.185)

Segundo o autor, a possibilidade da escola apresentar aos jovens um ambiente de vivências múltiplas e efetiva comunicabilidade é apresentada sob uma condição, a de desfazer pré-conceitos e noções, ou representações dominantes, sobre o que comumente caracterizamos como juventude. Assim, a escola, não mais ignorante quanto aos processos de socialização contemporânea dos jovens, e pode proporcionar, em seu cotidiano, um “diálogo intergeracional” e influenciar o processo de escolhas identitárias e construção da autonomia juvenil, segundo Carrano (2008),

É preciso ter em conta a multiplicidade de fatores determinantes do “ser jovem” individual e coletivamente, tanto os positivos – gerados pelos avanços científico-tecnológicos, pelas liberdades civis conquistadas pelas lutas democráticas, o maior campo de autonomia dos jovens frente aos adultos – quanto os fatores negativos da experiência de ser jovem (CARRANO, 2008, p. 187)

Nesse contexto de novas socialibilidades juvenis, é importante questionarmos o que leva os jovens a se identificarem em torno de determinada condição juvenil? Quais identidades estes tentam capturar nesta fluidez de possibilidades disponíveis?

De acordo com Woodward (2000), a identidade é um conceito que deve ser compreendido sob diferentes aspectos: relacional, simbólico, social, histórico, de gênero e de

diferença. A identidade é relacional, pois sua existência remete a outra que a diferencia, muitas vezes, a ponto de negá-la ou excluí-la. O jovem tem sua identidade constituída pela sociedade, por meio da relação com outras identidades e de outros contextos. Neste sentido, não só a cultura é essencial nessa composição identitária, visto que se produzem significados, socialmente aceitos ou não, a partir de representações que compõem o processo cultural no qual as identidades individuais e coletivas são determinadas. Mas também devemos considerar as condições materiais, como as diferenças de classes, que interferem diretamente nas relações sociais constituídas pelos jovens, ao longo do tempo, no qual eles são posicionados e, ao mesmo tempo, se posicionam como sujeitos.

Segundo o autor, no contexto em que vivemos, fortemente marcado pela globalização, é fundamental ressaltar a interação entre a economia e cultura, que se converte para transformações nos padrões, culturais e identitários, resultando na produção de novas identidades, que são desestabilizadas e, simultaneamente, desestabilizadoras da nova ordem instituída.

Woodward (2000) remete à análise de Stuart Hall, que apresenta duas formas de pensar a identidade cultural. A primeira refere-se à busca de uma verdade histórica no intuito de reafirmar ou reforçar determinada identidade. A segunda concebe que a identidade possui um passado sempre em constante reconstrução pelos sujeitos, cuja fluidez compreende a dimensão de tornar-se e não de dar-se.

Hall enfatiza a fluidez da identidade. Ao ver a identidade como um a questão de “tornar-se”, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum. (WOODWARD, 2000, p. 28)

Para Hall (2002), a globalização coloca em xeque a questão da identidade que revela o deslocamento e a fragmentação desta, refletindo-se no abalo da concepção que temos de nós mesmos como sujeitos, não mais integrados. Isto se caracteriza pela crise do século XX, na qual ocorreu o processo de descentralização não só dos sujeitos, como também cultural, social e de si mesmo. Tais circunstâncias nos trazem a importante observação de que o conceito de identidade não é fixo, ou seja, está em constante deslocamento e descentralização e, portanto, perturbadoramente provisório. Isto leva a “desarticular as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações: criação de novas identidades [...]” ( HALL, 2002, p. 18)

Por isso, as mudanças globais, nacionais e políticas, como também locais e pessoais, segundo Woodward (2000), devem ser levadas em consideração quando se pensa em compreender a formação da identidade, no caso específico desta pesquisa, a identidade juvenil. Se as identidades, para o autor, são construções de momentos históricos específicos, concordamos que “a identidade é vista como contingente, isto é, como produto de uma interseção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares”. (WOODWARD, 2000, p.38)

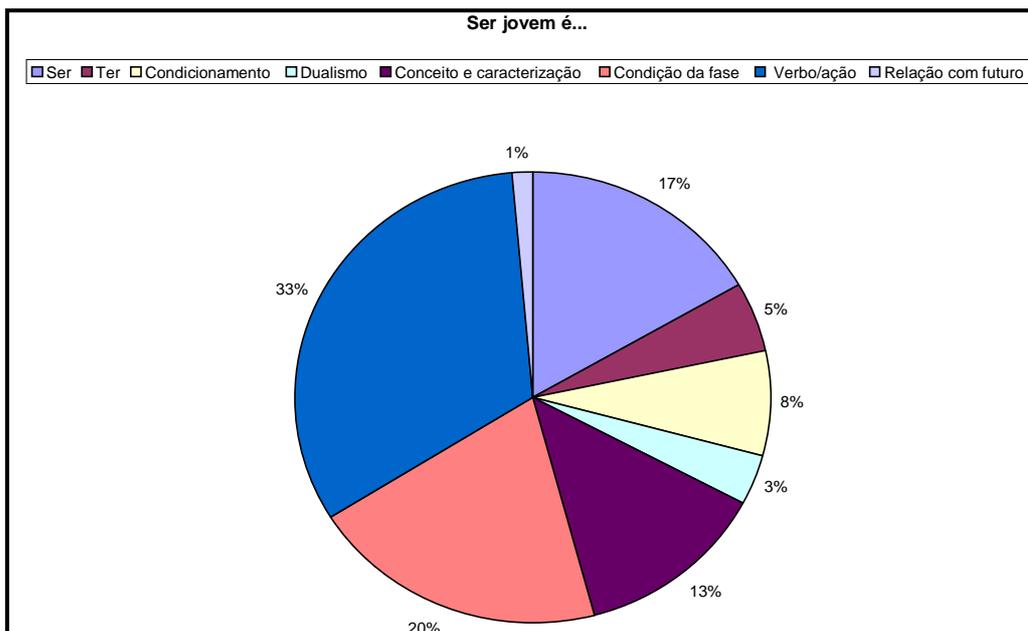
Buscar identificar alguns dos diferentes componentes, que, por suas interseções, constroem as identidades desses jovens, sujeitos desta pesquisa, possuidores de história particulares em um cenário sócio-político e cultural específico, do qual emergem diferentes discursos sobre sua condição, é uma tarefa primordial, que contribui no sentido de alcançarmos nossos objetivos. Assim, procuramos discutir, neste capítulo, como o pensamento histórico dos jovens se relaciona com a formação da identidade juvenil, particularmente, no que se refere à dimensão cidadã e política.

### **3.2. Identidade(s): a condição juvenil dos sujeitos da pesquisa**

Visando cumprir o objetivo apresentado anteriormente, buscamos, inicialmente, compreender como os jovens caracterizam sua condição. Desta forma, perguntamos aos sujeitos da pesquisa, na segunda parte do questionário: o que é ser jovem?

Organizamos as definições dos estudantes a partir das qualificações: ser, ter, condicionamento, dualismos, conceitos e caracterizações, condição de fase, verbo/ação e relação com o futuro. É importante esclarecer que essas categorias tratam-se apenas de ilustrações e que, muitas vezes, não permanecem fixas em uma única qualificação. O gráfico, a seguir, traz informações dos estudantes de todas as escolas:

**Gráfico 3.1: Ser jovem/geral**



- Verbo de ação: “ Amadurecer, amar, estudar e formar”<sup>38</sup>

Nesta qualificação, ser jovem é definido como uma ou mais ações do tipo: curtir, viver, aprender, conhecer, preparar, relacionar, aproveitar, passear, amadurecer, namorar, estudar, amar, formar, administrar, crescer, expressar e admirar. De acordo com o gráfico a condição de ser jovem é, majoritariamente, identificada por um verbo/ação, 33%. Bem característico do universo juvenil, de ‘fazer e acontecer’ de diferentes maneiras para experimentar tudo que for possível.

- Condição de fase: “Não ter a responsabilidade de um adulto, mas não ser criança.”

Nesta qualificação, ser jovem está associado a uma fase, em geral, marcada por eles como transição, a melhor, passagem, boa, período de crescimento, não volta atrás, princípio da vida, na qual se encontra a verdade e não compensa ser normal. Esta classificação representou 20% das definições, que, neste caso, caracterizaram o ser jovem à um período/fase da vida, cujos aspectos bem mais positivos e sem definição imediata ou definitiva prevalecem.

- Ser ... “ Ser o que sou, o futuro do mundo”

<sup>38</sup> As frases que iniciam cada classificação foram extraídas dos questionários das cinco escolas.

Nesta qualificação, ser jovem está vinculado a uma série de determinações ligadas ao ser: livre, feliz, brincalhão, responsável, aprendiz, mais independente, pessoa e futuro. Com 17% das definições, destacou-se a condição juvenil tanto no sentido de aquisição de qualidades, quanto de determinações que indicam uma posição no mundo.

- Conceitos e caracterização: “Está ligado em tudo”

Nessa qualificação, ser jovem é definido por um conceito ou uma caracterização como: divertido, legal, muito difícil, nova vida, coisas boas, excelente, tudo, bem tirado, muito bom, sem descrição, inexplicável, nas responsabilidades, descobertas inimagináveis, e “está ligado”. Representou um total de 13% do gráfico anterior, sendo identificadas diferentes definições e características que o ser jovem assume desde um simples conceito a possibilidades mais abrangentes.

- Condicionamentos... “Descobrir as coisas boas que a vida tem para nos oferecer, e aproveitá-las ao máximo.”

Nessa qualificação, ser jovem é ser ou ter algo, mas condicionado a alguma coisa: descobrir e aproveitar, ser feliz e fazer boas escolhas, criança com responsabilidade, diversão e consciência, felicidade e possibilidade, felicidade e responsabilidade. 8% dos estudantes ressaltaram condicionamentos do ser jovem, frisando as possibilidades, não por si só, mas por outra condição. Parece uma medida, uma dosagem para o ímpeto juvenil.

- Ter... “Ter mais liberdade que os adultos”

Nessa qualificação, ser jovem é ter: energia, bons momentos, liberdade, responsabilidade, atitude, saúde e dificuldades. Com 5%, das definições, ser jovem passa pelo atributo “ter”, não no sentido de posse, mas de conquistas.

- Dualismo... “Ser livre dentro de uma gaiola”

Nessa qualificação, ser jovem traz um dualismo entre aspectos, aparentemente, não associáveis, para os jovens, como: vontade e limite, coisas boas e ruins, liberdade e gaiola. Representando uma porcentagem de 3%, apresenta a condição juvenil pelo prisma da ambigüidade, aqui exposta e bem representada pela intensa contradição vivenciada nesta fase.

- Relação com o futuro: “Tentar mudar para melhor, refletindo sempre nos erros e acertos do passado, me preparando para o futuro.”

Nesta qualificação, ser jovem implica uma realização direcionada para o futuro, como mudar e refletir para o futuro e curtir e pensar sobre o futuro. Com a menor porcentagem, 1%, demonstra a condição juvenil vinculada estritamente com o futuro, o que parece tirar um

pouco da aura incosequente atribuída a todos os jovens. Isso nos leva a refletir sobre a despreocupação com o futuro, da maioria dos estudantes investigados, que pode ser relacionada, segundo Hobsbawm, com o chamado presentismo no qual vivem as novas gerações.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (HOBSBAWM, 1995, p.13)

Esta mesma questão, “O que é ser jovem”, foi colocada em discussão nos grupos focais, e as categorias apresentadas acima foram identificadas. Apresentaremos os principais aspectos dessa discussão em cada grupo para depois fazermos uma análise geral.

No grupo da EPC, predominou a identificação do jovem com a preparação do futuro, que seria a fase adulta. Dentre as preocupações, os estudantes apresentaram: enfrentar obstáculos, amadurecer e ter responsabilidades. Houve também dissenso entre duas estudantes, a que se manifestou primeiro argumentou que ser jovem é tempo de descobertas, de tomar decisões para mudar a mesmice da vida. Esta mesmice, pelo relato da estudante, consiste na rotina de estudar, fazer escola de línguas, esporte, etc. Parece que idealiza a vida adulta fora da mesmice, ou seja, da rotina. Em seguida outra estudante discordou, afirmando que o tempo de grandes descobertas, é próprio da infância, e que agora o tempo é de decidir o futuro. Esta se contradisse, quando ressaltou que a vida não é uma mesmice, mas uma novidade a cada dia. Vejamos algumas frases retiradas da discussão sobre “O que é ser jovem”:

*[...] ver os erros feitos antes, até pelos seus pais e por pessoas conhecidas, e tentar melhorar. (EPC)*

*Porque você ainda tem tempo de mudar e de fazer a sua cabeça, por exemplo, seguir a sua vida, entendeu? Ainda tem tempo de fazer as suas escolhas.(EPC)*

*[...] quando é jovem a gente tem que começar organizar as idéias é tipo quando você é criança, você pensa numa coisa, quando você vai ficando jovem você vai mudando, toda hora você pensa uma coisa nova[...](EPC)*

No grupo da EE, essa parte da discussão revelou mais consensos. A discussão fluiu como se um completasse o outro. Aqui se enfatizou que ser jovem é assumir uma nova identidade na qual se destacam as descobertas, a liberdade, a responsabilidade, enfrentar problemas, superar desafios e necessidade de dinheiro:

*O desafio de ser jovem, de não ter o mundo aberto para você e ter que conquistar ele. Tudo difícil, você tem que lutar por ele.(EE)*

*Brigar pelos seus direitos. Na maioria das vezes, quando você é jovem a mãe, assim no começo da juventude, a mãe começa a ver que você ainda é criança, né? Que você não pode sair sozinho de casa ainda. [...](EE)*

A dimensão de lutar pelos direitos, seja para conquistar o mundo ou para simplesmente mostrar aos outros que você não é mais criança, e de precisar de dinheiro para sair e gastar, foi mencionada apenas nessa escola.

Para os jovens da EM, essa foi a parte da discussão em que eles mais ficaram à vontade para responder, mesmo sendo no início, principalmente, para o único integrante do sexo masculino. Nesse grupo, cada integrante teve uma concepção diferente do que é ser jovem, mesmo sendo estudantes de uma mesma escola/série, morar próximos uns dos outros, foi bastante diversa. Talvez isto possa ser decorrente da pequena quantidade de estudantes no grupo, ou até mesmo pela faixa etária de 14 e 16 anos. A seguir, registramos as vozes dos três integrantes do grupo:

*Eu acho que é ter responsabilidade, né? Assumir responsabilidade para o futuro... ter emprego.(EM)*

*É a melhor fase da vida. .(EM)*

*Ah, as duas coisas que eles falaram. Eu acho que tem um lado bom e um lado ruim. O bom, eu acho que dá para fazer muitas coisas. Começam a confiar mais em você, porque antes eu não podia fazer nada. Mas, o ruim é que tem, tipo, do jeito que anda o mundo hoje, tudo que você faz as pessoas desconfiam do que você está fazendo, das amizades, das atitudes... porque começa a desenvolver mais a mente para outras coisas, né? Mas, tem gente que não acompanha. (EM)*

Percebemos que as duas primeiras exposições vão de um extremo ao outro, de preocupação com o futuro a simplesmente curtir a vida. Enquanto a primeira adequou-se à categoria de menor representatividade, “Relação com o futuro”, a segunda, enquadrou-se na categoria de “Conceitos e caracterização”. Já a terceira, aquela que apresentou uma perspectiva dualista, que valoriza as muitas possibilidades que antes, provavelmente, quando criança, não considerava e que leva a ser penalizada com a desconfiança.

No grupo da EF, assim como no EM, essa parte da discussão foi a que melhor fluiu, sem precisar de interferência do moderador para estimular a participação dos estudantes. A

grande maioria do grupo ressaltou os aspectos positivos da juventude, exceto uma estudante, que apresentou uma perspectiva mais negativa, vejamos as falas:

*Para mim, é uma fase de diversão, mas também tem problemas. Tem muita desvantagem.[...] problemas de relacionamento com as outras pessoas: com os pais, com o namorado.(EF)*

*[...] a gente vai ao shopping, se a gente fosse criança [...] queria ir só com os pais, agora a gente quer ir sem, quer ir com os amigos... (EF)*

*É aproveitar a fase que a gente tem para viver. Fazer tudo aquilo que a gente não vai poder fazer quando ficar mais velho e tudo que a gente não podia fazer quando era criança. (EF)*

Interessante que o que mais se destacou, nessa discussão, foi marcar as características de ser jovem sob o ponto de vista entre a fase do ser criança e a fase do ser adulto, o que se enquadra na categoria “Condição de fase”.

No grupo da EPL, apresentaram-se as categorias verbo/ação, ter e condição de fase:

*Aprender e ter objetivos*

*É ter responsabilidade*

*Ou ter menos responsabilidade*

*[...] aproveitar cada minuto como se fosse o último.*

*Uma criança adulta*

*Uma criança sem limites.(EPL)*

Nesse grupo, tal discussão não desenvolveu muito uma perspectiva mais séria sobre a juventude, do ponto de vista da responsabilidade e da preocupação com o futuro, aqui foram expostas as contradições de ser jovem. Diferentemente dos grupos das escolas particular confessional e estadual, nas quais o aspecto da responsabilidade e preocupação com o futuro foi evidenciado mais vezes. Nesse aspecto, mesmo nessas escolas, houve um enfoque diferenciado. O primeiro focalizou mais a preocupação com o futuro - estudar, fazer escolhas etc. O segundo destacou a questão de lutar e conquistar os direitos dos jovens.

Os grupos das escolas EPC e EE foram os únicos a apontar os aspectos biológicos, mesmo assim, sob risos dos demais. No primeiro, foi mencionada a questão da puberdade associada ao namoro e, no segundo, a dos hormônios relacionados com a possibilidade de gravidez. No entanto essas vozes não tiveram desdobramentos, talvez pelo fato de acharem que não seria pertinente no debate com uma pesquisadora, que se apresentou como professora

de História, ou pela timidez e omissão dos demais, pois achamos que havia certo pudor de falarem sobre o assunto.

Levantamos alguns questionamentos que aplicamos a refletir e problematizar, na seqüência do capítulo: qual identidade o jovem quer assumir? Qual identidade a sociedade espera que ele assuma? Quais identidades estão em conflito? Como são negociadas? E como o conhecimento histórico, adquirido ao longo da sua formação, colabora para a formação identitária dos jovens? Para tanto, apresentamos, inicialmente, os principais momentos de discussão dos grupos focais e, depois, confrontamos os dados estatísticos, referentes à última parte do questionário, com algumas análises referentes ao grupo focal.

### **3.3. Cidadania, política e escola em foco nos grupos focais**

#### **3.3.1 . Escola e vida**

Todos os jovens da EPC concordaram em que o que aprendem na escola é proveitoso para suas vidas, principalmente no que diz respeito aos valores, tais como responsabilidade e sociabilidade. Ressaltaram que não só o que aprendem na escola é importante para vida, como o inverso também o é:

*O que aprendemos na sociedade trazemos para a escola. (EPC)*

*Na escola aprendemos os valores da vida (EPC)*

Intrigou-nos o fato de que não houve referência ao conteúdo da disciplina de História como algo interessante para a vida destes jovens, ao contrário dos jovens da EPL. Alguns estudantes dessa escola, identificaram, desde o início da discussão, o sentido do conhecimento histórico para suas vidas. Outros questionaram os conteúdos aprendidos nas disciplinas e sua utilidade, principalmente quando avaliam a profissão que desejam seguir, chegando até a desprezar algumas disciplinas:

*Para que eu vou querer saber sobre a Segunda Guerra Mundial para fazer medicina? (EPL)*

Nesse momento da discussão, uma estudante afirmou que a disciplina História era uma das poucas que têm relação com a vida:

*Para você não repetir os erros do passado e compreender melhor o presente, você tem que saber do passado. (EPL)*

A relação entre o que se aprende na escola e sua importância para a vida, entre os jovens da EF, esteve vinculada à sua utilidade em outros momentos da vida escolar, como o Ensino Médio e o ingresso no ensino superior. Pareceu-nos relacionar-se com os objetivos específicos desses estudantes para o futuro, conforme constatamos na caracterização dos perfis juvenis descritos no primeiro capítulo. Quando os questionamos sobre esta influência fora do âmbito escolar, então, os estudantes identificaram o aspecto relacional e o conhecimento de mundo como coisas que se aprendem na escola e são fundamentais para suas vidas.

Uma estudante da EE vinculou o conhecimento que se aprende na escola com o futuro, no sentido de aquisição de um bom trabalho. Outra estudante afirmou que é na escola que o jovem começa a mostrar à sociedade o que ele pode ser e a lutar pelos seus direitos. Assim, os estudantes foram discutindo exemplos, vivenciados na escola, a partir dos quais eles experimentaram situações de luta por seus direitos.

*Tudo começa na escola, com ela vamos aprender mais e adquirir conhecimentos que lá na frente vai englobar tudo.(EE)*

Os jovens da EM foram os únicos que fizeram referência específica ao conhecimento histórico e como colabora com as suas vidas. A primeira referência feita por uma das participantes foi relativa ao conteúdo da Revolta da Vacina, provavelmente estudado naquele período. Essa estudante ficou pensativa e em dúvidas sobre qual seria o sentido desse tema para sua vida. Outro estudante não titubeou e foi logo argumentando que não fazia sentido estudar o que passou:

*História fica só com o passado. (EM)*

*É, não vai mudar nada. O que passou você não pode voltar. Só está mostrando mesmo o que passou. (EM)*

Esses jovens, por não diferenciarem história e passado, logo não vêem sentido entre o conhecimento histórico e suas vidas. No entanto houve discordância de uma estudante:

*Não. Porque o Brasil está deste jeito? O que aconteceu no passado que mudou? É, eu acho que é importante estudar história. (EM)*

### 3.3.2. Escola e cidadania

A maioria dos jovens, em todas as escolas, associou cidadania à participação política, ao voto, propriamente dito. No grupo da EM, duas participantes afirmaram que a escola forma a mentalidade do cidadão, auxiliando-o a ter opinião ao votar.

No grupo da EE, incidiu o vínculo da cidadania ao voto, e percebemos que esta ligação não se restringe ao que se aprende na escola, mas está relacionada também com que se aprende com os pais:

*Na escola aprendemos muitas coisas sobre o voto, principalmente na época da ditadura [...] meu pai falou que os jovens têm que votarem porque muitos jovens morreram para conseguir este direito.(EE)*

Nesse momento, começou a discussão acerca da importância do voto. Quando insistimos sobre como a escola colabora para a formação cidadã dos jovens, uma estudante assegurou que é na escola que se aprende a ser uma pessoa mais democrática, interativa, etc.

Os estudantes da EF afirmaram que a escola não é muito focada na questão da cidadania, mas, sim, no aspecto da interação e do conhecimento do mundo. Também associaram a cidadania à questão política, relativa ao voto, e, assim, não detectaram a dimensão interativa e formativa como parte da cidadania. Dois estudantes que faziam academia de esporte juntos, informaram que lá, neste local, também percebiam a formação para a cidadania:

*Eu acho que se fosse cobrado nas escolas, o que é cobrado na academia, teríamos cidadãos jovens muito diferentes de hoje.(EF)*

Quando pedimos que aos estudantes da EPL para falarem da relação entre escola e cidadania, o grupo, logo de início, fez referência à disciplina História:

*A nossa professora de história puxa muito para este lado. Tenta orientar estas coisas.(EPL)*

Foi a única escola que mencionou diretamente a disciplina, sem nossa intervenção, para explicar como a escola colabora para a formação cidadã dos jovens. Inclusive, foi também a primeira referência à figura do professor de História como importante para a formação dos estudantes. No entanto outros estudantes discordaram dessa estudante e

iniciaram a discussão sobre política, expressando uma visão pessimista com relação à corrupção.

Ao contrário dos alunos da escola anterior, na EPC, tivemos que fazer referência direta aos conteúdos de História. Os estudantes dessa escola associaram a questão política à História, à compreensão do presente, para evitar os erros do passado e buscar transformar o futuro. Entretanto, os estudantes não restringiram a dimensão política à questão do voto, como ocorreu nas demais escolas.

*Vamos pegar a política do Brasil atualmente. Tudo foi por causa do passado, o tipo de colonização, você localiza estas conseqüências. Você tenta transformar e mudar. Isto ajuda você quando sai da escola para enfrentar o mundo, a sociedade.(EPC)*

### **3.3.3. Cidadania, voto e política**

Quando indagamos os jovens da escola EPC, especificamente, sobre cidadania, obtivemos proposições que não se vincularam restritamente ao voto:

*Participar da sociedade, mas não é só com voto.  
Expressar opiniões, lutar por elas! Ter uma voz mais ativa, dar idéias e ter direitos.(EPC)*

Outras estudantes questionaram não se tratar somente de direitos, mas também de deveres, sem os quais não se pode exigir-los. Nesse momento da discussão, percebemos que a cidadania é entendida por eles numa perspectiva mais abrangente, e diferenciada do senso comum, até então, apresentada por outros estudantes. Tal grupo demonstrou perspectivas diferentes, para pensar o conceito, que remetem para possibilidades presentes em seu dia-a-dia, sem projetar a cidadania para o futuro, quando forem eleitores.

Entre os jovens da EPL, no começo da discussão, alguns identificaram cidadania com o voto e avaliaram a importância de tal instrumento para a participação política:

*Eu acho importante apesar de ainda não participar pelo fato da idade.(EPL)*

Quando a estudante se manifestou, iniciou-se uma discussão referente à política, o que, em quase todas as escolas, culminou em observações pessimistas, decepcionantes e generalistas com a situação relativa à corrupção vinculada ao caso do “mensalão”. Alguns estudantes desse grupo se dividiram entre culpabilizar os políticos pelos seus sentimentos com relação à política e chamar a atenção para o fato de que as escolhas políticas partem da população.

Procurando retomar a discussão inicial, perguntamos se todas concordavam com a opinião da estudante, descrita acima, e um outro participante mencionou que, reivindicando nossos direitos, nas coisas mais simples, fazemos a nossa parte como cidadãos. Nesse momento, outros concordaram com tal estudante, afirmando que não é somente com o voto que podemos ser cidadão, contudo acreditam que este é o meio mais influente.

Consideramos interessante que uma estudante, a que mais questionou a política atual, explicasse que tem vontade de votar aos 16 anos, mas não fazia questão devido à conjuntura atual. Segundo ela, não adianta escolher, pois todos “são iguais”, ou seja, todos “são corruptos”.

Os alunos da EM associaram que, por intermédio do voto, pode-se cobrar para decidir o futuro do país e cobrar, pelo menos, que seja feito o melhor. Esta dimensão pareceu-nos menos passiva, uma vez que acentuou que não basta votar, é preciso mais atitude, ir além de votar. Segundo a estudante:

*Ser cidadão é construir o seu país. (EM)*

Percebemos que, nessa dimensão o cidadão é visto como agente ativo e não simplesmente aquele que delega poder aos outros. Porém, segundo esta percepção, mais de 90% dos estudantes ainda não são cidadãos.

Quando questionamos o estudante, da EM, que revelou ter votado, naquele ano, ele afirmou que anulou seu voto. Segundo o jovem, não adiantava votar, pois vota-se, mas não é ouvido depois. Começou, então, a mesma discussão verificada nas demais escolas sobre a descrença em relação à política no Brasil naquele momento histórico.

O voto, e suas dimensões, e a política também foram discutidos pelos estudantes da EE, da mesma forma que nas demais escolas, sob enfoque pessimista. A política foi analisada a partir do voto, questionando-se a validade da anulação deste, pois a maioria concordou que não adiantava votar.

*Anular o voto aumenta a chance de eleger um corrupto. (EE)*

Nesse instante, foi possível perceber como o conhecimento histórico foi mobilizado, mesmo sem referência direta às aulas e/ou professor, quando os estudantes recuperaram outro contexto histórico conturbado da história recente do Brasil, como o período do governo Collor. Nessa discussão, os estudantes avaliaram e questionaram as escolhas da população. Com isso, um alerta foi feito, por uma estudante, e complementado por outro jovem:

*Nós somos os futuros eleitores.  
Nós somos os futuros políticos. (EE)*

Tais citações reforçam a concepção de que o potencial do jovem é, nessa perspectiva, protelado para o futuro, quando forem eleitores e/ou até políticos. Porém questionamos o papel do jovem na sociedade, e todos afirmaram lutar pelos seus ideais. Porém uma estudante argumentou:

*O jovem é muito acomodado. Principalmente agora. Pode ser que o Lula seja eleito, por exemplo, eu não gosto dele, mas, mesmo assim, não faço nada por isso. (EE)*

Assim, outros participantes, discordaram e associaram a condição juvenil à possibilidade de lutar pelos seus direitos e transformar o mundo, principalmente, porque, quando ficarem adultos serão acomodados demais, segundo eles. Deram o exemplo do movimento feito, em grande parte, por estudantes de Uberlândia, MG, em protesto contra o aumento da tarifa do transporte escolar. Neste instante, a estudante que havia destacado a acomodação juvenil contra-argumenta que o movimento é uma prova do quanto o jovem é egoísta, pois ele só se manifesta quando tem seus interesses prejudicados.

Os estudantes da EF, quando questionados se cidadania era restrita ao voto associaram-na às outras perspectivas, como a interação e a vivência na sociedade. Esses estudantes discutiram com maior ênfase tais questões na dinâmica com as frases.

#### **3.3.4. Dinâmica das frases**

Elaboramos algumas frases<sup>39</sup>, que foram dispostas em fichas expostas e distribuídas aos participantes do grupo. Foi uma técnica utilizada para incentivar os estudantes a comentar assuntos já discutidos com maiores detalhes, ou discutir os que pudessem ter sido desviados durante a discussão. Não houve momento fixo para introduzir tal dinâmica, o momento oportuno para realização dela diferenciou-se de escola para escola, conforme necessidades específicas de cada grupo de discussão. No geral, a orientação e o procedimento foram os

---

<sup>39</sup> Foram discutidas as seguintes frases; “A sociedade vê os jovens de hoje como alienados e egoístas; “Ser jovem é um processo contínuo de construção”; “A juventude brasileira não se importa com política”; “O jovem não se preocupa em marcar a sua existência na história”; “Os jovens não têm como interferir na sociedade”, “O que os jovens pensam sobre o país é muito valorizado pela sociedade”; “Os meios de comunicação têm nos jovens um grande mercado consumidor” e “A participação dos jovens na política é fundamental.”

mesmos: primeiro, expunham-se e distribuíaam-se as fichas nas mesas que estavam no centro da roda de discussão e, depois, pedíamos que eles discutissem entre si o que expressavam tais fichas.

Como, em cada grupo, a discussão contou com seqüências diversas, conforme definição dos próprios estudantes, e algumas frases encontraram maior discordância que outras, optamos por apresentar a discussão aqui, não por frases, mas por escola. Por esta opção, acreditamos que poderemos tecer uma análise pontual sobre como as especificidades das frases desenvolvidas em cada grupo.

O grupo da EF destacou que os jovens marcam sua existência na história, quando ajudam as pessoas, ou seja, quando praticam boas ações. Lembramos que, com esse grupo, tivemos que instigar mais a participação dos estudantes, devido a fatores já explicados anteriormente.

Quando os estudantes foram questionados sobre a participação política, o primeiro ângulo abordado por eles referiu-se ao voto. Ao indagarmos se esta era a única forma de participação política, outros estudantes declararam que conhecer direitos e exigir que os políticos cumpram suas promessas, também, são formas de participação política.

Esses estudantes concordaram que a sociedade os vê como pessoas que só querem curtir e sair e, muitas vezes, e que, segundo eles, se vêem jovens que não se interessam por outras coisas.

Sobre a interferência do jovem na sociedade, observamos concepções que se desvencilharam dos padrões que atribuem grandes feitos:

*Têm várias formas de o jovem interferir na sociedade. Só vivendo do jeito que ele vive, curtindo a vida, ele já está interferindo... marcando a presença jovem. (EF)*

Outra estudante acrescentou que só de estar comprando determinado produto o jovem já interfere na sociedade. Esta dimensão permite pensar que esses estudantes vislumbram formas cotidianas do cenário juvenil, como meios de interferência na sociedade.

Quando a discussão se referiu à frase “A juventude brasileira não se importa com política”, todos discordaram. Um estudante mencionou que foi até realizado, na escola, um trabalho referente às eleições, no entanto não mencionou por qual disciplina. As demais frases foram comentadas sem maiores discordâncias.

Com um perfil diferenciado dos jovens da EF no grupo da EE a dinâmica fluiu de maneira mais espontânea, revelando mais momentos de concordância do que de discordância.

Sobre a frase “O jovem não se preocupa em marcar sua existência na história”, todos concordaram que depende do jovem. Uma estudante mostrou-se descrente da capacidade do jovem de fazer algo pelo seu país. Outra frase que apresentou a mesma perspectiva da anterior: “A juventude brasileira não se importa com política”. Segundo os participantes, o jovem sozinho não consegue muita coisa. Nesse momento, uma estudante usou como exemplo o movimento das “Diretas, Já”.

A maioria concordou que aquilo que os jovens pensam não é muito valorizado pela sociedade. Uma estudante, com ímpeto de transformação, destacou que os jovens têm a necessidade de mostrar o contrário à sociedade:

*Então, eu acho que nós temos que mudar isto. Se eles não dão valor em nós, temos que fazer com que nos valorize. (EE)*

Com relação à frase referente à forma como o jovem marca sua existência na história, uma estudante da EM argumentou:

*Os jovens são assim, alguns se preocupam, ajudam, contribuem. Entram cedo na política, no mercado de trabalho. Alguns não se preocupam com o futuro deles, não estão nem aí. (EM)*

A idéia de marcar a existência na história, para essa estudante, está vinculada à projeção do futuro, de “ser alguém”, como acrescentou outro estudante, que afirmou que somente as pessoas mais destacadas na sociedade marcam sua existência na história. Podemos associar esta idéia à tradicional concepção histórica, vinculada ao culto dos heróis, às datas cívicas, quem faz a história são os grandes personagens. Com referência à visão da sociedade sobre os jovens, algumas vozes foram bastante ilustrativas no sentido de percebemos como justificam ações que levam à formação de determinada visão da sociedade sobre a condição juvenil.

*Muitas pessoas vêem o jovem como se ele pudesse tudo. Mas não é que ele pode tudo, é que está na hora de caminhar sozinho, mesmo! (EM)*

*Porque é a fase que os jovens começam a descobrir as coisas, como fumar, e aí as pessoas os vêem como excluídos. (EM)*

Sobre a frase “O jovem não tem como interferir na sociedade”, todos discordaram e afirmaram que, quando o jovem tira seus documentos, vota e passa a ter seus direitos, ele

interfere na sociedade. A interferência na sociedade é vinculada à dimensão formal, à obrigatoriedade do voto.

Com relação à importância da política, uma estudante mencionou que se importa à medida que ela destaca as consequências sofridas pelas ações dos governantes:

*Depois eu que pago a conta.(EM)*

Sobre a participação dos jovens na política, as estudantes concordaram que ela é fundamental, pois votando é possível interferir na realidade. Um estudante comentou que não interferiu na política, visto que anulou seu voto, e foi questionado pelas estudantes que afirmaram que, mesmo anulando o voto, se interfere na sociedade.

Na EPL, os estudantes foram lendo as frases e comentando entre si, sem necessidade de muitas intervenções do mediador. Sobre a participação do jovem na política, uma estudante criticou que o número destes jovens na política é que é significativo. Outra estudante a questionou, perguntando se ela não julgava importante a participação do jovem na política. Uma terceira estudante entrou na discussão, afirmando que é muito pertinente a participação do jovem na política, caso contrário não teríamos políticos<sup>40</sup> que se elegem com o voto dessa categoria.

A frase “O jovem não se importa com política” dividiu as opiniões dos estudantes, alguns revelaram que preferem os atrativos do computador e outros alegaram que até assistem ao horário político, pois consideram-no engraçado.

As duas frases que geraram maior discussão, em que o grupo apontou ter muita coisa em comum, foram: “ O jovem não tem como interferir na sociedade” e “ O jovem não se preocupa em marcar a sua existência na história”. Uma estudante afirmou que o trabalho voluntário é um exemplo de como o jovem pode interferir na sociedade, e outro apontou o próprio estilo de vida juvenil como uma forma de interferência. Alguns estudantes concordaram em que o jovem só pensa em curtir a vida:

*É igual àquele movimento de estudantes, dos caras pintadas. Você não vê mais isto hoje em dia. Os jovens estão no Orkut, uma hora destas, querem entrar no MSN. (EPL)*

---

<sup>40</sup> Nesse momento, a estudante citou o nome de alguns políticos da região que têm sua imagem vinculada à comunidade jovem.

Outros afirmaram que há aqueles que fazem a diferença, seja com o trabalho voluntário ou com seu estilo, foram citados os EMOS<sup>41</sup>.

Interessante que somente nessa escola uma estudante indagou sobre o que seria marcar sua existência na história. Explicamos que as opções que se fazem na vida podem marcar sua existência na história. A partir de então, a maioria passou a apontar os personagens históricos, como Che Guevara, ou movimentos sociais, como “Fora Collor”, como exemplos que marcaram sua existência na história.

Um fato diferenciado, dos outros jovens das demais escolas, refere-se à frase “a juventude brasileira não se importa com política”. No grupo da EPC as participantes concordaram em que não é que o jovem não se importa com a política, mas que, muitas vezes, não entendem a política brasileira. No entanto uma estudante questionou que, mesmo sendo assim, hoje em dia, os jovens, realmente, não se importam com política, querem mais é consumir, estar na moda.

*Antigamente, os jovens se importavam demais com a política. Foram eles que ajudaram nas Diretas, Já, que conseguiram protestarem contra a ditadura e tiraram o Collor. (EPC)*

Na sequência da discussão, uma estudante leu a frase “Os jovens não se preocupam em marcar sua existência na história”, e retomando o que a participante anterior afirmou na frase transcrita anteriormente, frisou que se trata de formas de marcar sua existência. As demais participantes concordaram e ressaltaram que hoje ainda existem tais formas de protestos, só que mais esporadicamente que antes. Para justificar tal constatação, alegaram que a polícia tende a repreender de forma violenta, e a mídia divulga que os jovens que fazem protestos são violentos e rebeldes.

A influência da mídia, tratada com maior crítica somente nessa escola, foi avaliada também na questão do consumo, quando discutiam a frase “a sociedade vê os jovens como alienados e egoístas”.

---

<sup>41</sup> O termo se refere a um estilo alternativo adotado por alguns jovens que se destacam com sua forma de vestir, sentir e agir. Eles são uma tribo urbana chamada Emo. Eles se autodefinem como carinhosos, sensíveis, pessoas calmas que não gostam de briga e querem apenas amar e serem amados. Os chamados “emos” têm geralmente entre 12 e 20 anos, estão presentes por todo o Brasil e geralmente fazem amizades pela internet. No site de relacionamentos Orkut, por exemplo, existem diversas comunidades como Emo sim!!Algo contra?!, -estilo emo de se vestir- entre outras. O emocore ou também conhecido como hard core melódico, para quem não sabe o que significa, é um estilo musical que mistura batidas fortes como no rock, com letras mais trabalhadas, que em muitas vezes trazem sentimentos expressos. Os próprios jovens vinculam bandas como o NXZero, Forfun, CPM22 e Ramirez como bandas Emo. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/jovem/falaserio/2007/04/26/000.htm>> Acesso 15/06/2008

A participação dos jovens na política foi avaliada pelo grupo como importante, porém uma estudante alertou para a necessidade de o jovem ser instruído na hora de votar. Outra estudante complementou garantindo que o jovem tem idéias novas, um jeito diferente de ver o mundo, contudo a sua falta de experiência faz com que ele não seja muito bem visto ou ouvido.

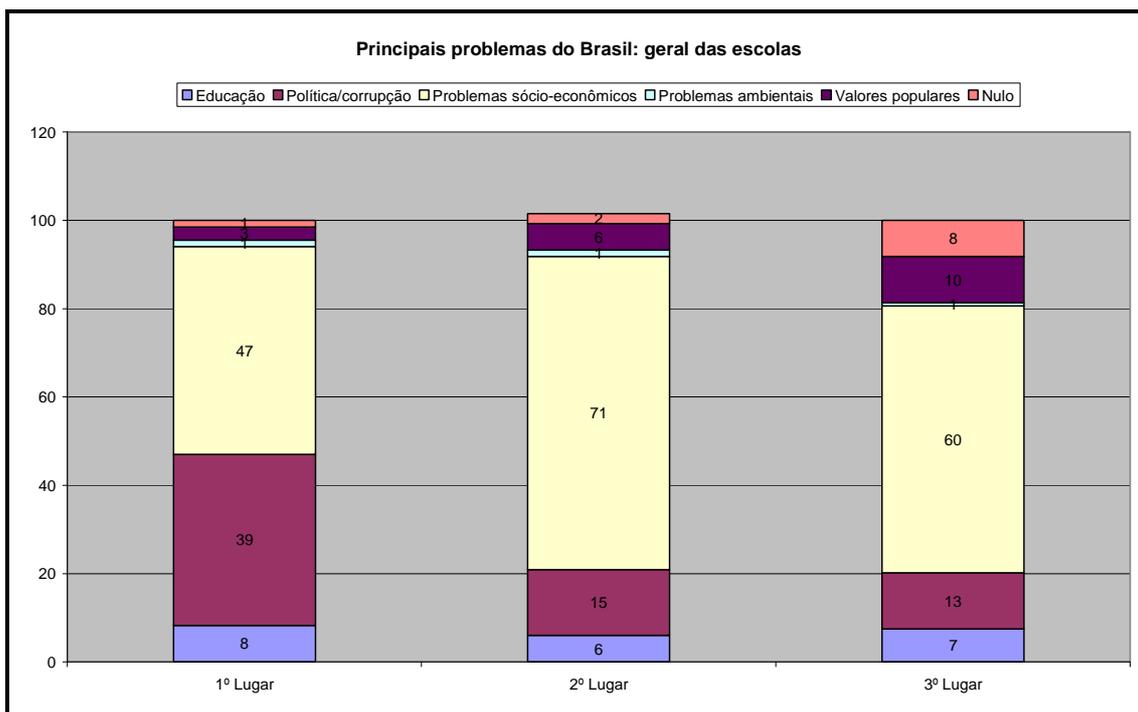
*Eles acham que os jovens são imaturos demais. Talvez nós tenhamos idéias novas, coisas novas para acrescentar ao mundo, para melhorá-lo. Mas não temos oportunidade. (EPC)*

Dessa forma, esse grupo concordou em que o que o jovem pensa não é valorizado pela sociedade, pois, se fosse, não seriam necessários movimentos como o que foi feito em Uberlândia em prol da redução das tarifas do transporte coletivo. Com isto, as estudantes demonstraram que não há como o jovem interferir na sociedade, pois esta não permite que ele se manifeste.

### **3.4. O pensamento histórico e a dimensão cidadã e política da identidade juvenil**

Os jovens da pesquisa destacaram, no questionário, três dos principais problemas brasileiros. No total das escolas, a política, muitas vezes salientada sob a perspectiva da corrupção, ficou com o segundo maior percentual de destaque em todas posições: primeiro, segundo e terceiro lugares.

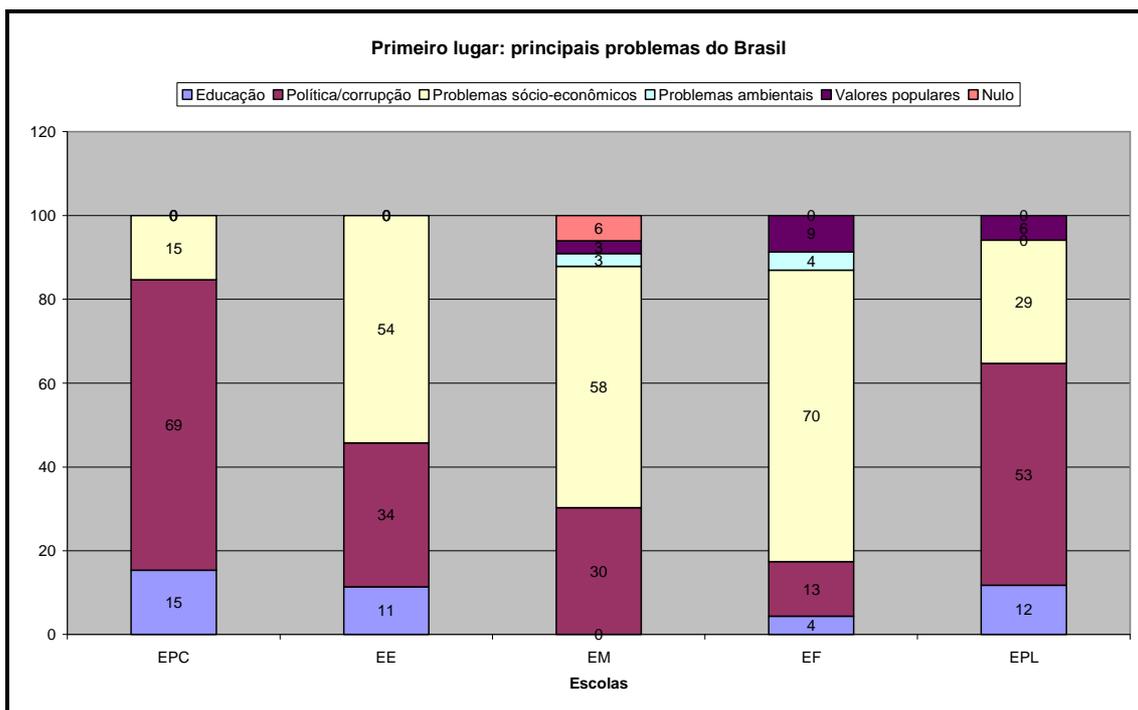
#### **Gráfico 3.2: Principais problemas do Brasil/geral das escolas**



Independentemente da posição, fosse em primeiro ou terceiro lugar, aspectos sócio-econômicos foram ressaltados dentre os principais problemas do Brasil com maior percentual. Logo em seguida, os problemas que tiveram segundo maior percentual de escolha, nas três posições, foram aqueles relativos à política, os quais sempre se vinculam à questão da corrupção. A educação encontra-se como terceira opção, com maior percentual, no primeiro e segundo lugares, sendo que, nesta posição, divide espaço com outro problema referente à questão dos valores populares. Este item contempla as opções que consideram a falta de caráter, justiça, comodismo e desonestidade, como principais problemas do país.

Esse quadro modifica-se de forma considerável, se analisarmos as opções apontadas por cada grupo:

**Gráfico 3.3: Primeiro lugar: principais problemas do Brasil**



Nesse gráfico, notamos que os problemas sócio-econômicos e políticos foram os mais enfatizados, fosse com o primeiro ou segundo maior percentual das escolhas. Podemos verificar que, nas escolas públicas, os problemas sócio-econômicos continuam em destaque com mais de 50% das escolhas. Já nas escolas particulares, o problema mais ressaltado, com mais de 50%, foi relativo à política, sendo que as questões sócio-econômicas ocuparam segundo lugar das escolhas. Numa leitura mais geral desses dados, poderíamos concluir que, para os jovens das escolas públicas, falta consciência política e, nas escolas particulares, falta consciência social. Todavia, preferimos analisar sob outras perspectivas, menos generalizantes. Segundo o ponto de vista sócio-econômico desses dois grupos escolares, poderíamos associar tais escolhas ao contexto de vivências dos jovens. No caso das escolas públicas, mesmo atendendo estudantes de classe média, os problemas de cunho sócio-econômicos estão estampados na estrutura da escola – prédios, carteiras, poucos recursos tecnológicos, etc – ou na convivência com colegas. Já no caso das escolas particulares, apesar de os problemas sócio-econômicos não apontarem maior percentual no primeiro lugar, eles são destacados, com mais de 50%, tanto no segundo lugar como no terceiro.

Sobre a segunda escolha de maior percentual, no gráfico geral, e primeira escolha, no gráfico por escolas, das escolas particulares, destacamos que a questão política foi abordada, unanimemente, por todos os grupos focais, sem que houvesse referência direta aos temas

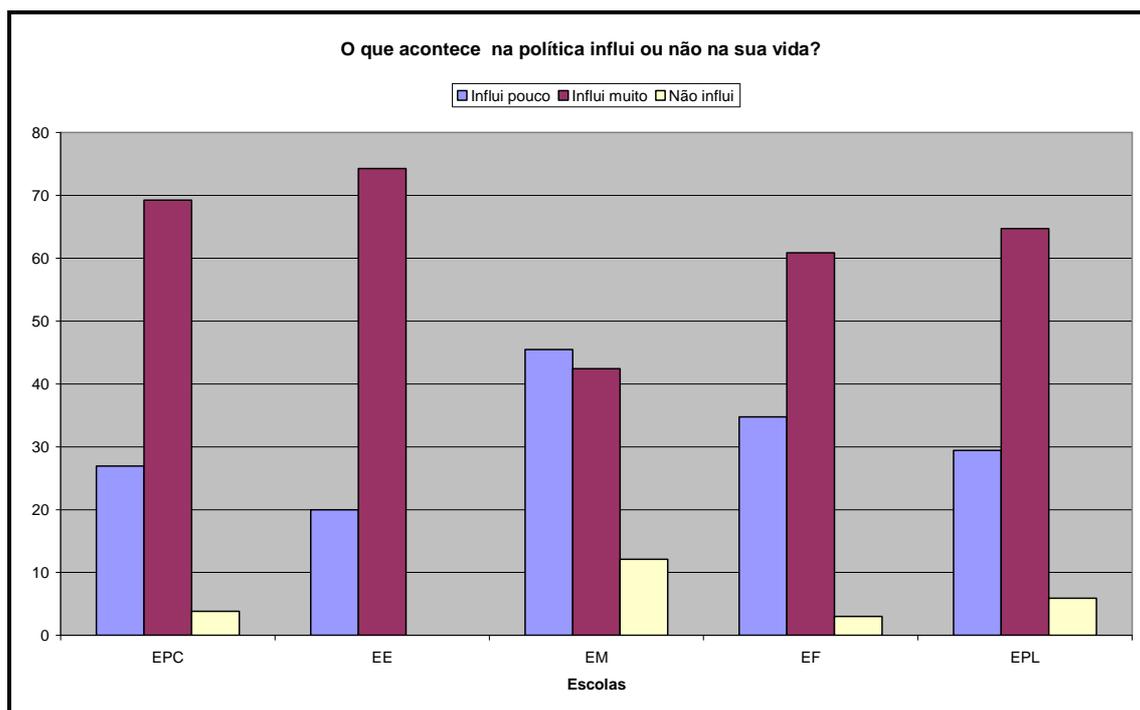
propostos na discussão. Este fato remete à influência da mídia que, em 2006, divulgou alguns casos de corrupção de políticos, por vezes, de forma exacerbada.

Contudo notamos que grande parte desses estudantes, participantes dos grupos focais, tinha uma visão formada segundo as informações da mídia, sem fazer inferência crítica às notícias anunciadas. Salientamos que o único grupo que apresentou uma concepção mais crítica da mídia foi o da EPC.

É interessante, e até mesmo preocupante, notar que os problemas ambientais foram mencionados com uma porcentagem mínima, tanto no quadro geral quanto específico das escolas. Se pensarmos que se trata um assunto extremamente divulgado pela mídia, por que não se encontra no quadro dos principais problemas do Brasil, como ocorreu com a política? Também podemos enfatizar que, pela própria dimensão da natureza juvenil, de se preocupar mais com o presente e não tanto com as questões de longo prazo, nas quais se inserem os problemas ambientais. Contudo ficam registradas aqui apenas breves e gerais notas sobre tal questão tão importante devido ao recorte de nossa pesquisa.

Quando pedimos aos jovens que caracterizassem política, 72% consideraram que é muito importante, enquanto 19% e 9% a justificou, respectivamente, mais ou menos e nada importante. O gráfico, a seguir, indica como a dimensão política foi percebida em cada escola:

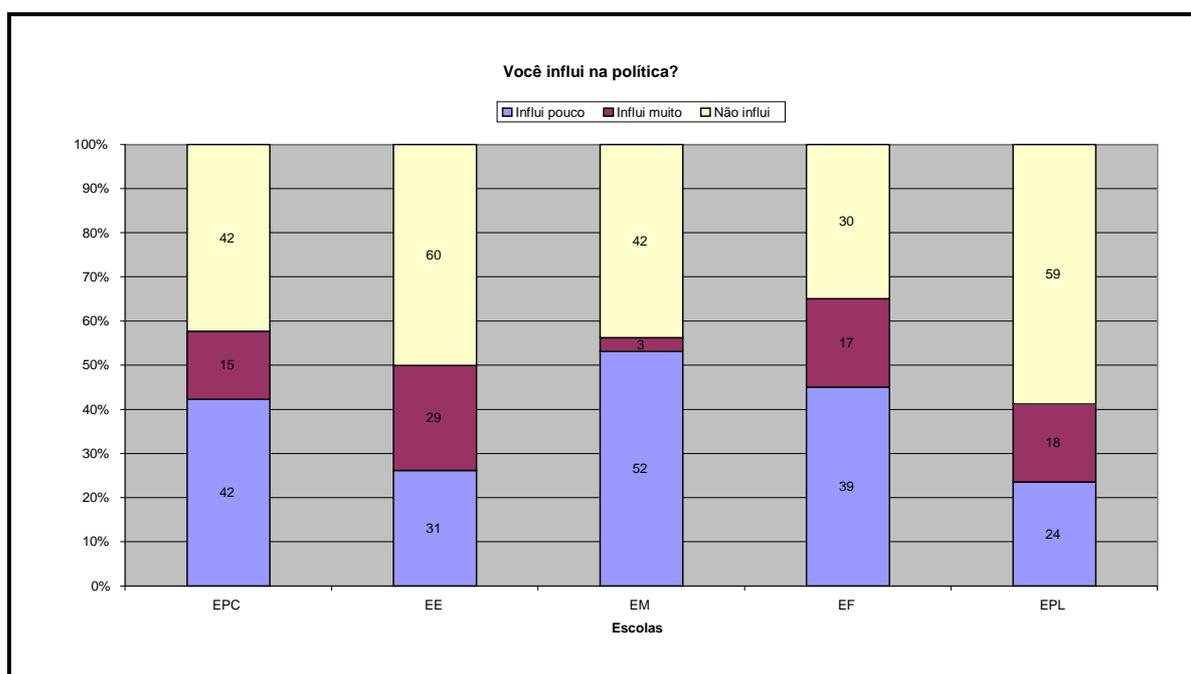
**Gráfico 3.4: O que acontece na política - influi ou não na sua vida**



Ao perguntarmos como os acontecimentos da política influem em suas vidas, os jovens de quatro escolas, EPL, EPC, EE e EF, indicaram que influi muito, com percentual acima de 60%. Apenas na EM 47% informaram que influi pouco, enquanto 43% avaliaram que influi muito.

O posicionamento desses jovens se alterou muito, quando a pergunta invertem a relação de influência: E você, influi o não na política? Muito ou pouco?

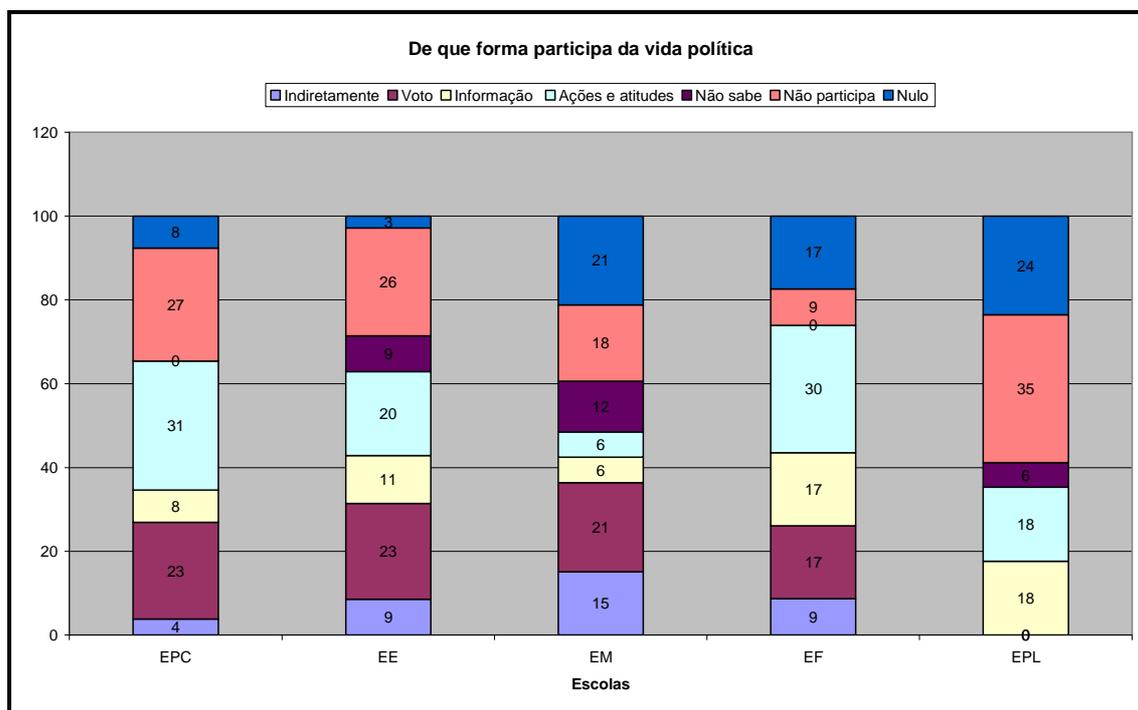
**Gráfico 3.5: Influência na política**



No gráfico anterior, verificamos que as menores porcentagens estão voltadas para a categoria influi muito em todas as escolas, sendo a maior porcentagem verificada na EE, com 29%. Nas escolas estadual e particular laica, a categoria “não influi” teve destaque majoritário, respectivamente, 60% e 59%.

Esses jovens avaliam que a política é muito importante, 72%, e têm consciência de que os acontecimentos da política influem em suas vidas. Porém, ao mesmo tempo em que são conscientes da importância da política em suas vidas, eles parecem não conceber o inverso dessa relação, ou seja, não se vêem como importantes para interferirem na política, isto é, não se vêem como sujeitos atuantes. Desta forma, a pergunta seguinte do questionário permite-nos avaliar melhor estas considerações: de que forma você participa da vida política da comunidade ou do país?

**Gráfico 3.6: Como o jovem participa da vida política**



Sobre as categorias elaborada, convém ressaltar a caracterização de cada uma para melhor compreensão e análise. A participação indireta refere-se à influência do jovem na escolha política dos pais ou amigos, ou seja, um eleitor. Nesta categoria, percebe-se que o jovem considera que a influência direta na política somente acontece em função do voto, e como grande parte estudantes não possuem idade para votar, eles não se consideram como sujeitos políticos ativos. Nesta condição, encontram-se os jovens que optaram pela categoria “voto” determinando para o futuro, quando atingirem a idade estabelecida para tal função, as potencialidades políticas. Assim, poderíamos somar essas duas categorias, obtendo, assim, um percentual de 48% dos jovens que acreditam que a participação na vida política é restrita às escolhas políticas possibilitadas pelo voto.

Percebemos, pelas discussões dos grupos focais relativas à política, que, para a maioria dos jovens, falar de política é fazer referência imediata ao voto e à corrupção. Nesta concepção, como apenas 5% dos estudantes tem idade para o voto facultativo, poderíamos alegar que 95% não se vêem como agentes políticos, pelo fato de não poderem votar. Sem contar os possíveis casos de eleitores que, mesmo votando nulo, como o caso de um estudante da EM, acreditam que não interferem na política.

É interessante perceber que apenas os estudantes da escola particular laica não fizeram suas opções por nenhuma das categorias explicadas acima, porém também foi a escola que mais expôs opções sem resposta com 24%.

No último gráfico, verificamos que os grupos da EPL e EE confirmam o posicionamento discutido anteriormente com 35% e 26%, as maiores porcentagens dessas escolas, das escolhas que afirmam que os jovens da pesquisa não participam da vida política. Novamente, podemos pensar que os estudantes que declaram não participarem da vida política podem fazê-lo em função de ainda não terem idade, seja facultativa ou obrigatória, para votar.

Nas escolas particular confessional e federal, as maiores porcentagens, respectivamente, 31% e 30%, foram para a escolha que determina a participação política a partir das ações como lutar pelos direitos, ter uma visão crítica e fazer manifestações. Os estudantes que optaram por tal categoria parecem adotar uma visão de participação política fora do padrão vinculado ao voto, como apareceu em quase todas opções. Resta-nos questionar se esses jovens apenas idealizam tais ações como possíveis formas de participação política ou as identificam como atividades, efetivamente, realizadas.

Nas discussões, verificamos que a maioria dos jovens não se envolve ativamente com os movimentos sociais, ou similares, tanto dentro como fora da escola. No grupo da EPL, uma estudante mencionou realizar trabalho voluntário, sem vínculo com a escola. Trata-se de uma estudante que se considerou espírita, na questão do questionário relativa à religião, e esse trabalho voluntário foi proporcionado por tal religião.

Muitos estudantes deram como exemplo a participação dos jovens no movimento que, em Uberlândia, protestava contra o aumento das tarifas do transporte coletivo, porém, nenhum dos estudantes da pesquisa teve participação em tal movimento.

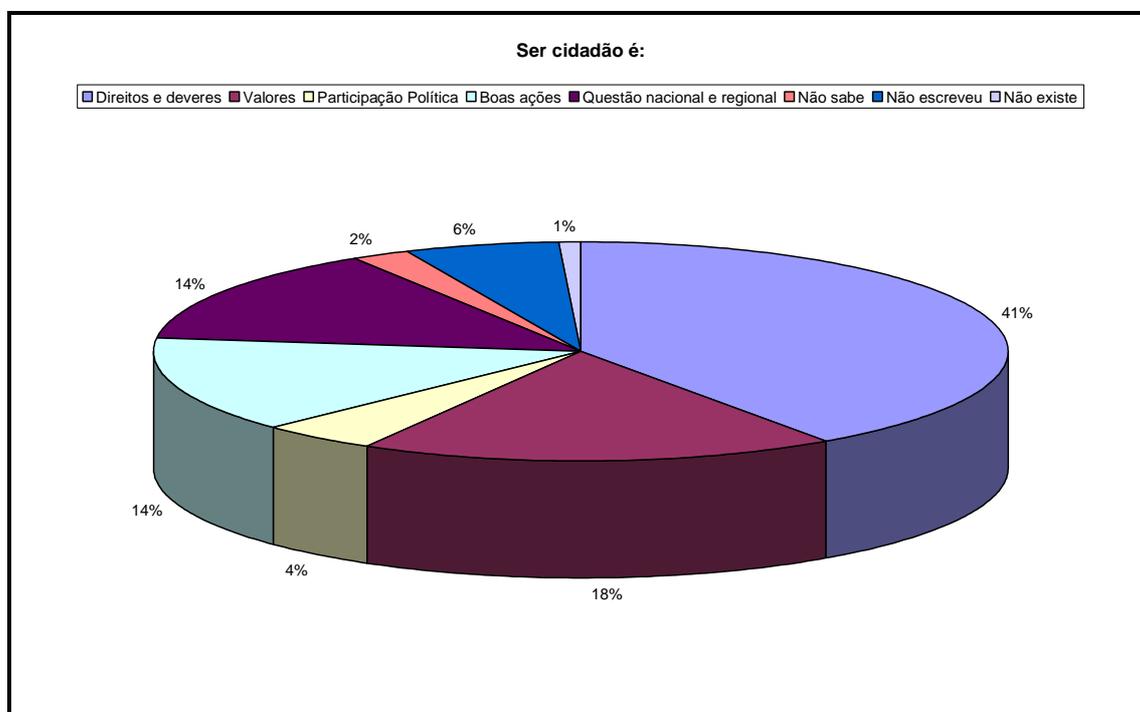
Poderíamos pensar que, no aspecto da consciência crítica, realmente, muitos jovens a manifestaram, principalmente das EPC, EPL e EE. Contudo tratava-se, muitas vezes, de uma reprodução do discurso midiático, sem contestação, exceto os jovens da EPC que manifestaram críticas contundentes com relação à sua influência no pensamento da sociedade, sobre os jovens, e dos próprios jovens sobre eles mesmos.

Questionamo-nos se a concepção de História, apresentada por alguns estudantes, como vinculada restritamente ao passado e, portanto, desprovida de sentido para suas vidas é resultante da visão tradicional, que associa aos sujeitos históricos grandes feitos, normalmente, consagradas pelas datas cívicas? Esta concepção pode ser uma das razões que explique o significado atribuído pelos jovens à política, quando estes associam que os políticos são

responsáveis por tudo, enquanto somente alguns ressaltam o papel da população na escolha dos seus representantes. Além disso, percebemos a influência dessa concepção na qualificação feita pelos estudantes à sua condição de cidadão, que, não raro, valoriza grandes feitos da juventude ou vincula-se à condição futura de eleitor.

Afinal, como esses jovens definem o que é cidadania? Vejamos o gráfico geral das escolas:

**Gráfico 3.7: Ser cidadão é:**



Percebemos que 41% identificam a cidadania à condição de direitos e deveres, via de regra, mencionada como luta, consciência e exercício destes. Já 18% dos jovens identificam cidadania com alguns valores, tais como solidariedade, responsabilidade, igualdade e dignidade, ou seja, valores que conduzem a uma vida melhor por meio da participação consciente de cada indivíduo. Semelhante à categoria anterior, 14% ressaltaram as boas ações como definição do que é ser cidadão. Dentre estas ações, estão: melhorar a cidade/vida/sociedade, cumprir seu papel, discordar do errado, fazer o certo e seguir as leis. Também 14% relacionaram cidadania com nacionalismo ao assegurar que ser cidadão é, por exemplo, ser brasileiro, ter amor à pátria/cidade, honrar a nação/cidade e participar do

desenvolvimento do país/cidade. Interessante que, nesse gráfico, apenas 4% identificaram cidadania com a participação política, ligada às boas escolhas na hora do voto.

Furmann (2006) desenvolveu uma pesquisa voltada para a compreensão dos significados de cidadania usados por alunos e professores do quarto ciclo, por meio de questionários e entrevistas. Esse autor discorreu sobre os principais pesquisadores, desde os clássicos, que se dedicaram a discutir a temática da cidadania. Conseqüentemente, Furmann (2006) construiu um conceito operacional de cidadania a partir do qual o identifica com a experiência política humana vivenciada em sociedades democráticas, cujo movimento apresenta constante confronto com a cultura política do período vivido.

Até agora se encontraram alguns elementos para a construção de um conceito de cidadania. O primeiro é a ligação estrita do conceito de cidadania com a democracia. O segundo aspecto é a impossibilidade de construir um conceito de forma neutra, os conceitos se dão a partir de uma cultura política, assim como os conteúdos da cidadania. Utilizando-se as teorizações de Williams e de Thompson pode-se enfim encontrar uma proposta de pesquisa para o termo 'cidadania'. Cidadania qualifica sujeitos numa sociedade democrática. Entretanto, a democracia será definida a partir da cultura. E, para tanto, é necessário relembrar que a cultura existe na congruência de três níveis: cultura de um período, cultura vivida e tradição seletiva. (FURMANN, 2006, p. 56-57)

Assim, o autor salienta que o conceito de cidadania extrapola as definições clássicas, normalmente encontradas nos livros didáticos, de conquista de direitos e participação no domínio público. Furmann (2007) aponta também a influência da experiência que se refere o sentido da cidadania vivenciada e de um terceiro elemento oriundo do conflito destas duas perspectivas acima, cujo resultado implica elementos mistos entre o tradicional e a experiência.

Alguns resultados da pesquisa desse autor foram sintetizados a seguir:

[...] os alunos precisam desenvolver o aspecto da participação pública, reconhecendo a cidadania não apenas como sociabilidade. [...] a utilização da palavra cidadania como sinônima de bondade também atrapalha a politização do termo. O cidadão e o bondoso estão muito próximos nas ações. Jogar papel no lixo ou atravessar uma velhinha no sinal são atitudes cidadãs. Essa é a vivência dos alunos na escola, eles não têm experiências políticas pela escola, apenas de sociabilidade. [...] é necessário repolitizar o conceito de cidadania para que o Brasil possa caminhar no sentido da democracia. (FURMANN, 2007, p.156)

Também verificamos, em nossa pesquisa, que os estudantes vinculam cidadania à questão da sociabilidade, e que muitos consideram a escola importante neste sentido. Embora

consideremos, assim como o autor, que cidadania deva ser analisada sob outras perspectivas, não acreditamos que a questão esteja somente restrita à politização do conceito de cidadania, mas, essencialmente, na questão de como esses jovens se colocam como sujeitos na política. É o que apresentaremos mais adiante.

Pinsky (2003) define a cidadania por meio da vinculação dos direitos políticos, civis e sociais como uma forma de exercício pleno da cidadania. O autor alerta que este conceito possui uma dinâmica própria, como todo conceito histórico cuja variação está direcionada à questão, não apenas, temporal ou espacial, como também ideológica e política. Neste sentido, percebemos que o contexto político vivenciado pelos estudantes da pesquisa foi um dos fatores para que estes relacionassem o conceito de cidadania à dimensão política.

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (PINSKY, 2003, p.9)

Gomes (2003), em seu trabalho, retoma a perspectiva clássica de cidadania do inglês T.H.Marshall, apresentando sua divisão a respeito das dimensões da cidadania. A primeira diz respeito aos direitos civis, XVIII, que, sob os auspícios da proteção dos indivíduos contra a tirania estatal, buscava garantir, por exemplo, direito à propriedade privada. Já a segunda refere-se aos direitos políticos, XIX, cuja participação ativa dos indivíduos no poder governamental se destacaria pelo voto, um dos elementos paupáveis da cidadania. A autora ressalta que, nesses dois casos, a construção da cidadania esteve fortemente vinculada à limitação de atuação do Estado. Por fim, os direitos sociais, terceira divisão, característicos do século XX estiveram vinculados às garantias sociais relativas às condições de vida e trabalho. Neste sentido, Gomes (2003) ressalta que a ampliando a atuação do Estado redefiniu uma nova dimensão da cidadania.

A autora apresenta uma das críticas, comumente, atribuídas à Marshall, relativa ao fato deste autor estabelecer uma sequência determinada para o processo de construção da cidadania inglesa, que não se adapta às demais experiências, de outras nações, cujas dinâmicas determinam diferentes ritmos e processos. Assim, ela apresenta o exemplo brasileiro para mostrar como as etapas clássicas do modelo inglês não se adequaram à nossa realidade.

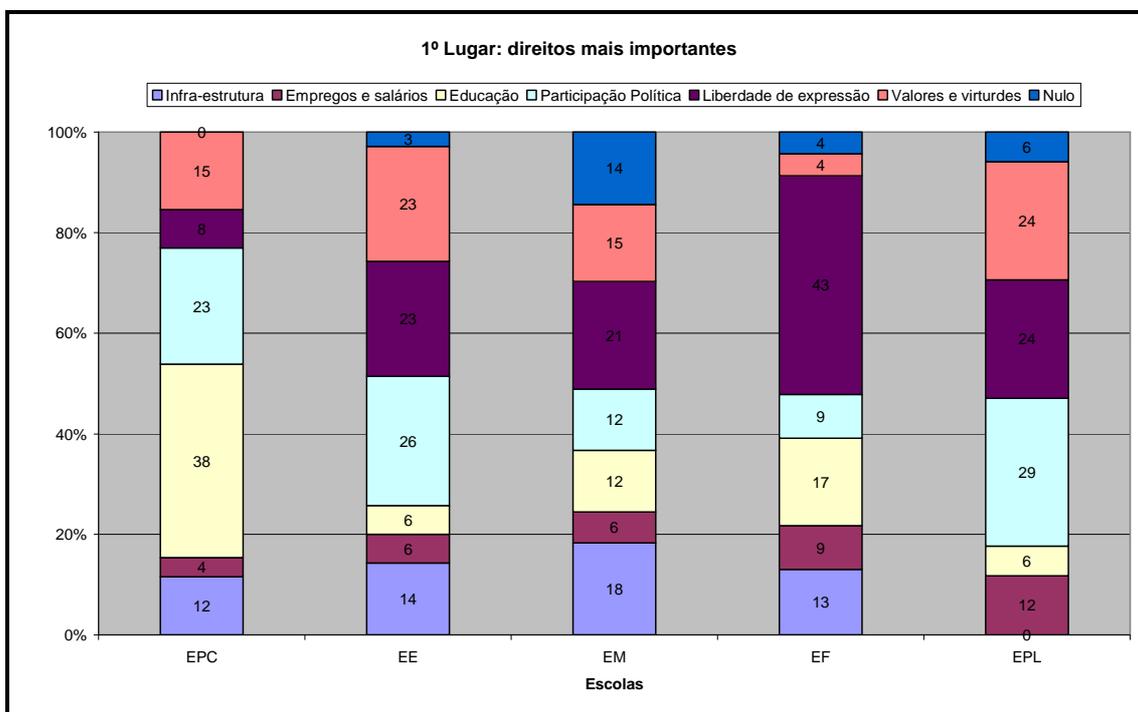
Embora Gomes (2003) utilize como recorte para reflexão sobre o processo de construção da cidadania brasileira o período republicano, ela deixou claro que ele precede este período, uma vez que as lutas pela independência e a elaboração da Constituição de 1824, período imperial, demarcaram as possibilidades, respectivamente, de construção de um Estado Nacional e redefinição do perfil e finalidade do cidadão.

A dinâmica entre os direitos civis, políticos e sociais, próprias de qualquer processo de construção de cidadania, sofreu, em cada exemplo histórico, algumas particularidades no que diz respeito ao ritmo em que se estabeleceram e à importância que cada um assumiu ante a população. No caso do Brasil, a aceleração desse processo a partir de início do século XX e a centralidade que os direitos sociais ganharam, desde os anos 1930 e 1940, imprimiram à nossa experiência características que precisam ser consideradas. Justamente em função dessas características, o país chega ao início do século XXI tendo realizado muitos avanços, mas sofrendo de muitas carências no que se refere ao gozo dos direitos que compõem o exercício de uma cidadania efetivamente e democrática. (GOMES, 2003, p.155)

Interessante notar que, durante alguns momentos da discussão, principalmente com os jovens na EE, determinados alunos estabeleceram relações históricas sobre o processo de conquista dos direitos, como o do voto, para avaliar, hoje, a sua importância. Mais notório ainda é o fato de que uma das estudantes desse grupo, ao fazer tal análise, mencionou não a professora, mas o pai como aquele que a conscientiza sobre tais fatos. Nas escolas particulares, houve referências a importantes movimentos sociais da história brasileira, como “Diretas Já, Caras Pintadas e movimentos de contestação da ditadura”, que pareciam ser conteúdos estudados naquele momento. Esses movimentos que marcaram época e a própria identidade juvenil, vinculam-se a alguns estereótipos e concepções vinculadas pelas datas cívicas, ou seja, valorizam os jovens pela grandiosidade de seus feitos e não por suas ações cotidianas.

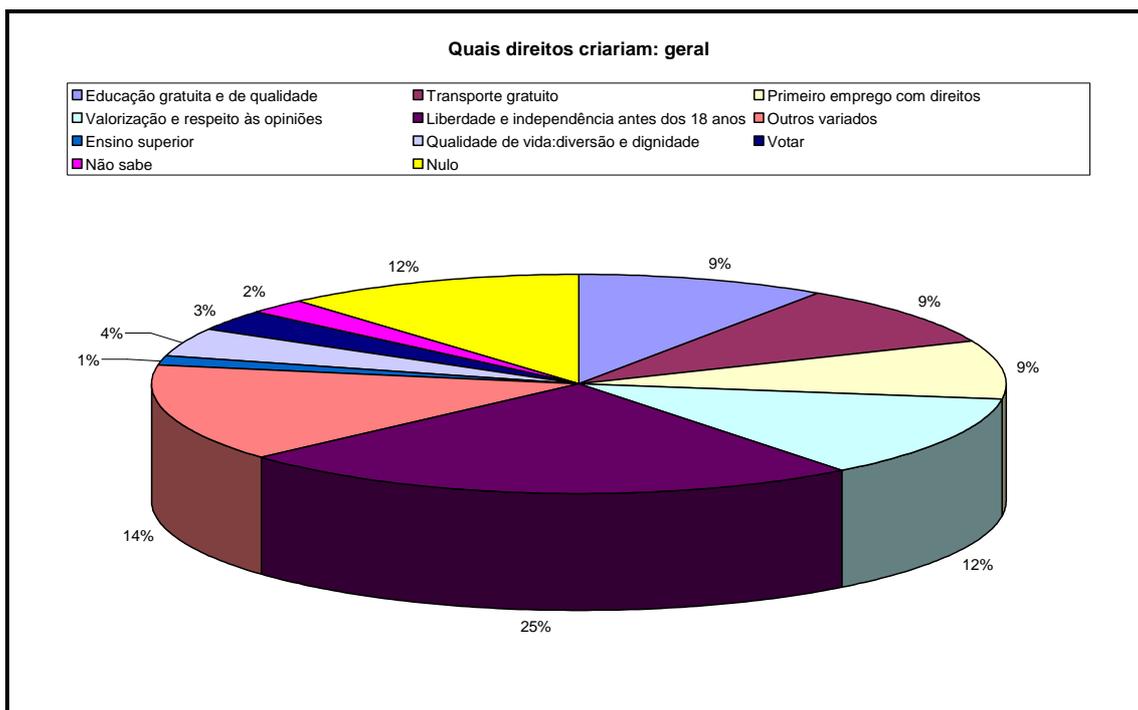
Com relação aos direitos que esses jovens criariam, se pudessem, vejamos algumas categorias que sintetizam as escolhas feitas:

**Gráfico 3.8: Primeiro lugar: direitos mais importantes**



Entre os jovens da EPC, a maior porcentagem, 38%, das escolhas, foi para a educação. Nesta categoria, os estudantes ressaltaram o ensino gratuito e de qualidade a todos como principal direito do cidadão, embora estudem em escola particular. Nas escolas públicas, a categoria de maior destaque foi para “liberdade de expressão”, que leva em conta o direito de expressar suas opiniões livremente, de se defender e de saber. Nesta categoria, muitos jovens expressaram o desejo de que suas opiniões e decisões fossem valorizadas e respeitadas. Na EE, houve empate entre a categoria anterior e a relativa a valores e virtudes, a qual considera o respeito na forma de tratamento das pessoas, igualdade, ser feliz e dignidade.

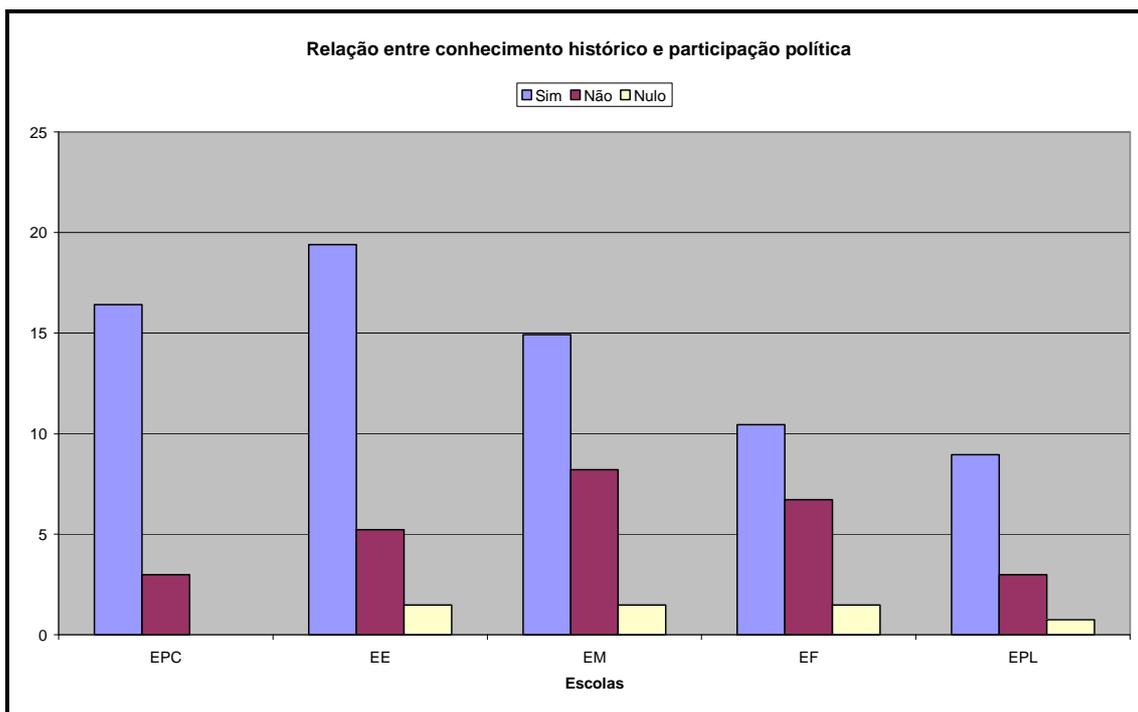
**Gráfico 3.9: Direitos que os jovens criariam**



Nesse gráfico, percebemos grande variedade de direitos que os jovens criariam. A maior porcentagem, 25%, foi para o direito de ser independente antes dos 18 anos para dirigirem, opção majoritariamente masculina, para freqüentarem lugares de “baladas”, chegar tarde em casa, etc. 12% desejariam criar um direito no qual suas opiniões e decisões fossem respeitadas. Alguns direitos parecem mais “sérios” e demonstram preocupação desses jovens com o futuro, como, por exemplo, o direito ao primeiro emprego, 9%, com todas garantias legais de um jovem maior de idade e com qualificação profissional. Outro direito neste sentido seria o de educação de qualidade (9%), com inglês, música, informática, e gratuita. Também com 9%, outro direito refere-se ao transporte gratuito para os estudantes. Interessante perceber que todos estes direitos encontram-se vinculados a interesses pessoais e/ou específicos, não houve uma preocupação com a sociedade.

Quando perguntados sobre a relação entre o conhecimento histórico, adquirido ao longo da sua vida escolar, e a forma como o jovem pensa e participa da vida política, a maioria, mais de 50%, em todas as escolas, marcou positivamente.

### **Gráfico 3.10: Relação entre conhecimento histórico e participação política**



Dentre as justificativas para afirmar que os conhecimentos históricos interferem na maneira de pensar e participar da política, estão:

Para os estudantes da EPL:

- Modifica os conceitos quando se aprende o que aconteceu no passado;
- Influencia para o futuro: decisões, para não repetir os erros e formar cidadão;
- Leva à reflexão e aprendizagem sobre os acontecimentos que passaram;
- Influi só em algumas coisas;
- O passado influi na política hoje.

Para os estudantes da EF:

- Influencia para o futuro: formar cidadão;
- Ajuda a entender melhor: as leis, a política;
- Colabora com a consciência e criticidade;
- Modifica os conceitos quando aprende o que aconteceu no passado;
- Leva à reflexão e à aprendizagem sobre os acontecimentos que passaram;
- Melhora as decisões para a vida, o país, etc.

Para os estudantes da EE:

- Possibilita se expor mais;

- Melhora o país;
- Não sabe;
- Traz mais sabedoria;
- Influi na decisão pelo voto;
- Forma opinião;
- Ajuda a ver como o país é para mudar;
- Aprende melhor o dia-a-dia da política;
- Cria expectativa futura: mais independência;
- Estabelece relação com o presente: maior entendimento;
- Conscientiza sobre a vida;
- Aprende o certo: lutar;
- Mostra como a política é;
- Conhece o que aconteceu e forma opinião;
- Faz ver coisas certas e erradas;
- Ajuda a não cometer erros;

Para os estudantes da EM:

- Influencia para o futuro: para não repetir os erros, tomar melhores decisões;
- Melhora compreensão: da política, do presente;
- Sensibiliza a ter direito;
- Ajuda saber a origem do país;
- A saber à votar;
- A saber como era no passado, o que fizeram os políticos.

Para os estudantes da EPC:

- Melhora compreensão: do país, do mundo, dos direitos, política;
- Possibilita a criticidade e consciência;
- Influencia para o futuro: para não repetir os erros, saber se comportar, para mudar o rumo da história;
- Propicia agir corretamente e julgar;
- Aumenta o conhecimento: política.

Quando os estudantes destacaram elementos importantes, aprendidos na escola, como fundamentais para suas vidas no que se refere aos valores e à sociabilidade adquiridos (EPC e EF); relativos às disciplinas que colaboram para melhor compreensão do mundo, ou que se relacionam com a profissão a seguir (EPL) e vinculados à importância para o trabalho e para lutar pelos direitos, identificamos diferentes perspectivas, possibilidades da escola desenvolver a formação da cidadania.

Assim, é inegável a importância da escola na formação cidadã dos jovens. Obviamente, não deixamos de perceber, pelos próprios estudantes, que cidadania não se aprende, se desenvolve, somente no ambiente escolar ou apenas pelos conteúdos aprendidos. Identificamos, pelas vozes desses jovens, que a família e os trabalhos voluntários, por exemplo, são importantes meios de formação cidadã. Os conhecimentos históricos escolares podem ser colaboradores decisivos nesse processo formativo. Sobretudo, se pensamos, no caso desta pesquisa, a situação incômoda verificada pelos jovens no que diz respeito ao contexto político brasileiro. Reafirmamos nossa defesa de História como disciplina formativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao ponto de retomar alguns caminhos traçados e considerações tecidas no decorrer dos capítulos da dissertação, contudo, cientes das várias possibilidades que a temática oferece. No desenvolvimento deste trabalho, suscitamos questionamentos e reflexões, surgidos como bifurcações da temática da pesquisa, as quais não conseguimos aprofundar e responder na totalidade, devido à delimitação e propósito de tal estudo.

No primeiro capítulo, focalizamos a discussão sobre Juventude, a caracterização de possíveis e provisórios perfis, sócio-econômicos e culturais, dos jovens estudantes da pesquisa. Identificamos que a maioria dos jovens da pesquisa encontra-se na faixa etária dos 14 a 15 anos de idade, respectivamente, 62 % e 25%, havendo grupos de estudantes com menor ou maior variação etária nas escolas. Desses jovens, 42%, apontam a sua formação étnica como branca, enquanto 39% destacam sua formação a partir das combinações étnicas. A maioria dos investigados, 80%, são católicos, em todos os grupos das escolas, exceto na escola EPL, na qual foi apontada uma variedade religiosa sem predominância católica. Percebemos, por meio da análise de alguns elementos, como o meio de condução para ir à escola e as atividades realizadas pelos estudantes, que os alunos da escola municipal e estadual pertencem a famílias de menor renda em relação às demais.

Embora grande parte dos jovens investigados não se constitua como um grupo de estudantes trabalhadores, verificamos, dos 11% que trabalham, a maioria encontra-se nas escolas públicas. No entanto a preocupação com o mercado de trabalho foi apontada por muitos estudantes, independente da escola ser pública ou privada, nas discussões do grupo focal. Isso se torna expressivo, quando avaliamos o desejo da maioria dos investigados de darem continuidade aos estudos, seja superior ou profissionalizante.

A juventude investigada apresentou-se como uma geração marcada pelos meios eletrônicos, identificados entre as atividades mais realizadas, no dia-a-dia dos estudantes, como ouvir músicas, usar computador e ver televisão.

No geral, percebemos que 69% dos investigados caracterizam sua condição com aspectos bons e ruins. Dentre as “melhores coisas” apontadas de forma consensual, está a amizade. Já a opção que assinalou as “piores coisas” não apresentou tanto consenso, destacando-se mais os conflitos com os pais e a falta de liberdade e independência.

Esses perfis traçados possibilitaram-nos vislumbrar não somente a diversidade etária, étnica, religiosa e sócio-econômica, como também identificar as principais atividades

realizadas em seu dia-a-dia e suas projeções para o futuro, conhecendo, portanto, um pouco do cotidiano juvenil. Tínhamos consciência da impossibilidade de saber, plenamente, quem são, até porque a transformação e fluidez são mais intensas e constantes nessa fase da vida, tampouco traçar quadros ou categorias que tenham a pretensão de esboçar tudo o que pensam.

No segundo capítulo, procuramos compreender os significados históricos atribuídos aos jovens às datas cívicas avaliadas por eles. Nas discussões do grupo focal, verificamos três elementos essenciais que influenciaram os estudantes a atribuir importância às datas apresentadas na pesquisa: concepção histórica, baseada na temporalidade européia e na factualidade, influência extra-escolar, voltada para o discurso midiático, e a influência dos movimentos sociais.

Salientamos que os resultados obtidos nos questionários e nos grupos de discussão foram diferenciados quanto à questão das datas avaliadas pelos estudantes como as mais importantes. Quando aplicamos os questionários, a maioria dos grupos das escolas pesquisadas apontou a data do “Descobrimento do Brasil” como a mais importante. Em decorrência, disso a data que marca o “Dia do Índio” se tornou menos valorizada pelos grupos.

Nos grupos de discussão, somente a escola estadual manteve aquela data como a mais importante, sob o argumento de se tratar do princípio de tudo, apresentando, assim, uma visão eurocêntrica sobre a história. As demais optaram por apontar a “Abolição da Escravatura” como a data mais importante. Cada grupo apontou argumentos diferenciados, como os das escolas particulares, que ressaltaram a conquista da liberdade feita pelos negros e o questionamento da imagem de redentora da Princesa Isabel, em especial, ocorrido na escola particular confessional. Mas todas as escolas que destacaram tal data mencionaram a necessidade de favorecimento dessa data por meio de um feriado. Acreditamos que essa valorização da “Abolição da Escravatura” ocorra pela forte influência do movimento negro na cidade de Uberlândia, MG – Brasil, e da divulgação da cultura africana e afro-descendente, como, por exemplo, nas festas do Congado.

Concluimos que a significância de um acontecimento data/marco, no caso daqueles vinculados às datas cívicas, altera-se conforme o contexto sócio-político, as concepções de história vinculadas na escola, a etnia, o contexto sócio-cultural e a própria dinâmica da discussão dos grupos focais.

A investigação possibilitou aos diferentes participantes da pesquisa momentos de reflexão sobre as idéias relativas à interpretação/explicação/significância, em que o

conhecimento histórico fosse focado para além da concepção de decorar informações acumuladas, ampliando, assim, a compreensão histórica.

Acreditamos que as discussões dos grupos focais foram momentos singulares não somente para a reflexão sobre o conhecimento histórico, sua relevância e significado em suas vidas, como também para suscitar questionamentos sobre o ensino de história.

No terceiro capítulo, a partir das caracterizações dos perfis, construídas no primeiro capítulo, que funcionam como marcadores de identidade, conforme afirmação de Novaes (2007), evidenciamos como os estudantes identificam sua condição juvenil, ao definirem “O que é ser jovem”. Os perfis juvenis traçados remetem tanto para elementos coletivos, apresentados por uma maioria, quanto específicos. Estes critérios foram apresentados tanto na análise dos jovens por escolas quanto na mesma escola. Dentro de uma mesma categoria, por exemplo, o bem estar para os jovens pode ser gerado por situações díspares, como amadurecer e ser imaturo ou ser responsável ou irresponsável. Concebemos que os jovens possuem múltiplas identificações com a sua condição, em que sobressaem aspectos afetivos, biológicos e sócio-culturais.

Assim, quando apresentamos a condição juvenil por diferentes percepções, dos jovens de escolas diferentes e por diferentes jovens na mesma escola, identificamos como o conceito de “Juventude” é caracterizado por elementos flexíveis, provisórios e históricos. Como salientou Bauman (2005), tais características são próprias do mundo moderno, que proporciona às identidades um fluxo cujo movimento gera um estado de constante busca e cada vez mais provisória.

A identidade juvenil, como vimos, configura-se por múltiplos componentes que se vinculam à faixa etária, à condição econômica, às projeções para futuro etc. De acordo com esses elementos, os jovens negociam com a sociedade e com seus próprios objetivos a(s) identidade(s) que desejam assumir. Diferentes componentes se interceptam e confluem de forma a interferir na constituição do pensamento histórico dos jovens.

Sobre a dimensão política e cidadã, percebemos que os jovens são conscientes da relevância da política em suas vidas, embora a maioria dos investigados não se vejam como sujeitos importantes para interferirem nos processos de participação política, pelo fato de não terem idade para votar.

Com isto, questionamos se a concepção de história, apresentada por alguns estudantes, em todos os grupos das escolas, vinculada restritamente ao passado, desprovida de sentido para suas vidas seja resultante de uma visão tradicional e auto-excludente da história que associa os sujeitos históricos aos grandes feitos, recorrentemente consagrados pelas datas

cívicas nacionais? Esta concepção pode ser uma das razões para explicar o significado conferido pelos jovens à política, quando atribuem aos políticos a responsabilidade por tudo, pois somente alguns jovens ressaltaram o papel da população na escolha dos seus representantes. Além disso, percebemos a influência dessa concepção no modo como os estudantes qualificam a sua condição de cidadão, muitas vezes, associada aos grandes feitos da juventude ou à condição futura de eleitor.

Entre os jovens das escolas particulares, houve referências a importantes movimentos sociais da história brasileira, como “Diretas Já”, “Caras Pintadas” e movimentos de contestação à Ditadura Militar, conteúdos estudados na história escolar. Esses movimentos, que marcaram época e a própria identidade juvenil, aparecem entre eles vinculados a alguns estereótipos e concepções semelhantes às concepções difundidas pelas datas cívicas, ou seja, também valorizam os jovens pela grandiosidade de seus feitos e não por suas ações cotidianas.

Identificamos diferentes perspectivas possibilitadoras de trabalho nas escolas em relação à formação da cidadania. De modo particular, isso foi evidenciado quando os estudantes destacaram elementos significativos, aprendidos na escola, como fundamentais para suas vidas, no que se refere aos valores e à sociabilidade adquiridos (EPC e EF); relativos às disciplinas que colaboram para melhor compreensão do mundo ou que se relacionam com a profissão a seguir (EPL) e vinculados ao trabalho e para lutar pelos direitos.

Embora seja inegável a importância da escola na formação cidadã dos jovens, a pesquisa constatou, pelas vozes dos estudantes, que a cidadania não se forma somente no ambiente escolar, nem nos conteúdos históricos aprendidos. Identificamos que os jovens salientam a família e os trabalhos voluntários como fundamentais para a formação cidadã.

No entanto acreditamos que o conhecimento histórico escolar é um elemento colaborador decisivo nesse processo formativo, principalmente se pensarmos a situação de descrença e pessimismo do jovem, detectada na pesquisa, no que diz respeito ao contexto político brasileiro. Assim, se o conhecimento histórico escolar for concebido e ensinado de forma tradicional, vinculando grandes feitos a personagens identificados com sujeitos históricos responsáveis pelas principais transformações na sociedade, dificilmente teremos jovens que se sintam sujeitos partícipes do meio em que vivem.

Desse mesmo modo, se a juventude continuar sendo identificada pela sociedade, e pelos próprios jovens, aos grandes movimentos das épocas anteriores, o jovem tenderá a identificar-se com a frustração de não se perceber como sujeito ativo do contexto em que vivem ou, então, idealizará um modelo de sujeito ativo para o futuro.

Portanto, esperamos que não somente nosso conceito de “Juventude” possa se constituir pelo critério da flexibilidade, pluralidade, provisoriedade e historicidade, mas também que o nosso olhar, no dia-a-dia, para essa juventude seja focado para elementos históricos e culturais próprios da sua geração.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Angelita Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito (orgs.) *Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, 1997 n° 5 e 6, p.25-36.

ABRAMO, Helena W. e BRANCO, Pedro P.M.(org.) **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BARBOSA, António F. D. **Conhecimento tácito substantivo histórico sobre o encontro entre povos e culturas : um estudo com alunos dos 7.º e 10.º anos de escolaridade**. Universidade do Minho, Dissertação, 2006.

BARCA, Isabel. **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Braga (PT): Universidade do Minho, 2004.

\_\_\_\_\_. **O pensamento histórico dos jovens – ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga (PT): Universidade do Minho, 2000.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. In: SILVA, Marco A. (Org.) **História em quadro-negro**, v.9, n.19, p.29-42, set.89/fev.90

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As “ As Tradições Nacionais” e o ritual das Festas Cívicas. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo:Contexto, 2001. pp.43-72.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Dicionário de datas da História do Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens**. 3ª ed. Brasília, 2007. p.320.

BURKE, Peter. **Uma História Social do Conhecimento**. São Paulo: Jorge Zahar, 2003.

CARRANO, Paulo César Rodrigues e SPOSITO, Marília P.. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n° 24, p.16-39, 2003.

\_\_\_\_\_. Identidade culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: CANDAU, Vera M. e MOREIRA, Antonio F. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: 2008

CARRETERO, Mario e ROSA, Alberto. **Enseñanza de la historia y memória colectiva**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. **Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências**. Cad. Pesquisa, jul.2002, n°116, p.143-176.

CERRI, Luiz F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa/PR, v.6, n.2, p.93-112, 2001.

CHAVES, Fátima R.Costa. **A significância histórica de personagens na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros**. Universidade do Minho, Dissertação, 2006.

\_\_\_\_\_. Personagens da história: perspectivas de alunos portugueses e brasileiros em final da escolaridade básica. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, pp.10-27, Jan/Jun 2007.

CHARLOT, Bernad (org). **Os jovens e o saber – perspectivas mundiais**; tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHAUÍ, Marilena. O que comemorar? **Projeto História**: Revista de Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC. São Paulo: EDUCA, n 0, 1981, p. 35-62.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?**. Trad. Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

CHORDÁ, Maria de los Ángeles E., ESQUINAS, Manuel Fernandez e RODRÍGUEZ, Sara Robles. **La situación social de los jóvenes en Anadalucía**. Instituto Anadaluz de la Juventud, nº 6, 2003.

CORTI, Ana Paula e SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 24, p.40-51, 2003, p.5-14.

\_\_\_\_\_. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. **Juventude, grupos de estilo e identidade**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

DAVIES, Nicholas. História Conceitual X História Factual; Raciocínio X Memorização-oposições reais ou falsas no ensino de História? In: **II Encontro Perspectivas do Ensino de História- ANAIS**. São Paulo: FEUSP, 1996. pp. 597-595.

FARIA, Eduarda M. G. F. Leite. **O Estudo do Meio como fonte de Aprendizagem para o Ensino da História**. Universidade do Minho, Dissertação, 2007.

FISCHER, Rosa M.B. **Adolescência em discurso – Mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Dissertação, 1996.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Hebraíza, 1983.

\_\_\_\_\_. **A História Vigada.** Trad. Doris Sanches Pinheiro. São Paulo: Martins Fonseca, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** Campinas-SP: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. A História Ensinada no 1º e 2º graus e a constituição da memória histórica. **Cadernos de História**, Uberlândia, n.2, janeiro 1991. pp. 37-49.

FRANCO, Alexia Pádua. O Ensino de História e a Formação do cidadão- experiências múltiplas e contraditórias. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n.18/19, set./fev. 1990. pp.161-179.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História, televisão e pluralidade-cultural: (re)pensando relações.**1998.295f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, 1998.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa e NOVAES, Gláucia Torres Franco. **Os jovens do ensino médio e suas representações sociais.** Cad. Pesquisa, mar.2001, nº112, p.167-183. ISSN 0100-1574.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina e VANNUCH (Org.) **Juventude e Sociedade – Trabalho, Educação, Cultura e Participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e Educação História: perspectivas de alunos e professores do município de Auracária – PR.** Curitiba, Dissertação, 2006.

\_\_\_\_\_. Cidadania e Educação História: perspectivas de alunos e professores do município de Auracária – PR. In: **Perspectivas de Investigação em Educação História: atas das VI Jornadas Internacionais de Educação História.** Schmidt, Maria A. e Garcia, Tânia M.F.(orgs.) Curitiba: UTFPR, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica.** Tradução Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOMES, Ângela de Castro. Venturas e desventuras de uma república de cidadãos. In: Abreu, Martha e SOIHET, Rachel (orgs). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**, trad.: Marcel A. F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUIMARÃES, Iara V. **Sobre os sentidos de ensinar e compreender o mundo: discurso jornalístico e ensino de geografia**. 2006. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p.103-131.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Orgs.) **Juventude e Sociedade – Trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

KUNZLE, Maria Rosa C. **O ensino de História e o conceito de nação: elementos da consciência histórica de jovens do Ensino Médio**. Curitiba, 2003. Dissertação ( Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação – PPGE, Universidade Federal do Paraná.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em Revista**. Belo Horizonte,n.41, p.13-47,jun.2005.

\_\_\_\_\_ e DIONNE, Jean; tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**.Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, Dossiê Educação Histórica.Curitiba , PR: Ed. UFPR, n. 164, p.131-150, 2006.

LE GOFF, Jacques. Documento/ Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi**./V.1/ Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

\_\_\_\_\_. Memória. In: **Enciclopédia Einaudi**.V. 1.Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984

LIMA, Sandra C.F. **A história que se ensina, a história que se aprende**. 262f.1997. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, 1998.

MAGALHÃES, Olga. **Concepções de História e de Ensino da História – Um estudo no Alentejo**. Lisboa: Biblioteca Estudos & Colóquios, 2002.

MENDONÇA, Jacqueline A. **O ensino de história para as séries iniciais: sob o enfoque das datas cívicas**. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

MELLUCCI, A.. Juventude, tempo e movimentos sociais. Trad. Angelina Texeira Peralva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 2, p.3-14, 1997, p.5-14.

MELO, Maria do Céu. **O conhecimento tácito histórico dos adolescentes**. Braga (PT): Universidade do Minho, 2001.

MICELI, Paulo. **História, História – O jogo dos jogos**. São Paulo: IFCH, 1996.

MISCHE, Ann. De estudantes a cidadãos- redes de jovens e participação política. In: PERALVA, Angelita Teixeira e SPOSITO, Marília Pontes (Orgs.) Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, 1997 nº 5 e 6.

MONSANTO, Márcia M. Magalhães. **Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da história de Portugal: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico e do secundário**. Universidade do Minho, Dissertação, 2004.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de História**. Campinas- SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Pensado e o Vivido no ensino de História**. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

NOVAES, Regina. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e política públicas. **Juventude Brasileira. Ciência e Vida**, São Paulo: Ano I nº2, 2007

NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e Sociedade – Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PAIS, José Machado. **Pesquisa acadêmica, vida cotidiana e juventude: desafios sociológicos**. 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Consciência histórica e identidade**. Oeiras: Celta, 1995.

\_\_\_\_\_. **Consciência Histórica e Identidade - Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu**. SEJ/Celta, 1999.

PERALVA, Angelina T. O jovem como modelo cultural. PERALVA, Angelita Teixeira e SPOSITO, Marília Pontes (Orgs.) Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1997 nº 5 e 6.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla B. (orgs.) **História da Cidadania**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2003.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Una hipótese ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**, nº 7, Buenos Aires, FLACSO, 1992, P.27-36.

SANDES, Noé Freire. **A Invenção da Nação: entre a monarquia e a república**. Goiânia: UFG, 2000.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, V.22, n.44, p.432, 2002.

SILVA, Marcos. A. da Silva. “A vida e o cemitério dos vivos”. In: **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SCHMIDT, Maria A.; GARCIA, Tânia F.B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno CEDES**. Campinas, n.67, p. pp. 297-308, set/dez.

\_\_\_\_\_. **Educar em Revista**. Dossiê Educação Histórica. Curitiba , PR: Ed. UFPR, n 1, jan. 1981.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica**. Atas das VI jornadas internacionais de educação histórica. Curitiba: UTFPR, 2007. v.I, v.II.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e Diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p.7-72

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. In: PERALVA Angelita Teixeira e SPOSITO Marília Pontes (Orgs.) **Juventude e Contemporaneidade**. **Revista Brasileira de Educação**, S. Paulo, 1997 nº 5 e 6, p.37-51

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco. **Retratos da Juventude Brasileira – análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p87-127.

SPOSITO, Marília Pontes, CARVALHO E SILVA, Hamilton Harley de e SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago. 2006, vol.11, nº32, p.238-257. INSS 1413-2478.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez. 2003, vol.24, nº32, p.16-39. INSS 1413-2478.

TRAVERIA, Gemma T. Enseñar a pensar historicamente. **Cuadernos de Formación del profesorado**. Universitat de Barcelona, ICE/ HORSORI, 2005

TELLES, Vera da Silva. As novas faces da cidadania: uma introdução. Novas faces da cidadania: identidades políticas e estratégias culturais. **Cadernos de Pesquisa**, CEBRAP, 1996.

TEXEIRA, Ana Paula Félix. **Estratégias de auto-regulação em História: estudo no 2º C.E.B.**, Universidade do Minho, 2004

VENTURA, Zuenir. **1968: O ano que não terminou**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p.13-42.

VESENTINI, Carlos Alberto. **A Teia do Fato: uma proposta de estudo sobre a memória histórica**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

ZIBAS, Dagmar M.L., FERRETTI, Celso J. e TARTUCE, Gisela Lobo B.P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Caderno de Pesquisa**, jan./abr.2006, vol.36,nº127, p.51-85. INSS 0100-1574.

# **ANEXOS**

# Modelo do Questionário

## QUESTIONÁRIO

**Prezado(a) jovem,**

Este questionário é parte fundamental de um projeto de pesquisa, que desenvolvo na Universidade Federal de Uberlândia no Programa de Pós-Graduação em Educação, e tem como principal objetivo conhecer a condição juvenil dos estudantes e compreender seus pensamentos históricos sobre determinadas questões.

Por isso convido-o(a) a participar deste projeto colaborando com o preenchimento deste questionário. Sua opinião é muito importante para este trabalho.

**Agradeço imensamente sua colaboração,**

Jacqueline Aparecida Mendonça – professora de História e aluna do Mestrado em Educação da UFU

### **I - PARTE**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
3. Sexo: \_\_\_\_\_
4. Religião: \_\_\_\_\_
5. Considerando as opções e combinações étnicas de seus pais e avós, marque a que mais se aproxima do seu caso:  
 branca  
 índia  
 negra  
 parda  
 negra e branca  
 negra, branca e índia  
 negra e índia  
 índia e branca  
 outro(s) quais? \_\_\_\_\_
6. Série: \_\_\_\_\_
7. Escola: \_\_\_\_\_
8. Bairro onde mora: \_\_\_\_\_
9. Como você vai à escola?  
 a pé  
 de ônibus  
 de carro  
 de carona  
 outro: \_\_\_\_\_
10. Você trabalha?  
 não  
 sim: o que faz? \_\_\_\_\_ qual o horário? \_\_\_\_\_
11. Qual a sua perspectiva para o futuro?  
 Estudar até a 8ª série do ensino fundamental  
 Fazer um curso técnico profissionalizante. Qual? \_\_\_\_\_  
 Estudar até o final do ensino médio  
 Curso Superior. Qual? \_\_\_\_\_

12. Você já estudou em outra escola antes dessa?  
 Não  
 Sim. Qual? \_\_\_\_\_ Que série? \_\_\_\_\_  
 Qual cidade ou estado? \_\_\_\_\_
13. Você estuda nesta escola por quê?  
 Tenho(a) amigo(a) nesta escola.  
 É próxima de minha casa.  
 Meus pais escolheram.  
 Para continuar os estudos do ensino médio  
 Melhores possibilidades que a escola do bairro onde moro.  
 Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

## **II - PARTE**

1. Como é ser jovem?  
 Tem mais coisas ruins.  
 Tem mais coisas boas.  
 Ambas
2. Quais são as melhores coisas?  
 1º - \_\_\_\_\_  
 2º - \_\_\_\_\_  
 3º - \_\_\_\_\_
3. Quais são as piores coisas?  
 1º - \_\_\_\_\_  
 2º - \_\_\_\_\_  
 3º - \_\_\_\_\_
4. Das seguintes atividades de lazer, quais são as que você costuma fazer:  
**1** - segunda a sexta-feira    **2** - nos fins de semana  
 Assistir televisão  
 Ouvir músicas  
 Encontrar amigos(as)  
 Ajudar em tarefas em casa  
 Falar ao telefone  
 Namorar  
 Ler revistas  
 Ler algum livro (sem ser para escola)  
 Estudar (fora da escola)  
 Ler jornal.  
 Jogar futebol.  
 Praticar algum outro esporte.  
 Jogar no computador ou usar internet  
 Trocar algum instrumento ou cantar  
 Assistir filmes  
 Outros: \_\_\_\_\_
5. Você conhece algum grupo cultural jovem na sua cidade que faça alguma destas atividades?  
**C** – conhece    **N** – não conhece  
 Música                     Grafite  
 Dança                       Pichação  
 Teatro                       Patins/Skate  
 Rádio                         Outro: \_\_\_\_\_

6. Você participa ou faz parte das atividades de alguns destes grupos na sua cidade?

1º - \_\_\_\_\_

2º - \_\_\_\_\_

3º - \_\_\_\_\_

7. Enfim, para você, ser jovem é: \_\_\_\_\_

### **III - PARTE**

1. Você acha que aquilo que aprende(u) ou vive(u) na escola é(foi) importante para os seguintes aspectos da sua vida:

**M** – muito      **M/M** – mais ou menos      **P** – pouco      **N/I** – nada importante

( ) Para seu futuro profissional.

( ) Para entender a realidade.

( ) Para fazer novos amigos.

( ) Para formar sua consciência política.

2. Sobre os conteúdos que você aprendeu em História, de 1ª a 4ª séries, aponte alguns conhecimentos e/ou atividades que mais te marcaram:

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_

3. Com relação aos conteúdos de História que você estudou entre a 5ª e a 8ª série:

( ) Você não gosta.

( ) Você é indiferente.

( ) Você gostou do conteúdo e/ou atividades das aulas

( ) Você gostou dos professores mais do que dos conteúdos e atividades.

( ) Você apreciou tanto os professores quanto os conteúdos e atividades.

4. O que você está estudando em História, nesta série, tem alguma coisa a ver com sua vida fora da escola?

( ) muito

( ) mais ou menos

( ) pouco

( ) nada

Explique: \_\_\_\_\_

5. Você acha a História importante para sua vida? Por quê?

\_\_\_\_\_

6. Além da sala de aula, onde mais você aprende História?

\_\_\_\_\_

7. No ensino de História você estuda vários acontecimentos que marcaram a história do Brasil e do mundo. Muitos deles são comemorados todos os anos. Enumere, de 1 à 9, os acontecimentos de acordo com a importância que você atribui a eles.

( ) Dia do índio (19 de abril)

( ) Tiradentes (21 de abril)

( ) Descobrimto do Brasil (22 de abril)

( ) Dia do Trabalhador (1º de maio)

( ) Abolição da Escravatura (13 de maio)

( ) Dia da Independência ( 7 de setembro)

( ) Dia de eleições no Brasil ( 3 de outubro)

( ) Proclamação da República ( 15 de novembro)

8. Sobre estes acontecimentos, escolha três deles e escreva o que você pensa de cada um.

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

- 3) \_\_\_\_\_
9. Você já participou de algum momento cívico com hino, bandeira ou homenagens a alguma destas datas acima?
- ( ) não
- ( ) sim:
- Quais? \_\_\_\_\_ onde? \_\_\_\_\_
10. Você acredita que os momentos cívicos devam ser comemorados?
- ( ) não
- ( ) sim:
- Quais? \_\_\_\_\_ onde? \_\_\_\_\_

#### **IV - PARTE**

1. Quais são os principais problemas do Brasil, na sua opinião? Escreva-os em ordem de importância.
- 1º - \_\_\_\_\_
- 2º - \_\_\_\_\_
- 3º - \_\_\_\_\_
2. Na sua opinião, política é:
- ( ) Uma coisa importante.
- ( ) Mais ou menos importante.
- ( ) Nada importante.
3. Você diria que o que acontece na política influi ou não na sua vida?
- ( ) Influi pouco
- ( ) Influi muito
- ( ) Não influi
4. E você, influi ou não na política? Muito ou pouco?
- ( ) Influi pouco
- ( ) Influi muito
- ( ) Não influi
5. De que forma você participa da vida política da comunidade ou do país? \_\_\_\_\_
6. Quando você ouve falar em cidadania, no que você pensa? Ser cidadão é:
- 
7. Por lei, todo cidadão tem vários direitos, mesmo que na prática nem todos esses direitos sejam respeitados. Como cidadão (ã), qual é o direito que você considera mais importante?
- 1º - \_\_\_\_\_
- 2º - \_\_\_\_\_
- 3º - \_\_\_\_\_
8. Se você pudesse criar novos direitos para os jovens, direitos que não se transformaram em leis, que direitos você criaria?
- 1º - \_\_\_\_\_
- 2º - \_\_\_\_\_
- 3º - \_\_\_\_\_
9. Os conhecimentos históricos, que você adquiriu ao longo da sua vida escolar, tem relação com a maneira que você pensa e participa da vida política da comunidade ou do país?
- ( ) sim ( ) não
- Por que? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

10. Na sua opinião, História tem a ver com cidadania?

( ) sim      ( ) não

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. O que você propõe para que o ensino de História possa contribuir para a sua formação política e cidadã?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_