

Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história¹ (1998-2000)

Maria Auxiliadora Schmidt

Resumo

Esta pesquisa insere-se num conjunto de estudos que pesquisam a identidade dos alunos que freqüentam o Ensino Médio e as suas relações com as formas do conhecimento histórico. Este trabalho é resultado parcial da pesquisa “Construindo conhecimentos, produzindo práticas, pesquisando o cotidiano escolar”, desenvolvida por pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, com a participação de alunos da Escola Média da cidade de Curitiba/PR, nos anos de 1998-2000. Cinco professores e 21 alunos foram observados e entrevistados. Também foram aplicados questionários. Resultados parciais indicam uma incongruência entre os interesses e necessidades dos jovens alunos e os objetivos e práticas do ensino de História. A comparação com pesquisa realizada em jovens europeus, a partir dos estudos de Tutiaux-Guillon/Mousseau, (1998) e Machado Pais (1999) permite concluir que esta incongruência pode ser encontrada em outros contextos e realidades.

Palavras-chave

Ensino de História; Ensino Médio; Cultura Escolar.

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná UFPR.
Doutora em História pela UFPR.

Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa sobre jovens alunos matriculados no Ensino Médio e sua relação com o conhecimento histórico.² Em sua maioria, as pesquisas sobre jovens e escola debatem questões relativas à identidade desta fase da escolarização e também as suas finalidades. Sposito (1997) aponta resultados de levantamento sobre os estudos acerca do jovem e educação, no Brasil, indicando, entre outros, os principais descritores e temas trabalhados.³ Recentemente, os estudos sobre a temática do jovem e educação têm procurado reconstruir os vínculos entre a construção do jovem a partir da idade da vida e modelo cultural, como os trabalhos de Peralva (1997) e Carrano (2000), e as relações entre jovens e educação, seja na perspectiva da exclusão (ANDRADE, 2000) ou da cidadania (TEVES; ALEVATO, 2000).

No entanto, outras questões têm suscitado o interesse pelo Ensino Médio, particularmente sobre a necessidade de se conhecer melhor seus alunos, conteúdos e metodologias mais adequadas para sua formação. Precisamente em torno disso se coloca a presente pesquisa, isto é, seu objetivo foi saber como os jovens alunos do ensino médio, em escolas públicas brasileiras, se relacionam com o conhecimento histórico escolar.

A investigação percorreu dois itinerários ou estudos exploratórios. O primeiro utilizou elementos da pesquisa etnográfica, partindo da observação de aulas, entrevistas individuais com professores e alunos. O segundo utilizou questionário elaborado a partir de pesquisa já realizada com jovens alunos europeus (PAIS, 1999; TUTIAUX-MOUSSEAU, 1998). No primeiro estudo exploratório pretendeu-se conhecer a relação do jovem aluno do ensino médio com o conhecimento histórico na sala de aula e com a escola. Willis (1991) foi referência para se olhar a escola a partir de uma perspectiva que superasse tanto o “otimismo”, quanto o “reprodutivismo”. Ademais, este autor permitiu apreender aspectos da identidade do jovem aluno e a sua relação com a cultura escolar a partir do trabalho e da criatividade simbólica (WILLIS, 1996).

Na esteira destas contribuições, este trabalho norteou-se pelo interesse em tomar o jovem a partir do seu envolvimento no cotidiano escolar, para entendê-los “na escola vivida, transitada, ‘burlada’ por grupos de jovens que vivem marcados pela adversidade cotidiana.” (DUSCHATZKY, 1999, p.12). Outra preocupação importante foi procurar levantar indícios sobre a relação dos jovens com o conhecimento histórico, interrogando-os sobre as relações entre estes conhecimentos e

sua própria vida. Partiu-se da conceituação histórico-sociológica da juventude e de sua contextualização numa determinada sociedade urbano-industrial, procurando-se compreender as articulações entre o processo de construção do conhecimento entre os jovens e a construção do futuro. Detry e Cardoso (1996), Carvalho (1998) e Sallas (1999) contribuíram para esta análise, bem como Lopes (1997), que constituiu interessante referencial para se apanhar a “insuportabilidade” dos jovens perante certos tipos de conhecimento escolar.

A perspectiva aqui desenvolvida assenta-se sobre a idéia de “invenção da juventude” (ARIÈS, 1981; LEVIE SMITT, 1996; GALLAND, 2001), a qual impõe a necessidade de se pensar o jovem como construção social e histórica, ao mesmo tempo em que contempla certas ambigüidades que caracterizam esta idade da vida, pois

à medida que se reconhece a juventude como uma figura social positiva, crescem também os temores da rebeldia dos comportamentos juvenis e se elaboram métodos cada vez mais sofisticados para conter os eventuais excessos. Deste ponto de vista, o século XIX constitui, sem dúvida, o momento paradoxal desta contradição: vê-se o triunfo da intimidade familiar e então, de uma certa maneira, a consagração da juventude como idade da educação, mas, ao mesmo tempo, reduz-se, consideravelmente, os direcionamentos mais livres, o lugar do olhar e de intervenção da sociedade adulta (...) (GALLAND, 2001, p. 7-8).

Segundo Hobsbawm (1995, p. 318), o século XX pode ser considerado o momento no qual *o adolescente como ator consciente de si mesmo era cada vez mais reconhecido*. A partir da segunda metade deste século, é possível, a partir da análise do autor, reconhecer a existência de uma cultura juvenil com sua tripla novidade:

- a) a juventude não é mais representada como um estágio preparatório para a vida adulta, mas como um estágio final do pleno desenvolvimento humano;
- b) existe um modo de vida juvenil, particularmente nas economias de mercado desenvolvidas;
- c) há uma espantosa internacionalização da cultura jovem nas sociedades urbanas, cuja difusão ocorreu, principalmente, pela imagem (HOBSBAWM, 1995, p. 319-321).

Assim, a perspectiva do conhecimento do jovem aluno do ensino médio teve como referência o princípio de que conhecer o sujeito escolar vai além de considerar o aluno como subalterno da situação escolar ou a partir de análises psicologizantes. Deve-se, sim, entendê-lo como “sujeitos cotidianos”, pois,

os sujeitos vivem e se reproduzem mediante um conjunto de atividades cotidianas que são também o fundamento da reprodução da sociedade (...). A relação com as realidades imediatas se torna possível a partir do cotidiano. E é no dia-a-dia da escola, e mais concretamente em classe, que o sujeito educativo se expressa em todas suas dimensões. (EDWARD, 1997, p.13).

Ademais, este sujeito deve ser entendido também em sua interação com o social, enquanto “sujeitos sociais”, porque “o sujeito é social desde que nasce, constitui-se sempre em relação a outros, mediado pelas significações sociais do seu mundo.” (EDWARD, 1997, p. 15). Aprender os alunos como “sujeitos cotidianos” e “sujeitos sociais” significou entender que sua identidade é “multifacética e incoerente, e que os sujeitos são heterogêneos entre si, ainda que pertençam ao mesmo grupo social e se considere que estão determinados pelas mesmas estruturas.” (EDWARD, 1997, p. 15).

Estes pressupostos fundamentaram a escolha de se acompanhar os alunos em seu cotidiano de sala de aula e escolar, por meio de observações e realização de memorandos, bem como através de entrevistas individuais e coletivas, somados à aplicação de questionário elaborado segundo modelo aplicado em jovens alunos de escolas européias, como já indicado anteriormente. Duas escolas de ensino médio de Curitiba, capital do Estado do Paraná, Brasil, pertencentes ao sistema de ensino público estadual, foram selecionadas para as atividades.

As escolas selecionadas:

A **Escola S** está localizada em bairro de periferia da cidade, com cerca de 84.286 habitantes, dos quais aproximadamente 17.729 possuíam entre 11 e 20 anos. Na escola havia um total de 1.500 alunos matriculados no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

À época da pesquisa, das 1.285 empresas existentes no bairro, cerca de 969 eram estabelecimentos comerciais da área da alimentação. Havia 165 estabelecimentos de prestação de serviços e 151 pequenas indústrias.

Uma parte significativa da economia do bairro era informal, não regulamentada, sendo que o tráfico de drogas ocupava espaço considerável neste setor. Segundo informações da Prefeitura, a maioria da população do bairro vivia irregularmente em áreas invadidas. A renda mensal familiar girava em torno de dois salários mínimos, mais ou menos 80 dólares na cotação atual. A escola foi criada em 1969. De 1969 a 1978 possuía apenas o 1º. e 2º. ciclos. De 1978 a 1993 manteve todos os ciclos da escola fundamental. Em 1993 eliminou os 1º. e 2º. ciclos, mantendo apenas o 3º. e 4º. A partir de 1994 ofereceu o ensino médio com caráter propedêutico, no qual, no ano de 1998, estavam matriculados 520 alunos.

A primeira parte da pesquisa foi realizada durante um ano, em 1999, com uma amostra de 21 alunos, sendo 11 da 1ª. série e 10 da 2ª. série. Foram observados e entrevistados nove meninas entre 15 e 16 anos, 12 meninos entre 15 e 18 anos e dois professores, todos do turno da manhã. No primeiro semestre de 2000 foram distribuídos 80 questionários aos alunos interessados, dos quais retornaram e foram analisados 62 questionários dos alunos da 1ª. e 2ª. séries.

A **Escola E** situa-se no centro da cidade e desde 1992 oferece apenas o ensino médio. Em 1999 contava com aproximadamente 3.000 alunos distribuídos nas três séries deste nível de ensino, nos turnos da manhã, tarde e noite. Trata-se de um colégio de tradição na cidade, fundado em 1894 cuja época áurea foi até a década de 1970, quando sua clientela era oriunda, principalmente, dos segmentos médios e altos do Município de Curitiba e do Estado do Paraná. Atualmente recebe alunos de diferentes bairros da cidade, possuindo uma clientela bastante diversificada e originada basicamente dos segmentos médios e médios baixos.

A primeira parte da pesquisa na **Escola E** também foi realizada durante o ano de 1999, com 35 alunos, todos da primeira série, sendo que 20 eram do sexo masculino e 15 do feminino, além de observados e entrevistados três professores, todos os turno da tarde. No ano de 2000 foram distribuídos 160 questionários dos quais retornaram e foram analisados 117 dos alunos da 1ª. e 2ª. séries.

A análise

A pesquisa teve como norte a perspectiva de que, em todas as áreas de conhecimento, o conteúdo trabalhado na escola é um elemento dos mais im-

portantes do cotidiano escolar e do processo de escolarização. A presença constante e sistemática na escola e as observações em sala de aula evidenciaram o fato já conhecido de que o conteúdo de História está presente no espaço escolar principalmente de duas maneiras: pelo uso de programas e manuais escolares e pelo conjunto homogêneo de práticas realizadas tanto pelos professores, como pelos alunos. Entre estas práticas, destacam-se provas, tarefas escolares, trabalhos em grupo, pesquisas. A estas se acrescentam práticas não explícitas, que influenciam e compõem o conteúdo escolar, como certas condutas disciplinadoras e transgressoras de professores e alunos. Rockwell (1995) e Rockwell e Ezpeleta (1994) foram importantes para a elaboração dos roteiros que permitiram a percepção do cotidiano escolar, procurando-se evidenciar as dimensões da experiência escolar, entre as quais:

- a) a seletividade e agrupamento escolares, a temporalidade da escola, a formação dos professores, as formas de ensino;
- b) a forma de apresentação do conhecimento escolar, como os conteúdos, o livro texto, a apresentação formal dos conhecimentos;
- c) a definição escolar da aprendizagem, como os rituais, o uso da linguagem.

No caso da **Escola E**, por exemplo, há uma rígida organização do tempo e dos rituais escolares. Os alunos obedecem a um horário estabelecido de entrada, permanência e saída das salas de aula. A observância destes itens é cumprida com bastante eficiência, pois a estrutura física e espacial da escola assim o permite. Os acessos às dependências do colégio ficam trancados fora dos horários de entrada e saída, permanecendo aberta apenas a porta principal, à qual os alunos somente têm acesso com justificativa sendo controlados por um funcionário da escola. Há também a presença constante de inspetores por área para impedir que os alunos estejam fora de sala de aula nos horários não permitidos. O aparato disciplinar é grande e os alunos permanecem uniformizados nas dependências do colégio. Há controle sobre o patrimônio da escola e parece não haver conflitos entre os alunos. As aulas, inclusive as de História, começam no horário previsto e as turmas do primeiro ano, as observadas, são compostas por 40 alunos, em média.

Pode-se afirmar que, nesta unidade, os alunos do primeiro ano têm uma forte demarcação de grupos: o dos meninos e o das meninas. Na sala de aula, os espaços são ocupados a partir desta definição. Em quase

todas as turmas, o grupo dos meninos se ajeitava no fundo ou em um dos cantos da sala. Estes grupos são mais agitados, conversam e fazem piadinhas, tanto com colegas, como com professores. Na parte da frente da sala é comum localizarem-se os grupos das meninas. Muitas vezes o grupo da frente entra em conflito com o do fundo. Um dado interessante apreendido na observação é o de que, quando o professor coloca questões para a turma, é freqüente os grupos discutirem entre si, mas dificilmente expressam suas opiniões para o professor.

De modo geral os grupos são fechados e se formam a partir da convivência em sala de aula. Os seus elementos mantêm uma certa cumplicidade. Compartilham objetos, como canetas, óculos, blusas, escovas de cabelo, piadinhas, assim como comentários maliciosos acerca de elementos dos outros grupos. Convivem ainda na hora do recreio e nos intervalos de cada aula. Como nem sempre o tempo é suficiente para as conversas e brincadeiras, é comum em todas as salas o hábito de “passar bilhetinhos”.

A disciplinarização e controle do cotidiano são visíveis, inclusive nos banheiros, muito limpos e constantemente vigiados por pessoas que controlam também quem entra e sai. Frente a este controle, pode-se afirmar que a sala de aula tornou-se um espaço da transgressão. Ao lado das brincadeiras e conversas, permanece também uma grande indiferença pelo professor no decorrer das aulas de História. Outras manifestações de transgressão são as pichações nas carteiras, rabiscos com nomes de clubes de futebol, bandas de rock, nome de meninos e meninas, desenhos de símbolos pessoais, caricaturas, além de colas para as avaliações. A recusa ao uso do uniforme também é constante dentro da sala de aula.

Na **Escola S** as formas de controle e disciplinarização são muito mais frouxas e menos demarcadas. Apesar de manter horário de entrada, permanência e saída das salas de aula, este é bastante flexibilizado por professores e alunos. Os muros da escola são de altura mediana, de fácil transposição. O portão de entrada, apesar de fechado, não dificulta a entrada e saída dos alunos. No ano de 1999, a escola estava enfrentando sérios problemas com gangues que se organizavam fora e dentro do colégio. Neste período, os alunos faziam pichações nos muros e paredes da escola. Para conter o problema, a direção do colégio promoveu um concurso para criação de pinturas que pudessem enfeitar as paredes, muros e até o interior do banheiro da escola. Esta atividade contou com grande participação dos alunos e trouxe resultados bem positivos.

Nessa escola os alunos não usam uniformes e, a despeito de se juntarem em grupos, estes são bem heterogêneos, aglutinando meninos e meninas. A configuração dos grupos nas salas de aula reflete esta organização. Os alunos agrupam-se mais por afinidades e interesses do que por sexo.

A análise da reelaboração e resignificação do conhecimento histórico em sala de aula tomou a concepção de *forma de conhecimento* a qual, segundo Edwards (1994), pode ser utilizada para designar *a existência social e material do conhecimento na escola*. Alguns pressupostos influem na *forma do conhecimento*, tais como a lógica ou pressupostos epistemológicos a partir dos quais determinados conhecimentos são sistematizados; a lógica da interação ou o sentido como o conhecimento se objetiva no conjunto de modos pelos quais os alunos e professores se relacionam e estão incluídos; o conteúdo de classe da forma de ensino e a relação professor-aluno. Na lógica da interação, o professor pode ser visto como um sujeito que faz a mediação entre os alunos e o conhecimento em dois sentidos: de um lado faz uma reelaboração particular do conhecimento que apresenta aos alunos, de outro representa a “autoridade” dos conhecimentos escolares. O uso de “conhecimentos escolares” no plural é indicativo de que um mesmo professor transmite, freqüentemente, distintas formas de conhecimento. Além da concepção de “formas de conhecimento”, utilizou-se também as três categorias ou formas apresentadas por Edwards (1995), que possibilitaram a verificação do modo pelo qual os conteúdos históricos foram resignificados nas práticas observadas.

A primeira é a *Forma de Conhecimento Tópico*. Nesta “a ênfase está posta mais em nomear corretamente os termos separadamente, do que em utilizar o conhecimento.” (EDWARDS 1995, p. 21). Neste caso, as explicações e participações dos alunos estão excluídas. O conhecimento tem *status* por si mesmo e não como significado para o referente. Ademais, é apresentado com um caráter de verdade inquestionável e a-histórica. A segunda é a *Forma de Conhecimento como Operação*, que pressupõe uma orientação e um trabalho no sentido de encaminhar os alunos até uma operação com o conhecimento, isto é, uma aplicação do conhecimento. Segundo Edwards (1995, p.156), “o conhecimento se apresenta como um conjunto de mecanismos e instrumentos que permitem pensar.” A partir deste objetivo, esta forma de conhecimento se apresenta como absolutamente contrária a qualquer tipo de memorização. Finalmente, a *Forma de Conhecimen-*

to Situacional, a qual se estrutura em torno do desenvolvimento do interesse de se fazer conhecer, no sentido de tornar inteligível a realidade dos sujeitos, “é um conhecimento centrado num ponto de intersecção entre o mundo e o sujeito para o qual este mundo é significativo.” (EDWARDS, 1995, p. 164).

Na **Escola S** foram observadas duas professoras; a professora **D** é formada em Ciências Sociais, desde 1985, e possui curso de pós-graduação *latu senso*. A professora **E** formou-se em História, em 1994, possui um curso de pós-graduação *latu senso* e estava cursando o mestrado em Educação, *stricto senso*.

Em suas aulas, a professora **D** seguia a proposta curricular da escola e utilizava quase sempre as mesmas formas de apresentação do conteúdo. Evitava aulas expositivas e priorizava leituras de manuais didáticos e paradidáticos. Na maioria das vezes, estas leituras eram feitas individualmente. A partir de sínteses individuais ou coletivas, os alunos faziam apresentações orais onde expunham conceitos como “mercantilismo”, “revolução industrial”. Dependendo totalmente dos manuais didáticos, a professora tentava “inovar” metodologicamente e se definia como uma professora “crítico-reflexiva”, apesar de valorizar e legitimar apenas o texto dos manuais como a única verdade histórica, passível de ser resumida e reproduzida em inúmeros resumos elaborados e apresentados oralmente pelos alunos.

A professora **E** foi, entre os docentes observados, a que mais apresentou experiências inovadoras. Seguiu o programa estabelecido pela escola, mas procurava desenvolver atividades com mapas históricos e frisas temporais. Ademais, sempre que possível, incluía materiais mais atuais em suas aulas, trabalhando a compreensão de textos pelos alunos, indo um pouco além dos conteúdos propostos no programa da escola. De modo geral conseguia manter a disciplina em suas aulas, sem autoritarismos. Para conter manifestações de indisciplina e recompensar o esforço dos alunos, criou os “cinco minutos de bobeira”, quando os alunos eram deixados à vontade para descansar e brincar, retomando posteriormente a dinâmica das aulas, apelando, como afirma Willis (1996) para formas de atividade e criatividade simbólicas. É possível afirmar que, em suas aulas, apresentou, de forma sistemática, elementos relativos à forma do conhecimento como operação e, esporadicamente, elementos da forma de conhecimento situacional.

Na **Escola E** foram observados o professor **A** e as professoras **B** e **C**. O professor **A** é licenciado em História desde 1994. Sua prática também é bastante centrada no livro didático, mas procura utilizá-lo em conjunto com alguns recursos técnicos, como retroprojeter e vídeo. A descrição de uma aula do professor **A** pode ser elucidativa da sua sistemática de trabalho. O conteúdo era Brasil Colônia. O professor apresentou e revisou a matéria por meio de resumos por tópicos, com as idéias principais retiradas do manual didático e apresentadas sob a forma de transparências, no retroprojeter. A sala de aula, pequena para o número de alunos, foi escurecida com o fechamento de cortinas. O calor era grande e os alunos ficaram agitados. Poucos prestavam atenção. O professor teve que intervir várias vezes para conseguir continuar a aula. Na aula seguinte, fez a avaliação dos cadernos dos alunos, chamados para apresenta-los e aos exercícios realizados.

Em outra turma, o professor **A** realizou trabalho em grupo sobre o tema “América da colonização portuguesa”. Segundo o próprio professor, nesta turma preferia trabalhar em grupos, pois era formada por alunos agitados e dispersivos. Assim, acreditava que, com o trabalho em grupo, conseguiria mais aproveitamento no estudo. O material utilizado foi o mesmo manual da outra turma. A elaboração do roteiro de trabalho era livre. Os alunos poderiam formular perguntas e respostas; esquemas com palavras chave ou fazer resumos. O professor frisou que todos deveriam ter no caderno o registro do trabalho. A maioria não fez a atividade solicitada. O relacionamento do professor **A** com os alunos é bastante informal e, durante as aulas, parece haver um acordo não explicitado de aceitação mútua.

A professora **B** é licenciada em História e também utiliza o manual didático como centro de suas aulas, apresentando variações entre preleções expositivas e trabalhos em grupo a partir dos exercícios propostos no manual. Ela reclamou da dificuldade de se trabalhar com o manual, pois os alunos esquecem de o trazer e também porque se trata de livro que apresenta grande dificuldade de compreensão, pois *utiliza muitos termos marxistas, como apropriação e produtor direto*.

A professora **C** é formada em Ciências Sociais e Direito. Utiliza também o manual didático. De modo geral, adota aulas magistrais, utilizando a participação dos alunos a partir da leitura do manual, seja oralmente – leitura ponto a ponto – ou mediante trabalhos individuais ou em grupo. O quadro de giz é bastante utilizado como recurso didático. Para ela, o ensino na **Escola E** é de baixa qualidade devido à clientela que a

freqüenta, formada principalmente por migrantes. Além disto, afirmou que “a sociedade vive uma grande desarticulação familiar e os alunos chegam à escola com enorme carência de formação moral e afetiva, acarretando problemas de relacionamento entre alunos e professores”.

Pode-se afirmar que os professores **A**, **B** e **C** apresentam o conteúdo sob a forma de conhecimento tópico, na medida em que o manual é a fonte e referência para legitimar e validar o saber a ser ensinado e o saber a ser aprendido pelos alunos. Assim, pode-se concluir que, no período da pesquisa e durante as aulas desses docentes, não houve, de maneira sistemática, a ênfase nem no conhecimento privado dos alunos, nem na construção e compartilhamento de conhecimentos significativos entre professores e alunos. Houve uma preocupação fundamental dos professores em seguir o programa do livro texto, para se abordar o conteúdo, acompanhada do medo de se estar perdendo tempo quando o trabalho escolar se abre às preocupações intelectuais e pessoais dos alunos. Sacristan e Gómez (1998, p. 65), afirmam que

organizar a atividade da aula para criar, mediante a negociação aberta, um espaço de compreensão e conhecimento compartilhado no qual se produza a transferência de conhecimentos e competências do professor e da cultura pública para o aluno e a sua cultura pessoal, requer uma mudança profunda na concepção de todos os elementos que condicionam a vida e o trabalho na aula: professor, currículo, organização, práticas, avaliação, rituais, condições de trabalho etc.

Tal distanciamento pode também ser percebido quando os alunos foram solicitados a opinar acerca da escola e das aulas de História.

As entrevistas realizadas indicaram níveis de interesses comuns entre os jovens, nas atividades que realizavam fora da escola, inclusive no que se referiu a droga e sexo. Entre os problemas tratados, ressaltou a preocupação com o futuro e com o fato de a escola nada ter oferecido a este respeito, como afirmou um aluno da **Escola E**:

hoje em dia fica muito difícil sonhar, pensar ou planejar algo... há muita competição em tudo... Deixar de sonhar porque é bobeira, se eu encontrasse um emprego que pudesse sustentar um carro, uma casa, a família, eu caía de boca... Não adianta tirar nota boa no colégio, se nem vai encontrar emprego.

Outro aluno, da **Escola S**, assim se refere: “Não tenho acesso a nada... Você vê um jornal e é só desemprego... Meus pais falam que é difícil demais, e o desemprego tá batendo na porta”. De modo geral, a maioria dos jovens concordou que a escola não irá contribuir em nada para a sua realização futura:

não tem ajudado em nada. Acho que os professores dão aula por dar. Os professores precisam aliar o ensino ao que vamos precisar no emprego. Ensinam coisas que a gente nunca vai usar na vida. Só fazem o que o governo manda, tanto tempo que poderia ser usado nas aulas (Aluno da 1ª. série, **Escola E**).

Também um aluno da 2ª. série, da **Escola S**, foi incisivo ao afirmar: “Eu acho assim... que a estrutura está decadente, tá tudo caindo... Os professores são legais, acho que falta diálogo”.

Nas entrevistas, a maioria dos alunos das duas unidades mostrou-se entediada e cansada com o cotidiano escolar, exprimindo o desejo de que algo novo aconteça. Mas nenhum soube explicar o que e como seria este novo. Segundo um entrevistado da **Escola E**, com média baixa em História, “a escola é necessária para aprender e eu gosto de aprender. Se eu pudesse, montava meu próprio currículo, onde colocaria matemática, educação física, educação artística e outras atividades diferentes. Não colocaria outras matérias, principalmente História”. Ao ser questionado sobre o que entendia por História, respondeu que a palavra que vinha à sua mente era *Brasil* e que, embora achasse importante este conteúdo, para entender o que acontece hoje não via nenhuma utilidade em aprendê-lo da forma como era ensinado, pois “estuda-se só o que é muito antigo”. Uma aluna da **Escola S**, ao falar sobre a aula de História, assim se expressou:

Bom, eu acho que não tem nada a ver isso que a gente tá estudando, não sei no que vai levar, não sei o que a gente vai levar pra vida, assim..., pro futuro. Acho que é mais pra quem vai estudar História, pra quem quer dar aula disso... Pro que eu penso em fazer, não tem nada a ver com História, porque eu penso em fazer Odontologia, então fica meio desligado, né? Mas sim... é importante... mas sim... tem certas coisas que não têm um porquê, que nem o Império Brasileiro, lá de 1.800 e bolinha... não tem nada a ver... Agora, tem coisas que são legais, que são importantes você saber, que nem o descobrimento do Brasil, acho bem importante!

A opinião de uma colega da mesma escola não é muito diferente: “A aula de História não é muito importante, é chata. O que a gente vai querer saber lá de séculos atrás? A professora tinha de falar mais de agora, de alguns anos pra cá, de 1980 e não de 1930. Pra que isso vai servir também?”

Note-se a ambigüidade presente na fala dos jovens alunos, bem como a opção ou escolha dos conteúdos históricos que, várias vezes, oscila. De um lado, há preocupação pela busca da construção de uma identidade pessoal, orgânica, profissional, social, identificada com a própria vida; de outro, a presença de uma identidade legitimada pela própria sociedade, como a escola e os meios de comunicação, cujo vetor principal seria o conteúdo tradicional da história política.

A convicção de que existe uma relação entre o “modo de produção cultural” de uma determinada sociedade e a cultura escolar é pressuposto básico para a compreensão do conhecimento escolar e da explicitação do seu significado em sala de aula (WILLIAMS, 1969, 1961; BOURDIEU, 1987). Tomando esta perspectiva relacional, pode-se afirmar que as escolas preparam o conhecimento e as pessoas (APPLE, 1982). Ao “preparar o conhecimento” as escolas lhes conferem características próprias, as quais tornam o saber escolar diferente de outros tipos de conhecimento. Entender estas características e procurar explicitar sua relação com a formação da consciência histórica nos jovens alunos é, hoje, um desafio para os pesquisadores em educação. Tutiaux e Mousseau (1998), Pais (1999) e Rüsen (1992) são autores importantes para esse entendimento. Os dois primeiros reforçam a concepção de que a consciência histórica permite o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente, articulando as relações entre o presente, o passado e o futuro, bem como a possibilidade de se pensar dentro da história. Afirma Machado Pais (1999, p. 1) que

sem consciência histórica sobre o passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos. Esta dimensão identitária – quem somos? – emerge no terreno de memórias partilhadas. Por isso, o sentimento de identidade – entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros – aparece associado à consciência histórica, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na memória (e

na memória do tempo), a consciência histórica contribui, deste modo, para a afirmação da identidade – individual e coletiva. É sabido que História não tem um sentido independentemente daquele que os indivíduos lhe dão. Por isso, o estudo das formas de consciência histórica é uma forma de conhecimento que nos permite descobrir como os indivíduos vivem com os “fantasmas” do passado e, simultaneamente, os utilizam como forma de conhecimento.

Os estudos de Rüsen (1992) indicaram a possibilidade de relacionar o conceito de consciência histórica com o modo pelo qual os conteúdos históricos são didatizados, ou seja, são construídos como saberes escolares. Para este autor, as formas de didatização dos conteúdos históricos podem, entre outras possibilidades, promover o desenvolvimento intelectual e a compreensão da realidade. Ele apresenta quatro modos diferentes de construção da argumentação histórica que poderiam contribuir para a formação da consciência histórica, por meio da ação educativa, na medida em que o ensino de história tem a função genérica de orientar a experiência dos sujeitos e a vida prática na temporalidade (passado/presente/futuro).

Segundo Rüsen (1992), a consciência histórica realiza esta função baseada em quatro princípios fundamentais e diferentes: a afirmação das orientações dadas, a regularidade dos modos culturais e dos modos de vida, a negação e a transformação dos modelos de orientação temática. Admite-se, então, quatro perspectivas em relação à consciência histórica. A primeira delas é a tradicional – trata-se da consciência histórica formada a partir da influência da tradição: “as tradições são elementos indispensáveis para a orientação na vida prática e sua negação conduz a um sentimento de desorientação total. A consciência histórica funciona para manter vivas as tradições” (RÜSEN, 1992, p. 30). Ao atuar com base nas tradições, a consciência histórica preserva as origens, as recordações e a possibilidade da repetição das obrigações cotidianas. Muitas interpretações e justificativas para se atuar no presente são, segundo o autor, baseadas nas tradições; assim pode-se referir às comemorações públicas, os monumentos, as histórias privadas, cujo objetivo é reforçar as relações pessoais. Os conteúdos da tradição apresentam a totalidade temporal que dá significado ao passado, torna relevante a realidade presente e o futuro como uma continuidade dos modos de vida e dos modelos culturais do passado. Eles

também guiam externamente a vida humana, mediante a afirmação das obrigações que requerem consentimento. Com relação à orientação interna, as tradições definem a identidade histórica dos sujeitos.

A segunda é a exemplar, a qual diz respeito aos conteúdos da consciência histórica, relacionados às experiências do passado, que representam e personificam regras gerais de mudança temporal e de condutas humanas. Assim, por meio do pensamento histórico, pode-se expandir a experiência no tempo. Ao contrário da tradição, que se move em marcos de referência empírica bastante estreitos, esta forma de conteúdos estruturados a partir das experiências está aberta a uma infinidade de processos e acontecimentos passados. Rüsen (1992, p. 31) argumenta que

nesta concepção se vê a História como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático: história mestra da vida é uma é um aforismo tradicional na tradição historiográfica ocidental. Ela nos ensina as normas, sua derivação de casos específicos e sua aplicação.

Assim, a consciência histórica se orienta, aplicando regras do passado à situações do presente. Com relação à orientação interna da vida, o pensamento histórico exemplar relaciona os papéis às regras e princípios e tem como função legitimar ou não tais papéis através do raciocínio abstrato.

Em terceiro lugar está a perspectiva crítica, referida aos conteúdos que permitem o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, uma contra-narrativa. Eles possibilitam à consciência histórica buscar e mobilizar um tipo específico de experiência do passado. A história funciona como ferramenta com a qual se rompe, se destrói, se decifra a continuidade, para que ela perca seu poder como fonte de orientação para o presente. Segundo Rüsen (1992, p. 31),

As narrações deste tipo formulam pontos de vista históricos, demarcando-os, distinguindo-os das orientações históricas sustentadas por outros. Por meio destas histórias críticas dizemos não às orientações temporais predeterminadas de nossa vida. Em relação a nós próprios e a nossa própria identidade histórica, tais histórias críticas expressam uma negatividade; o que não queremos ser. Nos proporcionam uma oportunidade para nos definirmos como não apanhados por papéis e formas prescritas, predefinidas de autocompreensão. O pensamento histórico-

crítico orienta o caminho até a constituição da identidade por força da negação. (...) O pensamento histórico-crítico injeta elementos de argumentação crítica ao raciocínio moral. Põe em questão a moral, apontando a relatividade cultural dos valores, que contrasta com uma universalidade suposta e aparente, descobrindo os fatores da condição temporal os quais contrastam com uma validade temporal falsa. Confronta os reclamos de validade com a evidência baseada na mudança temporal: o relativo poder das condições e conseqüências históricas.

Finalmente, a perspectiva genética, na qual os conteúdos são construídos a partir do entendimento de que o centro dos procedimentos para dar sentido ao passado encontra-se na mudança. Esta é a essência, é o que dá à história o seu sentido. Permite que a história faça parte do passado, mas, ao mesmo tempo, concede-lhe um outro futuro: “Aqui a forma dominante de significação histórica é o desenvolvimento, onde as formas mudam de ordem paradoxalmente, para manter seu próprio desenvolvimento. Assim, a permanência toma uma temporalidade interna, tornando-se dinâmica.” (RÜSEN, 1992, p. 33).

A inquietação com estas questões levou ao aprofundamento da investigação, para o que se utilizou a aplicação de questionário. A experiência realizada em países europeus foi tomada como referência, especialmente o modelo de questionário aplicado por Tutiaux-Guillon e Mousseau (1998) e a análise comparativa proposta por Pais (1999). É importante ressaltar que aqui foi priorizada a análise dos dados tendo em vista realizar uma comparação entre a relação dos jovens europeus e brasileiros com o conhecimento histórico escolar, enfatizando as questões concernentes à forma do conhecimento e ao trabalho do professor em sala de aula. Foram distribuídos 240 questionários, num universo de 3.520 alunos das duas escolas. O total de questionários analisados foi 179: 82 do sexo masculino e 97 do sexo feminino.

O questionário favoreceu mais bem caracterizar a clientela. Os jovens que estudam nestas escolas, em sua maioria, freqüentam o ensino médio com idade cronológica entre 15 e 17 anos (84,36 %). Este dado não indica nenhuma distorção entre série e idade neste nível de ensino. A maioria dos jovens acredita que vive em uma grande cidade ou metrópole (92,17%). Em termos relativos, não se pode afirmar que a cidade de Curitiba seja uma grande metrópole. Com cerca de 1 milhão e 500 mil

habitantes, pode ser considerada uma cidade de médio porte, no Brasil. A pesquisa não detectou a presença de jovens de outras nacionalidades a não ser brasileiros e indicou a predominância da religião católica como preferida – cerca de 64,25%, seguida pela protestante, com 9,5%; 82,68% dos alunos consideraram a religião como algo importante em suas vidas. 65,93% se interessam muito pela política e 33,89% têm pouco interesse. A presença de livros em casa não é uma variável que caracteriza a vida destes jovens: 53,38% possuem de 10 a 50 livros; 41,24% possuem de 51 a 200 livros. Somente 4,47% dizem possuir mais de 500 livros, não tendo sido identificado os tipos de livros existentes em suas casas.

Quanto à formação de pais e mães dos alunos, 78% completaram apenas do 1º. ao 4º. ciclo do ensino fundamental. Na opinião dos jovens, suas famílias possuem renda familiar igual, ou melhor, se comparadas, a outras famílias brasileiras: 56,42% têm renda média; 29,67%, acima da média e 12,73%, renda abaixo. No que tange às expectativas profissionais, 82,68% dos jovens gostariam de realizar estudos superiores; 15,08% ensino profissionalizante e 2,24% abandonariam a escola.

No que se refere ao significado do conhecimento histórico para os jovens alunos, ao responderem **O que significa a história para você?** os resultados mostram que os jovens brasileiros (curitibanos) desvalorizam o componente estritamente letivo da escola. A rejeição à idéia de que a História “é uma disciplina escolar e nada mais” chegou a 88,23%. Ou seja, houve a valorização da História como aprendizagem e interpretação da realidade, dado que se confirma nos 89,95% de respostas favoráveis à questão **A história serve para mostrar os antecedentes do modo de vida atual e explicar os problemas de hoje?** Os jovens brasileiros e europeus rejeitam o conhecimento histórico como algo negativo, relacionado somente com o passado e com acontecimentos ligados à morte, crueldade e catástrofes.

Os jovens brasileiros concordam também com os europeus que o conhecimento histórico significa aprender coisas as quais dizem respeito à interpretação da realidade. No entanto, há divergências quanto a outras imagens ou significados da História: 75,55% dos jovens brasileiros valorizam, em segundo lugar, *a História como um meio de aprender minha própria vida como parte da mudança histórica*. Entre os europeus, esta imagem só é mais valorizada, e em quarto lugar, pelos jovens portugueses, israelenses, árabes, palestinos. Para os outros, apesar de valorizado, não

merece lugar de destaque. Em segundo lugar, entre os jovens europeus, está a valorização da História como *um meio de se aprender com sucesso e o insucesso dos outros*, empatada com a imagem de que a História é *um número de exemplos instrutivos sobre o que está certo ou errado, é bom ou mau*. Entre os jovens brasileiros, a imagem da História como *um meio de aprender com os sucessos* está em terceiro lugar, com 68,59%, empatada com a compreensão de que a História *é fonte de emoções e de aventuras que fascina e estimula a imaginação*, com 63,34%. A História como *um número de exemplos instrutivos* tem o menor valor positivo, com apenas 48% de aceitação entre os jovens brasileiros.

Os jovens portugueses, russos e gregos, concordam com os brasileiros em que a História *é fonte de emoções e aventuras que fascina e estimula a imaginação*. Entre os portugueses, segundo Pais (1999, p. 25), a explicação pode ser encontrada na idéia de “tradição seletiva”, porque está associada “à tradição seletiva de representações mitificadas da História de Portugal”, onde a construção da identidade nacional (assim como na Grécia) tem referências em um “marcado cunho historicista, por a grandeza/especificidade portuguesa estar situada no passado”. No Brasil, esta perspectiva também está presente na cultura escolar, seja nos currículos adotados pelas escolas, nos manuais didáticos ou mesmo nas representações dos próprios professores. A explicação da presença deste significado da História no imaginário dos jovens alunos brasileiros, também pode estar na forte influência do conhecimento mediático, principalmente das telenovelas brasileiras, cujos conteúdos, muitas vezes, abordam temas históricos.

Os resultados computados pelo questionário confirmam o conteúdo das entrevistas realizadas com os jovens, onde a maioria deu grande relevância ao conhecimento histórico.

Quanto à questão **Que importância tem o estudo da história?**, os resultados dos questionários, assim como o das entrevistas, apontaram para o fato de que os jovens brasileiros colocam no mesmo patamar a valorização do conhecimento do passado, cerca de 96%; do presente, 82%, e do futuro, 82%. Na pesquisa europeia, a compreensão do passado é mais importante para os jovens gregos, israelenses, estônios, escoceses, alemães, tunisianos e portugueses. Segundo Pais (1999, p. 54), neste grupo não podem ser incluídos os jovens dos países pós-socialistas o que, em sua opinião, poderia significar que estes países não teriam herdado uma “nostalgia pelo passado, mas bem mais uma preocupação

com o presente e possivelmente com o futuro”. Ao analisar a valorização do passado pelos jovens portugueses, Pais (1999) reporta-se ao estudo de Velho (1995 apud PAIS, 1999, p. 12) para estabelecer um confronto entre Portugal e Brasil, no qual este afirma que

em nosso país (Brasil), pelo menos as elites e a classe média vivem sob o mimetismo do novo. Seria entre nós impensável um chamamento ao passado e às “brumas da memória”, tal como é feito no hino português. É de esperança e de futuro que o nosso hino fala, e é como se o novo fosse um momento feliz em que o presente encontra o futuro.

Alguns resultados das entrevistas convergem em direção à afirmativa de que os jovens brasileiros vivem mais o presente. No entanto, muitas entrevistas indicaram uma preocupação equilibrada destes jovens com relação ao conhecimento do passado, do presente e do futuro. Há a hipótese de que o contexto de acirramento da crise econômica e social presente no país, principalmente a partir da década de 1990, esteja criando tensões, entre as quais a insegurança da juventude sobre a sua vida presente e futura e, por isto, a preocupação em explicar-se neste contexto. Por outro lado, na perspectiva de Pais (1999), os jovens portugueses, gregos e israelitas são os que dão maior importância ao passado, pois entra em causa a existência de um passado histórico do qual se orgulham; a presença de velhas tradições e heranças históricas, formadoras de identidades nacionais e que, por isto, podem pesar na construção de suas consciências históricas. Neste sentido, os jovens brasileiros, devido à conjuntura de crise da sociedade em que vivem, podem se orgulhar mais do passado do que do presente e podem acreditar mais no presente do que no futuro. Ademais, há possibilidade de estar-se diante do que Pais (1999, p. 62) denomina de “consciência espontânea, (a qual) muitas vezes pensa o passado para encará-lo como a História da decifração do presente” ou que mantém um interesse pelo passado, não pelo fato dele ser histórico, mas “determinado por envolvimento afetivos em relação a um grupo nacional, social, familiar ou religioso (como pode ser o caso de Israel, segundo o autor), e por sentimentos que parecem associados a estes envolvimento afetivos, como o amor pela sua cidade”. No caso específico dos jovens brasileiros, residentes na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, o envolvimento afetivo com a cidade não pode ser desconsiderado na medida em que há um forte *marketing* político em torno da valorização de Curitiba como cidade ideal, de primeiro mundo.

O interesse, agrado e confiança dos jovens brasileiros em relação ao conhecimento histórico escolar, analisado a partir das questões **Qual das representações da história prende mais seu interesse, seu prazer?** e **Em qual das representações da história você tem mais confiança?**, apresentou semelhanças e diferenças com os jovens europeus.

Entre os jovens brasileiros, os “museus e lugares da história” parecem constituir o instrumento mais agradável para o aprendizado, obtendo a aprovação de 57,23% das respostas. Mas um significativo grupo deles, 74,74%, não depositam total confiança nesta forma de aprendizado. Em primeiro lugar na confiança dos jovens brasileiros, assim como entre os europeus, estão os documentos e fontes históricas, com aprovação de 75,45% dos alunos brasileiros. Os “filmes de ficção”, preferidos pelos jovens europeus, também são alvos da preferência dos brasileiros, 54,70%. No entanto, assim como entre os jovens europeus, os brasileiros não traduzem este apreço em confiança, pois este tipo de filme ficou em último lugar como instrumento de aprendizagem confiável, recebendo aprovação de apenas 11,66% dos jovens brasileiros.

A confiança dos jovens brasileiros nos manuais didáticos é também muito pequena, maior apenas que a sua confiança nos filmes de ficção e nos romances históricos: manuais didáticos, 27,51%; romances históricos, 12,25%; filmes de ficção, 11,66%. Relativamente ao prazer obtido no aprendizado histórico a partir dos manuais didáticos, estes são o instrumento que menos atrai os jovens brasileiros, despertando o interesse de apenas 7,24% deles. Neste caso, em comparação com os jovens europeus, os brasileiros aproximam-se mais dos jovens de países pós-socialistas que, segundo Pais (1999), demonstraram mais desconfiança em relação aos livros escolares do que jovens de outros países da Europa, os quais indicaram agrado e confiança relativos para com este instrumento. Este mesmo autor levanta a hipótese de que a desconfiança manifestada pelos jovens dos países pós-socialistas pode ser explicada pelo fato de que “os jovens destes países exteriorizam a consciência de um grande controle por parte do Estado sobre os conteúdos e apresentações da História.” (PAIS, 1999, p. 35). No caso brasileiro, não há qualquer controle sobre os manuais destinados ao ensino médio, ao contrário daqueles utilizados no ensino fundamental os quais, periodicamente, passam por um processo de avaliação e controle por parte do Ministério da Educação.

Assim como os jovens europeus, os brasileiros também acharam mais interessante aprender História a partir da narrativa de pessoas mais velhas, 42,15%. Para estes, esta forma de aprender desperta mais interesse do que a narrativa feita pelos professores, aprovada por apenas 27,38% dos jovens. Mesmo assim, a narrativa dos professores ainda é tida, pelos jovens brasileiros, como uma das mais confiáveis, na opinião de 53,87% dos alunos.

As denominadas fontes *para-históricas* (PAIS, 1999, p. 38) são de agrado dos estudantes europeus e também dos brasileiros, ressaltando-se que romances históricos não foram apreciados. Na relação deste tipo de documento, os documentários de televisão polarizam o interesse dos jovens estudantes do Brasil, com 54,12% de agrado e 51,91% de confiança, podendo-se afirmar, como Pais (1999, p. 39), que

como quer que seja, a História em imagens é significativamente valorizada pelos jovens europeus (e brasileiros): os “documentários televisivos” provocando maior confiança; os “filmes de ficção” proporcionando agrado. Seria importante que a organização futura do ensino – da História, como de outras matérias – contemplasse o valor pedagógico do instrumento televisivo ou audiovisual.

Ainda que tenha sido considerada a fonte mais confiável para o aprendizado da História entre os jovens brasileiros, 75,45%, os documentos ou fontes históricas não são muito apreciados, obtendo a aceitação de 33,31% entre os alunos. Neste caso, os brasileiros tiveram a mesma opinião que os jovens europeus, os quais, apesar de considerarem estes instrumentos como os mais fidedignos, não os consideram os mais prazerosos.

Ao responderem às questões **Em que vocês concentram sua atenção durante as aulas de história?** e **O que acontece em geral durante as aulas de história?**, os alunos brasileiros, concordando com os europeus, afirmam que as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula têm se concentrado muito nas narrativas sobre o passado, feita pelos professores, conforme a opinião de 69,83% dos alunos, bem como na leitura de manuais e elaboração de exercícios, como registraram 63,13% dos jovens. Jovens brasileiros, como os europeus, constataram a pouca ou nenhuma utilização (6,07%) de programas de rádio, fitas cassete, vídeos e filmes históricos durante as aulas, assim como visitas a museus e lugares da História (8,39%).

Na esteira de Pais (1999, p. 45), foi também possível verificar que os jovens brasileiros apontaram o fato de que

as práticas pedagógicas nas aulas de História – quer se considerem os estudantes portugueses ou estrangeiros – recorrem mais a métodos tradicionais do que a formas lúdicas e participativas que permitam aos alunos recontar e interpretar por eles próprios a História, ouvirem programas radiofônicos ou cassetes, ou verem filmes ou vídeos de História, para além da participação em diversas atividades de grupo.

Conclusões

Os resultados obtidos na observação das aulas de História em escolas de ensino médio brasileiras, a partir do conceito de “formas de conhecimento” (EDWARDS, 1995), bem como as respostas aos questionários, indicaram a predominância das formas “Tópica” e “Operacional” da apresentação dos conteúdos históricos pelos professores. Ademais, evidenciaram a presença e dependência efetiva do manual didático na prática cotidiana dos docentes. Somando-se as entrevistas e opiniões dos jovens brasileiros sobre o interesse pelos conteúdos históricos escolares, pode-se afirmar que há uma crise no ensino de História na escola de ensino médio.

Uma face significativa e relevante desta crise pode ser computada à ausência de metodologias de ensino que privilegiem o conhecimento privado e a construção e compartilhamento de conhecimentos significativos entre alunos e professores e que, ao mesmo tempo, incluam o uso sistemático e efetivo das novas linguagens e tecnologias de informação. Esta dimensão da crise agrava-se mais ainda quando reportada à importância do ensino de História para a formação da consciência histórica em jovens do ensino médio.

Pais (1999, p. 45-46), ao analisar a situação do ensino de História em 29 países europeus, lança uma questão para debate:

Se a História mais que o “passado” é um discurso sobre o passado, por que não diversificar mais esses discursos? Não é verdade que o “discurso historiográfico” – no seu sentido mais amplo – é um discurso potencialmente polifônico? A História cada vez nos é mais dada por uma pluralidade de relatos, representações, ideologias, línguas, lendas, comentários. Por que não explorar também as dimensões mais lúdicas e participativas da prática pedagógica nas aulas? (...) Se é ver-

dade que os modos de entender a História se repercutem nos modos de a fazer (descrever), também é verdade que os modos de a ensinar se repercutem nos modos de a entender. Ou seja, os conteúdos da aprendizagem são inseparáveis das modalidades de transmissão.

Na última década do século XX, as políticas públicas de educação no Brasil, no que se refere ao ensino, privilegiaram principalmente a implantação de novas diretrizes curriculares e a implantação do sistema de avaliação dos manuais didáticos destinados à escola fundamental. O ensino médio não foi alvo de uma política mais específica com relação, por exemplo, à problemática das condições infra-estruturais das escolas e de estabelecimento de indicativos para a qualidade do material didático utilizado, bem como à renovação dos métodos de ensino. Ademais, a capacitação de professores destinados a este nível de ensino não tem sido realizada de forma permanente e a partir de critérios específicos.

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

Notas

- 1 Este trabalho constitui parte de pesquisa de pós/doutoramento em Didática da História, realizada com bolsa CAPES, na Universidade Nova de Lisboa, Portugal, no ano de 2001. E-mail: Schmidt@qwnet.com.br
- 2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, de 1996 – instituiu a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como componentes da escolaridade básica, após a qual segue-se a Educação Superior. Entretanto, o único nível obrigatório e gratuito é o Fundamental. Para maiores informações cf. Cury, 1998, Nunes, 2000; 2002 e Kuenzer, 2000.
- 3 Segundo Sposito (1997), a distribuição da produção acadêmica discente por descritores, em ordem decrescente, é: estudante, estudante trabalhador, adolescente, jovem, adolescente excluí-

do, outros, num total de 217 dissertações e 27 teses. A distribuição da produção acadêmica discente por temas pesquisados, em ordem decrescente, é: escola, trabalho e educação, cursos noturnos, ensino superior, aspectos psicossociais, representações, participação política.

Referências

- CARDOSO, A.; DETRY, B. *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa (PT): Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- CARVALHO, A. *Da escola ao mundo do trabalho*. Lisboa (PT): Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte n. 27, p. 73-84, jul. 1998.
- DUSCHATZKY, S. *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires (AR): Paidós, 1999.
- EDWARDS, V. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática, 1997.
- EDWARDS, V. Las formas del conocimiento en aula. In: ROCKWELL, E. (Coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ERICKSON, F. Métodos Cualitativos de Investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. (Org.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1989.
- GALLAND, O. *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Collin, 2001.
- KUENZER, A. (Org.). *Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOPES, J. T. *Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto (PT): Afrontamento, 1997.
- NUNES, C. *Ensino Médio: diretrizes curriculares nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PAIS, J. *Consciência Histórica e Identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras (PT): Celta Editora/Secretaria de Estado da Juventude, 1999.
- PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 5-6, maio/dez. 1997.

- ROCKWELL, E. *Reflexiones sobre el proceso etnografico*. México: Centro de investigacion y estudios avanzados del instituto politécnico nacional, 1985.
- _____. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: _____. (Org.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ROCKWELL, E.; EZPLETA, J. A construção social da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 1994.
- RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. *Revista Propuesta Educativa*, revista da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, ano 4, n. 7, p. 27-36, out.1992.
- SALLAS, A. L. F. et al. *Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos*. Curitiba: Unesco/Instituto Ayrton Senna/Governo do Estado do Paraná, 1999.
- SCHMITT, J-C.; GIOVANNI, L. *História dos jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. vol. 1 e 2.
- SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 5-6, maio/dez. 1997.
- TUTIAUX-GUILLON, N.; MOUSSEAU, M-J. *Les jeunes et l'histoire: identités, valeurs, conscience historique*. Paris : INRP, 1998.
- WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- WOODS, P. *Investigar a arte de ensinar*. Porto (PT): Porto Editora, 1999.
- WILLIS, P. *Common Culture: symbolic work at play in the everyday cultures of the Young*. Buckingham: Open University Press, 1990.

Young Brazilians and Europeans: identity, culture and history teaching.

Abstract

This research is inserted in a kind of studies that search the identity of pupil who attend to High School and the historical knowledge form. This paper is a result from a research project "Establishing knowledge, producing practices, searching the daily school life" developed by researchers of Federal University of Paraná, with the participation of professors and pupils of two High School of the city of Curitiba, in the period of 1998 to 2000. Five professors and 21 pupils were observed and interviewed. Also were applied questionnaires. Partial results indicated incongruence among the interest and practical necessities of the young pupils and the objectives and practices of learning in History. The comparison European research according Tutiaux-Guillon/Mousseau, 1998 and Machado Pais, 1999 allows conclude that this incongruence can be able to extend for other contexts and realities.

Key words

Teaching History; High School; School culture.

Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação. Centro - Curitiba - PR
e-mail: schmidt@qwnet.com.br

Jóvenes brasileiros y europeos: Identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000)

Resumen

La investigación a ser presentada es parte de un conjunto de estudios que investigan la identidad de los alumnos que frecuentan la Enseñanza Media y su relación con las formas de conocimiento histórico. Este texto es un resultado parcial de la investigación denominada "Construyendo conocimientos, produciendo prácticas, investigando el cotidiano escolar", realizada por investigadores de la Universidad Federal de Paraná, con participación de alumnos de la Escuela Media de la ciudad de Curitiba-Paraná, Brasil, en los años de 1998 - 2000. Se realizaron observaciones y entrevistas a cinco profesores y veintidós alumnos. Cabe destacar que también fueron aplicados cuestionarios. Los resultados parciales indican una incongruencia entre los intereses y las necesidades de los alumnos y los objetivos de la enseñanza de la historia. La comparación realizada en jóvenes europeos, a partir de los estudios de Tutiaux-Guillon/Mousseau (1998), y Machado Pais (1999), permite concluir que esta incongruencia puede ser encontrada en otros contextos y realidades.

Palabras claves

Enseñanza de la historia; Escuela Secundaria; Cultura escolar.

Recebido em: 18/08/2002
Aprovado em: 25/08/2002