

CONHECIMENTO HISTÓRICO, DITADURA CIVIL MILITAR E DEMOCRACIA: O QUE PENSAM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

HISTORICAL KNOWLEDGE, MILITARY AND CIVILIAN DICTATORSHIP AND DEMOCRACY – WHAT STUDENTS FROM HIGH SCHOOL THINK

*Maria Cristina Dantas Pina*¹

*Maria Alessandra dos Santos Aquino*²

RESUMO: Este artigo propõe-se avaliar o conhecimento histórico dos alunos do ensino médio sobre democracia e ditadura civil militar. Temas importantes na história política recente do Brasil e potentes para investigação da relação entre juventude e política. Estes conteúdos aparecem no currículo escolar, nos livros didáticos, nos filmes e em outras produções públicas. Buscou-se identificar quais conhecimentos os alunos detêm sobre Ditadura Civil Militar (1964/1985) e Democracia (a partir da Constituição de 1988) no Brasil. Especificamente, investigou-se como os alunos estabelecem relações entre dois contextos históricos e como utilizam as informações históricas para explicarem o passado e presente. O referencial teórico balizou-se nas formulações de Jörn Rüsen, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt e Luís Fernando Cerri a respeito das categorias: consciência histórica, narrativa, cultura histórica e aprendizagem histórica. A metodologia pautou-se por critérios qualitativo e quantitativos. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário, em 2015, com alunos do 3º ano do ensino médio, numa escola pública, em Vitória da Conquista/Ba. Para interpretação dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), elaborando-se tipologia que permitiu verificar e qualificar as diferentes estruturas narrativas. Os resultados apontaram para diferentes expressões das experiências temporais dos alunos com os contextos históricos, revelando, na maioria das narrativas, a carência de conteúdo histórico, a não valorização das informações das fontes para reflexão histórica, dificuldade de estabelecer relação temporal. Demonstraram que ainda não começaram a compreender a História e como a construção desse conhecimento pode ser útil para orientação da vida. As narrativas apontam, ainda, para um dos problemas percebidos no cotidiano da sala de aula de história, que é a dificuldade demonstrada pelo aluno de interpretação, compreensão e expressão por meio da produção de textos.

Palavras-chave: Ensino de história; Conhecimento histórico; Ditadura civil militar; Democracia; Narrativa histórica.

¹ Doutora em Educação pela Unicamp, Professora Titular do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). mcristina.pina@gmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Profª de História da rede básica de ensino do Estado da Bahia. alesaquino@uol.com.br

ABSTRACT: This article aims to evaluate the historical knowledge of high school students about democracy and military and civilian dictatorship. Important themes in Brazil's recent political history and powerful for investigating the relationship between youth and politics. Specifically, we have sought to identify how students establish relationships between two historical contexts and how they use historical information to explain past and present. Those contents appear in school curriculum, textbooks, films and other public productions. Thus, we have sought to highlight the knowledge students have about Military and Civilian Dictatorship (1964/1985) and Democracy (from the 1988 Constitution) in Brazil. The theoretical framework was based on formulations of Jörn Rüsen, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt and Luís Fernando Cerri regarding the categories: historical consciousness, narrative, historical culture and historical learning. The methodology was based on qualitative and quantitative criteria. Data collection has occurred through a questionnaire, in 2015, with students of the 3rd year of high school, in a public school in the city of Vitória da Conquista, Bahia. For data interpretation we have used the content analysis technique (BARDIN, 2009), elaborating a typology that allowed verifying and qualifying the different narrative structures. The results have pointed to different expressions of students' temporal experiences with historical contexts, revealing, in most narratives, lack of historical content, non-valorization of information from sources for historical reflection, difficulty of establishing a temporal relation. They have shown they have not yet begun to understand history and how building that knowledge can be helpful in guiding life. The narratives have also pointed to one of the problems perceived in the everyday classroom of history, which is the difficulty demonstrated by students of interpretation, comprehension and expression through production of texts.

Keywords: History Teaching. Historical knowledge. Military and Civilian Dictatorship. Democracy. Historical narrative.

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo investigar a relação entre o conhecimento histórico e decisões

políticas de alunos do Ensino Médio da cidade de Vitória da Conquista – BA³, ou seja, investigar a influência do conhecimento histórico na orientação dos alunos do ensino médio para a tomada de decisão de natureza política. Aqui concentramos em apresentar e analisar a parte dos dados referente ao conhecimento histórico desses alunos sobre democracia e ditadura civil-militar. Ou seja, foca-se em um dos objetivos: identificar quais conhecimentos os alunos detêm sobre os regimes políticos no Brasil, com base na construção de narrativas resultante da interpretação de fontes históricas.

Conforme as discussões que permeiam o contexto político atual, optou-se por trabalhar na pesquisa com conteúdos históricos específicos, selecionando-se dois: Ditadura Civil-militar no Brasil (1964-1985) e Democracia no Brasil (a partir da constituição de 1988). Estes são temas importantes na História política recente do Brasil e potentes, segundo nosso ponto de vista, para investigação da relação entre juventude e política, porque entendemos que há uma estreita conexão e tensão temporal (passado-presente-futuro) entre esses temas e períodos históricos. Estes conteúdos aparecem no currículo escolar, nos livros didáticos, nos filmes e em outras produções públicas e que, normalmente, são trabalhados no Ensino de História, na perspectiva da formação cidadã do aluno.

Assim, esses conteúdos históricos serviram de meio para os alunos exprimirem sua compreensão do passado e manifestarem sua orientação historicamente fundamentada sobre o presente e perspectivas de futuro, entendendo que as expectativas políticas são produto da experiência histórica dos sujeitos, individual e coletivamente, e dos sentidos que atribuem a esta experiência em cada tempo histórico.

A pesquisa foi realizada numa escola pública da rede estadual da educação básica, com alunos do ensino médio, numa escola classificada como de grande porte, com 50 turmas, distribuídas nos três turnos de funcionamento, com 789 alunos matriculados nas séries finais do ensino

³ Dissertação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Laboratório de Pesquisas em Ensino de História (LAPEH), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

fundamental e 1.446 alunos matriculados nas séries do ensino médio,⁴ com 93 professores e 25 funcionários, por receber uma maior quantidade de alunos com perfis socioeconômicos e culturais variados.

Por sua vez, os sujeitos da pesquisa foram os alunos matriculados nas turmas do 3º ano do ensino médio do turno matutino, durante o ano 2015, no referido colégio, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. A escolha desses sujeitos está relacionada ao nosso interesse em conhecer melhor os alunos da escola pública, uma vez que é esse nosso campo de atuação profissional, além do retorno social, já que os alunos dessa rede de ensino representam a maior parcela entre os estudantes da educação básica.

A série foi escolhida por fechar o ciclo da educação básica e em função da própria condição juvenil dos alunos do 3º ano do ensino médio, que normalmente ingressam essa etapa da Educação na faixa etária de 15 a 17 anos, mesmo considerando a distorção série/idade de alguns. Identificou-se que deste grupo de 68 alunos, 29 participantes já tinham feito inscrição eleitoral, 38 não fizeram e um participante não respondeu à questão. Na Bahia, em 2013, 45,9% dos estudantes entre 15 a 17 anos estavam matriculados no ensino médio, enquanto que o percentual do Brasil era de 59,5% de alunos matriculados (BAHIA, 2015c). Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE) de 2014, revela que 61,4% de jovens matriculados no ensino médio estão nessa faixa etária, com 8,3 milhões de matrículas no ensino médio. Em 2015, ocorreu queda de matrícula, computando-se 8,07 milhões de matrículas no ensino médio (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

A análise e interpretação dos dados se baseou na metodologia da pesquisa qualitativa e aporte da pesquisa quantitativa e pela técnica de análise de conteúdo. No caso desta pesquisa, a narrativa dos alunos em resposta às questões propostas no instrumento de pesquisa escrito, é fundamental para o registro e construção dos dados. Nenhuma ideia que o sujeito expresse será simplesmente ordinária para a análise, “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma

⁴ Dados consultados no site da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (BAHIA, 2015a).

compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo [...] nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação” (BOGDAN; BIKLEN, 2006, p. 49).

A pesquisa qualitativa não exclui a possibilidade de se analisar qualitativamente dados quantitativos. Uma “abordagem mista não necessariamente implica numa algaravia metodológica” (GÜNTHER, 2006, p. 207). Cabe aqui, a observação de Günther (2006, p. 207) de que “enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa”. No caso desta pesquisa, embora seu caráter não seja eminentemente quantitativo, ela se vale de dados numéricos para evidenciar a proporção de respostas dos alunos acerca de determinadas questões.

Por sua vez, a técnica para organização sistemática e a interpretação dos dados foi a análise de conteúdo, que serviu para guiar a interpretação dos dados explícitos nas narrativas dos alunos e também os que se manifestam de forma implícita em seus silêncios e negativas, uma vez que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2009, p. 45).

Outro elemento foi o uso da narrativa histórica, fundamental para se entender como os jovens alunos lidam com o conhecimento histórico e como dão sentido a esse conhecimento. Dessa maneira, para Rüsen (2012, p. 41),

[...] a narrativa histórica é muito mais fundamental e sempre discursiva, porque ela se destaca como um ato de fala no contexto da interação da vida prática humana, e porque essa interação não pode ser pensada de forma que cada ator envolvido tenha perdido sua capacidade de julgamento desde o início, quando se trata de se orientar culturalmente nos acontecimentos do tempo e no trato com os outros. Sempre que os homens utilizam seu intelecto na interação com os demais, mediante a narrativa histórica, para se afirmar na orientação temporal de sua vida prática, a ciência está fundada no mundo da vida concreta.

Explicitados os objetivos, sujeitos e passos metodológicos da investigação, na sequência apresenta-se brevemente uma discussão sobre a relação entre o Ensino de História, juventude e política, que serviu de embasamento teórico para análise de questões que trataram da relação do jovem aluno do ensino médio com a política.

A seguir analisa-se os dados empíricos, no sentido de demonstrar a relação que os alunos da pesquisa estabelecem com o conhecimento histórico no tocante aos temas ditadura e democracia, focando principalmente nas narrativas que apontam se e como eles interpretaram as fontes históricas.

1. Ensino de história, juventude e política

No cotidiano da sala de aula, com alunos de escola pública da Educação Básica que, frequentemente, manifestam desinteresse pela disciplina e, especialmente, por alguns temas como a política, por exemplo, um dos maiores desafios do professor tem sido ajudar o aluno a compreender e estabelecer empatia com o conhecimento histórico, pois, como alerta Cerri (2011, p. 17):

a rejeição de muitos alunos em estudar história pode não ser uma displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico tal como aparece na narrativa de caráter quase biográfico das nações ou da humanidade.

Acredita-se que o papel do professor também é ajudar o aluno a entender sua realidade e colaborar na formação de sujeitos com compromisso social e político, acreditando no poder transformador da Educação e do próprio Ensino de História, mesmo considerando que o espaço escolar, por vezes, comporta contradições e questionamentos em relação à Educação para cidadania, que envolvem discussões sobre currículo, formação de professores, gestão escolar, projeto político pedagógico, práticas educativas, para citar algumas.

Essa perspectiva é corroborada pela própria legislação da Educação Básica nacional e legislação relacionada ao ensino médio, uma vez que à disciplina História e às demais disciplinas das ciências humanas, a partir dos conteúdos curriculares, impõe-se como diretriz no ensino médio a “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”,⁵ devendo ter a escola como princípios educacionais,⁶ o respeito ao pluralismo de ideias e o respeito à liberdade e aos ideais de solidariedade, para o pleno desenvolvimento do estudante, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.

É preciso reconhecer, conforme aponta Guimarães (2016), que abordar as temáticas Educação e cidadania e formação de cidadãos é sempre muito delicado, considerando que há contradições, divergências teóricas, políticas e pedagógicas sobre esses temas. Por outro lado, há um consenso que é importante considerar nos estudos e análises, o fato de que cidadania é um conceito “[...] historicamente, culturalmente e politicamente situada no tempo e no espaço” (GUIMARÃES, 2016, p. 75), sujeito, portanto, às determinações de cada tempo histórico.

A conjuntura política do Brasil naquele momento nos trouxe mais inquietações. Observávamos certo distanciamento dos alunos em relação ao que estava acontecendo no país. Um turbilhão de informações circulava nos jornais, na televisão, na internet, nos aplicativos de mensagens instantâneas, nos sites de redes sociais, principalmente, a partir das manifestações populares de junho de 2013, as quais, inicialmente, protestavam contra o aumento da tarifa de transporte urbano, lideradas pelo Movimento Passe Livre em várias partes do Brasil e, posteriormente, ampliaram as reivindicações com o aumento dos grupos sociais e políticos envolvidos, colocando em pauta a insatisfação com a democracia representativa, a ineficiência do Estado, a luta pelos direitos de cidadania, especialmente, os direitos sociais.

⁵ Art. 27, da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

⁶ Art. 2, da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2012 (BRASIL, 2012).

Diante desse contexto, fica evidente que a política faz parte do cotidiano dos alunos, convidados permanentemente a entendê-la e opinarem sobre situações concretas que, por vezes, representam desafios e exigem decisões e ações para solução de problemas, o que demanda deles posicionamentos, por vezes, no campo estritamente político. Ocorre que nem sempre se observa nos alunos da Educação Básica, nenhum movimento que demonstre interesse, preocupação ou proatividade em relação ao que estava acontecendo no país desde aquele momento, aparecendo apenas em suas falas o descrédito em relação aos agentes políticos, pelas constantes divulgações de casos de corrupção.

Parte-se da concepção de que “a história como disciplina é fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora [...] e de que a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens” (FONSECA, 2004, p. 89). A referência ao conhecimento histórico é porque entende-se que, para além do espaço escolar e das aulas de História, há uma diversidade de lugares e produtos culturais que evocam o passado e são constitutivos da cultura histórica, e o aluno não está distante desses produtos de grande circulação, moldados pelo mercado cultural, como novelas, filmes, séries, games, etc. Por vezes, esses produtos são apropriados pelos professores e ganham formato escolar para atender o desafio de tornar a aula mais atrativa, sensibilizar o aluno para o passado distante e didatizar o conhecimento acadêmico.

Além da presença massiva da História entre os jovens por esses meios, entende-se que uma das razões de ser da História escolar é justamente aprimorar a compreensão do aluno sobre a realidade e os temas que permeiam seu cotidiano, sendo a política, suas relações e contradições, um desses temas, considerando a escola um dos vetores de reprodução das culturas políticas.

No ano de 2015, o projeto de pesquisa ganhou força e relevância social, em especial, por pretender discutir um tema que, de certa forma, mobilizava a sociedade brasileira, por meio da chamada “crise política” que, em dezembro de 2015, culminou com a autorização do Presidente da

Câmara, para abertura do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, reeleita presidente do Brasil, em 26 de outubro de 2014.

Muito se tem falado no contexto atual sobre o peso do passado na construção da democracia brasileira. Indaga-se: vivendo no atual regime democrático, os jovens alunos do ensino médio conseguem perceber mudanças e permanências em relação ao período ditatorial e o atual regime político?

A ditadura civil-militar brasileira tem sido destaque nos últimos anos, especialmente no ano em que o golpe completou 50 anos. Aparecendo nos programas veiculados pela mídia, projetos educacionais, abertura de arquivos institucionais, formação de comissões com o papel de analisar os fatos e suas consequências para pessoas e para a História do país, enfim espaços para as mais variadas reflexões. Também a produção historiográfica sobre o tema tem sido profícua, promovendo um debate especializado. Em 2014, foi desenvolvido, nas escolas públicas estaduais do estado da Bahia, o projeto "Ditadura Militar: direito à memória – 50 anos do Golpe Militar" (BAHIA, 2015b) que teve como finalidade "levar ao espaço escolar a memória de resistência à ditadura". Para Gasparotto e Padrós (2010, p. 1), a centralidade do tema "[...] é um sinal concreto de que há reações contrárias à persistência das políticas institucionais de esquecimento (e de apagamento) existentes no Brasil desde o final da ditadura".

Nessa direção, pesquisas com jovens brasileiros na década passada, que abordam a relação juventude e política, demonstraram que mesmo não havendo uma participação política ativa e que a democracia apareça com menor ênfase entre as prioridades dos jovens, havia, na maioria dos jovens brasileiros, adesão ao regime democrático. A pesquisa "Jovens Diante da História"⁷ revelou que a democracia "figura perto ou dentro da terça parte dos itens indicados com menos ênfase" (FERREIRA; PACIEVITCH; CERRI,

⁷ O projeto trabalhou com questões aplicadas a jovens de algumas regiões do Brasil, Uruguai e Argentina, indagando sobre diversos temas, inclusive participação política e democracia. Remete-se o leitor ao artigo "Identidade e decisões políticas de jovens brasileiros, argentinos e uruguaios", de autoria de Angela Ribeiro FERREIRA, Caroline PACIEVITCH e Luis Fernando CERRI, citado nas referências.

2012, p. 30) pelos jovens alunos pesquisados. Diante desse cenário, pode-se indagar: como os alunos acessam o conteúdo, ditadura civil-militar de 1964-1985 e o relacionam com o contexto democrático atual?

Entende-se que é necessário trabalhar com essa história recente, pensando não somente nas pessoas que viveram e sofreram as experiências de um passado traumático, mas também nas “gerações posteriores que, sem sabê-lo, são vítimas da ação residual indireta daquele processo ou alvo direto dos efeitos dos silêncios e das políticas de esquecimento e apagamento projetadas por elas” (GASPAROTTO; PADRÓS, 2010, p. 2).

Apesar desse contexto, é necessário reconhecer que tais discussões ainda estão distantes dos alunos e mesmo que não seja o único meio de apreensão de conhecimentos, a escola ganha papel de relevo por representar um espaço onde a reflexão e o debate podem ocorrer de forma sistematizada, contribuindo para reverter o quadro de esquecimento e silêncio em relação à ditadura civil-militar que ainda tanto influencia no atual processo de democratização do país.

Ao abordar, então, todas estas questões, destaca-se a relevância do tema não apenas pelo contexto político que se apresenta – marcado pela instabilidade política, desgaste das instituições políticas e incertezas em relação à democracia – mas pela perspectiva que se propõe de ouvir o próprio aluno e entender o comportamento político desse sujeito a partir dos usos do passado.

Nesse caminho o conceito de cultura política tem sido muito utilizado nos estudos que buscam compreender a relação juventude e política, e contribuem para as análises sobre as configurações da democracia na contemporaneidade.

Cultura Política é um termo polissêmico, que revela certa complexidade, pelas variações conceituais encontradas a partir de vários autores, mas é um conceito que tem contribuído, no âmbito das pesquisas das ciências humanas e sociais, no estudo das manifestações políticas individuais e coletivas.

A partir da década de 1990, novos elementos metodológicos e teóricos surgem no debate sobre cultura política e democracia. Dando-se

ênfase na constituição histórica dos elementos que compõem a cultura política e não mais nas escolhas individuais dos sujeitos que apontam para a percepção de que há várias culturas políticas.

No Brasil, a partir da década de 1990, novos estudos, atentos à revisão do conceito de cultura política, começam a aparecer. É assim que no campo da História, o conceito de cultura política tem alimentado diversos debates. Segundo Abreu, Soihet e Gontijo (2007), o conceito de cultura política abre várias possibilidades para os pesquisadores em História, especialmente, quando associado à discussão sobre cultura histórica, já que esta permite pensar os fenômenos culturais a partir de sua historicidade.

Abreu, Soihet e Gontijo (2007) apresentam estudos de casos que fornecem reflexões importantes sobre a História do Brasil, contribuindo para revisão de interpretações sobre a História política, construção das identidades e representações do poder, além de discussões acerca da participação política no Brasil, ou seja, dialogando com as culturas políticas construídas e os usos do passado, sendo estes, na perspectiva das autoras, expressões da cultura histórica, porque permitem compreender como a sociedade lida com o passado.

Neste trabalho a aproximação com o conceito de cultura política é uma oportunidade de trazer elementos importantes para compreender as características da atual cultura política dos jovens alunos da Educação Básica.

Outro conceito chave para nossa análise – combinado ao de cultura política – é o de Juventude. Tal reflexão nos ajuda a entender quem são esses sujeitos, já que os entrevistados de nossa pesquisa foram jovens estudantes.

Recorta-se, aqui, algumas considerações sobre a concepção de juventude e do jovem como sujeito social. Conforme levantamento dos dados, os sujeitos desta pesquisa se encontram na faixa etária entre 16 e 23 anos de idade. Estar nessa faixa etária expõe o jovem a várias tentativas conceituais de dimensionar seu lugar na sociedade, sua condição juvenil e sua participação política.

O debate acerca da concepção de juventude é profícuo e envolve discursos a partir de várias perspectivas que visam dimensionar, criar critérios e situar o jovem pela idade e outros elementos. Mas esse debate é complexo justamente porque as sociedades mudam e de cada lugar que se fala e se analisa, aparecem as intencionalidades, motivações, interesses e tensões que influenciam a concepção de juventude no espaço e tempo. Vários autores já escreveram sobre o tema, trazendo muitas contribuições, que apresentaremos aqui, em breve síntese, sem pretender recuperar a totalidade da discussão.

Juventude trata-se de fenômeno histórico, cultural e social, que ganha mobilidade com as mudanças perpetradas na sociedade. Conceituar juventude é, então, trazer o peso da trama do tempo para sua concepção, sendo, portanto, um conceito plástico que se submete a ganhar a forma que mais se adequar às mudanças e interesses de cada sociedade em seu tempo, em suas construções históricas.

As teorias sociológicas e históricas privilegiaram o termo “juventude”, entendido, como “resultado de tensões e pressões que vêm do contexto social, fundamentalmente, relacionadas com o processo de socialização do sujeito e de aquisição de papéis sociais” (SILVA; LOPES, 2009, p. 91).

Essas reflexões levam a entender a juventude como uma etapa da vida marcada por antagonismos, diferenças (de classe, étnicas, de interesses e comportamento), e semelhanças (faixa etária, marcas corporais como tatuagens e piercings, interesse por redes sociais e mídias digitais em geral), e concordar com Dayrell (2007) de que é possível falar em “condição juvenil” e não em juventude puramente, nos ajuda a analisar as narrativas dos jovens alunos sujeitos de nossa pesquisa, tentando identificar suas ideias sobre as intenções e opções políticas.

Tratamos de jovens alunos, considerando que os sujeitos da pesquisa se encontram nesses dois lugares. Diante disso, é importante lembrar que, ao utilizarmos o termo aluno, não aludimos a uma concepção a-histórica, uma vez que a própria ideia do que é ser aluno foi construída e está socialmente condicionada. Fazemos essa advertência por entendermos que “é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana [...], que

não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória” (SACRISTÁN, 2005, p. 13).

Dessa forma, compreende-se que o aluno que lidamos hoje é fruto do seu tempo histórico, das relações sociais engendradas nesse tempo e das condições objetivas da vida. Embora não seja objetivo tratar, especificamente, do sujeito aluno, entende-se como importantes essas reflexões, uma vez que os sujeitos da pesquisa se encontram nessa condição e na escola é que fomos buscá-los.

2. As narrativas dos alunos e o conhecimento histórico

Antes de adentrar nos dados sobre as ideias dos alunos, destacam-se alguns conceitos fundamentais na análise das respostas obtidas na aplicação dos instrumentos: consciência histórica, narrativa histórica, cultura histórica e aprendizagem histórica

O ensino de História contempla, numa perspectiva mais ampla, a fundamental tarefa de ajudar no processo de atribuição de sentido para vida prática, possibilitando a construção de identidades, interferindo na consciência histórica. Pode-se afirmar que “a história na escola acumula a função de colaborar para que os sentidos das narrativas – no passado e no presente – sejam estabelecidos e discutidos” (CERRI, 2011, p. 117). A consciência histórica, nessa perspectiva, consiste no trabalho intelectual do sujeito para sincronizar suas projeções de futuro conforme as experiências do tempo, que se expressa na forma de narrativa.

Consciência histórica é um conceito polissêmico, desenvolvido por vários teóricos da História, mas neste trabalho referencia-se na perspectiva de Jörn Rüsen, que tem contribuído com seus estudos, sobre consciência histórica, pensamento histórico, cultura histórica e didática da História, nas pesquisas desenvolvidas no Brasil no âmbito do Ensino de História. Em Rüsen (2010b), todo pensamento histórico é uma articulação da consciência histórica, mas não é a mera subsistência do passado na memória que constitui a consciência histórica, ela é uma atividade intelectual narrativa que estabelece a correlação do presente com o passado e futuro.

Essa correlação temporal é feita por meio do pensamento histórico. Através das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, buscamos entender como utilizam o conhecimento histórico para dar sentido às suas escolhas e decisões políticas.

Nesse mesmo sentido, lembra Barca (2012, p. 40), que a consciência histórica “será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social”, reforçando a ideia de que somos todos portadores de consciência histórica e que o agir humano - pessoal e do outro - interfere em sua formação.

Importante papel tem a narrativa, já que nela a consciência histórica se realiza na forma de narrativa histórica. Como expressão da consciência histórica, ela tem a função de “orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade” (RÜSEN, 2010b, p. 98). O autor, porém, não está tratando de qualquer narrativa, pois ela precisa constituir-se de três aspectos: a) as experiências do presente só podem ser interpretadas como experiências, e o futuro apropriado como ação perspectivada, se essas experiências forem relacionadas com o passado; b) ela organiza a relação estrutural entre passado, presente e futuro, como uma representação de continuidade – como relação entre interpretação do passado, entendimento do presente e expectativa do futuro; c) a narrativa histórica é meio de constituição de identidades (RÜSEN, 2010b, p. 62-67). Assim, conforme Rüsen (2010a, p.95, 2010b, p. 155), para a narrativa histórica é decisivo que sua “constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea”, como processo de constituição de sentido da experiência do tempo.

Pela análise de uma narrativa histórica chega-se ao modo como o sujeito concebe o passado e utiliza as fontes, bem como aos tipos de significância e sentidos de mudança que atribui à História, espelhando um

tipo de consciência histórica que revela as relações que estabelece entre o passado, o presente e o futuro, tanto no plano individual quanto no plano coletivo (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 12).

Em conformidade com isso, para Rüsen (2016, p. 57), outra importante questão é a cultura histórica, porque ela remete a todas as formas de narrativas, como “articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade”. Nesse sentido, a cultura histórica significa uma maneira particular de interpretar o tempo, que resulta em História, constituída como resultado da experiência, interpretação, orientação e direcionamentos (RÜSEN, 2016).

Com isso, Rüsen (2016) entende que é por meio da cultura histórica que todos os processos de ensino e aprendizagem se dão, pensar e aprender se enraízam, se movimentam e se alimentam. Nessa senda, a cultura histórica possui três dimensões principais, a estética, a política e a cognitiva, que se encontram interligadas na configuração de sentidos da consciência histórica⁸.

Das três dimensões da cultura histórica é possível afirmar que as duas primeiras se prestam ao uso de um público não especializado, enquanto a última, afeta ao ofício do historiador, está circunscrita ao campo do especialista.

Sem dúvida, a experiência acelerada do tempo, potencializada pelas tecnologias de informação e comunicação, os diversos espaços de vivências dos alunos, a produção e difusão de conhecimento histórico pela TV, internet, cinema, museus, monumentos, literatura, jogos eletrônicos etc., tem se constituído como um convite e ao mesmo tempo um desafio, principalmente para o Ensino de História, uma vez que os jovens que adentram a escola trazem consigo um acervo, constituído de diferentes visões, ideias, valores, comportamentos adquiridos na experiência com espaços e artefatos que não estão diretamente vinculados ao espaço escolar e ao saber histórico escolar. Tudo isso tem se constituído como cultura

⁸ Em discussão mais recente sobre os processos de ensino e aprendizagem em História, Jörn Rüsen revisou as dimensões da cultura histórica para acrescentar mais duas, a dimensão moral (valorizar) e a dimensão religiosa (crer).

histórica, que interfere na consciência histórica de todos, em especial dos jovens estudantes.

Um das formas de apreensão e desenvolvimento da cultura histórica é a História escolar. Para Rüsen (2016, p. 24) enquanto uma das dimensões da consciência histórica, a “aprendizagem histórica é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado”.

Assegura-se, portanto, que aprender História envolve o desenvolvimento das competências de aprendizagem, como operações da experiência, interpretação e orientação. Essas operações são importantes para que o sujeito estabeleça um “quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal [...] para que possa realizar as intenções de seu agir” (RÜSEN, 2010b, p. 58).

Seguindo essa linha de raciocínio, na proposição de Carretero e Montanero (2008, p. 136), pensar historicamente vai além da competência de acumular informações sobre os fatos do passado, uma vez que demanda também “a habilidade de avaliar criticamente as próprias fontes de informação, primárias ou secundárias, e as interpretações ideológicas que inevitavelmente realizamos acerca dos acontecimentos históricos”, o que pressupõe mais que o acúmulo de um conhecimento factual.

Assim, então, se concretizaria o processo de aprendizagem em forma de consciência histórica, quando, segundo Rüsen, as competências são adquiridas para: “a) experimentar o tempo passado, b) interpretá-lo na forma de história e c) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária” (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 75), como trabalho intelectual realizado pelo sujeito para tornar suas intenções de agir de acordo com as experiências do tempo (RÜSEN, 2010b, p. 59).

Partindo dessas perspectivas teóricas referenciadas, em especial, da contribuição de Rüsen para o debate, o que se torna fundamental destacar, é que o Ensino de História deve prover, por meio dos conteúdos do saber histórico, uma memória histórica que sirva como fator de orientação

histórica, buscando concretizar nos alunos a capacidade de experimentar e perceber o passado, de interpretar o passado percebido e experimentado com a ajuda de representações abrangentes impregnadas de sentido e significado entre passado, presente e futuro; consiste, também, a capacidade de aplicar, na vida prática, o passado assim interpretado e a representação da História, obtida com base na experiência como parâmetro cultural.

Tendo como enquadramento teórico as reflexões apresentadas, passaremos à interpretação dos dados na qual procurou-se compreender os tipos de narrativas que os alunos produziram, suas ideias sobre os conteúdos substantivos, como o conhecimento histórico se apresentava em suas narrativas, construindo, assim, possibilidades de interpretação para entender o uso do conhecimento histórico pelos alunos na interpretação de fontes, bem como as relações temporais estabelecidas.

3. Relação entre conhecimento histórico, relação temporal e ideias sobre ditadura e democracia

Aqui analisamos uma questão do Instrumento aplicado para 68 alunos, a qual identificaremos como Q1 e abaixo apresentamos o referido instrumento:

Figura 1- Instrumento de Pesquisa

→ LEIA A PUBLICAÇÃO ABAIXO E RESPONDA AS QUESTÕES:

The image shows a Facebook post interface. On the left is the Facebook logo and navigation menu. The main content is a post from a friend, dated '01 de dezembro às 12 h'. The post text describes Marco Antônio Dias Baptista, a young political activist who disappeared in 1970. It mentions his involvement with the 'Frente Revolucionária Estudantil' and his arrest by the 'Grupo do Capitão Marcus Fleury'. A second paragraph, dated June 2013, describes a protest in Rio Grande do Sul where he was arrested and mistreated by police.

facebook

Amigo

01 de dezembro às 12 h

“Marco Antônio Dias Baptista sumiu sem deixar rastros, aos 15 anos, tornando-se o mais jovem desaparecido político brasileiro. Marco tinha mais cinco irmãos e pertencia a uma família de classe média baixa. Debutara no movimento estudantil protestando contra a morte de um agricultor e era pouco mais do que criança quando entrou para a clandestinidade. Precoce, Marco filiou-se à Frente Revolucionária Estudantil, ligada à VAR-Palmareis. Ainda estudante secundarista do Colégio Estadual de Goiânia, tomou-se dirigente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubess), onde liderou protestos e um congresso da entidade realizado em Salvador (BA), em 1968. Apesar da pouca idade, também trabalhava. Pela manhã, dava aulas particulares de inglês e português e, à tarde, cumpria expediente na Secretaria da Fazenda do Estado de Goiás. Mergulhado na militância, tornou-se clandestino. Com os órgãos de repressão nos calcanhares, acabou se entregando. Recusou-se, porém, a participar do humilhante espetáculo da retratação pública, que consistia em declarar arrependimento em frente às câmeras de televisão. Marco desapareceu em um dia impreciso de maio de 1970. Marco Antônio teria sido detido em maio de 1970 pelo ‘Grupo do capitão Marcus Fleury’, conhecido torturador”.

“No mês de junho de 2013, jovens fizeram protestos no Rio Grande do Sul, contra o aumento das tarifas de transporte coletivo, entre outras demandas. O jovem R.B. estava tirando fotos do protesto e foi preso na esquina das ruas Ipiranga e João Pessoa. Relata que apanhou de três policiais ao mesmo tempo quando estava deitado, detido pela polícia. “Senti coturno nas minhas costas, eu apanhei de cassetete e fui jogado e chutado dentro do camburão”. Também foi agredido com spray de pimenta quando estava deitado e algemado. Durante o exame de corpo de delito, o condutor o acompanhou.”

Curtir · Comentar · Compartilhar

Fonte: Elaboração própria

A questão proposta foi a seguinte: Q1: “*Você leu esta publicação de um amigo. Trata-se de dois fatos ocorridos em épocas diferentes⁹. Ele quer entender por que os jovens foram reprimidos nas manifestações políticas e quais eram seus interesses. Use seu conhecimento histórico e faça um comentário respondendo-lhe sobre as circunstâncias políticas de cada um dos fatos e o que diferencia ou assemelha os dois contextos.*”

Esta questão levou os alunos a produzirem suas narrativas a partir dos fatos apresentados, visando identificar quais conhecimentos os alunos detêm sobre os conteúdos históricos e identificar o uso e interpretação das fontes por parte deles. A Q1 foi respondida por 62 alunos, sendo que 6 participantes devolveram o questionário sem resposta.

As respostas foram categorizadas a partir de dois temas: 1- o conhecimento histórico do aluno sobre a Ditadura civil-militar e Democracia; e 2- a percepção sobre semelhanças e diferenças entre os contextos históricos.

⁹ Os fatos foram extraídos das seguintes fontes: O primeiro, do “Direito à Memória e à Verdade: histórias de meninas e meninos marcados pela ditadura” (BRASIL, 2009); o segundo, do “Dossiê Manifestações em Porto Alegre: Violações de Direitos Humanos por Parte da Brigada Militar” (CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2013).

Tema 1- Conhecimento histórico do aluno sobre a ditadura civil-militar no Brasil e Democracia:

A partir das leituras das respostas, identificou-se as narrativas que apresentavam padrão similar e, na sequência, foram agrupadas e categorizadas. Após a síntese das principais características das unidades de registro agrupadas, criamos três categorias, que identificam os tipos de narrativas produzidas pelos sujeitos, considerando interpretação e compreensão das situações históricas, que nominamos de *estruturada*, *fragmentada* e *descontextualizada*, fornecendo o panorama expresso no QUADRO 1.

QUADRO 1 – Categorização das narrativas de acordo com o conhecimento sobre os contextos históricos

CATEGORIA	OCORRÊNCIAS	DESCRIÇÃO
Estruturada	03	A narrativa é coerente. Bom nível de conhecimento histórico. Apresenta fatos/conteúdos; identifica os regimes políticos; apresenta noção de tempo e espaço; estabelece relação temporal (passado/presente); promove interpretação problematizada/crítica com o enfoque dado.
Fragmentada	13	A narrativa é inconsistente. Baixo nível de conhecimento histórico. Explicação fragmentada. Apresenta noção de temporalidade, mas não há consistência descritiva sobre os contextos históricos, personagens e seus interesses.
Descontextualizada	46	A narrativa é genérica. Não demonstra compreensão dos fatos e de conteúdos históricos, não apresenta noção de tempo e espaço; expressa anacronismo; evidencia explicação contraditória e confusa sobre o passado e presente.

Fonte: Elaboração própria.

Na categoria ***estruturada***, a narrativa é definida como coerente por apresentar alguns elementos/características importantes para compreensão

do significado atribuído pelo aluno aos fatos históricos e ao uso de fontes históricas: nível do conhecimento histórico na explicação dos fatos; noção de tempo e espaço; relação temporal; interpretação problematizada e crítica em relação aos contextos históricos. Apenas 03 alunos produziram narrativas que se aproximaram desse potencial de elementos. Os textos, a seguir, nos permitem visualizar algumas características que identificam essa aproximação:

No caso Marco, ele viveu na época mais conhecida como ditadura militar (1964-1984), período em que qualquer manifestação contra o governo, era passível de punição a morte. Seu maior interesse era lutar pelo fim do governo ditatorial, pela liberdade de expressão entre outros direitos negados a ele e demais estudantes e militantes. No caso que ocorreu em 2013, há uma diferença entre o caso de Marco, nesse período mais atual, há a liberdade de expressão e o direito a se manifestar, porém ainda há um governo repressor. Seu interesse era a redução da tarifa de transporte. (01-B)

No primeiro caso, ocorrido durante o período da Ditadura Militar, havia uma grande repressão aos movimentos que contestavam as ações políticas do governo. No segundo caso, aconteceu durante um período de grandes manifestações sociais, muitas delas com ondas de violência e o governo tentando reprimir esses movimentos através da violência. Os dois casos se diferenciam somente pelo período que ocorreu, porém a luta por melhorias e a repressão violenta são semelhantes. (06-E)

Em 1968, o governo brasileiro era constituído por militares que levaram o país a uma ditadura militar, caracterizada pela intensa repressão, censura e desaparecimento de pessoas da oposição. Em 2013, o Brasil já era um país democrático. Contudo, a repressão ainda se mostra discretamente presente na sociedade. Pode-se perceber um abuso de poder dos policiais, principalmente, durante manifestos, onde eles atacam violentamente as pessoas. (07-E)

As respostas indicam que os alunos interpretaram a fonte histórica e mobilizaram seus conhecimentos, inclusive na tentativa de explicar e relacionar os fatos em seus respectivos contextos históricos, demonstrando que houve preocupação de fazer a crítica dos fatos e certa facilidade de lidar com a fonte histórica. É possível perceber, também, nesse tipo de narrativa, elementos da cognição histórica como comparação e percepção de mudanças e permanências.

Um aspecto importante a destacar diz respeito ao tempo histórico, ou seja, para esses alunos, mesmo o país estando no regime democrático, o

autoritarismo do governo e a repressão política ainda é visível, como uma permanência do período ditatorial, conforme segmentos a seguir: “*nesse período mais atual, há a liberdade de expressão e o direito a se manifestar, porém ainda há um governo repressor*” 01-B, “*se diferenciam somente pelo período que ocorreu, porém a luta por melhorias e a repressão violenta são semelhantes*” 06-E, “*o Brasil já era um país democrático. Contudo, a repressão ainda se mostra discretamente presente na sociedade*” 07-E.

Corroborando com essa percepção dos alunos, Silva (2016, p. 67) destaca a importância de combater qualquer vestígio traumático ou formas de recrudescência da ditadura e, nesse sentido,

[...] aprender criticamente a ditadura por meio da história é tarefa erudita do ensino que se mescla à urgente necessidade política (que ela não se repita sequer como farsa!), passando pela formação permanente de cidadania. Proponho que isso seja feito sempre com a preservação dos valores de erudição próprios ao conhecimento histórico, sem o pressuposto de que a ditadura está longe de nós no tempo e no espaço: além dos urros públicos em 2014, os sussurros institucionais em diferentes espaços (inclusive na escola elementar, fundamental e média, sem esquecer o ensino superior) evidenciam essa presença ameaçadora (SILVA, 2016, p. 67).

Na categoria ***fragmentada***, a narrativa é definida como inconsistente. Nela consideramos o baixo nível de conhecimento histórico para explicação dos fatos. São elementos desta categoria: explicação fragmentada; noção de tempo, mas sem estabelecer relação de temporalidade; ausência de consistência descritiva sobre os contextos históricos, apresentando distanciamento da trama dos fatos evidenciados nas fontes, já que sujeito da pesquisa deveria apresentar explicação histórica esclarecendo as circunstâncias políticas dos fatos reportados na questão.

Nesta categoria, 13 alunos produziram narrativas com essas características. A seguir, destacamos algumas. Por exemplo, ao buscar explicar o motivo da repressão, o aluno 12-B, argumenta que “*Na época da ditadura era comum a prática de tortura para repressão dos que se opunham ao regime ditatorial*”, entretanto, este aluno não dá continuidade

à explicação como esperado. Na sequência, ressalta sua indignação, por entender que no século XXI ainda há “práticas semelhantes”: “*é um absurdo, em pleno século XXI, ainda ocorrer práticas semelhantes*”, revela então, que para ele, há influência do passado no presente, estabelecendo, assim, relação entre diferentes tempos, mas sem diferenciar os contextos.

O aluno 14-C, explica: “*Ambos lutavam pela democracia: queriam mudanças e lutavam pelos seus direitos, foram torturados e caçados por policiais e militares*”. Em seguida diz: “*Um era estudante e estava dentro do movimento em 1968, na luta pela justiça e pela inconformidade da morte do agricultor. E o outro foi de um menino que estava registrando um manifesto contra o aumento da tarifa de ônibus, e foi espancado por policiais*”. Pesa sobre este texto a falta de articulação e orientação temporal. Há limitação do conhecimento sobre os períodos da História, o que reflete nos argumentos do aluno sobre a violência contra os jovens, além de demonstrar que entende o estudante de 1964 como ator político e o segundo de 2013 como um expectador que apenas queria registrar o fato, demonstrando desconhecer a gravidade que envolve ambos os fatos.

Já o aluno 02-A, apesar de trazer elementos marcantes para definir os contextos históricos - “*lutaram por seus direitos*”, “*épocas diferentes*”, “*gerou a revolta dos superiores*”, “*foram torturados*”, utiliza uma explicação bastante fragmentada e frágil, sem consistência descritiva sobre os contextos, sujeitos e seus interesses “*Os jovens lutaram por seus direitos, mesmo em épocas diferentes defendiam seus interesses, o que gerou revolta dos superiores. Com isso, foram torturados. (02-A).*”

Essas características também foram observadas na narrativa do aluno 08-E, que apenas apontou dois aspectos, primeiro, que os fatos se deram em épocas diferentes, quando diz “*um foi ocorrido na ditadura militar e o outro há dois anos*”, segundo, que há semelhança entre eles, por tratar-se de “*repressões feitas por entidades militares*”.

De maneira geral, as narrativas que foram identificadas na **categoria fragmentada**, revelam que carecem de maior elaboração pela ausência de distinções de dimensões temporais, apesar da tentativa de alguns alunos em situar as explicações no tempo no qual os fatos se inserem e até

copiando o próprio texto fonte; pelo pouco conteúdo histórico demonstrado; devido a ausência de reflexão entre o presente vivenciado por eles e o passado referenciado.

Na categoria ***descontextualizada***, a narrativa é definida como genérica. Nela, as narrativas revelam ausência de relação temporal e pouco conteúdo histórico, dificuldade de lidar com a fonte histórica, anacronismo, explicações contraditórias e ideias confusas sobre o passado e o presente. Além disso, revelam pouca desenvoltura dos alunos na expressão linguística e discursiva.

Nesta categoria se enquadram as narrativas de 46 alunos das 62 analisadas, o que assinala que 74,2% dos alunos tiveram dificuldade de responder à questão proposta, fato que despertou um olhar mais atento para leitura das produções, quer seja pela dificuldade no processo de escrita, de interpretação da fonte ou de compreensão dos processos históricos. Não se destacou, também, a possibilidade de o aluno não ter compreendido o enunciado da Q1, reconhecendo-se aqui, os próprios limites do tipo de instrumento de pesquisa utilizado.

Ao escreverem seus textos, boa parte dos alunos demonstrou que pouco conhece sobre os conteúdos e conceitos históricos. Por exemplo, o aluno 01-C, usou em sua narrativa, a expressão "*revoluções estudantis*", mas a relacionou a vandalismo, "*As publicações tratam de revoluções estudantis que muitas vezes são formadas por vândalos, destruindo até os patrimônios públicos. E devido a isso as "autoridades" impedem, fazendo o trabalho correto.*" Já para o aluno 04-C, "*O primeiro fato retrata um governo comunista, onde as pessoas que lutavam contra esse tipo de governo eram dadas como clandestinas e sofriram agressões físicas*", evidenciando desconhecimento acerca do regime político vigente no país naquele momento.

Observa-se, ainda, que algumas narrativas levantam possibilidades para as ações dos sujeitos envolvidos nos fatos abordados ou eram situações que poderiam resultar dessas ações, conforme se evidencia nos textos dos alunos 03-A, 04-B e 11-D, sendo que, inclusive, o último expressa valor moral sobre o bem ou mal proceder de um dos sujeitos.

Os jovens foram reprimidos por causa dos protestos que faziam sobre o aumento da tarifa, que a cada ano fica mais cara e o interesse era mobilizar outros jovens para que não ocorresse o aumento da tarifa (03-A)

Ele relator que faziam parte de manifestações sobre movimentos políticos igualmente ele fez uma sobre os agricultores e era muito novo e entrou para clandestinidade. Todos eles eram das médias de classes baixas e já faziam isto correndo risco de morrer. (04-B)

Nos dois casos os policiais sumiram com as duas pessoas relatadas nos textos sem nenhuma autorização, e o pior, bateram (espancaram) sem motivos. No primeiro caso, Marco fez muitas coisas erradas, mas também fez coisas certas, ele se arrependeu e só porque não quis pedir desculpas na frente das câmaras, ninguém tem o direito de desaparecer com ele. (11-D)

Alguns alunos utilizaram expressões e palavras que demonstram certo conhecimento sobre os períodos históricos, como "tortura", "repressão", "liberdade de expressão", "democracia", "protestos", "manifestações", "direitos", mas sem formulações consistentes sobre a análise dos fatos. O aluno 05-C respondeu "Na minha opinião, eles não aceitavam muito essa coisa de mídia. Eles queriam uma coisa privada"; o aluno 12-C, escreveu "Apesar das diferenças de anos, o poder político continua oprimindo a palavra do poder público"; e o aluno 05-B, registrou que "O primeiro contexto fala sobre a política entre os jovens e o segundo sobre as manifestações dos jovens", todos apresentavam ideias confusas, sem nexos, expressavam senso comum.

Um exemplo de anacronismo aparece na narrativa do aluno 08-D, ao escrever "Eram épocas diferentes, mas se usava das mesmas formas de tortura", atribuindo à tortura um critério único e atemporal, para dizer de circunstâncias específicas, em períodos com características diferentes, projetando uma ideia inconsistente. Para Aguiar (2013, p. 297), este tipo de manifestação indica uma postura negativa absolutizada, que ocorre quando os alunos "negam totalmente a relação temporal, não absorvem as contextualizações temporais em suas diferenças e singularidades".

Percebe-se, que as narrativas na **categoria fragmentada**, e, com mais intensidade, **na categoria descontextualizada**, apontam para um

dos problemas percebidos no cotidiano da sala de aula de História, que é a dificuldade demonstrada pelo aluno de interpretação, compreensão e expressão por meio da produção de textos. Estas são habilidades importantes para potencializar a aprendizagem do sujeito e a produção de narrativas coerentes e consistentes, para apropriação do conhecimento histórico e o desenvolvimento da capacidade crítica e argumentativa e de orientação na vida prática.

Nesse sentido, Gago (2012) defende que o Ensino de História deve articular os conteúdos e o desenvolvimento de competências específicas para mobilizar, inclusive, a utilização de fontes históricas.

Aliada a essa dificuldade está a dificuldade de leitura, habilidade elementar e fundamental no estudo de História, mas, também, de outras áreas do conhecimento. Seffner (1999, p. 520), chama a atenção para o desafio da leitura, entendendo ser um

[...] desafio de democracia e de cidadania, da constituição do aluno cidadão leitor, e isso ultrapassa amplamente as paredes da escola, mas a escola é uma etapa importantíssima nesse processo. A leitura é também uma chave para a integração política do jovem, no sentido grego do termo, a integração à pólis, aos códigos de discussão da comunidade política. A leitura e a escrita constituem um caráter público para o indivíduo.

Ao analisar a relação entre língua escrita e consciência histórica, Lima (2009, p. 234) constatou que “investir na aprendizagem da língua escrita no contexto do ensino de história significa potencializar a capacidade do sujeito refletir sobre o mundo, apropriando-se dele e constituindo-se nessa relação”. Para essa autora, essa relação corrobora com a aprendizagem em História e nela, a competência narrativa (experiência, orientação e interpretação).

Esse processo se torna mais complexo ao se constatar a exposição dos jovens a um fluxo muito grande de diferentes linguagens, produtos e espaços, como jogos, filmes, revistas especializadas, livros, sites, museus, dentre outros, que se utilizam do conhecimento histórico para produzir narrativas. Essas narrativas, constituídas a partir de sujeitos, interesse e

perspectivas diversas, passam a divulgar a História, em diversificados contextos, entre o conhecimento científico e o escolar (MAGALHÃES; CIAMBARELLA; ROCHA, 2014, p. 41) e a compor a cultura histórica.

É importante lembrar que no processo de aprendizagem da História, Caimi (2009, p. 77), aponta, ainda, outras dificuldades que, na verdade, se mostram ao mesmo tempo como desafios para o ensino dessa disciplina: a percepção dos alunos de que História se aprende por memorização; o trabalho do professor que, não raras vezes, apresenta a História como algo pronto, informações fixas; a instrumentalização da História pelos governos, interessados em manipular e consolidar determinada consciência histórica em cada época.

Concluindo essa reflexão, a Q1 foi pensada para encorajar o respondente a fazer uma reflexão sobre os conteúdos substantivos, mobilizando seu conhecimento histórico para responder à questão. Por meio das narrativas dos alunos, pensou-se as categorias apresentadas, e procurou-se dar a conhecê-las, como formas de expressões de suas experiências com o tempo, o sentido atribuído ao passado e ao presente e, especialmente, às demandas de natureza política.

A análise dos textos dos alunos permitiu verificar e qualificar as diferentes estruturas narrativas. Tais estruturas apontaram para as diferentes expressões das experiências temporais dos alunos com os contextos históricos, revelando, na maioria das narrativas, a carência de conteúdo histórico, a não valorização das informações das fontes para reflexão histórica, e a dificuldade de estabelecer relação temporal. Demonstraram que ainda não começaram a compreender a História e como a construção desse conhecimento pode ser útil para orientação da vida.

Considerando o panorama colocado aqui, seja qual for o tipo de narrativa do aluno, não estamos a apontar se está certa ou errada, mas estes resultados nos permitem perceber, sem pretensão de generalização, o quanto essas contradições desafiam os profissionais da área na busca de soluções para propiciar a aprendizagem histórica.

Cabe, então, ao Ensino de História, ajudar os alunos a construírem suas narrativas sobre o tempo e o mundo, ensinar História para convivência

com a diversidade cultural, as divergências políticas e desigualdades sociais, e, nesse sentido, a História exerce um papel importante.

O passado não faz sentido em si mesmo e não está desconectado do contemporâneo, está sujeito a permanente reelaboração a partir das questões que lhe são formuladas, das preocupações e condições históricas do presente em que é questionado, investigado e ensinado. O Ensino de História ajuda a sair do presente e recuar ao passado para se pensar esse presente de forma diferenciada e sob novos contornos, criando possibilidades de construção de maneiras de olhar o mundo, de entender as temporalidades, de perceber o social, de construir sentidos e subjetividades, propicia o aprendizado da liberdade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 30-31).

Assim, a investigação realizada pode contribuir para se pensar as propostas curriculares e práticas pedagógicas a partir das necessidades dos alunos, de acordo com carências de orientação que apontaram e as incertezas protagonizadas pelos silêncios, aprimorando o debate no campo do Ensino de História sobre processos formativos, políticas públicas, saberes e práticas de ensino, pesquisa e aprendizagem em História dentre outras questões que se colocam como desafios para o campo de pesquisa em Ensino de História e para docência no sentido de qual História ensinar e quais demandas atender.

Essa narrativa não termina aqui. Muito pelo contrário, esperamos que as reflexões e os resultados fiquem como estímulo e provocação para continuar novos diálogos e discussões sobre o Ensino de História e os vínculos com a juventude. Especialmente neste momento, em que o Ensino de História tem sofrido questionamentos sobre sua importância no currículo escolar por parte de órgãos públicos e da sociedade civil, é que devemos ressaltar o papel da História de “formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 14).

Referências

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (org.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

AGUIAR, Edinalva Padre. *O ensinado, o aprendido: a educação histórica e a consciência histórica*. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? *In*: MONTEIRO, Ana Maria; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; GONÇALVES, Marcia de Almeida (org.). *Qual o valor da história hoje?*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. *Consulta escola*. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2015a. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12620>. Acesso em: 23 ago. 2015.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. *Ditadura Militar: direito à memória: 50 anos do golpe militar*. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2015b. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/direitoamemoria>. Acesso em: 1 maio 2015.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. *Orientações curriculares para ensino médio: orientações gerais*. Salvador: Egba, 2015c. p. 13.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1, dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756>. Acesso em: 1 fev. 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 2006.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Direito à memória e à verdade: histórias de meninas e meninos marcados pela ditadura*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009. p. 40-41.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 30 de Janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 31 jan. 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo, e GONTIJO, Rebeca (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 65-79.

CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Comissão de Defesa do Consumidor, Direitos Humanos e Segurança Urbana. *Dossiê manifestações em Porto Alegre: violações de direitos humanos por parte da brigada militar*. Porto Alegre: Câmara Municipal, 2013. p. 7.

CARRETERO, Mario; MONTANERO, Manuel. Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, Madrid, v. 20, n. 2, p. 133-142, 2008. Disponível em: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf. Acesso em: 21 ago. 2014.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 mar. 2015.

FERREIRA, Angela Ribeiro; PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luis Fernando. Identidade e decisões políticas de jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. *Cultura Histórica & Patrimônio*, Alfenas, v. 1, n. 1, p. 21-38, ago. 2012. ISSN 2316-5014. Disponível em: https://publicacoes.unifalmg.edu.br/revistas/index.php/cultura_historica_patrimonio/article/view/04_v1n1_ChP. Acesso em: 10 out. 2015.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima. *História e ensino de história*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GAGO, Marília. Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem. Lisboa: Pensar a Educação, 2012.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. A ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. In: BARROSO, Vera Lúcia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Serra (org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST, 2010. p. 183-201.

GUIMARÃES, Selva. (org.). *Ensino de história e cidadania*. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v.22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

LIMA, Maria. A expressão linguística dos saberes: aspectos da relação entre a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da consciência histórica. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p.213-234.

MAGALHÃES, Marcelo; CIAMBARELLA, Alessandra; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; RIBEIRO, Jayme Fernandes (org.). *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *O Plano Nacional de Educação*. 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/indicadores#porcentagem-de-jovens-de-15-a-17-anos-matriculados-no-ensino-medio>. Acesso em 18 dez. 2016.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de R. Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010a.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de R. Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010b.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Tradução de Peter H. Rautmann, Caio da C. Pereira, Daniel Martineschen e Sibebe Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. O que é cultura histórica?: reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M; MARTINS, Estevão de Rezende (org). *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história*. Curitiba: W.A. Editores Ltda, 2016. p.53-81.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 1999, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 1999. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/issue/view/290>. Acesso em: 21 jan. 2017.

SILVA, Marcos. Aprender a ditadura brasileira de 1964 a 1985 (ensino de história depois da queda da ditadura). In: GUIMARÃES, Selva (org.). *Ensino de história e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 2016. p.65-74.

SILVA, Carla R.; LOPES, Roseli E. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, Jul-Dez 2009, v. 17, n.2, p 87-106.

Recebido em 14 de agosto de 2019

Aceito em 09 de dezembro de 2019