



Mestrado Profissional em Ensino de História



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**SILVANA CRISTINA BOREGGIO NUNES**

**OS JOVENS ESTUDANTES E O PRESENTISMO, UM DESAFIO PARA  
O ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE?**

MARINGÁ  
2021



Mestrado Profissional em Ensino de História



**SILVANA CRISTINA BOREGGIO NUNES**

**OS JOVENS ESTUDANTES E O PRESENTISMO, UM DESAFIO PARA  
O ENSINO DE HISTÓRIA NA ATUALIDADE?**

Exame de Qualificação apresentado ao  
Mestrado Profissional em Ensino de História -  
PROFHISTÓRIA-UEM.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia Elisa Teté  
Ramos.

MARINGÁ  
2021

NUNES, Silvana Cristina Boreggio. **Os jovens estudantes e o presentismo, um desafio para o ensino de história na atualidade?** Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) Universidade Estadual de Maringá. 2021.

## **RESUMO**

Pretende-se realizar um estudo sobre o que os jovens contemporâneos pensam sobre a temporalidade, uma vez que geralmente se considera que estes são “presentistas”, no sentido de se restringirem aos objetivos imediatos de suas vivências e experiências, o que levaria a uma desqualificação do passado, da História e consequentemente do ensino de história. Com o propósito de investigar qual é a noção de temporalidade dos alunos envolvidos na pesquisa, desenvolveremos nosso produto que diz respeito à aplicação de um questionário que fará um contraponto entre o pensamento de jovens em diferentes contextos históricos. Tais resultados fornecerão informações e suporte para que os professores entendam como o jovem estudante interpreta a temporalidade histórica, oportunizando o desenvolvimento de novas metodologias que possam tornar as aulas de história mais significativas, contribuindo para a formação do sujeito histórico, capaz de compreender o contexto em que vive.

Palavras-chave: Jovens estudantes; Temporalidade histórica; Presentismo; Ensino de história;

## **ABSTRACT**

This work aims to perform a study about what the contemporary youth think in relation to the temporality, once they are usually considered as “presentists” in the way they restricted themselves in immediate objectives of their experiences, which disqualify the past, the History and consequently, the History teaching. In order to investigate what is the temporality concept taken by the students involved in this research, we developed our product referring to application of a form which will make a counterpoint about the thinking of young people in different historic contexts. Such results will give information and support so that teachers understand how the young student interprets the historical temporality, providing opportunities for the development of new methodologies which can make the History classes more significant, contributing to the formation of the historical subject, able to understand the context in which he lives.

keyword: Young students; Historical temporality; Presentism; History teaching;

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>AINDA TEMOS QUE DEFENDER O ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>10</b>
2.1	O QUE É HISTÓRIA?.....	10
2.2	O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA .....	15
<b>3</b>	<b>JUVENTUDES: MODOS DE PENSAR.....</b>	<b>22</b>
3.1	O termo “adolescência” carrega um preconceito do ponto de vista da história .....	22
3.2	Investigando a compreensão histórica dos adolescentes.....	26
3.3	Analisando a pesquisa do Projeto Juventude e do Projeto Residente.....	27
<b>4</b>	<b>ESBOÇO.....</b>	<b>32</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>33</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Ensinar tem sido cada vez mais desafiador para os docentes da educação básica na atualidade. É muito comum perceber nos alunos uma certa rejeição pelas atividades escolares ao frequentar as aulas. Na disciplina de história, constantemente os alunos parecem não mostrar qualquer interesse em “ficar estudando assuntos antigos”, e expressam esse desinteresse com um comportamento apático ou indisciplinado, com pouca (ou nenhuma) interação nas aulas e também na realização (ou não) das atividades propostas. Normalmente, justificam a falta de interesse alegando que “os assuntos do passado não contribuem para a sua vida atual”.

Essa experiência em sala de aula, muitas vezes angustiante por não conseguir desenvolver um trabalho de qualidade como sonhara ao ingressar na carreira de professora, foi a principal motivação para que eu procurasse o Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória, um programa que engloba a teoria e a prática, e que contribui de forma direta e efetiva para a qualidade do trabalho docente<sup>1</sup>.

Desde quando decidi fazer a faculdade de história (ano 2000) e me tornar professora (encantada com o meu professor de história do cursinho, que falava da história de forma clara e conectada), imaginava desenvolver aulas que contribuíssem para o conhecimento histórico, mas também para a vida dos meus alunos. Pensava em ser uma professora mais humana, que tivesse a sensibilidade de enxergar o meu aluno<sup>2</sup> para além da relação professor/aluno ou conteúdo/atividade/avaliação. Projetava também em aulas “menos factuais”, ou tradicionais, aquelas baseadas em datas, decorar fatos, etc., sempre com a preocupação de ministrar aulas que não ficassem restritas apenas ao currículo escolar, para cumprir o planejamento, o programa e toda temporalidade que engloba o ensino de história.

Depois de concluir a graduação em 2004, fiz uma pós-graduação (especialização) em 2005, ao mesmo tempo em que trabalhava no administrativo de

---

<sup>1</sup> Na introdução, utilizo a primeira pessoa no singular, pois estou falando de minhas experiências, desafios e angústias.

<sup>2</sup> No decorrer do trabalho, emprego o genérico masculino para facilitar a escrita e a leitura.

uma empresa privada. Além disso, vivenciei algumas experiências nos anos seguintes lecionando à noite no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) da região.

Assumi meu concurso público (que havia realizado no ano de 2007), em 2012 e assim me tornei efetivamente professora de história no único Colégio Estadual, da cidade de Presidente Castelo Branco, Estado do Paraná, uma pequena cidade com aproximadamente 5.000 habitantes, onde moro desde pequena com a minha família. Naquele momento, estava diante da realidade e pronta para colocar em prática tudo aquilo que havia planejado durante os anos de estudos e também pelo que havia observado ao longo da minha vida escolar (principalmente, levando em conta que não queria repetir “erros”).

Hoje, após aproximadamente 17 anos de profissão, posso dizer que tive algumas realizações enquanto professora, mas de forma geral, ao longo deste período tenho vivenciado inúmeras situações profissionais que têm gerado muitos desafios em relação à profissão e que dificulta a prática de tudo àquilo que eu havia projetado para a minha atuação em sala de aula. Contudo, vale dizer que estas impressões dizem respeito a um saber profissional particular, denominado por Tardif (2012) como “saber experiencial”, o qual não pode ser válido por si só, por isso a necessidade de expandir os saberes profissionais, unindo teoria e prática.

No decorrer desses anos de profissão sempre busquei leituras, cursos de extensão, outra graduação e pós-graduações, enfim, novas metodologias que pudessem contribuir para uma melhor prática do ensino-aprendizagem. Apesar de todos esses esforços, não posso garantir que os alunos vêm se interessando pelas aulas e/ou pela melhor compreensão da sociedade da qual fazem parte, nem mesmo, se as aulas estão surtindo efeitos satisfatórios, algo que não conseguimos conferir apenas pelas avaliações formais. A atuação na escola, devido às suas exigências, inclusive burocráticas, talvez nos “roube” o tempo que serviria para melhores aulas de história. Por isso, desenvolver outros saberes além dos experienciais, desafia qualquer professor.

Essa realidade tem incomodado e dificultado o trabalho em sala de aula e também a aprendizagem dos alunos (uma pequena parte) que demonstram perceber a importância dos estudos, e de maneira particular, o interesse pela disciplina de história. Diante disso, levantamos alguns questionamentos, como por exemplo: os alunos realmente não têm interesse pelo passado? Eles são

presentistas? Eles compreendem a importância de estudar o passado? A forma de ensinar história está fazendo sentido para eles?

Para tentar responder essas perguntas e entender melhor a compreensão histórica dos estudantes é que desenvolvo esse trabalho. Nesse sentido, é relevante investigar: i) como se ensina e como os adolescentes aprendem história atualmente; ii) como estes interpretam a passagem do tempo; iii) se há uma centralidade do presente em suas vidas e iv) como todos esses fatores podem interferir no processo de aprendizagem de história.

Acredito que o desenvolvimento dessa pesquisa e sua análise permitirá compreender o pensamento histórico dos jovens estudantes e os motivos que os levam ao não interesse nas aulas de história na atualidade. A partir dessas informações será possível contribuir para a concepção da disciplina e também para um ensino de História que tenha relação com a vida prática dos estudantes, amenizando o desafio de ensinar e aprender história.

Para esse empreendimento, no primeiro capítulo enfoco a questão da importância da história, pois se queremos que os alunos vejam esta disciplina escolar como fundamental para a formação, também devemos ter esclarecido para nós enquanto professores, que a história não é apenas um conhecimento erudito ou engessado, mas que oferece condições para o entendimento de nosso mundo e de nós mesmos.

No segundo capítulo, menciono duas pesquisas importantes e de grande referência que tratam da questão do jovem. Retomo uma pesquisa de 2003, denominada Projeto Juventude e também uma pesquisa de 2019, do Projeto Residente, coordenado pelo Prof. Luís Fernando Cerri, que envolve 7 países e 75 pesquisadores, enfatizando a questão sobre a concepção de temporalidade dos jovens. Tais trabalhos são de extrema relevância para uma reflexão sobre o tema, pois já se tornou tradição nos referirmos à famosa frase de Hobsbawm escrita em “A Era dos Extremos”: “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (1995)<sup>3</sup>. Além disso, tais pesquisas são balizadoras das críticas em relação às representações sobre o jovem, que geralmente circulam não só na

---

<sup>3</sup> Se desconsidera o contexto em que a frase foi dita, ao que ela se referia. Mas certo é que, o autor não diz que o jovem é presentista, mas que nasceu em uma sociedade regulada pelo presenteísmo.



escola, mas nos discursos familiares, políticos e midiáticos, que o tomam de forma pejorativa e desqualificadora.

No terceiro capítulo, apresento um esboço do Produto, a construção da minha própria pesquisa, a qual será realizada por meio de um questionário<sup>4</sup>. A pesquisa será aplicada aos alunos do Ensino Médio, períodos matutino e noturno, anos letivos de 2021-2022, da rede pública estadual, do município de Presidente Castelo Branco, Estado do Paraná. É um grupo pequeno a ser investigado, mas que pode nos dimensionar quanto ao que pensam. A escolha por essa fase escolar ocorreu pelo fato de que os alunos do Ensino Médio estão na fase da chamada adolescência (dos 14 aos 17 anos aproximadamente) e aparentemente apresentam um maior desinteresse pelos estudos e particularmente pelas aulas de história. O que tenho observado é que estes alunos não vislumbram uma carreira acadêmica, demonstrando interesse apenas em trabalhar de imediato, e justificam tal escolha argumentando que “o que eles precisam é de um salário”. Alguns até são mais radicais dizendo que “estudar não dá futuro”. Entretanto, é importante destacar que uma vez que a cidade é pequena e não oferece um futuro promissor aos jovens em termos de trabalho, não estaria este desinteresse relacionado a tal contexto? Se quisermos superar a ideia de que estes jovens estudantes são desinteressados simplesmente porque são jovens, recaímos em uma perspectiva não-histórica, ou seja, desvinculada de uma explicação histórica, que entende este sujeito de acordo com o contexto em que vive, pensa e age.

Entendo que o Produto (pesquisa) não é só uma exigência do ProfHistória, mas é crucial para empregarmos práticas que possam nos aproximar do universo cultural dos jovens estudantes, para desenvolvermos aulas de história que lhes apreçam pertinentes. Tanto a atuação do professor, como a aula de história a ser ministrada, considero que devem ter como base o princípio investigativo, proposta por Isabel Barca (2004).

O Regulamento do ProfHistória, em seu Art. 50, afirma que:

O Trabalho Final tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes

---

<sup>4</sup> É importante destacar que neste trabalho as atividades serão desenvolvidas com postura e procedimentos éticos, protegendo os participantes no que diz respeito ao anonimato, sigilo dos dados pessoais e consentimento de todos os envolvidos no processo.

formas de representação do passado. (Res. 058/2016-CI / CCH, fls. 22)

Nesse sentido esta dissertação foi pensada a partir da pesquisa com o propósito de entender como o jovem estudante compreende a temporalidade histórica, dando suporte para que novas metodologias possam ser desenvolvidas de modo a tornar as aulas de história mais significativas, contribuindo para a formação do sujeito histórico, capaz de compreender o contexto em que vive.

## 2. AINDA TEMOS QUE DEFENDER O ENSINO DE HISTÓRIA

Obviamente, sem a pretensão de dar conta de toda discussão, este capítulo remete à delimitação de nossa área de trabalho, a História. Envolvidos com a sala de aula, que exige dinamicidade, usos de recursos, estratégias didático-pedagógicas, rotinas (chamada, escrever no quadro, mapear a sala, etc.) e, ultimamente, uma série de trabalhos burocráticos e reuniões pedagógicas, demandamos retomar algumas leituras, apesar da pouca disponibilidade de tempo, para compreender o que é a História.

Posteriormente, consideramos a História ensinada, englobando seus principais pressupostos se tivermos o objetivo de aulas mais interessantes, ou seja, de aulas que façam o aluno atribuir sentido ao que foi ensinado.

Estas duas direções interdependentes, sobre a História e sobre a História ensinada, nos servirão ao propósito de produzir um questionário, no segundo capítulo, para acessar o que o jovem pensa.

### 2.1. O que é história?

História é uma palavra com origem no antigo termo grego "*historie*", que significa "conhecimento através da investigação". A História é uma ciência que investiga o passado da humanidade e o seu processo de evolução, tendo como referência um lugar, uma época, um povo ou um indivíduo específico<sup>5</sup>.

A pergunta que dá nome a esse item (o que é história?) normalmente é realizada aos alunos no início do ano letivo visando diagnosticar qual o conhecimento prévio que eles apresentam. As respostas para essa pergunta estão sempre relacionadas com o estudo do passado, e não podemos negar essa relação direta de história e passado. Entretanto é necessário obter um aprofundamento do tema, tentar investigar se é possível pensar a história não apenas como "uma ciência que investiga o passado".

Nesse sentido, Jenkins (2013) em seu livro "A história repensada", também afirma a ligação de história e passado dizendo que o objeto da investigação da história é o passado, mas também alerta para a diferença entre história e passado,

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.significados.com.br/>. Acesso em 12 de ago. de 2021.

pois segundo ele, esses dois termos apesar de apresentarem uma ligação, não estão unidos um ao outro de forma que se possa ter apenas uma leitura histórica dele.

O pedacinho de mundo que é o objeto (pretendido) de investigação da história é o passado. A história como discurso está, portanto, numa categoria diferente daquela sobre a qual discursa. Ou seja, passado e história são coisas diferentes. Ademais, o passado e a história não estão unidos um ao outro de maneira que se possa ter uma, e apenas uma leitura histórica do passado. O passado e a história existem livres um do outro; estão muito distantes entre si no tempo e no espaço. Isso porque o mesmo objeto de investigação pode ser interpretado diferentemente por diferentes práticas discursivas (uma paisagem pode ser lida/interpretada diferentemente por geógrafos, sociólogos, historiadores, artistas, economistas et al.) ao mesmo tempo que em cada uma dessas práticas, há diferentes leituras interpretativas no tempo e no espaço. (JENKINS, 2013, p. 23-24)

Essa distinção entre passado e história evidenciada por Jenkins é muito importante e pode ser utilizada na elaboração do nosso questionário contribuindo para a investigação de como ocorre a compreensão histórica dos adolescentes. Afinal, se temos uma diferenciação entre passado e História, isso significa dizer que a História não é “o que realmente aconteceu”, mas uma construção, interpretação realizada por historiadores, com determinados procedimentos vinculados com a metodologia da história, qual seja, o emprego das fontes históricas.

Para melhor entender, podemos levar em consideração a visão de história que Marc Bloch apresenta em seu livro “Apologia da História”, quando afirma que o objeto da história é o homem e por isso classifica a história enquanto ciência que estuda os homens no tempo.

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que a criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça. (...) ‘Ciência dos homens’, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: ‘dos homens,

no tempo'. O historiador não apenas pensa 'humano'. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade. (BLOCH, 2001, p. 54-55)

Ao definir a história como uma ciência que estuda os homens no tempo, Marc Bloch destaca o trabalho do historiador enquanto produtor de história e essa ideia novamente nos remete a visão de Jenkins, quando indicou a importância para a distinção entre história e passado, pois para pensar a história como ciência é importante entender o conceito de história enquanto discurso sobre o passado, ou seja, enquanto consciência humana, trabalho do historiador; e o conceito de história enquanto o próprio passado, ou seja, o fato histórico, tudo que se passou antes.

O passado já aconteceu. Ele já passou, e os historiadores só conseguem trazê-lo de volta mediado por veículos muito diferentes, de que são exemplos, os livros, os artigos, documentários, etc., e não como acontecimentos presentes. O passado já passou e a história é o que os historiadores fazem com ele quando põem mãos à obra. A história é o ofício dos historiadores (e/ou daqueles que agem como historiadores). Quando os historiadores se encontram, a primeira coisa que perguntam uns aos outros é: "No que vocês estão trabalhando?" Esse trabalho, expresso em livros, periódicos, etc. é o que você lê quando estuda história. Isso significa que a história está, muito literalmente, nas estantes das bibliotecas e de outros lugares. (JENKINS, 2013, p. 24-25)

Ao buscar no dicionário a definição de passado novamente encontramos uma definição que faz referência aos dois termos juntos: passado e história. Segundo o dicionário educalingo: "o passado é uma parte do tempo e refere-se a todo e qualquer acontecimento em período de tempo anterior ao presente, sendo objeto da história, que identifica e classifica os eventos verificados"<sup>6</sup>.

Hobsbawm (2013), na sua obra intitulada "Sobre História", fala do passado enquanto consciência humana e afirma sua importância para o historiador, destacando que o passado deve ser levado em conta por esse profissional quando

---

<sup>6</sup> Disponível em <https://educalingo.com/>. Acesso em 11 de jul, de 2021.

vai estudar uma sociedade, porque é provável que todas as sociedades desenvolvam um padrão para o presente, de acordo com o passado que têm.

O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações. Em história, na maioria das vezes, lidamos com sociedades e comunidades para as quais o passado é essencialmente o padrão para o presente. Teoricamente, cada geração copia e reproduz sua predecessora até onde seja possível, e se considera em falta para com ela na medida em que falha nesse intento. (Hobsbawm, 2013, p. 17)

Nesse sentido, Hobsbawm afirma a importância da consciência do passado que todo ser humano deve ter, pois o passado só passa a ser possível a partir da consciência que se tem dele, ou seja, a partir do registro na memória individual e coletiva enquanto seleção particular dentro da infinidade de coisas que são lembradas.

Essa afirmação de Hobsbawm: “que todo ser humano deve ter consciência do passado” remete ao nosso objeto de pesquisa, pois faz suscitar questionamentos que sempre estão presentes nas aulas de história, como por exemplo: o aluno está compreendendo esse conteúdo? Ele consegue ter consciência de que acontecimentos do passado trazem consequências para o presente? Que é possível ver o passado no presente? Ele consegue fazer perceber que seu modo de vida tem relação com fatos do passado?

Embora sigam vertentes historiográficas diferentes ou até mesmo divergentes, pois Hobsbawm foi um historiador marxista britânico reconhecido como um importante nome da intelectualidade do século XX e Jenkins, de uma geração mais nova, também historiador inglês, mas que trabalha com o que se chama de pós-moderno, podemos perceber algumas assertivas que se justapõem. Jenkins afirma que as pessoas costumam justificar seu modo de vida, seu agir, sustentado no passado e utilizam a história para criar suas identidades.

As pessoas no presente necessitam de antecedentes para localizarem-se no agora e legitimarem seu modo de vida atual e futuro. (...) Elas sentem a necessidade de enraizarem o seu hoje e amanhã em seu ontem. (...) Todas as classes e/ou grupos escrevem suas respectivas autobiografias coletivas. A história é a maneira pela qual as pessoas criam, em partes, suas identidades. Ela é muito mais que um módulo no currículo escolar ou acadêmico, embora

possamos ver que o que ocorre nesses espaços educacionais tem importância crucial para todas aquelas partes diversamente interessadas. (JENKINS, 2013, p. 41-42)

Em que período da vida o ser humano consegue ter consciência da influência do passado? Será que já é possível isso ocorrer na juventude? Aqui retomamos outro autor, este ligado à filosofia da história: Jörn Rüsen. Este argumenta que a consciência histórica é formada na multiplicidade de relações, espaços e tempos: “Vale lembrar que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes...” (RÜSEN, 2001, p. 91). Para Rüsen, ter “cultura histórica”, “pensamento histórico” ou “consciência histórica”, não se resume em ter noção sobre o que aconteceu no passado, mas sim, saber situar-se na temporalidade que compreende tanto o passado, como o presente e o futuro, de modo que o sujeito se orienta no tempo construindo e reconstruindo sua identidade, assim como a alteridade (RÜSEN, 2001). Toda vez que o sujeito interpreta sua experiência no tempo, está produzindo consciência histórica (RÜSEN, 2001, p. 91), o que não significa restringi-la ao indivíduo, já que também uma comunidade compartilha uma cultura ou consciência histórica (RÜSEN, p. 94-96). O pressuposto é de que a consciência histórica e/ou cultura histórica diz respeito ao modo dos sujeitos ou coletividades significarem suas experiências no tempo, enfim, “... uma determinada forma de posição própria do sujeito ao apropriar-se interpretativamente da experiência do passado” (RÜSEN, 2007, p. 109).

De acordo com Germinari (2011), esse conceito se apresenta com o objetivo de formação histórica dos estudantes:

A categoria “consciência histórica” foi incorporada com o objetivo principal de formação histórica dos estudantes alemães. Esta categoria foi referenciada principalmente nos estudos do filósofo da história o alemão Jörn Rüsen. Para este autor, a consciência histórica é a consciência da relação estrutural entre passado, presente e futuro. (p.62)

Segundo Rüsen (2001, p. 58), consciência histórica diz respeito a todas as elaborações da história com ou sem forma científica, todas as expressões da cultura histórica dentro e fora da escola. Para esse teórico, não existiria sujeito sem consciência histórica, pois “...o homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo...”.

Além disso, não existiria consciência histórica certa ou errada, mas níveis diferenciados, não hierárquicos, de entendimento histórico (RÜSEN, 2007, p. 44). Seguindo na mesma direção, nos perguntamos que tipo de consciência histórica nossos estudantes apresentam e de forma alguma partimos da ideia de indagar SE eles têm consciência histórica. Esta consciência histórica é presentista?

Para Hartog (2013), o presentismo (ou presenteísmo) seria a ênfase no instante, um presente perpétuo, provavelmente inercial por fechar-se na vivência/experiência diária. É uma consciência histórica, mas presa ao presente, pois o presente também integra a correlação entre passado, presente e futuro. A História, assim, não seria só passado, mas outras temporalidades, já que o passado está no presente, já que a história não é só mudança, mas também permanência e projeção para o futuro. Rüsen (2001) pensa da mesma forma, considerando que são as demandas do presente que nos fazem voltar ao passado para entendê-lo, racionalizá-lo. E mais: quando as problemáticas do presente nos fazem buscar explicações do passado, isso também envolve intencionalidades para o agir, o que que engendra o futuro (RÜSEN, 2001). Se existisse presenteísmo em “estado puro”, o passado seria anulado e conseqüentemente não haveria projeção de futuro. Em outros termos: não há presenteísmo puro, mas provavelmente um apego ao presente em relação à atenção dada ao passado e ao futuro. Essas noções temporais vão depender da cultura, ou melhor, dos códigos culturais, dos quais poderíamos destacar alguns: classe, gênero, idade, etnia, religião, posicionamento político, etc. A consciência histórica, perpassa todas as nossas relações, ajudando a configurar todos os nossos códigos culturais.

## **2.2. O ensino de história e sua importância**

É fundamental que os professores em suas aulas de história também tenham essa consciência da diferença entre “o próprio passado”, ou seja, o fato e o “discurso sobre o passado” que está expresso nos livros, para assim ser capaz de contribuir para uma melhor compreensão do que é história e dar possibilidade para que os jovens alunos possam sair da posição de meros expectadores para a posição de “agentes do seu próprio conhecimento”, como defende Isabel Barca:



Se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que essa sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo o aluno é visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as actividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004, p.133)

Sendo seres passivos diante do conhecimento, o jovem estudante não conseguirá ver significado no que é transmitido em sala de aula. A formação histórica é a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida.

Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade de aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida (RÜSEN, 2007, p. 94).

Entendemos que o jovem deveria se interessar pelo conhecimento histórico, pois estudar história pode ajudá-lo a compreender e internalizar que é um ser pensante e sendo assim, é capaz de construir/destruir e transformar a sua realidade, ou seja, “estudar história refere-se a como ler e entender o passado e o presente”. (JENKINS, 2013, p. 20). No entanto, este seria nosso maior desafio. E aí podemos inserir uma problemática talvez desconfortável: estamos ensinando de um modo que o aluno veja significado no que é transmitido? Se ele consegue significar e ressignificar, provavelmente o conhecimento não estaria sendo “transmitido”, mas construído.

É muito comum, no meio escolar, a discussão sobre o que é importante estudar, e sendo assim, ao longo do tempo a grade das disciplinas escolares são questionadas e repensadas em relação à carga-horária, evoluindo para novas propostas visando uma formação de qualidade. Mas quase nunca se pensa que outros pontos devem ser postos em reflexão: o conteúdo histórico faz sentido para o aluno? Quando falamos de Revolução Francesa, por exemplo, isso atinge o jovem

no sentido de que ele relacione passado e presente? Os conceitos básicos da Revolução Francesa ainda são pertinentes para construir um futuro melhor, mesmo que estejamos nos referindo a contextos históricos diferentes?

Nesse sentido, percebe-se que as discussões, normalmente, levam em consideração a utilidade de uma disciplina, ou seja, como ela pode ser útil no cotidiano, na vida prática do indivíduo. Esse posicionamento parece ser compartilhado pelos alunos no que diz respeito à disciplina de história, pois constantemente os mesmos questionam a importância de estudar história e parecem demonstrar certa rejeição para as aulas dessa disciplina, deixando transparecer que não tem interesse em “ficar estudando assuntos antigos”, memorizando fatos do passado, pois os mesmos não contribuem para a sua vida atual.

Analisar a disciplina de história dentro dessa visão pode levar a conclusão de que a mesma não tem importância, pois não apresenta uma utilidade prática e imediata. Entretanto, a utilidade que a disciplina de história apresenta está ligada à compreensão, algo mais abrangente e que pode contribuir para o entendimento de fenômenos sociais, de comportamentos, de fenômenos políticos e econômicos, entre outros.

Essa ideia foi defendida por um grupo de professores, quando publicaram um artigo em 2012, com o título “Sim, a História é importante!”. Segundo eles, é necessário pensar a disciplina de história de uma forma motivadora para o aluno, mostrando o quanto é importante a sua aprendizagem.

É necessário dar a conhecer aos alunos uma outra ideia, a da História como a ciência que explica, contextualiza e orienta. Demonstrar que muito do que somos hoje se explica através do que os nossos antepassados nos foram deixando. Demonstrar que as sociedades humanas são o resultado do que aconteceu ao longo dos tempos e que esse conhecimento é uma orientação em termos de presente, porque preenche a necessidade humana de explicação, mas também em termos de futuro, porque facilita outra necessidade humana, a de orientação. A História dá sentido ao presente... (AMARAL et. al, 2012, p. 4)

Quando se estuda (e compreende) a história percebe-se o que os seres humanos foram, fizeram, pensaram em outros momentos e esse conhecimento histórico pode contribuir para compreender o presente e assim transformar a realidade atual e futura.

Sabemos que a sociedade atual valoriza e exige a aprendizagem, e essa por sua vez, passa pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão e análise que podem ser desenvolvidas nas aulas de história a partir da investigação das relações, conflitos, transitoriedade, permanências, entre outros, reconhecendo que o passado exerce uma força, um referencial importante nas civilizações da atualidade.

Segundo Howson,

A História potencia o desenvolvimento de competências que são consideradas importantes no mundo atual, tais como a capacidade de refletir sobre o conhecimento, analisando a informação e respeitando as evidências, a capacidade de reconhecer e valorizar argumentos bem fundamentados, o desprezo pela mera polemica e a procura de contextualização, tentando compreender a intenção de cada discurso ou ato. (HOWSON, 2009 apud AMARAL et. al, 2012, p. 5)

É importante ter claro que estudar o passado não garante a compreensão do presente e o desenvolvimento da capacidade de reflexão, mas é uma possibilidade, ou uma potência, como destacou Howson “a história potencia o desenvolvimento de competências”<sup>7</sup>, porém, para que isso seja possível é necessário que o passado seja “reinventado” através do estudo das informações, do questionamento, interpretação e também da contextualização do período, levando em consideração as mudanças que aconteceram ao longo do tempo.

De acordo com Hobsbawm, as comparações entre passado e o presente são inevitáveis e também necessárias para o processo de aprendizagem individual e social. Segundo ele, é tão importante aprender com o passado que aquele que não tenta, seria mentalmente anormal. Na verdade, o autor tem o mesmo pensamento que Rüsen: é impossível que alguém não tenha consciência histórica, pois todos têm noção de tempo, embora diferente conforme o contexto histórico. Se alguém não tem consciência histórica, ou seja, consciência de temporalidade, reflexão sobre passado – presente – futuro, teria algum problema biológico. Vamos ver o que Hobsbawm diz:

É inevitável que nos situemos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. É inevitável fazer comparações entre o passado e o presente: é essa a finalidade dos álbuns de fotos de família ou filmes domésticos. Não podemos

---

<sup>7</sup> No Brasil, o termo “competências” é muito questionado, pois associado à um saber mecânico/instrumental do “saber fazer”. Mas no caso de nossas reflexões, adotamos o termo, no sentido de capacidade, habilidades.

deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa. Podemos aprender coisas erradas — e, positivamente, é o que fazemos com frequência —, mas se não aprendemos, ou não temos nenhuma oportunidade de aprender, ou nos recusamos a aprender de algum passado algo que é relevante ao nosso propósito, somos, no limite, mentalmente anormais. (HOBSBAWM, 2013, p.32)

Estudar e aprender com o passado parece uma tarefa fácil, mas na prática não se mostra tão simples assim. E nesse sentido, Hobsbawm (2013) no prefácio do seu livro “Sobre História” chama a atenção para um possível e importante ponto de partida dos historiadores em uma investigação que é a distinção “entre fato comprovável e ficção, entre declarações históricas baseadas em evidências e sujeitas a evidenciação e aquelas que não o são”.

Esse ponto de partida evidenciado por Hobsbawm pode ser utilizado no ensino de história e assim tentar promover um ensino/aprendizagem de melhor qualidade, pois se o professor pautar seu trabalho em fatos e evidências confiáveis e utilizar várias abordagens históricas, ele aumenta a possibilidade de uma formação voltada para a compreensão da realidade em que o aluno está inserido. Sabemos que nesse processo não é possível ter certeza se o resultado será positivo, mas é necessário tentar, como já foi evidenciado por AMARAL et. al: 2012 “é necessário dar a conhecer aos alunos uma outra ideia, a da História como a ciência que explica, contextualiza e orienta”, e assim acreditar que bons frutos serão colhidos no futuro.

Segundo Schmidt,

Pensar historicamente pressupõe produzir bons argumentos sobre a questão e pressuposição relacionadas ao passado, apelando à validade da história e à plausibilidade de suas afirmações; Pensar historicamente significa aceitarmos que sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar; Pensar historicamente significa compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas e não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente. (SCHMIDT, 2009, p14).

Assim, podemos resumir o pensar historicamente como: 1) a relação passado e presente; 2) a história como mudança e permanência; 3) a empatia histórica como contextualização histórica; 4) a evidência como principal conceito histórico de segunda ordem, que remete à metodologia da história (SZLACHTA; RAMOS, 2021).

O progresso na aprendizagem histórica segundo Lee (2006), passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica ao acesso às informações e aos temas históricos. Nesse sentido, Germinari defende que:

Um programa de Educação Histórica<sup>8</sup> fundamentado nos debates contemporâneos da Teoria e da Filosofia da História envolve a apreensão de alguns saberes:

- a) Saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material);
- b) Saber selecionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses;
- c) Saber entender o nós (identidade) e os outros (alteridade) em diferentes tempos e espaços;
- d) Saber levantar novas hipóteses de investigação.

O desenvolvimento gradativo de cada saber relacionado constitui a essência da progressão da aprendizagem histórica em todos os níveis de ensino. (2011, p.59)

Analisar como os adolescentes contemporâneos vivem, compartilham práticas, comportamentos e ações podem ajudar a entender como estes compreendem e interpretam o tempo, e como o presente influencia suas vidas, se tornando um desafio para o ensino de história.

Jaime Cordeiro (2020, p. 152) concorda com vários professores e pesquisadores que compreendem o ensino de história “como papel estratégico na constituição de um novo modelo de cidadão, capaz de entender o que se passa no mundo e em sua comunidade”, desta forma, “se orientando na vida conforme uma consciência histórica que permita a inserção na vida democrática”. Pensar historicamente seria então incorporar “instrumentos de análise e problemas e de tomada de decisões racionais, embasadas numa compressão dos interesses em jogo e das diversas posições assumidas pelos diversos atores em cada situação histórica concreta” (CORDEIRO, 2020, p. 152).

Argumenta Peter Lee, no contexto do ensino de história, é admissível a noção de “passado prático”, o passado deve então “servir” para a vida do aluno, o conhecimento histórico permite produzir o sentido sobre o presente (LEE, 2006).

A construção do conhecimento histórico em sala de aula está relacionada com a vida prática: a “aprendizagem é estimulada quando as situações-objecto de conhecimento se apresentam significativas, com sentido pessoal” (BARCA, 2009,

---

<sup>8</sup> Educação Histórica é um campo investigativo, mas neste trabalho, apesar de recorremos algumas premissas deste campo que nos auxiliem na compreensão de nosso objeto, não o adotamos como fundamentação.

p.13). Porém, não é aquela noção pragmática que domina nossa sociedade. Se assim fosse, a utilidade da disciplina de história seria ligada apenas a passar em vestibular. No entanto, no caso de nossos alunos, muitas vezes o vestibular nem está no horizonte de expectativa, mas sim, o mercado de trabalho, para o qual, pode parecer “sem utilidade” aprender história, entretanto, dependendo de como é ensinada, fazendo sentido para o aluno, a aprendizagem histórica serve não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a problematização da realidade, o exercício da cidadania, alicerce para argumentação política e ética, entre outros.

### 3. JUVENTUDES: MODOS DE PENSAR

Neste capítulo enfocamos no que se denomina “adolescente”, questionando uma visão essencialista. Quem nomeia o “adolescente” é o adulto. O adulto que fala sobre o adolescente e/ou jovem, ele que nomeia, rotula, hierarquiza. Mas quem é o jovem sob a perspectiva dele mesmo? Dizemos que ele é presentista, mas segundo ele mesmo: privilegia o presente? O prazer do instante? Não se preocupa com o futuro ou com o passado? Se ele se motiva em relação à história, é com a história que estamos ensinando?

#### 3. 1. O termo “adolescência” carrega um preconceito do ponto de vista da História

Normalmente nos referimos aos alunos de Ensino Médio como “adolescentes”, contudo o termo está mais relacionado ao aspecto biológico e traz vários preconceitos, como se esta faixa etária carregasse características homogêneas. O adolescente é geralmente associado no senso comum como aquele rebelde sem causa, ou ainda desinteressado. São várias limitações que colocamos quando pensamos no jovem, por isso optamos pelo termo juventude ou jovens, pois são termos mais afeitos à História, e não à psicologia. “Adolescente” é uma categoria muito recente, produzida nos tempos atuais, enquanto juventude remete à uma construção histórica, determinada sim pela faixa etária, porém com suas diferenças e similaridades. Os jovens são diferentes quando colocados num contexto histórico, e similares quando consideramos sua situação ou condição juvenil, a partir de certos códigos culturais. Tem como falar de rebeldia política quando nos referimos a uma comunidade indígena atual? Não. Quando falamos de comentários em redes virtuais sobre atuação de certos políticos? Sim. Então, concluindo, juventude (e não adolescência que direciona mais ao biológico ou pedagógico) tem singularidades e homogeneidades.

Sabe-se, entre alguns pesquisadores, que a relação entre adultos e “adolescentes” historicamente apresenta conflitos e são motivos de análise e reflexão. Esses conflitos geraram ao longo do tempo uma maior separação social entre as diversas fases da vida. Nascimento et. al (2008) aborda essa separação em

seu artigo sobre “A construção social do conceito de Infância”, afirmando que essa separação por faixas de idade é social e também espacial.

Em nosso tempo, as gerações vivem segmentadas em espaços exclusivos. Na sociedade contemporânea facilmente constatamos a separação das faixas de idade. Crianças, adolescentes, adultos jovens e adultos velhos ocupam áreas reservadas, como creches, escolas, oficinas, escritórios, asilos, locais de lazer, etc. (NASCIMENTO et. al., 2008, p. 54)

Apesar de existir essa separação por faixas de idade, o fato é que as gerações vão obrigatoriamente ter que conviver em diversos espaços sociais, sendo a escola/sala de aula um desses espaços. E sendo assim, é de fundamental importância refletir sobre como essa convivência tem acontecido, e para isso vamos analisar como a adolescência tem sido vista pelos adultos.

Segundo Erikson (1972) apud Lírio, a adolescência não é um simples momento de espera até a vida adulta, não é apenas a passagem da infância para a juventude, mas “um período de readaptação, de formação e da identificação da identidade do sujeito”.

A Organização Mundial de Saúde estabelece a adolescência entre os 10 e os 19 anos de idade; no Brasil o ECA delimita a idade entre 12 e 18 anos, porém Luciano de Carvalho Lírio (2012) alerta para o perigo dessa delimitação, pois quando se trata de pessoas, nem sempre, o tempo cronológico e o biológico caminham juntos.

Tanto a psicologia quanto a psicanálise defendem ser imprudente fixar universalmente idades específicas para esse período da vida do sujeito. Com os avanços da medicina observamos que a idade cronológica por vezes é um indicador deficiente da idade biológica. (LÍRIO, 2012, p. 1683)

Independente de definição exata do período que corresponde à adolescência é comum ao longo da história o adolescente ser pensado, pelos mais experientes, apenas como uma pessoa sem juízo, que não sabe o que quer e que está constantemente insatisfeito com a realidade. Nesse sentido, pode-se afirmar que historicamente já estava evidenciado o que chamamos de conflito de gerações, onde a adolescência é vista como um período crítico, onde não há respeito e educação. Lírio em seu artigo “A construção histórica da Adolescência” (2012) também defende essa ideia e cita Libânio para justificar sua posição.



O conflito de gerações, que muitos consideram um construto da modernidade, está presente nos escritos antigos de várias culturas e civilizações. Um sacerdote egípcio escreveu a cerca de quatro mil anos atrás que “Este mundo atingiu um estágio crítico. As crianças não escutam mais seus pais. O fim do mundo não pode estar longe”. (LIBÂNIO apud LÍRIO, 2012, p. 1.680)

Essa visão de Libânio, assim como outras afirmações, por exemplo: “essa é uma geração perdida”; “esses adolescentes não sabem o que querem”; “esses adolescentes não respeitam ninguém”; “esses adolescentes não valorizam o passado”, continua muito comum atualmente e tem se tornado um elemento forte, uma barreira para a convivência familiar e social.

O adulto nem sempre consegue se lembrar da sua adolescência, normalmente também não procura conhecimento teórico sobre o assunto, gerando maiores dificuldades para compreender essa fase, dessa forma o que mais ocorre são os julgamentos. O adulto, que acredita ter noção do certo e do errado, diante do adolescente que está na fase das descobertas, aventuras, etc. passa a julgá-lo (e muitas vezes condená-lo) em suas ações, cobrando decisões, posicionamentos, maturidade, responsabilidade, entre outras.

Um fator que também tem que ser observado nessa convivência é que parece não ter uma regra única para seguir, pois se por um lado se percebe que não existe uma só adolescência, por outro, muitas características se apresentam de forma comum à idade. Nesse sentido, temos divergência nos posicionamentos, onde alguns autores citam características que definem o desenvolvimento do indivíduo nessa “fase”, enquanto outros afirmam não haver uma homogeneidade.

Knobel apud Lírio acredita que alguns sintomas seriam comuns nessa fase e sintetiza essa ideia na chamada “síndrome normal de adolescência”, que segundo ele se apresenta com essas características:

- 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal; 6) evolução sexual manifesta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associais de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) separação

progressiva dos pais e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo. (FREITAS apud LÍRIO, 2012, p. 1685)

Entendemos que essa configuração de adolescência que é defendida por Knobel não condiz com a nossa visão de adolescência, na verdade, de juventude, pois já dissemos que “adolescência é um termo problemático. Pois bem, o termo adolescência, radicaliza essa fase a partir de 10 sintomas (que podem até retratar algumas características da adolescência), mas no geral define o adolescente de forma pejorativa a começar pelo termo “síndrome” que na medicina<sup>9</sup> está relacionado com sintomas que caracterizam uma doença. Outro ponto que expressa sua radicalidade é a característica número 8, onde afirma que as manifestações de conduta do indivíduo são “todas contraditórias”.

Em oposição a essa ideia outros autores defendem que, afirmar que a adolescência é um fenômeno universal seria muito duvidoso. Nesse sentido, Dayrell apud Souza; Leão (2016, p. 286) aponta que: “o conceito de juventude não pode remeter “[...] a qualquer homogeneização, mas, ao contrário, à pluralidade e às circunstâncias que marcam a vida juvenil, considerando a diversidade e as múltiplas possibilidades inerentes ao sentido de ser jovem”.

Lírio (2012) também traz grandes contribuições para essa reflexão:

A teoria sócio-histórica nega a universalidade da adolescência e desconsidera-a como uma fase naturalmente intermediária entre a infância e a fase adulta. Ela interpreta a adolescência como um momento significado, interpretado e construído pela humanidade. É um fato social e as marcas que o adolescente carrega são interpretadas segundo a sociedade em que ele está inserido e por isso só podem ser compreendidas naquele contexto. (p. 1686)

Percebe-se que não há unanimidade em relação a o que a adolescência deve ser, mas é importante perceber que a adolescência é um período de transição e que mudanças importantes estão ocorrendo, tanto na parte física, onde o corpo está se transformando, quanto na parte psíquica, onde estão inseridas as mudanças na estrutura, organização do pensamento e do autoconceito, e assim muitas mudanças se apresentam ao indivíduo. O neurocientista Houzel afirma que a adolescência é o período de transição nas capacidades cognitivas, emocionais e sociais do cérebro (LÍRIO, p. 1685)

<sup>9</sup> Disponível em <https://dicionario.priberam.org/s%C3%ADndrome.c> Acesso em 11 de jul de 2021.

Normalmente o adulto não entende o adolescente - na verdade, o jovem - nesse período de transição, e como visivelmente ele já não é mais uma criança, cobra-se muito desse indivíduo não levando em consideração que ele ainda está construindo a sua identidade pessoal enquanto sujeito (Erikson apud Lírio). Essa falta de compreensão acaba culminando no que é popularmente chamado de conflito de gerações, conforme já foi citado anteriormente. Esse conflito de gerações se apresenta como uma grande dificuldade social e fica muito evidente também na escola, local onde o adulto e o adolescente convivem, e o conflito se instala, principalmente no que diz respeito à relação professor/aluno e seus objetivos no processo de ensino/aprendizagem.

O fato de que parece não haver um consenso em relação a como se apresenta a “adolescência” não pode ser considerado uma desculpa para não o analisar. Vimos que há argumentações que defendem que, na adolescência há a universalidade (fatores que unem) e outras que defendem a individualidade (fatores que diferenciam).

Sendo assim, ao analisar apenas as semelhanças nos adolescentes pode levar muitas vezes a fortalecer os rótulos nas representações dos mesmos e assim engrossar o coro daqueles que defendem que a adolescência é uma fase natural, apenas biológica e não histórica, e que não há nada a ser feito visto que é natural a forma de se comportar, de agir, ou seja, o conceito já está pré-estabelecido.

Muitas vezes, os adolescentes são classificados como uma geração superficial: que são preguiçosos, desmotivados, sem atitudes, sem posicionamento, sem perspectiva de vida, viciados na tecnologia, que não demonstram interesse no passado, etc. Todavia, é importante perceber que, se a análise ficar retida apenas nos julgamentos e “condenações”, dificilmente será possível uma convivência melhor. Sendo assim, é necessário ultrapassar essa barreira do julgamento e avançar juntos para essa superação.

### **3.2. Investigando a compreensão histórica dos adolescentes**

Após analisar como o adolescente (na verdade, o jovem estudante) tem sido visto pelo adulto, fica evidente que há na relação professor (adulto) e aluno (adolescente) alguns desafios que necessitam de um maior aprofundamento e entendimento para que sejam superados, e um deles é a questão de “rotular” os

adolescentes como presentistas. Sabemos que, o fato de o professor estar em uma geração à frente de seus alunos e, muitas vezes, se colocar como o “adulto conhecedor” diante do “adolescente sem interesse de conhecer” já se apresenta como um obstáculo que vem gerando muita dificuldade para trabalhar a disciplina de história em sala de aula e por isso precisa de um melhor aprofundamento.

Diante da realidade de mudanças que a passagem do século XX para o XXI lançou na sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito à forma de se pensar historicamente, percebe-se que entre os professores de história está se fortalecendo representações, que já circulam na sociedade, sobre o fato de que a história não é importante para os adolescentes, pois parece que o tempo presente para eles tem se apresentado como prioridade. Sendo assim, é fundamental investigar os estudos já realizados sobre a compreensão histórica dos adolescentes e também permitir que os mesmos possam se pronunciar para assim expor seu ponto de vista e contribuir para a investigação.

O chamado adolescente é a figura central a ser investigada nesse estudo, e como foi exposto anteriormente, trata-se de um campo complexo, pois não há um consenso nem mesmo em relação a como se apresenta a “adolescência”. Portanto, investigar como ocorre a compreensão histórica do “adolescente” também não é uma tarefa fácil, porém necessária.

### **3.3 Analisando a pesquisa do Projeto Juventude e do Projeto Residente**

Nesse capítulo estamos interessados em avaliar duas pesquisas distintas: uma que aborda a temática da juventude brasileira, realizada em 2003 e outra sobre o conhecimento de história de estudantes (15 e 16 anos), realizada em 2019 envolvendo sete países, as quais servirão de pressupostos para a elaboração da nossa pesquisa, que visa à compreensão do jovem contemporâneo de 2021 em relação a sua compreensão histórica.

O Projeto Juventude, de 2003, é uma grande referência em relação à pesquisa junto aos jovens. Trata-se de um projeto de pesquisa que abarcou concepções juvenis (14 a 24 anos) de todo Brasil (3.500 entrevistados) e parte dele foi publicado em um livro de 2005, *Retratos da Juventude Brasileira*. Ao contrário do que muitos pensam sobre o adolescente, considerado como, ou muito rebelde (sem causa), ou desinteressado, ou presentista, ou apolítico, a pesquisa mostra que o

jovem está preocupado sim com o futuro, com a política, com injustiças sociais, rompendo com todas estas noções pejorativas. Aqui, reproduzimos apenas alguns dados, recordando que são de 2003: a escolaridade mais avançada se encontra no Sul, e a menos avançada no Nordeste; apenas 8% nunca trabalhou; grande parte dos que trabalham encontram-se no mercado informal ou é assalariado sem registro; a maior renda familiar está no Sul e a menor no Nordeste; grande parte (70%) são católicos; há mais jovens que se consideram brancos no Sul e jovens que se consideram pretos no Nordeste; apenas 22% tem filhos e 40% tiveram filho antes dos 18 anos; contudo, 78% não são casados; grande parte mora com os pais ou responsáveis (48%), sendo 17% só com a mãe e 2% só com o pai; porém, ainda se considera o pai como chefe da família (49%); 41% destes jovens entrevistados não têm pressa de sair da casa dos pais e 41% nem querem fazer isso futuramente.

Depois destes dados mais gerais, o Projeto Juventude indagou sobre o que seria “ser jovem”: 74% disseram que têm mais coisas boas do que ruins em ser jovem. Entre os pontos positivos, destacam-se: não ter preocupações, viver com alegria, ter lazer, estudar. Bem, se acham que esta é a melhor parte em ser jovem, estão considerando que ser adulto é ter preocupações, não ter alegria, nem lazer e não estudar. Podemos ver que estudar é considerado por estes jovens como a quarta melhor coisa que acontece ao jovem. Sobre os pontos negativos em ser jovem, 26% destes disseram não haver lado ruim, mas a seguir temos: conviver com riscos; drogas e violência. Esta resposta, “conviver com riscos” nos leva a refletir sobre quais seriam estes riscos e talvez pudéssemos ter algumas hipóteses como: não ir bem na escola, doenças sexualmente transmissíveis, “broncas” de pais e professores, ser rejeitado no namoro, etc. O que mais preocupam os jovens são: segurança/violência; emprego, drogas e educação.

Como já pontuamos, a escola que será trabalhada em nossa pesquisa é de uma cidade de pequeno porte e, provavelmente, os alunos não tenham alta preocupação com segurança/violência, mas os demais itens são coerentes. Novamente, a questão da educação entra em cena, isto é, por esta e outras pesquisas, os jovens têm sim interesse pela escola e pela educação.

Voltando aos resultados do Projeto Juventude, o assunto que mais interessou o jovem pesquisado foi a Educação (38%), depois emprego (37%), lazer (27%) e esportes (21%). Neste sentido, o jovem não seria presentista, pois tem como assunto de maior interesse a escola e o trabalho (que remetem à uma preocupação

com o futuro), e só posteriormente cita lazer e esportes, o que caracterizaria um interesse pelo prazer do instante. Sobre assuntos que gostaria de discutir com os pais: educação em primeiro lugar e em segundo, emprego. O que gostariam de discutir com amigos, seria drogas e relacionamentos amorosos, respectivamente. A sociedade deveria discutir: educação, violência, desigualdade e pobreza, cidadania e direitos humanos, o que não se coaduna com ideias “presentistas”, mas urgências de uma sociedade com a democracia em crise. Repetindo que a pesquisa foi realizada em 2003, poderíamos refletir como seriam tais respostas hoje. Algo bem interessante, para nós adultos, foi a resposta para a pergunta sobre quando a pessoa deixa de ser jovem, quando assume responsabilidades, quando forma uma família e quando perde a alegria de viver. Resumindo; para os jovens, os adultos (os pais, os professores) são seres tristes.

Sobre a ideia de futuro, 53% dos jovens tem mais dúvidas do que certezas. Para os jovens, os principais problemas do Brasil eram: 1º) desemprego, 2º) segurança/violência e 3º) fome/miséria, as quais representam concepções mais críticas e problematizadoras do que desinteressadas. Então, de onde advém tais perspectivas? Provavelmente da família, da escola e da mídia. Na escola, mesmo que o jovem apresente desambição quanto ao conhecimento, isso não quer dizer que ele não esteja desenvolvendo saberes importantes para questionar e intervir na sociedade de forma individual e coletiva. E quais seriam os motivos que levariam a se melhorar de vida? Para os jovens da pesquisa, “vai melhorar porque vai melhorar e pronto”, mas depois desta consideração, dois outros fatores são considerados como contribuintes para a melhoria de vida: o emprego e o término dos estudos. Se pudessem mudar o mundo, os jovens: 1º) acabariam com a violência, 2º) acabariam com a miséria e 3º) forneceria mais empregos às pessoas.

Daqueles que trabalhavam, 57% dava parte do salário à família, 27% ganhava só para si e 14% dava todo salário para a família. Ainda: 47% conseguiram seu primeiro emprego por indicação e 24% com a ajuda dos pais. Os jovens costumam ter seu primeiro emprego antes dos 13 anos (20%). Por estas respostas, podemos voltar à outra: se o que define o adulto é ter emprego e responsabilidade, como apreender estas informações de que os jovens começam a trabalhar cedo e dar o salário ou parte dele aos pais?

Até o momento, podemos perceber que o jovem se mostra mais crítico do que costumamos imaginar. Nesse sentido, a escola serviria: para o futuro profissional

(76%) e para entender a realidade (74%). Sobre determinados conceitos, muitos ligados ao ensino de história, os resultados não nos parecem tão exitosos: 50% dos jovens acham que a política não influencia a vida; sobre a comparação entre democracia e ditadura, embora os índices nos mostrem que para 53% dos jovens a democracia é sempre melhor do que qualquer outra forma de governo, não deixa de ser impactante saber que 22% entendem que em certas situações, é melhor uma ditadura do que um regime democrático e 22% entendem que tanto faz se o governo é uma ditadura ou uma democracia. Estas respostas demonstram a confiança que os jovens têm nas instituições. Eles confiam: na família, nos professores e nos padres ou pastores, mas não confiam em políticos e partidos políticos. Existe assim, um descrédito em relação à política, ou melhor, aos políticos como representantes de nossos interesses.

Em relação à cidadania, 30% citaram os direitos individuais e 27% dos jovens não souberam responder. Algumas respostas se mostraram preocupantes, pois denotam falta de argumentação/fundamentação, como fazer parte de uma sociedade (2%) ou a população de uma cidade (4%). Sobre direitos humanos, os jovens associam com direitos individuais (50%) ou liberdade (25%) e muito pouco com questões mais coletivas como direito à igualdade (1%). Nesta direção, o jovem pensa mais de forma individualista do que coletiva e seria então “presentista”. Quando se pergunta dos direitos dos “outros”, o jovem reforça esta representação de ser individualista: para 36% dos jovens os direitos dos presos e bandidos não devem ser respeitados e para 40%, em parte.

Concluindo, algumas respostas nos fazem romper com os estereótipos que relacionamos aos jovens, mas outras nos mostram que a escola, o ensino de história, ainda tem muito o que fazer para mudar perspectivas conservadoras. Considerando que a pesquisa foi realizada há 15 anos, mas considerando também que nos últimos anos a democracia brasileira sofreu uma série de ataques fazendo circular na História Pública algumas crenças reacionárias e preconceituosas, deveríamos nos perguntar se a pesquisa fosse realizada na atualidade, não traria resultados ainda mais problemáticos, e se esta conjuntura seria responsabilidade do jovem – por ele ser quem ele é – ou da sociedade que educa este jovem.

Quanto ao Projeto Residente, coordenado por Luis Fernando Cerri, envolvendo Brasil, Peru, México, Argentina, Colômbia, Uruguai e Chile, foram aplicados questionários com 35 perguntas na rede de ensino, em 2019, das quais

nos apropriamos de algumas, segundo o nosso objetivo, destacando apenas o Brasil.

Dos 3.800 jovens brasileiros, quanto à pergunta *o que significa a história para você?* 75% discordam que seja *uma matéria e nada mais*; 66% disseram ser *uma fonte de coisas interessantes que estimula minha imaginação*; 68% responderam que é uma possibilidade de *aprender com os erros e acertos dos outros* e 75% discordam de que seja *algo que já morreu e não interessa mais*. Quanto à resposta à pergunta de que se a história *ensina o que é bom e o que é mal*, os jovens ficaram na dúvida, sendo que 38% responderam que nem concordam e nem discordam; 66% entendem que *a história explica o presente*; 66% discordam que é um *amontoado de desgraças* e 66%, que a disciplina permitiria *entender a própria vida e as mudanças no mundo*<sup>10</sup>.

Para a pergunta: *Em que suas aulas de história mais se concentram?* 68% disseram que seria *ver os principais fatos*; 38% que estudam a história *a partir dos direitos humanos*; 64% que procuram perceber a história em acordo com *diferentes pontos de vista*; 61% que tentam *entender o outro* (de outro lugar e cultura) contextualizando o modo de viver e de pensar dele; 56% para entender *o mundo atual, as mudanças e permanências*; 51% de modo que interessa e incentiva a imaginação, mas 27% disseram que apenas às vezes isso acontece.

---

<sup>10</sup> Os alunos poderiam responder mais de uma questão.



#### **4. ESBOÇO**

Quanto à nossa pesquisa, estamos formulando um questionário que englobe perguntas sobre o entendimento do que é história, sobre os interesses e preocupações que os jovens apresentam, e sobre suas noções de temporalidade, por isso iniciamos o primeiro capítulo falando disso.

O Projeto Residente apresenta questionamentos que podem contribuir diretamente para a formulação do questionário da nossa pesquisa, pois, como já citamos acima, seu conteúdo está direcionado a investigação do significado da história, a concepção da história ensinada e a organização das aulas de história, assuntos que contemplam o nosso objeto/produto.

A coleta de dados mais atuais sobre o posicionamento do jovem em 2021 fará um contraponto entre o pensamento de jovens em diferentes contextos históricos, fornecendo informações importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

## Referências

ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

AMARAL et. al. Sim, a história é importante! O trabalho de fontes na perspectiva da educação histórica. Porto Editora, 2012. Disponível em: [https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao\\_2012/envio\\_documento/documentacoes/H7MHDOC.pdf](https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documento/documentacoes/H7MHDOC.pdf)

ANDRADE, Juliana Alves de. **“Temos nosso próprio tempo”**: os desafios de ensinar história aos adolescentes - jovens contemporâneos. História Unicap, v. 5, n. 9, p. 92 a 105, jan./jun. de 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/236214424.pdf> . Acesso em: 09 de Dez. 2020.

BARCA, Isabel. **Aula oficina**: do Projecto à Avaliação. In: Para uma Educação Histórica de Qualidade. 2004, p.131-144.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma análise. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, M. A. (Org.). **Educação histórica: investigação em Portugal e Brasil**. Braga: Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho. 2009.

BLOCH, Marc. **A história, os homens e o tempo**. In: Apologia da História: Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001, p. 51-68.

BORTONI-RICARDO, S. M. Postulados do paradigma interpretativista. In: **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, p. 31-40, 2008.

CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Disponível em: [https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista\\_historia\\_regional39.pdf](https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional39.pdf) Acesso em: 28 de Dez. 2020

CORDEIRO, Jaime. **O ensino de história**: algumas experiências. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **O professor, sua geração e a adolescência**. In. Edição nº 36 da Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/o-professor-sua-geracao-e-a-adolescencia/> Acesso em: 28 de Ago. 2020

GERMINARI, Geyso D. **Educação histórica**: A constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, jun2011 - ISSN: 1676-2584.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**. Presentismo e experiência do tempo. Tradução: Andréa de Menezes; Bruna Beffart; Camila Rocha de Moraes; Maria Cristina de Alencar Silva; Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos extremos**. O breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Sentido do passado**. In: Sobre História. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 25 - 43.

JENKINS, Keith. **O que é a história?** In: A História repensada. Trad. Mario Vilela. 4 ed. São Paulo, Contexto, 2013, p. 23 – 52.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006. p. 131-150.

LIRIO, Luciano de Carvalho. **A construção histórica da adolescência**. In. CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADES EST, 1., 2012, São Leopoldo. *Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST*. São Leopoldo: EST, v. 1, 2012. | p.1675-1688

MARINGÁ, Regulamento Local ProfHistória. Capítulo VIII - DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO E DEFESA DA DISSERTAÇÃO. Art. 50. Disponível em: [http://www.profhistoria.uem.br/regulamento/regulamento-local-res-058\\_16-ci-p-p-profhistoria-3619\\_15.pdf/view](http://www.profhistoria.uem.br/regulamento/regulamento-local-res-058_16-ci-p-p-profhistoria-3619_15.pdf/view) Acesso em: 30 de dez. 2020.

NASCIMENTO et al. **O conceito contemporâneo de infância**. In: A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. Editora Unijuí, Ano 23, nº 79, Jan./Jun. 2008, p. 54-58.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

\_\_\_\_\_. **Razão Histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**. Laboratório de Ensino de História. v. 15. 2009, p. 9-22.

SOUZA, Cirlene Cristina de; LEÃO, Geraldo Magela Pereira. **Ser jovem e ser aluno**: entre a escola e o Facebook. In. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41,

n. 1, p. 279-302, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655761>

SZLACHTA JR, Arnaldo Martins; RAMOS, Márcia Elisa Teté. As contribuições da History Education para a pesquisa e o ensino de história. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Ensino de história e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021.