



PROFHISTÓRIA

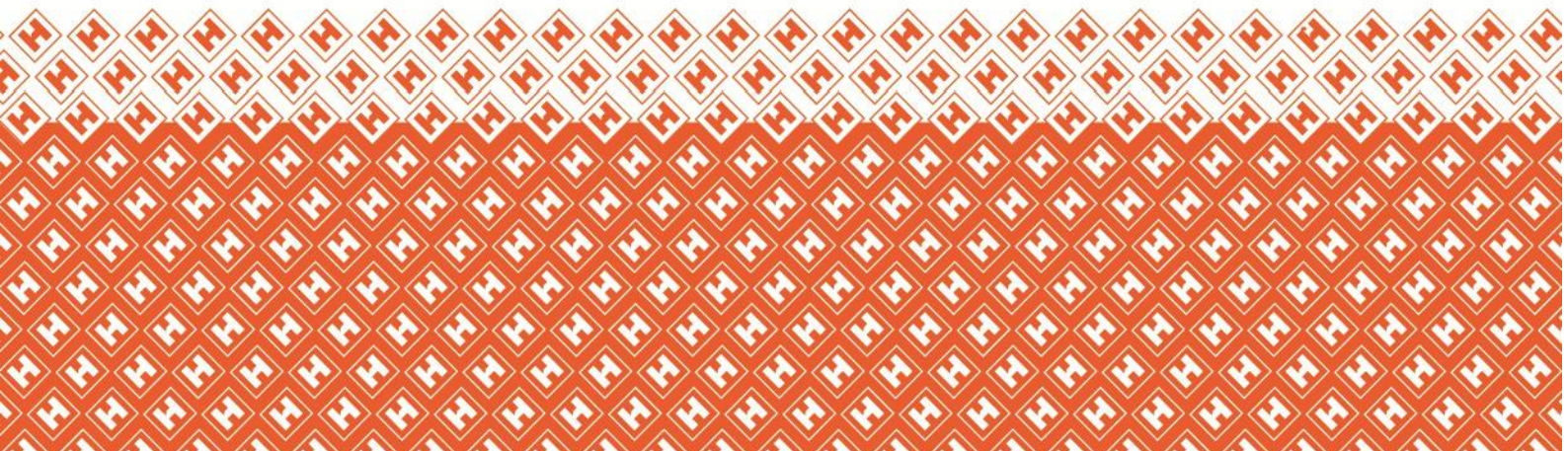
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANTONIA MARIA ARAUJO CARDOZO

**ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDES: múltiplos olhares e diferentes abordagens na
busca de uma “boa” aula de História**

Universidade Estadual do Piauí-UESPI

Novembro/2025



ANTONIA MARIA ARAUJO CARDOZO

**ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDES: múltiplos olhares e diferentes abordagens na
busca de uma “boa” aula de História**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí, Campus Parnaíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. (Área de concentração: Ensino de História).

Orientador: Prof. Dr. Thiago Reisdorfer

PARNAÍBA - PI

2025

C268e Cardozo, Antonia Maria Araujo.

Ensino de história e juventudes : múltiplos olhares e diferentes
abordagens na busca de uma "boa" aula de história /
Antonia Maria Araujo Cardozo. - 2025.
131 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em
Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Campus Prof. Alexandre Alves de
Oliveira, Universidade Estadual do Piauí, Parnaíba-PI, 2025.

"Área de Concentração: Ensino de História".

"Orientador: Prof. Dr. Thiago Reisdorfer".

1. Ensino de história. 2. Juventudes. 3. Consciência histórica.
4. Didática. I. Reisdorfer, Thiago . II. Título.

CDD 907

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI Francisca
Carine Farias Costa (Bibliotecário) CRB-3ª/1637

ANTONIA MARIA ARAUJO CARDOZO

**ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDES: múltiplos olhares e diferentes abordagens na
busca de uma “boa” aula de História**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual do Piauí, Campus Parnaíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. (Área de concentração: Ensino de História).

Orientador: Prof. Dr. Thiago Reisdorfer

APROVADA EM: __/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Reisdorfer (Orientador)
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Profa. Dra. Mary Angélica Costa Tourinho
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Profa. Dra. Sílvia Maria Favero Arend
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de muitos encontros e desencontros, os quais construíram a minha trajetória até aqui. Agradeço, antes de tudo, a Deus, meu guia espiritual, presente em todos os momentos, dos mais difíceis aos menos conturbados, à minha família, em especial, a minha filha, minha flor Maitê, minha razão de viver e minha luz de todos os dias. Agradeço também aos meus professores e professoras que colaboraram para minha formação profissional, desde a graduação ao programa ProfHistória, aos colegas de profissão, aos amigos que a vida me presentiou e principalmente ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Reisdorfer, por sua paciência, generosidade e por acreditar em minha pesquisa. Sua escuta atenta e suas palavras firmes e encorajadoras foram essenciais para que eu encontrasse meu próprio caminho. Agradeço as juventudes participantes dessa pesquisa, por abrirem suas experiências e suas histórias com alegria e sinceridade. Cada fala, foi ouvida e recebida com muito carinho, muito obrigada!

"A aula de história, quando dialógica e contextualizada com o universo dos jovens, deixa de ser mera transmissão de conteúdos para se tornar um espaço de construção de sentidos e de afetos, onde as tensões e as expectativas da juventude são consideradas na busca por uma aprendizagem histórica significativa"

Flávia Eloisa Caimi

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo conhecer e analisar como as juventudes do Centro de Ensino Alfredo Duailibe, localizado em Paulino Neves, Maranhão, veem o Ensino de História e como gostariam que ocorresse esse ensino. A pesquisa partiu da minha experiência como professora/pesquisadora diante das indagações que muitos estudantes faziam em face da necessidade de estudarem a disciplina História. Para a construção dessa análise foi feito a aplicação de questionários contendo perguntas objetivas e dissertativas, com as juventudes de duas turmas do ensino médio regular (1 turma de segundo ano e 1 turma de terceiro ano), as quais tinham como fundamentação teórica o Ensino de História. Tendo como suporte os estudos de Circe Bittencourt (2009), Maria Auxiliadora Schmidt (2009), Flávia Eloisa Caimi (2015), Luís Fernando Cerri (2018), entre outros. O primeiro capítulo fundamenta a história do Ensino de História, perpassando pela construção do conceito de juventudes e suas indagações, posteriormente é feito um enlace entre Didática e Consciência Histórica, tendo-as como peças-chave para a construção dessa escrita. No capítulo dois busca-se compreender o que é Didática da História. Para o capítulo três temos a análise dos questionários que foram aplicados por meio da construção de tabelas e de categorias de análises. Os resultados após essas análises apontam que as juventudes do Centro de Ensino Alfredo Duailibe através de suas diferentes percepções, nos mostraram o quanto um ensino pautado no diálogo, que estimula a criticidade, despertando a curiosidade e reconhecendo o estudante como fundamental nesse processo, pode colaborar para a construção de aulas mais significativas. Por fim, como produto final tem-se um guia de como aplicar esse questionário com as juventudes das turmas de ensino médio, com o intuito de construir o que seria uma “boa” aula de História segundo a perspectiva das juventudes analisadas.

Palavras-chave: ensino de história; juventudes; didática; consciência histórica.

ABSTRACT

This study aims to understand and analyze how the young people of the Alfredo Duailibe Teaching Center, located in Paulino Neves, Maranhão, view the teaching of History and how they would like this teaching to occur. The research stemmed from my experience as a teacher/researcher in response to the questions many students raised regarding the need to study the subject of History. To construct this analysis, questionnaires containing objective and open-ended questions were administered to students from two regular high school classes (one second-year class and one third-year class), whose theoretical foundation was the teaching of History. The study was supported by the work of Circe Bittencourt (2009), Maria Auxiliadora Schmidt (2009), Flávia Eloisa Caimi (2015), Luís Fernando Cerri (2018), among others. The first chapter lays the groundwork for the history of History Education, traversing the construction of the concept of youth and their inquiries. Subsequently, a link is made between Didactics and Historical Consciousness, considering them as key elements in the construction of this text. Chapter two seeks to understand what History Didactics is. Chapter three presents an analysis of the questionnaires that were applied, through the construction of tables and categories of analysis. The results after these analyses indicate that the youth of the Alfredo Duailibe Teaching Center, through their different perceptions, showed us how much an education based on dialogue, which stimulates critical thinking, awakens curiosity, and recognizes the student as fundamental in this process, can contribute to the construction of more meaningful classes. Finally, as a final product, there is a guide on how to apply this questionnaire with the youth in high school classes, with the aim of constructing what would be a "good" History class according to the perspective of the youth analyzed.

Keywords: history teaching; Youth; didactics; historical awareness.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Respostas da Pergunta 1.....	76
Tabela 2. Distribuição das perguntas seguidas das quantidades dos jovens participantes em relação as respostas.....	77
Tabela 3. Representação das perguntas seguida das respostas com o número dos participantes.....	79
Tabela 4. Representação das perguntas seguida das respostas com o número dos participantes.....	81
Tabela 5. Representação das perguntas seguida das respostas com o número dos participantes.....	83
Tabela 6. Representação das perguntas seguida das respostas com o número dos participantes.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDES	21
1.1 Ensino de História: entre conceitos e abordagens	21
1.2 Juventudes: um novo olhar para nossos estudantes	34
1.3 Didática e consciência histórica	43
CAPÍTULO 2 – AS RELAÇÕES ENTRE DIDÁTICA E PEDAGOGIA; DIDÁTICA DA HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA	52
2.1 Didática e pedagogia: concepções e diferenças	52
2.2 Didática da História e o Ensino de História	61
CAPÍTULO 3 - JUVENTUDES E SUAS PERCEPÇÕES DIANTE DO QUE SERIA UMA “BOA” AULA DE HISTÓRIA	71
3.1. Uma análise a nível qualitativo de como nossos estudantes percebem o Ensino de História	74
3.2. Entre dados e categorias: análise e discussão dos resultados.	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
ANEXO A - ROTEIRO DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	106
ANEXO B - QUESTIONÁRIOS APLICADOS	111
ANEXO C - Exemplos de questionários respondidos	116

INTRODUÇÃO

Se a História é o estudo dos seres humanos ao longo do tempo, parafraseando Marc Bloch (2002), então por que boa parte das juventudes parece não se ver diante desse ensino? Quais razões fazem com que essa disciplina seja alvo de inúmeras indagações diante da razão de seu estudo, além da obrigatoriedade curricular? Essas entre outras questões me impulsionaram a realizar essa pesquisa, que tem como objetivo central conhecer e analisar como as juventudes do Centro de Ensino Alfredo Duailibe, localizado em Paulino Neves, Maranhão, percebem o Ensino de História e como gostariam que ocorresse esse ensino.

Essa pesquisa teve origem a partir da minha experiência como professora/pesquisadora, a qual se originou em 2008 quando iniciei nesse ofício ainda como professora celetista do governo do estado do Piauí. Lotada inicialmente na cidade de Luís Correia, em um bairro distante do centro comercial, mais precisamente no povoado chamado Coqueiro. Mesmo antes de me formar em Licenciatura Plena em História (2010), já lecionava a disciplina História, pois também sou graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, ambos os cursos pela Universidade Estadual do Piauí.

Durante esses dezessete anos de Magistério, observei que os estudantes apresentavam muitos questionamentos diante da necessidade de estudarem a disciplina História, apontando-a como uma disciplina distante da sua vida prática. Diante dessa problemática produzi em 2009 um texto de conclusão do curso de Pedagogia, que abordava a importância da disciplina História para a vida dos educandos. Confesso que foi um ensaio simples, mas que já demonstrava uma inquietação diante desse tema: Ensino de História e as Juventudes, embora ainda desconhecesse sobre esse assunto de forma mais profunda. Hoje sou professora concursada e trabalho em duas cidades, localizadas em dois diferentes estados (Piauí e Maranhão) sendo lotada e tendo residência em Parnaíba- Pi e em Paulino Neves – Ma. Os dois municípios apresentam uma distância de 144 km. Somente após cursar a disciplina “História das Infâncias e Juventudes”, ofertada pelo presente Programa de Mestrado (ProfHistória), pude ter uma visão mais clara e objetiva sobre o assunto.

O foco desse estudo propôs fazer inicialmente uma reflexão, para posteriormente pensarmos as possíveis formas de lecionar essa disciplina, de maneira que a tonasse mais acessível aos olhos das nossas juventudes. Dessa forma, não se concentrou na reformulação dos conteúdos programáticos e nem na tentativa de modificar a grade curricular do ensino de História.

Tendo escolhido Paulino Neves para a construção dessa pesquisa, precisamos apresentar ao leitor esse espaço. Paulino Neves situada no litoral maranhense, conta com uma população de cerca de 17 mil pessoas. Diferentemente da dinâmica populacional brasileira que tem uma maior concentração em áreas urbanas, Paulino Neves¹ conta com 32% de população urbana e 68% de população em área rural. É uma cidade relativamente nova, criada em 10 de novembro de 1994, após ter o distrito de Rio Novo, desmembrado do município de Barreirinhas e o distrito de Paulino Neves desmembrado do município de Tutóia. Ambos formando a atual cidade de Paulino Neves, que também é conhecida como Rio Novo (pelos habitantes mais antigos) e Rio Novo dos Lençóis, pela sua privilegiada localização geográfica na região de transição entre o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses e o Delta do Parnaíba, é também conhecido regionalmente como a Capital dos Pequenos Lençóis Maranhenses.

Para uma representação mais didática, temos sua localização através dos mapas que seguem (1 e 2):

Figura 1. Mapa do Brasil, com destaque para a cidade de Paulino Neves.



Fonte: Wikipédia (2004a).

¹ O município está localizado a 290 km da capital São Luís, contando com uma população de aproximadamente 17.056 pessoas, de acordo com o último Censo de 2022. Disponível em: <https://www.cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/paulino-neves.html>. Acesso em: 24 abr. 2025.

Figura 2. Mapa do estado do Maranhão, com destaque para a cidade de Paulino Neves.



Fonte: Wikipédia (2004b).

Paulino Neves também possui praias pouco exploradas, mas que já vem ganhando notoriedade no percurso conhecido como rota das emoções², além de uma grande área rural, repleta de lagoas, riachos, entre outros “banhos” (como é comumente caracterizado esses locais turísticos), que são visitados pelos conterrâneos e pelos turistas nacionais e internacionais.

Importa destacar que é uma das cidades com o menor PIB per Capita do Brasil, figurando na posição 5506 de 5571 municípios brasileiros. Isso traz desafios por diversos motivos, dentre eles podemos citar: a pobreza, a falta de estradas que interliguem a sede administrativa ao grande número de povoados rurais, a falta de transporte público, a falta de uma biblioteca pública atualizada e tecnológica que facilite as pesquisas escolares, a dificuldade na comunicação entre os jovens fora do espaço escolar, que é feita em sua maioria através do uso da mídia digital, porém as empresas que prestam serviços de internet ainda são precárias, uma vez que as operadoras de celulares não funcionam no município como um todo, além da principal razão desse estudo, que se originou da forma como essas juventudes se percebem diante do Ensino de História, classificando-o como “chato”, “cansativo” e até mesmo “sem importância para a vida diária”.

² Um circuito turístico que liga a região dos Lençóis Maranhenses ao Delta do Parnaíba. A cidade é considerada uma porta de entrada para os Pequenos Lençóis, conectando-a a outros destinos da rota, como Barreirinhas e Santo Amaro. Disponível em: <https://www.viajenaviagem.com/destino/rota-das-emocoes/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

A escola em que trabalho atualmente nessa região, localiza-se em um povoado chamado Angelim, distante 5km do centro comercial, sendo uma escola municipal que, engloba desde o maternal até o sexto ano do ensino fundamental séries iniciais. A imagem a seguir mostra uma visão aérea dessa comunidade.

Figura 3. Comunidade Angelim, no município de Paulino Neves, Maranhão.



Fonte: IZAQUEDRONE (2025).

Para a aplicação dessa pesquisa, foi escolhido o Centro de Ensino Alfredo Duailibe, a única escola da rede estadual localizada dentro da cidade e com sede própria, que funciona nos dois turnos (matutino e vespertino), ofertando o ensino médio regular, recebe diversos alunos oriundos tanto da parte central e urbana, quanto da parte rural do município. Vale mencionar que nos povoados³ mais distantes, a prefeitura acaba cedendo seus prédios escolares para que ocorra a oferta de ensino médio no período noturno.

A escolha da aplicação dessa pesquisa ser no ensino médio se deu em virtude da forma como esses jovens estudantes se comportam e se apresentam diante daquilo que lhes é proposto como ensino nessa fase educacional. Em geral são mais questionadores nesse período do que durante o ensino fundamental, embora isso não signifique que não haja questionamentos nessa

³ A distância entre os povoados, pode variar dependendo da localização específica. O povoado Carrapato, por exemplo se encontra a cerca de 18 km da sede administrativa. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2023/10/20/lagoa-azul-e-pequenos-lencois-confira-o-ecoturismo-da-cidade-de-paulino-neves>. Acesso em: 29 abr. 2025.

fase, mas isso se apresenta de uma forma mais retraída. Ponto importante para pensar nessa relação é que estamos nos reportando a uma comunidade, localizada em uma pequena cidade do Maranhão e que ainda tem a cultura de chamar a professora de “tia”, vendo-a assim como uma extensão da família e, portanto, não é comum questionar aquilo que a professora faz em sala de aula.

Ainda que não esteja atualmente trabalhando com essa modalidade de ensino nesse município, nem atue como professora nessa escola, a escolhi também por conta que parte da juventude que compõem suas turmas, já terem sido meus discentes durante o ensino fundamental e também por já ter atuado durante 10 anos com turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio na cidade de Parnaíba, Piauí.

As juventudes que formam essa instituição estão na faixa etária entre 14 e 18 anos, são oriundas da zona urbana e da zona rural do município, conforme mencionado anteriormente, sendo maior o público da parte rural.

Vale salientar uma característica geográfica que constitui a dimensão do território do município de Paulino Neves, o qual possui um significativo número de povoados que compõe sua extensão rural. Esses povoados são comunidades que sofrem com dificuldades de transporte, caracterizadas por ausência de estradas de qualidade, fator que se agrava com os alagamentos periódicos em épocas de chuvas que deixam as estradas, já precárias, praticamente inviáveis para o transporte escolar por meio de ônibus.

Para uma melhor análise dessas juventudes, optou-se por delimitar ainda mais essa pesquisa, direcionando um olhar mais aprofundado aos sujeitos que compõem o povoado Angelim, o qual também faço parte, atuando como professora da rede municipal e como moradora. Sendo mais próxima essa relação, pude acompanhar de perto a vida escolar de muitos que hoje se encontram no ensino médio.

Sobre essa localidade, é um povoado relativamente pequeno, se comparado aos demais, que padece diante do poder público e sofre de um grave problema, a dificuldade do acesso/deslocamento, embora seja próxima a área urbana em se tratando de quilometragem (6km), só existem duas formas de se chegar ao centro comercial do município, uma é por via fluvial, pelo rio Novo que atravessa o povoado, a outra através da única estrada, que é precária.

Em razão de não ser asfaltada, não possuir escoamento das águas, em épocas de inverno, a chuva acaba produzindo muitas lagoas nesse trajeto, o que dificulta ainda mais o traslado. Por ser uma região cercada por um rio, algumas partes desse percurso ficam repletas de lama, gerando assim maiores percalços durante o deslocamento e no verão a presença da areia fina (típica da região que é cercada por dunas) e de muitos buracos (herança das lagoas geradas na

época das chuvas) originam mais contratempos para aqueles que precisam se deslocar cotidianamente até a escola.

Essas juventudes sofrem antes mesmo de chegar à sala de aula, pois dependem do poder público municipal para fazer esse percurso, uma vez que o transporte escolar é realizado por ônibus da prefeitura. Não são raras as queixas sobre o transporte escolar, principalmente sobre ônibus sucateados, os quais acabam quebrando no meio do caminho, atolando na areia ou na lama, (a depender da estação do ano), além do fato de que as aulas do governo estadual nem sempre acompanham o calendário do município, ocasionando em algumas épocas a falta nesse transporte, formando ainda mais problemas aos discentes que não tem transporte próprio e acabam se aventurando de forma irregular para chegarem ao seu destino.

A comunidade Angelim é muito carente no que se refere a infraestrutura, assim como já fora mencionado sobre a ausência de uma estrada pavimentada, também não possui rede de esgoto, a água encanada é proveniente de duas caixas d'água que servem a população local, um grave problema para as moradias construídas na parte mais alta do povoado, pois a água nem sempre vem com força suficiente para subir para os reservatórios de água dessas famílias, que acabam tendo que recorrer a poços artesanais.

Serviços como coleta de lixo ou limpeza pública, só tiveram início recentemente, a coleta, por exemplo, ocorre 2 (duas) vezes por semana. Anteriormente as pessoas praticavam a queima desse lixo produzido em casa, causando outros graves problemas, dentre os quais destaca-se a poluição do ar, conseqüentemente colaborando para o aquecimento global, entre outros.

No que se refere a questão étnica, a sua maioria se autodeclara parda, de acordo com os dados registrados nas fichas no ato da matrícula. Em termos de porcentagem estaríamos nos referindo a 75%, de um total de 39 participantes. Os demais são compostos por brancos (15%), negros (10%), não havendo registros documentais para que possamos indicar a presença de indígenas ou quilombolas.

Sobre as questões socioeconômicas, 95% desses estudantes recebem apoio governamental através de programas federais de assistência social, como por exemplo: o Programa Bolsa Família, sendo estes oriundos de famílias de baixa renda e sobrevivem principalmente da pesca e da agricultura familiar. Aqui, a questão econômica gera um impacto relevante para essas juventudes no que tange o sonho de “concluir os estudos”, cursar uma faculdade, se formar e quebrar o ciclo de pobreza em que muitos se encontram, com isso as famílias direcionam ao ensino médio uma importância relevante para a formação escolar desses grupos.

De acordo com os dados coletados por meio de diálogos informais, na questão religiosa, temos destaque para o grande número de católicos, seguidos de evangélicos (estes de variadas igrejas, compostas de uma diversidade denominacional), um pequeno número se diz ateu e outros pertencentes a religiões afro-brasileiras, com destaque para o candomblé. Através dos diálogos, se observou também, que este quesito religioso, compõem um fator social de grande impacto na vida destas juventudes, pois muitos deles têm na religiosidade um momento de socialização com trocas culturais e construção de laços de amizade.

A metodologia usada para a realização desse trabalho é composta por a aplicação de questionários cujas análises são embasadas por uma pesquisa bibliográfica, pela construção de tabelas e por meio da criação de categorias de análises. Foi feita inicialmente uma releitura de diferentes obras, para dar suporte teórico as discussões que foram produzidas ao longo desse caminho, para posteriormente ocorrer a aplicação desses questionários com duas turmas de ensino médio, sendo 01 (uma) turma de segundo ano e 01 (uma) turma de terceiro ano.

No tocante a escrita desse trabalho, optou-se por dividi-lo em três capítulos, os quais buscam compreender um pouco sobre essa dinâmica: Ensino de História e Juventudes. Sendo que cada capítulo é subdividido em tópicos para facilitar a análise desse estudo e ajudar na compreensão do que pensam nossas juventudes diante do Ensino de História. Posteriormente como produto final, temos um guia/roteiro para a aplicação de um questionário com as turmas de ensino médio, que tem como objetivo nos orientar durante a elaboração das aulas de história, seguindo as perspectivas mais próximas do que essas juventudes esperam e anseiam.

Para a construção de parte das ideias que colaboraram para que essa escrita fosse possível, tem-se a relação entre o Ensino de História e a consciência histórica, além do uso de algumas leis que foram criadas para amparar a educação brasileira, a exemplo dos PCNs, a LDB e em específico a BNCC e a reforma do ensino médio (uma vez que essa pesquisa se concentrou em turmas desse nível escolar). Sobre esse último documento, a escola pesquisada relata que compartilha das dificuldades que esse novo ensino médio trouxe consigo, porém não esclareceu quais eram e nem detalhou sobre.

O esforço teórico e metodológico desta pesquisa se concentrou inicialmente nas leituras que foram realizadas, tendo como suporte os estudos de Circe Bittencourt (2009), Maria Auxiliadora Schmidt (2009), Flávia Eloisa Caimi (2015), Luís Fernando Cerri (2018), entre outros, que colaboraram para que esse estudo pudesse ser desenvolvido de forma coerente com a proposta inicial, que seria conhecer de forma mais aprofundada sobre como nossas juventudes percebem a disciplina História, como ela se reflete na sua aprendizagem em sala de aula, o que pensam e como ela poderia, na perspectiva desses grupos, ser melhor utilizada durante esse

processo.

Para isso utilizou-se como ferramenta o questionário, um recurso pedagógico que tem grande relevância, pois colabora na compreensão e análise de um determinado tema/assunto, além de ser um facilitador para a construção de gráficos precisos diante da contagem das respostas apontadas pelos participantes envolvidos. Nesse caso tivemos a participação de 39 estudantes, entre as duas turmas presentes na pesquisa. Segundo Gil (1999), “o questionário constitui hoje uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados nas pesquisas sociais [...]”.

O questionário que foi elaborado era composto por perguntas objetivas (total de 08) e perguntas dissertativas (total de 05), e tinham como tema central o Ensino de História. Sua construção se fundamentou da seguinte forma: Para as questões objetivas, que iniciam o questionário, se propôs como possíveis respostas as opções que se referiam a: “não concordo”, “concordo parcialmente” e “concordo”, com o intuito de colaborar na reflexão de cada uma das indagações. Já para as perguntas dissertativas, as interrogações tinham como finalidade conhecer sobre como o Ensino de História poderia ser melhores direcionado a eles e como seria uma “boa” aula de história na percepção desses grupos. O questionário estará disponível na íntegra, nos anexos desse trabalho.

Sobre os estudantes que se propuseram a participarem da pesquisa, estes não tiveram nenhum tipo de ganho em se tratando de nota na disciplina História, pois houve inicialmente uma sensibilização com os sujeitos que participariam dessa análise, através de uma roda de conversa com as turmas, onde foi explicado a razão desse estudo e sua relevância para a construção de um ensino mais próximo do que eles esperam.

Para isso compreendemos também, que para essa análise ocorrer de forma consistente e condizente com o que buscamos conhecer sobre nossas juventudes, seria necessário traçar alguns caminhos que nos ligasse ao nosso objetivo inicial. Nesse ponto destacamos a consciência histórica como fator significativo para essa escrita, aqui caracterizada como algo que já está inserido no ser humano, ou seja, não caberia a escola construir essa consciência, uma vez que já somos produtores de história, com isso compreendemos que ao Ensino de História, caberia o papel de facilitador na complexificação dessa consciência histórica. Pois a juventude poderia utilizar desse conhecimento adquirido nas aulas para colocar em prática suas percepções e inquietações sobre determinados assuntos, em diferentes tempos e espaços.

Vale ressaltar o estudo do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2010), que aponta a consciência histórica como sendo a capacidade do ser humano se relacionar com o tempo (passado, presente e futuro) por meio de narrativas. Para tanto, temos algumas ressalvas a sua

teoria, embora ela seja relevante para o campo da didática, também pode ser considerada eurocêntrica, além de privilegiar de forma excessiva a narrativa, deixando em segundo plano questões importantes, como por exemplo as práticas sociais.

Com isso entendemos que a consciência histórica não é algo que só pode ser desenvolvido exclusivamente nas escolas, ou ainda, algo que esteja ligado a apenas algumas pessoas, pelo contrário, não há como apontar dentro da juventude, aqueles que possuem em detrimento dos que não a tem, reafirmando a ideia que somos seres que constroem história, portanto temos e construímos consciência histórica nesse processo.

Nesse sentido, o ensino de História poderia ser também melhor direcionado com o apoio de uma didática que colabore nessa relação docente-discente, amparados em práticas que pudessem sair do tradicionalismo que ainda é presente em algumas salas de aula. Para isso, somos amparados pela ideia de que um ensino que seja pautado em metodologias mais ativas, com uso de tecnologias, discursos e narrativas que sejam mais próximas aos jovens e que possa trazer um novo olhar para a disciplina de História.

Repensar também a forma como tratamos nossas juventudes, sendo na maioria dos casos vistos como sujeitos que devem ser disciplinados, numa errônea visão de pensar os jovens como uma espécie de “quase” adultos, o que poderíamos classificar como sendo uma atitude adulto centrada, ou seja, limitar esses jovens em seu modo de falar, vestir e até mesmo pensar. Para problematizar essa percepção temos mobilizado o conceito de adultocentrismo. Sobre este, vejamos:

Podemos definir adultocentrismo como um processo que invisibiliza crianças e adolescentes enquanto sujeitos históricos de lutas e transformações sociais, que promove o apagamento da especificidade de suas vidas, na medida em que as concebe como “protótipos de adultos” numa perspectiva do vir a ser e não do já é. (Cavalcante, 2021. p. 201).

Confesso que somente após algumas leituras sobre essa questão de adultocentrismo, pude perceber o quanto também praticava atitudes desse tipo com meus discentes. Compreender que estamos errando e a partir daí iniciarmos novas posturas e consequentemente novas formas de pensar o Ensino de História, já significa um bom começo para atingirmos a melhoria desse ensino.

Em se tratando de mudanças, podemos apontar também o estudo da didática da História, como outro caminho traçado para colaborar na análise que compõe nossa escrita. A qual é compreendida como uma teoria da aprendizagem histórica, ultrapassando a concepção de apenas uma metodologia que colabora na elaboração das aulas, para algo maior, ou seja, não seria apenas uma disciplina limitada aos conteúdos de sala de aula. Com isso procuramos

dialogar com a Didática enquanto campo de saber metodológico e a Didática da História, enquanto um estudo da aprendizagem da História.

Sendo assim, compreendemos que para chegarmos a um “modelo ideal” de Ensino de História, precisaríamos inicialmente mudar a nossa postura diante da forma como percebemos nossas juventudes, ou seja, o olhar que direcionamos a esse público. Não apenas nos preocuparmos com a formulação de uma aula “moderna”, com uso da tecnologia, uma didática que seja pautada apenas no uso de diferentes recursos midiáticos, com inúmeros conteúdos curriculares, ou ainda através de aulas passeio, sem, contudo, pararmos para olhar o percurso que estamos seguindo, pois de nada adiantaria pensar na chegada, sem antes traçarmos diferentes caminhos.

Em síntese estaríamos nos referindo a necessidade de pensarmos em conjunto, nas palavras de Caimi (2015): Temos dito que, “para ensinar história a João, é preciso entender de ensinar, de história e de João”. Ou seja, mudar apenas a metodologia não seria o suficiente, mudar apenas os conteúdos, tampouco, o que se verificou até aqui é a necessidade de uma mudança que comece pelo acolhimento aos mais interessados nesse ensino, as nossas juventudes. Para compreendermos de uma forma mais didática o que se propôs fazer nesse estudo, temos uma síntese de cada capítulo que foi construído.

No capítulo 1. Intitulado: ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDES, temos uma subdivisão em três partes, sendo a primeira: 1.1 ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE CONCEITOS E ABORDAGENS; 1.2 JUVENTUDES: UM NOVO OLHAR PARA NOSSOS ESTUDANTES; 1.3 temos: DIDÁTICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA. Onde inicialmente é feito uma abordagem direcionada a formação desse ensino aqui no Brasil, desde a consolidação da nação aos tempos atuais, em uma breve síntese bibliográfica, posteriormente é apresentado o conceito de juventudes, de forma que possamos correlacioná-lo com o Ensino de História e depois partimos para uma análise sobre como o Ensino de História vem sendo praticado e como este se entrelaça a ideia de consciência histórica das juventudes que estão inseridas nesse contexto.

No que se refere ao capítulo dois dessa pesquisa, intitulado: AS RELAÇÕES ENTRE DIDÁTICA E PEDAGOGIA; DIDÁTICA DA HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA, já temos uma preocupação maior com a Didática de forma específica e a Didática da História de forma particular. Uma outra inquietação neste capítulo foi procurar diferenciar o campo de trabalho da Didática do campo da Pedagogia, pois observou-se que muitos profissionais da educação ainda não conseguem compreender como cada área se constrói e do que cada uma se ocupa, assim como também foi feito uma análise da Didática do Ensino de História, ao passo

que também buscou-se relacioná-la as críticas apontadas por parte das juventudes no que tange a forma como o Ensino de História é percebido por eles dentro das salas de aula. Nesse caso, temos novamente uma subdivisão do capítulo em dois tópicos, o primeiro subtema abordado foi: 2.1 DIDÁTICA e PEDAGOGIA: concepções e diferenças; 2.2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA e O ENSINO DE HISTÓRIA.

Para o capítulo três, que possui o nome: JUVENTUDES E SUAS PERCEPÇÕES DIANTE DO QUE SERIA UMA “BOA” AULA DE HISTÓRIA, temos a análise e a interpretação dos questionários que foram aplicados nas turmas. Aqui também tem-se um espaço para dialogar sobre nosso público participante, ou seja, nossa juventude, relatando alguns dados estatísticos, através de uma metodologia que se baseia na pesquisa qualitativa. A partir dessa exploração, foi feito a construção de tabelas que buscam facilitar ao leitor a compreensão de algumas respostas e seus respectivos comentários.

Nesse estágio da pesquisa se concentrou um dos maiores desafios para a construção desse estudo, pois somos sabedores de como é complexo analisar dados qualitativos, embora tenhamos conhecimento desse desafio, estamos receptivos e confiantes que foi feito o possível para desenvolvermos uma boa análise e com isso chegarmos ao nosso objetivo estipulado no início.

Como produto final temos a construção de guia/roteiro para a aplicação de questionários com as turmas de ensino médio, com o intuito de traçarmos possíveis caminhos para construirmos o que seria uma “boa” aula de história, na perspectiva das juventudes analisadas.

CAPÍTULO 1 - ENSINO DE HISTÓRIA E JUVENTUDES

O campo do Ensino de História é tema em diferentes horizontes de pesquisas dentro dos cursos de pós-graduação de Ciências Humanas. Portanto, falar sobre este tema requer em primeira mão muita cautela, pois existem diversas direções e inúmeras possibilidades de análise, uma vez que é uma temática que possui uma bibliografia extensa, de modo que é possível afirmar que é um campo de estudos consolidado da área de História.

Partindo desse entendimento e diante da minha experiência em sala de aula, pude observar que um número significativo de jovens estudantes se questionava diante da forma como a disciplina de História vinha sendo lecionada, indagando-se inclusive no que tange a sua utilidade para a vida ou até mesmo a razão de estudarem, além do fato de ser uma obrigatoriedade curricular.

Diante dessas inquietações e a partir de algumas leituras realizadas sobre a História das Infâncias e Juventudes e o Ensino de História, resolvi por construir essa pesquisa, que tem como objetivo central conhecer e analisar como as juventudes do Centro de Ensino Alfredo Duailibe, com destaque para a comunidade Angelim, localizado em Paulino Neves, Maranhão, veem o Ensino de História e como gostariam que ocorresse esse ensino. Para isso, optou-se por delimitar alguns pontos considerados relevantes para que essa análise pudesse ser feita de forma satisfatória.

1.1 Ensino de História: entre conceitos e abordagens

Neste tópico trabalharemos com apenas uma parte dessa bibliografia, haja vista ser necessário fazer uma seleção, de modo a tornar a pesquisa exequível. Amparados por autores como Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt, Maria Luísa Santos Ribeiro, dentre outros que traremos ao longo desse caminho, busca-se analisar e descrever em uma breve síntese a história do Ensino de História desde sua formulação enquanto disciplina aos dias atuais. O objetivo aqui se concentra na compreensão de como o Ensino de História foi construído e transformado ao longo do tempo e quais os possíveis impactos que isso trouxe para a prática em sala de aula, ao passo que também se pretende correlacioná-lo a como as juventudes o percebem no tempo presente.

Para dar início a essa discussão tomemos foco de nosso olhar o Ensino de História brasileiro, uma vez que essas práticas de ensino têm uma história particular no Brasil. É

relativamente recente o Ensino de História entre nós⁴. Um sistema de ensino mais ou menos padronizado, com a disciplina de História figurando nele (nos primeiros currículos escolares constava a “História Sagrada”, “História Nacional” e outras denominações afins⁵) data da segunda metade do século XIX. Naquele momento histórico, o Ensino de História era parte de um projeto maior de consolidar uma ideia de nação, inventar uma tradição patriótica, era o ensino cuja retórica era da nacionalidade, da formação luso-brasileira do nosso país.

As aulas eram realizadas por professores com formação diversa, que no geral eram bacharéis em direito ou formados em teologia (era comum também que bacharéis em medicina ou pessoas com “notório saber” exercessem a atividade docente) num modelo que podemos chamar de “tradicional⁶”, onde os alunos eram vistos apenas como simples personagens de figuração durante as aulas, sua participação se resumia a copiar as lições e memorizar os “grandes feitos” dos “grandes homens” que “faziam” a história. A “aprendizagem histórica” era, naquela conjuntura, decorar nomes, datas e fatos tidos por importantes, fatos relativos aos “grandes” personagens, que remetiam prontamente, às figuras lusitanas ou luso-brasileiras.

Em termos epistemológicos e em diálogo com as leituras realizadas para a construção dessa pesquisa, é indispensável aqui correlacionar a forma como o Ensino de História vem sendo aplicado em consonância com a ideia de consciência histórica, pois é de interesse desse estudo pensarmos que tipo de consciência histórica aquelas primeiras práticas de ensino escolar de história produziam (lembrando que, esse ensino era dirigido inicialmente aos homens que vinham de famílias abastadas, as quais esperavam sua atuação como futuro líderes sendo a história um conhecimento que garantiriam a eles os exemplos para sua ação no presente, a ideia de uma história *magistra vitae*).

Se a consciência histórica é um dos elementos fundamentais do saber histórico escolar, se o ensino de História (seja ele tradicional, crítico, etc.) produz por sua vez, um certo sentido de orientação temporal para com as juventudes, que consciência histórica era produzida? Essa pergunta é importante, haja vista que:

⁴ “História, entendida como atividades e estudos específicos constantes de uma grade curricular, portanto, entendida como disciplina obrigatória na formação escolar em todos os níveis de ensino, por isso grafada com maiúscula, é de data recente no Brasil, remontando à criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838”. MANOEL, I. A. O ensino de história no Brasil: do Colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais. **Conteúdos e didática em história**. Unesp. s/d. p.1

⁵ No Brasil, a História escolar, sob diferentes denominações, *História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria...*, são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais”. BITTENCOURT, C. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, USP, 32 (93), 2018. p. 127.

⁶ No que se refere esse termo, esse será abordado de forma mais específica no capítulo seguinte.

Nessa consciência estão reunidos os elementos conformadores da identidade, com os quais o indivíduo elabora e estrutura o tempo da experiência vivida em tempo refletido como história. O elemento reflexivo é fundamental para a instituição do caráter histórico da consciência da ação no tempo (passado, como presente ou futuro). No processo de formação dessa consciência, os processos educacionais (formais como informais) são decisivos. (Martins, 2021, p.47 - 48).

Apesar de que nem sempre exista uma relação entre o momento da produção historiográfica, seus temas e objetos de análise privilegiados, e o ensino escolar de história, é possível relacionar as primeiras experiências do Ensino de História com a perspectiva historiográfica que era hegemônica no Brasil oitocentista, a saber uma perspectiva baseada numa linha de interpretação conservadora de nosso passado colonial, linha essa a qual o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) representava em nível nacional.

Ao império se coloca, assim, o desafio de tentar construir uma identidade brasileira, buscando no passado colonial as bases para o feito. Nesse sentido, foi criado o Imperial Colégio de Pedro Segundo em 1837 e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838 que, cada um a seu modo, viriam a contribuir com a empreitada. Ao primeiro, cabia a produção de uma historiografia nacional que buscasse criar uma identificação entre o país e o monarca e o regime nascente. Ao colégio, ficava a tarefa de servir de escola-modelo para a instrução que ocorria fora da corte”. (Andrade, 2021, p. 27).

Interessa mencionar as relações da historiografia brasileira oitocentista, no caso da perspectiva historiográfica oficial com o ensino tradicional de história, no sentido de buscar entender as temáticas presentes naquele Ensino de História tradicionalista, essas temáticas são reveladoras da representação do passado daquele ensino. Aquela representação era uma história dos vencedores, para usar a feliz expressão de Benjamin (1994), na qual o genocídio dos nativos, a exploração (que ainda vigorava na época) dos negros africanos reduzidos a condição de escravidão, a exploração econômica e a subalternização social da maioria estava fora daquela mesma representação.

Com efeito:

O ensino de História estava associado à aprendizagem da leitura por intermédio de temas articulados a um senso moral e cívico, um dever filial para com a Pátria e seus governantes. E esse objetivo marcou a trajetória da História do Brasil sob os currículos humanísticos e modernos. A História Pátria para alunos do ensino elementar, ou a História do Brasil no secundário, foi sempre considerada um estudo suplementar e construído sob a lógica da História Sagrada e seus santos que serviram como referencial de altruísmo e bondade para a constituição e seleção dos “heróis” da pátria. (Bittencourt, 2018, p.137).

Isso significa dizer que a educação serviria apenas a um dado modelo de ensino, centralizado na figura do “herói”, consagrado pelo sentimento patriota, onde os governantes eram essas figuras centrais e as escolas deveriam enaltecer esse civismo/patriotismo, cabendo ao seu alunado uma suposta liderança social no futuro, pois seu papel nesse momento era secundário ou até mesmo distante do que hoje se conhece como interação social. Aprofundando uma consciência histórica que limitava a forma de pensar, pois sua intenção aqui não era despertar um senso crítico, pelo contrário à ideia era apenas formar cidadãos patriotas.

Com isso o ensino preconizava um modelo de aprendizagem considerado mnemônico, como afirma Ribeiro (1987), no qual os alunos deveriam aprender a memorizar datas e correlacionar com fatos. A aferição da aprendizagem era via de regra mediante um teste escrito, geralmente em forma de questão objetiva. Esse modelo de ensino tradicional foi durante muito tempo hegemônico em nosso país, sendo inclusive o modelo cristalizado que ficou presente no senso comum das pessoas, que ainda pensam que “aprender” história é saber quem descobriu tal coisa ou quando uma guerra começou e terminou.

Aquele ensino tradicional guardava relação com a instituição escolar que o abrigava. A escola oitocentista era em grande medida um espaço elitista, raras as exceções. Numa sociedade escravista e hierarquizada, como era a sociedade brasileira quando as primeiras escolas foram fundadas, a perspectiva pedagógica era baseada em princípios excludentes, um componente das condições sociais que a envolviam.

Convém tratar um pouco da história da instituição escolar no Brasil. Particularmente das escolas em que esse Ensino de História foi primeiramente praticado. As primeiras escolas em que a História era ensinada de maneira mais clara surgiram no contexto do período regencial (1831-1840), eram centros de instrução para poucos. Seu acesso era particularmente endereçado às pessoas que podiam pagar, embora ocorresse a concessão de bolsas.

A essa perspectiva de ensino ainda se somava a base cristã, a qual remonta a um período ainda mais recuado da história da educação – ou “instrução” – formal do período colonial do Brasil. Com efeito:

Em 1549, com a chegada dos jesuítas surgiu à primeira instituição escolar no Brasil o primeiro plano educacional foi desenvolvido pelo o padre Manoel da Nóbrega, com o objetivo de ensinar o aprendizado do português, a doutrina cristã, a escola de ler e escrever, canto orfeônico, música instrumental, aprendizado profissional e agrícola e gramática latina, no entanto o plano educacional não se estendia a população indígena. (Barros; Vespasiano, s/l, s/d.)

Havia as escolas católicas – importante destacar que o Estado Imperial não era laico,

era atrelado a Igreja Católica – as quais também realizam uma atividade considerada educadora. Essas instituições escolares representaram uma forma de repassar o saber engessado, mnemônico e não laico.

Sobretudo as escolas católicas, ainda segundo Ribeiro (1987), tinham a perspectiva teológica (que acabava por se relacionar com a pedagogia praticada) escolástica compreendia o saber como já completo, afinal as verdades reveladas na Escritura somadas com a “razão natural” (em grande medida uma parcela da lógica aristotélica instrumentalizada para ratificar os princípios da fé cristã) eram tudo que se podia conhecer, sendo a escola um espaço de repassar esse saber já completado, o qual não se tinha o que acrescentar ou produzir a mais.

No que se refere a questão do ensino para os demais grupos que compunham a sociedade da época, ou seja, os escravizados africanos e os indígenas, temos algumas colocações pontuais que foram direcionados a eles. Sobre os indígenas vale lembrar da participação dos jesuítas na ideia de catequização e consequentemente um ensino mais centrado na ótica religiosa, como enfatiza Ribeiro (1987). Já para os africanos que aqui se encontravam não se tinha interesse algum em colocá-los dentro dos projetos educacionais que foram iniciados, uma vez que seu papel se resumia inicialmente a mão de obra.

Perpassando para o um segundo momento do ideário de educação brasileira, temos destaque para a construção de nação pela qual o Brasil estava atravessando, coube apenas aos mais abastados o papel de estudar, uma vez que o que lhes interessava nesse ponto era o que os demais países pudessem pensar a respeito de como nossa pátria se apresentava e “que entendiam ser a educação do povo necessária para que a nação que conhecia o progresso material pudesse alinhar-se aos ‘países cultos’” (Martins, 1990, p. 324).

Com o advento da República no final do século XIX, uma política de Estado um pouco mais articulada (ainda que sem uma pasta ministerial por exemplo no que concerne à educação) no sentido de uma educação escolar. Afora projetos transitórios e algumas iniciativas que fugiram a regra, mesmo durante a chamada Primeira República, não houve um esforço – uma política de Estado mais sistemática – em materializar a escola enquanto uma instituição mais acessível.

A escola continuou a ser uma instituição para um reduzido público, as elevadas taxas de analfabetismo ilustram bem o quanto a educação escolar (cujas funções primárias são alfabetizar) era algo fora do comum para a maioria da população brasileira. Não só no campo da educação, na forma de uma escola pública mais comum para as pessoas do povo, em geral podemos dizer

que a república não trouxe as mudanças que muitos esperavam, expectativas foram frustradas⁷.

No que concerne ao Ensino de História neste novo momento republicano, algumas mudanças ocorreram:

A partir de meados da década de 1910 observa-se um renovado “entusiasmo pela educação”, acompanhado por movimentos cívico-patrióticos. Há uma preocupação cada vez maior com o aprendizado da Língua nacional, com o enaltecimento da Geografia e a revisão da História do Brasil. Ao mesmo tempo, o campo de estudos históricos encontrava-se em plena formação, exigindo certa autonomia em relação a outros tipos de estudo; estabelecendo as regras para uma historiografia cientificamente orientada e impondo um ideal cívico-patriótico com o qual aqueles que escreviam a história deveriam se identificar. Resumidamente, observa-se a existência de uma dupla exigência: a de objetividade e a de posicionamento intelectual, capaz de produzir tensões no interior da prática historiográfica. (Gontijo, 2006, p.5).

Interessante que, conforme o texto acima, apesar de mudanças quanto ao foco (agora a questão do civismo patriótico, antes era o nacionalismo imperial, luso-brasileiro) o Ensino de História escolar continuava instrumentalizado para fins de legitimar o regime político vigente. Era um ensino com fins alheios aos de valorização das diferenças, das contribuições das matrizes culturais indígenas e africanas⁸. Os símbolos da república precisavam de uma história – tal como os “heróis” do período monárquico – de modo que a ideologia republicana usou da sala de aula, da aula de história, para solidificar uma memória concernente a esse objetivo.

Esse Ensino de História ao focar no civismo, com vistas a formar cidadãos comprometidos com o ideário da república, coloca as juventudes em um papel de destaque nesse cenário, pois esses grupos consolidariam o projeto de nação que as elites da época buscavam instalar. Nesse contexto, surgiram os patronatos agrícolas, que eram instituições voltadas para o acolhimento aos menores abandonados, servindo como um centro de trabalho e educação. Saviani (2007, p.143) aponta que: “A educação escolar no Brasil republicano, sobretudo em instituições voltadas às classes populares, foi concebida como meio de disciplinar e adaptar a força de trabalho às exigências do capitalismo em expansão”.

Nesses espaços buscava-se unir a educação as questões ligadas as técnicas agrícolas, haja vista que nesse período existia a necessidade de atender as demandas econômicas que o país passava, integrando assim a instrução básica a essas juventudes de camadas populares.

⁷“A proclamação da República trouxe grandes expectativas de renovação política, de maior participação no poder por parte não só de contra elites, mas também de camadas médias antes excluídas do jogo político”. CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República eu não foi**. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 21.

⁸ Convém lembrar que só muito recentemente, via instrumento legal, que essas contribuições se tornaram tema obrigatório (Lei 10.639 de 2003 e Lei 11. 625 de 2011, respectivamente).

No que se refere a questão relativas à interface entre educação e gênero, é possível afirmar que na maior parte da história da educação brasileira coube apenas aos homens o direito a educação escolar. Apesar de algumas exceções notáveis, porém episódicas e esporádicas, em grande medida, coube às mulheres um tipo de ensino direcionado primordialmente as questões domésticas, posteriormente ao magistério (normalistas).

A história do Ensino de História deve ser entremeada por dinâmicas interseccionais. É importante compreender suas pluralidades e como essa discussão merece ser destacada nas salas de aula e principalmente nas aulas de História, onde podemos verificar como as juventudes se comportam diante dessa problemática, para Louro (2008) “a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados”.

Para efeito da compreensão do termo gênero seguindo os movimentos feministas, tem-se a perspectiva de Louro (1997), que aponta:

Admitindo que as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história, o conceito de gênero que pretendo enfatizar está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. Constituinte desse movimento, ele está implicado linguística e politicamente em suas lutas e, para melhor compreender o momento e o significado de sua incorporação, é preciso que se recupere um pouco de todo o processo. [...] Deste modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da "Mulher" ou do "Homem". (Louro, 1997, p. 14-19).

Seguindo esta linha de abordagem, entendemos que essa invisibilização no tocante a essa questão no início da república, é de grande relevância, portanto segue sendo necessário essa discussão dentro da escola, e com isso espera-se que as aulas de história oportunizem as nossas juventudes diferentes olhares, diferentes interpretações, que os façam participar de forma ativa dentro dessa elaboração do conhecimento histórico.

É necessário reconhecer a multiplicidade de se construir história, respeitando as diferentes tradições de raciocínio, advindas de diferentes culturas, sistemas, preceitos, para com isso obter uma compreensão mais relevante dos fatos e acontecimentos que ocorreram e ocorrem ao longo do tempo.

Ao longo do século XX a instituição escolar certamente mudou, e essas mudanças foram acentuadas em diálogo com as mudanças políticas e culturais correspondentes. Somente com a revolução de 1930, que um Ministério da Educação (e saúde) passou a existir, de modo a concretizar um modelo de gestão da educação pública centralizado e alinhado com as

pretensões do governo de Getúlio Vargas (1882-1954) de criação de uma identidade nacional pautada, dentre outros elementos, na ideologia da “democracia racial” (Ribeiro, 1987).

Destacamos mudanças significativas na educação brasileira no governo Vargas (1930-1945; 1951-1954) com ênfase para o período conhecido como Estado Novo (1937-1945), por exemplo, onde a educação era responsável pela formação de cidadãos patriotas e disciplinados, destacasse a Reforma Capanema (1942), que reestruturou o ensino secundário e o profissional. Nesse sentido, Saviani (2008) aponta que as reformas de Getúlio Vargas tinham uma polaridade, ou seja, tinha-se uma escola propedêutica destinada às elites e outra profissionalizante, destinada às camadas trabalhadoras.

Isso significa que a ideia do governo era formar um grupo destinado a assumir o comando, enquanto o outro serviria de base de sustentação desse poder, por isso a educação técnica era necessária para atender ao projeto nacional desenvolvimentista de Vargas.

O Ensino de História tinha a função de exaltar a figura de Vargas, com conteúdos que colocassem a figura do presidente como herói nacional, com uma narrativa que destacava o progresso do país sob seu comando.

Durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985) mudanças significativas na organização do sistema de ensino se fizeram sentir na escola pública brasileira. Mais particularmente no que concerne ao Ensino de História, com a Lei 5.692/71, tivemos praticamente sua dissolução quando foi “anexado” a Geografia sob o título de “Estudos Sociais”, nos quais a análise e a capacidade de compreensão histórica de maneira crítica foram drasticamente reduzidas, haja vista a ideologia do regime militar ter interesse em um alunado que fosse patriota e nacionalista.

Nesse sentido, com efeito:

A Lei 5.692/71 foi criada em um contexto paradoxal, ao mesmo tempo autoritário e repressivo, alvo de contestações e resistências, mas também de euforia e acordos tácitos por várias razões, especialmente em função do crescimento econômico e de seus reflexos nos campos de emprego, urbanização e cultura do país, que contribuíram significativamente para a omissão, a adesão e o apoio de uma parte da população às diretrizes desenvolvimentistas do governo. A repressão e a censura eram inegáveis, naquele período, mas somente as percebiam as pessoas que eram seu alvo direto e que consistiam, relativamente, em uma minoria, se comparada ao total da população. Esta, em sua maioria, não percebeu aquilo que a atingia, não se incomodou com isso ou aceitou passivamente, diante dos efeitos, por exemplo, do milagre econômico (Viana, 2024, p.11).

Interessa mencionar que a forma como a escola e o Ensino de História, durante mais de um século (meados do oitocentos até ao menos a redemocratização na década de 1980) manteve uma constante relação com a ideologia oficial do regime político do momento. É evidente que

houveram exceções e experiências educacionais (e no tocante ao Ensino de História em específico) que fugiram a regra tais como as experiências de ensino das escolas comunitárias e sindicais.

Durante a ditadura militar brasileira, o ensino de história era mantido sob forte vigilância, pois o objetivo era formar cidadãos alinhados à ordem vigente, longe de um senso crítico e diante de uma constante censura, através de um controle ideológico dos conteúdos. Nesse caso, Cerri (2010) aponta que a História enquanto disciplina poderia ter sido um espaço privilegiado de reflexão crítica, mas acabou sendo silenciada.

Alguns movimentos contrários ao governo, a exemplo do movimento estudantil, centrado na UNE (União Nacional Estudantil), foram duramente perseguidos e censurados, sendo alvos de repressão e doutrinação. A juventude era vista pelo governo como uma ameaça, porém apesar dessa repressão, parte dos estudantes resistiram, seja pela luta armada ou pelas manifestações culturais.

É necessário reconhecer como os currículos foram manipulados para atender ao governo e como as juventudes resistiram a essas práticas autoritárias e positivistas. Aqui temos dois pontos de relevância para a quebra desse tipo de ação: o uso da consciência histórica como instrumento de emancipação social e a construção de um senso crítico que se manifestava principalmente nas passeatas, nas reuniões, nos discursos contidos nas entrelinhas das produções artísticas (poemas e músicas da época).

No que se refere ao ensino médio (chamado na época de 2º grau), as tensões eram relevantes, pois com a reforma de 1971, estabeleceu-se a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, que tinha como meta formar as juventudes para o mercado de trabalho, porém essa formação era precária. Saviani (2008), aponta para que faltava uma conexão entre os cursos profissionalizantes e o mercado de trabalho, causando assim uma grande frustração nos estudantes, além da falta de disciplinas que desenvolvessem a criticidade desses grupos.

Esse ensino técnico se apresentava como uma salvação, pois ao passo que preencheria uma lacuna na demanda por mão de obra também colaboraria com o projeto desenvolvimentista do governo, porém acabou resultando em uma acentuada desigualdade educacional, de um lado tínhamos jovens carentes que cursavam esse ensino, do outro lado tínhamos os mais abastados que frequentavam escolas particulares ou cursos superiores.

Para as juventudes da zona rural, por exemplo, resultava em um agravamento maior dessas dificuldades, onde o controle político-ideológico se mantinha ainda mais presente, pois para esses grupos o ensino superior se apresentava com uma verdadeira utopia, representando assim as desigualdades sociais e essas juventudes viam a educação como uma experiência de

formação limitada, moldada e pelo regime autoritário.

Com a redemocratização nacional ocorrida no final dos anos 1980, muitas mudanças institucionais tiveram efeito no ensino como um todo e no Ensino de História em particular. Esse ensino agora tinha a função de formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel enquanto seres pensantes. Agora a disciplina passa a ser vista como campo de formação, assumindo o papel de colaboração no desenvolvimento das juventudes, ao possibilitar aos sujeitos compreender os processos sociais, políticos e culturais que está inserido.

Entre as principais mudanças, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), a partir dela, vamos ter um redesenho da estrutura educacional, a história enquanto disciplina autônoma volta a figurar nos currículos (extingue-se os “Estudos Sociais” do período da ditadura) e novas atribuições tanto para a escola como para o professor são instituídas com a LDB. Onde:

Os currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN – Brasil, 1998) se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas. Constata-se que houve mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática. (Bittencourt, 2018. p. 142).

Importa assinalar ainda a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, os quais um deles versa sobre História, propondo uma série de estratégias de ensino, de enfoques (os conhecidos temas transversais) de modo a proporcionar ao professor algum elemento norteador quando da prática docente. Nesse ponto observa-se:

Conforme o PCN de história, o ensino da disciplina guarda objetivos definidos, dentre eles: “O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais [...]” (BRASIL, 1999. p. 26).

Um subtema que também nos interessa abordar aqui, no tocante a questão do ensino de história é a relação professor-aluno na sala de aula. Observou-se também, que um ensino mais tradicional de história ainda é praticado em muitas salas de aula, aquele fundado numa relação assimétrica e hierarquizada entre o professor e os alunos. Ao docente cabe ministrar as aulas, “passar o conteúdo” (pedagogia “bancária”, conforme expressão conhecida de Paulo Freire, 1987) e aplicar as provas (essas provas via de regra eram questões objetivas que versavam sobre datas e nomes), ao aluno não era reservado nenhum papel além do passivo “receptor” da história

que lhe era ensinada, do passado que era ali apresentado, como um dado, uma narrativa pronta e acabada, de modo que seu objetivo era memorizar (e não aprender...) as lições do mestre, decorar as páginas “principais” do livro e acertar as questões da prova.

Uma das questões que envolvem a discussão em torno da prática do ensino de história é justamente a relação professor-aluno. O professor de história não tem o monopólio da explicação histórica correta, “pronta e acabada”. A história narrada em sala de aula deve ser uma história aberta ao contraditório, a crítica e a reflexão. Para isso, uma das estratégias de ensino que se mostram eficazes – e em nossa prática docente buscando exercitar isso quando possível – é questionar o livro didático. Como assim questionar o livro? É não tomá-lo em sala de aula como o “repositório do passado”, como um material pronto, acabado, fechado.

A essa relação assimétrica, numa prática docente engessada que buscar formar (formatar) os sujeitos, pensamos que poderia ser contraposta um ensino que deforme, conforme o historiador Durval Muniz:

O ensino que deforma seria aquele que investe na desconstrução do próprio ensino escolarizado, rotinizado, massificado, disciplinado, sem criatividade, monótono, o ensino profissional, o ensino obrigatório, o ensino como máquina de salvação ou de moralização. O ensino que deforma é aquele que aposta em formas novas, maneiras novas de praticar as relações de aprendizagem. Ensino em que não teria lugar a rotina, a mesmice, a homogeneidade dos saberes e procedimentos, em que a disciplina ou as disciplinas não seriam o fundamental, mas a criatividade, a capacidade de pensar coisas novas, de formular novos conceitos, de praticar atividades desrotinizadas, lúdicas, atividades capazes de estimular a sensibilidade, práticas e formas de pensamento capazes de oferecer às crianças matérias e formas de expressão para elaborarem subjetividades, subjetivarem distintas formas de se dizer Eu (Albuquerque Jr, 2019, p.10).

A fabricação dos sujeitos disciplinados, essa que a escola é responsável e que o Ensino de História também faz parte, pode ser desfeita, desconstruída, a partir da prática docente embasada nessa perspectiva de um ensino que deforme os sujeitos, que deixe os alunos serem, que potencialize a multiplicidade de formas de ser, de subjetividades.

Somos conscientes, a partir dos anos de sala de aula, que essa teorização pode ser até vã quando pensada apenas em termos teóricos, ou pior, retóricos, desconsiderando o chão da sala de aula e as múltiplas questões que atravessam o cotidiano escolar. Entre a acusação de “comodismo” e a teorização vazia em torno da “renovação” da prática docente, pode existir um meio termo entre uma prática mais teoricamente fundamentada e as contradições e obstáculos que atravessam o cotidiano escolar, ainda mais se levarmos em conta nosso cotidiano escolar situado nas contraditórias situações sociais do interior do estado do Maranhão.

A partir da bibliografia, levando em consideração a história mais geral das práticas do

Ensino de História, é possível afirmar que a questão da relação professor-aluno foi enraizada por uma perspectiva fortemente marcada pela ideia de que o docente tem o saber, que ele detém o saber e que o aluno é uma tábula rasa, vazio, que não sabe. Essa relação potencializa um ensino que é absolutamente incapaz de dotar o aluno de qualquer senso, quanto mais um senso crítico e reflexivo, o qual é esperado que aconteça dentro das salas de aula e principalmente durante as aulas de História.

Para que esse ensino se efetive, o conceito de ensino deve se desvincular da ideia de “formação”. Entretanto, as dificuldades para que isso ocorra são muitas, haja vista que a ideia de “formar” é parte constituinte não só do ensino de história em particular mais também do ensino em geral. A ideia de formar o cidadão, de formar o sujeito para o trabalho, para a vida em sociedade – o que em si mesmo não é algo que pode ser analisado como negativo – é muito presente nos discursos que permeiam a instituição escolar no Brasil.

Esse ensino formador pode ser pensado como a “pedagogia do cidadão”:

Uma História escolar concebida como “pedagogia do cidadão” mantém-se em currículos do século XXI como importante instrumento educativo de formação para o exercício da democracia, mas em confronto com as novas tendências de uma educação tecnicista cuja prioridade é formar “o cidadão do mundo capitalista global” sob novas formas de individualismo submetido aos ritmos do mundo digital [...]. Estudos sobre a História nas escolas brasileiras evidenciam que essa disciplina teve sua trajetória sujeita a confrontos semelhantes aos dos países europeus, mas, evidentemente, sob condições específicas dadas as problemáticas decorrentes de uma política educacional complexa que tem mantido a sociedade brasileira em constante disputa por uma educação que possa se estender, efetivamente, ao conjunto de crianças e jovens do país. (Bittencourt, 2018. p. 127-128).

Uma outra problemática que permeia esse modelo de ensino formativo é a questão da aula de História. Como assim? As aulas são pouco atrativas – isso não é realidade particular da disciplina, infelizmente – e ainda realizada, na maioria das vezes, a partir de um modelo arcaico, disciplinar pautado numa relação assimétrica entre o professor que fica discursando e o aluno que deve ouvir e “gravar” as informações de um determinado conteúdo.

Esse ensino maçante não atrai os jovens, os quais imersos num mundo de imagens em movimento, fotos e áudios em seus celulares, no geral não estão conectados ao chão da sala de aula, que é preterido pela conexão rápida e atrativa das redes sociais. Isso é uma realidade que percebemos em nossa prática docente. Assim Aureliano (2023) aponta:

Assim, o processo de reflexão docente parte das necessidades e inquietações diárias que transpassam o “chão” da escola, havendo portanto, a necessidade do educador pensar e repensar o desenvolvimento da sua prática e, após a sua realização, fazer um replanejamento para a execução de uma nova ação refletida. Vê-se, então, que

somente o conhecimento científico é insuficiente para realizar os processos de ensino e aprendizagem de maneira efetiva sendo imprescindível ir além, considerando as dificuldades e possibilidades da ação educativa de maneira criativa, pensante e reflexiva. (Aureliano, 2023, p.6).

Os desafios para dar aula de História para as juventudes são variados e certamente não existe uma “saída universal” (uma espécie de conjunto de diretrizes que uma vez aplicadas seriam exitosas em qualquer contexto particular) para tornar o Ensino de História mais atraente e que fascine os jovens. As juventudes no mundo contemporâneo são uma miríade de grupos sociais complexos atravessadas pelas tecnologias da informação, pelos apelos da indústria cultural e pelos ditames do consumismo capitalista.

O celular, por exemplo, que pode ser uma ferramenta para a educação escolar, tornou-se muitas vezes seu entrave, de modo que um Ensino de História para esse grupo deva de alguma forma articular-se com esse mundo tecnológico. Vale apontar que recentemente foi aprovada a lei que proíbe o uso dos celulares dentro das salas de aula (Lei nº 15.100/2025), e que restringe seu uso nas demais repartições das escolas, que já está em vigor e que causou uma considerável repercussão na forma como foi e está sendo interpretada pelas juventudes e pela comunidade escolar de forma geral.

Em uma das escolas que leciono atualmente, por exemplo, essa lei trouxe consigo um forte apelo emocional por parte dos jovens, que afirmam a “necessidade vital” para a permanência do celular em suas mãos, como se esse fosse “uma parte” do seu próprio corpo. Isso significa o quanto estamos ainda distantes da realidade que compõem essas juventudes, caracterizando-os em determinados momentos apenas como estudantes, sem olhar o que tem por trás de cada uma de suas histórias.

No que se refere a esta categoria social, iremos traçar mais adiante uma análise mais abrangente e direcionada a como estes se percebem diante do Ensino de História, na constante busca de compreendê-los como sujeitos ativos e participativos do processo ensino-aprendizagem e não apenas como número dentro do sistema educacional, pois o intuito principal dessa pesquisa se concentra nas juventudes como peça central da educação.

Segundo Hobsbawm (1995, p. 318), o século XX pode ser considerado o momento no qual *o adolescente como ator consciente de si mesmo era cada vez mais reconhecido*. A partir da segunda metade deste século, é possível, a partir da análise do autor, reconhecer a existência de uma cultura juvenil com sua tripla novidade: a) a juventude não é mais representada como um estágio preparatório para a vida adulta, mas como um estágio final do pleno desenvolvimento humano; b) existe um modo de vida juvenil, particularmente nas economias de mercado desenvolvidas; c) há uma espantosa internacionalização da cultura jovem nas sociedades urbanas, cuja difusão ocorreu, principalmente, pela imagem (Schmidt, 2002, p.185).

Segundo a citação anterior, podemos observar que as juventudes estão sendo apontadas não apenas como estudantes, mais também como sujeitos portadores de diferentes demandas, as quais em determinados momentos parece se destacar mais que o simples fato da obrigatoriedade de estarem nas escolas. Neste sentido, poderíamos enfatizar a necessidade de aprofundarmos o olhar diante dessa categoria, compreendendo esse grupo dentro de uma sociedade, a qual lhe caracteriza, ou seja, não é apenas a escola que merece ser analisada.

1.2 Juventudes: um novo olhar para nossos estudantes

Iniciamos então essa escrita com o seguinte pensamento: É necessário conhecer sobre as juventudes que compõem nossas salas de aula, assim como é necessário conhecer sobre a História que ensinamos.

Durante boa parte das leituras que foram feitas para o desenvolvimento da produção dessa escrita, verificou-se que essa categoria em variados momentos parece invisível diante dos estudos que são produzidos sobre o universo do aprender/ensinar. É necessário ouvir e criar espaço para as vozes dessas juventudes, que em muitos casos tem na escola um dos poucos espaços de socialização, carecendo de atenção e visibilidade social. Nesse sentido:

A instituição escolar, ao se expandir, surge também como um espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens que culminaria com sua inserção no mundo do trabalho [...] (Sposito, 2011, p. 90).

O debate sobre juventudes é algo que exige muita atenção e quando se correlaciona com o espaço escolar, exige ainda mais discernimento. A escola em alguns momentos parece querer generalizar boa parte da razão do desinteresse escolar por parte dos nossos jovens, principalmente ao caracteriza-lo como sendo um reflexo direto da relação entre família e escola, (nesse ponto estaria se falando da ausência dessa relação, uma vez que algumas famílias tendem a “jogar” na escola a total responsabilidade do ato de educar seus filhos e filhas, esvaindo-se assim desse papel central), sem contudo levar em consideração as demais variáveis que envolvem o cotidiano desse grupo.

Não há como caracterizar a relação entre as juventudes e a escola seguindo uma única perspectiva, isso seria o mesmo que estereotipar o comportamento do nosso alunado, contrariando o que se espera nesse estudo, que é compreender como esse processo entre ensino e aprendizagem são refletidos na vida desses jovens e o que pode ser feito para desconstruir

esse cenário que foi criado dentro do espaço escolar entre os diferentes grupos que formam esta pesquisa, onde o intuito de muitos parece ser a busca pelos “culpados” e os “inocentes” dessa falha no que tange ao conhecimento que se espera construir. Observa-se:

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços [...] (Dayrell, 2007, p.1106-1107).

Observa-se que essa análise entre juventudes e escola vai além do espaço propriamente físico e perpassa para desafios ainda maiores que o visível durante as aulas, seria então necessário que nós enquanto educadores pudéssemos ver esses jovens não apenas como simples estudantes, pois isso implicaria em reduzi-los a uma identidade única.

Deve-se pontuar aqui que, quando se tratar o termo juventudes, estaremos nos referindo a uma parcela de jovens que compõem as salas de aula do Centro de Ensino Alfredo Duailibe, localizado na cidade de Paulino Neves, estado do Maranhão, os quais compõem as turmas de segundo e terceiro ano, esta foi escolhida para ser alvo dessa pesquisa por ser a única escola pública que oferece ensino médio regular a essa localidade.

Vale mencionar que existem outros pólos (anexos) que oferecem o ensino médio nas áreas mais distantes do centro da cidade, aqui estamos nos referindo aos povoados rurais, no entanto são localizadas dentro das escolas que fazem parte da rede municipal, ou seja, a prefeitura empresta o prédio para que essa modalidade de ensino possa acontecer, sendo comumente ofertada no turno noturno. Entre esses polos temos: C. E. Alfredo Duailibe - **Anexo I** - Tingidor, C. E. Alfredo Duailibe- **Anexo II** – São José, C. E. Alfredo Duailibe - **Anexo III** - Simplício, C. E. Alfredo Duailibe - **Anexo IV** - Santa Rita, C. E. Alfredo Duailibe - **Anexo V**- São Francisco.

Sobre o currículo, no Maranhão, a Secretaria de Educação criou um documento curricular do Território Maranhense – Ensino Médio, que foi aprovado em 2021. Esse documento se baseia na nova reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), que tem como uma de suas características, a flexibilização e a fragmentação do currículo, através de formação de competências e habilidades com destaque para o “protagonismo” estudantil. Também destacamos a parte diversificada através dos Itinerários formativos.

Sobre os itinerários, a referida escola trabalha com quatro áreas, as quais são divididas

entre as turmas de segundo e terceiro ano. Sobre essa divisão, temos; Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra (ETT), Ciências da Saúde (CNS), Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas (SEA) e Ciências Humanas e Linguagens (CHL).

Ainda sobre a escola, por ser composta de um público bastante variado, formado de jovens da zona rural e da zona urbana, optou-se por dar ênfase as juventudes que compõem a comunidade Angelim, a qual também faço parte, atuando como professora desde 2012 nas turmas de sexto a nono ano do ensino fundamental maior, haja vista a necessidade de delimitarmos nossa pesquisa, uma vez que seria humanamente impossível abranger um universo maior dentro de um curto espaço de tempo que esse trabalho teve como estipulado para ser desenvolvido.

Sobre as juventudes do povoado Angelim, que são os principais sujeitos dessa pesquisa, vamos traçar algumas características para que essa análise se torne mais próxima do nosso propósito inicial.

Um detalhe verificado entre esses estudantes que são moradores dessa comunidade, se encontra no abandono escolar por parte dos meninos, isso se dá principalmente porque boa parte deles acabam por ir embora da cidade em direção as regiões Sul e Sudeste, para se lançarem ao mundo do trabalho, mesmo não tendo completado a maioridade, em busca do sonho de uma vida “melhor”. A grande maioria para entre o primeiro e o segundo ano e raramente volta para concluir o ensino médio.

Uma outra realidade local, no que se refere as meninas, é a questão da maternidade e o casamento precoce, sendo que não estamos nem falando da cerimônia oficial, uma vez que são menores de idade, aqui nos referimos a questão do “morar junto” ao companheiro dentro da casa dos pais, pois a questão financeira inviabiliza uma independência conjugal.

A seguir temos um trecho de uma reportagem intitulada *Interrompidas: Sem apoio, adolescentes no Maranhão abandonam a escola após a gravidez*, que traz dados alarmantes sobre essas questões. Observem:

Dados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) apontam que, em 2023, cerca de 9,1 milhões de jovens entre 15 e 29 anos de idade haviam abandonado a escola sem concluir a educação básica (infantil, fundamental e médio). Entre meninas e mulheres de 15 a 29 anos que abandonaram os estudos, a gravidez (23%) e os afazeres domésticos (9,5%) juntas superam a necessidade de trabalhar (25,5%) como principal razão para a evasão escolar. Entre as mulheres negras nessa faixa etária, 25% deixaram de estudar devido à gravidez. Já entre os homens da mesma faixa etária, a principal motivação para deixar os estudos foi a necessidade de trabalhar (53,5%). Os dados evidenciam como o cuidado, especialmente a gravidez precoce, tem um impacto significativo na trajetória educacional das jovens. (Soares, 2025, n.p.).

Nesse ponto é importante compreender a gravidez precoce não como uma causa isolada,

mas como uma soma de fatores, como por exemplo, a falta de apoio familiar, dificuldades econômicas, entre outros, que se juntam para estigmatizar essa jovem mãe, que além de ter que prover um novo ser, ainda tem que ser responsável pela própria vida.

Isso reflete também no elevado número de jovens que nem chegam a concluir esse ensino médio, pois a responsabilidade do cuidado dos filhos deixa essa tarefa ainda mais complexa, mesmo assim ainda somam uma conclusão maior do ensino médio se comparada ao número de meninos que não retornam mais a escola.

No quesito socioeconômico, são provenientes de famílias de baixa renda, que se dedicam principalmente a agricultura familiar e a pesca, tendo a renda complementada por projetos sociais (Bolsa Família). A grande maioria dos pais desses jovens, mal concluíram o antigo primário (ensino fundamental), pois boa parte não sabe ler e nem escrever e os poucos que são alfabetizados, são considerados analfabetos funcionais. Esses dados puderam ser extraídos através de alguns diálogos informais realizados com essas famílias.

Para compreender melhor essa discussão, vamos conceituar o termo juventudes, pois suas características vão além da faixa etária, permeando assim um espaço ainda maior, segundo Esteves e Abramovay (2008):

A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (Esteves; Abramovay, 2008, p. 21).

Observa-se que a construção do termo juventudes por si já vem abarcada de um conjunto vasto em sua formação enquanto categoria, principalmente quando se trata da sua relação com a sociedade e como podem surgir diferentes subgrupos dentro desse mesmo termo. Isso significa que tratar a juventude como algo homogêneo seria errôneo, pois não se tem um único grupo de jovens ou uma única forma de ser jovem, poderíamos então falar que a juventude seria uma condição? Para melhor exemplificar o que isso significa, tomemos como reflexão a análise feita por Dayrell (2007), onde se descreve “condição juvenil” como algo que está em constante construção. Observa-se:

Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade

constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. [...] (Dayrell, 2007, p. 1108).

Com isso verifica-se a necessidade de tratarmos os jovens não apenas como estudantes, mas também como seres que constroem diferentes experiências e vivências dentro e fora do espaço escolar, uma vez que sofrem variadas influências, tais como: econômicas, culturais, sociais, psicológicas, linguísticas, entre outras.

Se o termo juventudes já vem acompanhado de variáveis, vamos então agora repensar essa categoria por meio do uso no plural, ou seja, juventudes, uma vez que se verificou que não existe uma única juventude e sim juventudes. Para deixar esse debate mais aguçado, vamos na busca de correlacioná-lo ao Ensino de História e como isso pode ou não acarretar significação para a vida desses jovens.

Sobre a questão entre juventude e juventudes, a sociologia aponta:

[...] a juventude como grupo social homogêneo, composto por indivíduos cuja característica mais importante é estarem vivenciando certa fase da vida, isso é, pertencerem a um dado grupo etário. Nessa linha, a prioridade é conferida à análise daqueles aspectos tidos como mais uniformes e constantes dessa etapa da existência.

- Outra, de caráter mais difuso, que, em função de reconhecer a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural etc.), define a juventude para muito além de um bloco único, no qual a idade seria o fator predominante. Por essa linha, vem se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego do termo juventudes, no plural, no sentido não de se dar conta de todas as especificidades, mas, justamente, apontar a enorme gama de possibilidades presente nessa categoria. (Esteves; Abramovay, 2008, p.22).

Portanto para esse trabalho optou-se por utilizar o termo juventude no plural, ou seja, juventudes, pois ficou evidente diante das leituras realizadas durante essa produção que as características que compõem essa classe/grupo são heterogêneas e não há como reduzi-las a uma única forma de ser ou pertencer.

A referida escola por exemplo, é composta de uma grande variedade de jovens, provenientes principalmente da zona rural da cidade, conforme já fora mencionado anteriormente, entre essa variedade podemos destacar um equilíbrio entre o número de meninos e meninas dentro das turmas analisadas.

Vale a pena também salientar que não será feito aqui uma análise aprofundada sobre essa terminologia (juventudes), uma vez que já foi justificada seu uso e sua razão de escolha, o foco se concentra em como as juventudes se relacionam com o Ensino de História dentro das escolas e como gostariam que ocorresse essa relação, quais os impactos que podem ou não

ocorrer durante essa aprendizagem, entre outros pontos que poderão ser melhor abordados de forma mais direta no capítulo dois, que terá o foco na didática enquanto campo de saber.

A análise dos sujeitos aqui se concentra na busca de desenvolver reflexões sobre suas singularidades, pois enquanto jovens estão em constante mudanças, tornando assim necessário que o sistema acompanhe essas modificações, onde a narrativa possa proporcionar um olhar mais consciente sobre esse público e principalmente os envolva durante as aulas, causando-lhes momentos de vivências sobre suas histórias e sobre o ensino que ali está sendo oferecido.

Não basta apenas falar em juventudes ou em ensino, é necessário ir além de uma simples compilação de dados de pesquisas científicas, deve-se articular esses dois pontos de uma forma que não haja mais a sensação de abandono de um lado ou de outro, embora tenha ocorrido mudanças nessa linha de abordagem em pesquisas educacionais.

Ainda vale reconhecer primeiramente que houve durante muito tempo uma determinada falha quando o assunto era abordado por boa parte dos estudos, onde o foco se concentrava na didática enquanto campo de saber ou no profissional da educação, já as juventudes ficavam “soltas” nesse meio do percurso, por isso destaca-se a importância de conhecer e enfatizar a voz desses sujeitos, uma vez que ensino e aprendizagem exigem a participação efetiva de todos os componentes que ali estão envolvidos durante esse processo.

Quando se propõe que as juventudes também sejam parte do processo de aprendizagem, espera-se que estas se vejam como seres que são fruto de dadas condições históricas e que produzem história, dentro e fora do espaço escolar, uma vez que para se tornar sujeito histórico não há a obrigatoriedade de que isso só ocorra dentro da escola.

Observa-se ainda que a categoria juventudes engloba diferentes aspectos e principalmente peculiaridades, onde suas inquietações, seus anseios, entre tantos outros traços que os formam devem ser levados em consideração quando pensarmos em ensino. No que tange as juventudes e a adolescência, vale destacar uma breve análise de como esse grupo foi visto durante sua construção enquanto categoria social.

O debate acerca das concepções dadas à juventude e à adolescência tem sua relevância primordial no fato de que, a partir de suas conceituações, serão retratadas e interpretadas suas formas de ser e estar no mundo, e ainda, oferece parâmetros para a sociedade na organização, ou não, do cuidado a essas fases da vida, em como influencia a maneira como são vistos os direitos e os deveres de adolescentes e jovens e quais são as ações sociais e políticas reivindicadas para atender a esses grupos populacionais. A compreensão da juventude e da adolescência como fenômenos históricos, políticos e culturais, no ocidente, nos remete à Europa, entre finais do século XIX e o início do século XX, quando a “adolescência” torna-se objeto de investigação das ciências médicas e psicopedagógicas, no auge da ciência positivista. (Silva; Lopes, 2009, p. 89).

Traçando uma breve análise histórica sobre a ação das juventudes no Brasil, vale ressaltar a forma como ela se modificou e se expandiu enquanto forma de categorizar um grupo social. Segundo Sofiati (2005) ao relatar sobre esses movimentos, tem-se destaque para as bases ligadas a expressões políticas, como por exemplo o tenentismo, além de movimentos ligados a Semana de Arte Moderna, ou seja, as bases que deram origem ao PCB, ao protagonizarem o seu patriotismo dentro do que consideravam como nação.

Ainda segundo Sofiati (2005) nos anos seguintes entre 1930 e 1950, o destaque se encontra na relação entre os jovens e o movimento classista, repercutindo mais uma vez seu papel enquanto grupo social de forte relevância e influência dentro da sociedade e principalmente na busca pela luta dos direitos estudantis, através de movimentos como a UNE (União Nacional dos Estudantes).

Nas décadas de 1960 e 1970, diante do surgimento da ditadura militar brasileira haverá uma ênfase ainda maior na forma como as juventudes se mostravam diante da conjuntura política da época. Vale destacar que:

(...) Esses jovens, principalmente organizados em entidades partidárias e sindicais, apresentavam-se na relação com a classe trabalhadora de forma igual e impessoal, apesar da grande heterogeneidade dos agrupamentos juvenis. Os jovens do movimento estudantil eram provenientes majoritariamente da classe média urbana e questionavam profundamente os valores da cultura e da política. Nesse contexto da década de 1960, a influência estudantil era hegemônica e levava para o seu interior grande parte dos agrupamentos juvenis existentes como, por exemplo, os jovens católicos da JUC. (Sofiati, 2005, p.02).

No tocante ao exposto, é considerável a forma como os jovens se comportavam e queriam ser notados diante da realidade política do período em questão e principalmente como sua influência era pertinente para a formação de subgrupos.

Já nas décadas seguintes do século XX, entre 70, 80 e 90, houve uma diminuição desses movimentos estudantis em decorrência da violenta repressão ditatorial, com o surgimento de grupos mais presentes na parte urbana, principalmente na cena cultural, com destaque para o movimento Hip-Hop. Aqui a ênfase não estaria mais ligada exclusivamente ao cenário político ou as transformações sociais nessa linha apenas, o jovem desse momento agora se concentra mais na perspectiva das artes.

Para entender as mudanças ocorridas no perfil da juventude nos últimos anos, é necessário compreender as mudanças da própria sociedade brasileira, principalmente no que tange a questão educacional, trabalhista e política. Parte-se do pressuposto que os espaços privilegiados pela juventude para participação na sociedade foram mudando conforme o desenvolvimento histórico, sendo que nos anos 1960 e 1970 havia o predomínio do sindicato e movimento estudantil, nos anos 1980 nos

movimentos sociais e nos anos 1990 os jovens atuam de forma diluída e fragmentada nos movimentos culturais e lúdicos. (Sofiat, 2005, p.03 - 04).

Já nos anos 2000, o referencial dos jovens esteve, em parte, ligado a movimentos religiosos, a exemplo da Jornada Mundial da Juventude (JMJ), que foi criada pelo Papa João Paulo II em 1984. Uma vez que a religião se apresenta para esse grupo como uma forma de envolvimento social e com isso impacta de forma considerável suas escolhas e seu modo de agir. Para esse mesmo período temos também:

[...] a importância e a presença da juventude no Brasil ganhou maior visibilidade a partir dos anos 2000, período em que os países que integravam a ONU, dentre eles o Brasil, aprovaram o Programa Mundial de Ação para a Juventude até o Ano 2000 e Além (PMAJ) de 13 de março de 1996, em que se tem o reconhecimento de que os jovens são essenciais para colaborar no enfrentamento aos desafios existentes na sociedade e às gerações futuras. (Oliveira, 2018, p.12).

Relacionar essas juventudes ao Ensino de História se torna uma tarefa ainda mais complexa quando lembramos que estamos nos referindo a uma comunidade rural, que em muitos casos enxerga a escola como a única possibilidade de melhorar de vida.

Nesse caso, temos uma discussão que perpassa os desafios escolares, envolve a necessidade de uma maior atenção dos governantes, com maiores investimentos em políticas públicas, pois não basta apontar os problemas, é necessário olhar essas juventudes para além do período eleitoral.

Segundo Paulo Freire (1996), o ensino deve partir da realidade dos discentes, ou seja, os discursos devem partir da relação desse cotidiano rural, como por exemplo o acesso à terra, os desafios da agricultura familiar, a pouca oferta de emprego para esses grupos, a questão da pesca, a religiosidade que permeia essas relações, entre outros pontos centrais que podem tornar esse ensino mais condizente com o olhar desse jovem.

Movimentos rurais como o MST e a Educação do Campo, alinhado as políticas públicas, formam exemplos de como é necessário repensarmos esse ensino, tornando-o mais atuante na formação identitária das juventudes rurais, ao passo que também fomentem uma consciência histórica que possibilite a esse jovem compreender melhor o mundo a sua volta.

Essa condição rural, que caracteriza esses sujeitos que compõem as salas de aula, que passam por várias dificuldades, principalmente quando lembramos o quanto é difícil esse acesso à educação, desde a saída de casa até a realização de atividades extracurriculares, por exemplo, as aulas passeio e as visitas a locais históricos e principalmente no que se refere à permanência desses jovens nos estudos.

Será se esse rural está ainda tão presente na vida desses estudantes ou se apenas se resume ao local onde residem? Essas indagações nos ajudam analisar como muitos estão agindo atualmente diante do ensino que recebem e como algumas tensões provenientes desse meio influenciam nessa educação, como por exemplo, o senso de pertencimento dessa comunidade que sofre com a situação da falta de emprego, causando uma das maiores tensões desse grupo, com a constante dúvida entre permanecer na localidade ou migrar para regiões mais prosperas economicamente.

Em meio as muitas observações realizadas na comunidade Angelim, durante esses quase doze anos de trabalho e moradia, posso apontar que esse jovem rural de hoje não carrega consigo apenas características do que é local, o senso de pertencimento é atravessado por uma onda de informações que ultrapassam sua comunidade, município e até mesmo seu país, pois com o advento da internet e a popularização das redes sociais, ocorreu uma significativa mudança no modo de ser e agir.

O desejo de seguir nos estudos se apresenta como uma das alternativas para essas juventudes no que se refere a oportunidade de melhorar de vida, porém depende de infraestrutura escolar, como transporte, qualidade do ensino e alimentação (quando muitos veem na escola a certeza do único alimento que terá naquele dia).

Um dado⁹ importante, a cidade de Paulino Neves já teve destaque pelo alto índice de trabalho infantil, segundo informações do Ministério Público do Maranhão, onde 35,3% das pessoas entre 10 e 17 anos se dedicam ao trabalho, ultrapassando inclusive a média estadual.

Fato esse que é verificado na comunidade Angelim e que já foi mencionado anteriormente quando se relatou a questão da desistência escolar, onde os jovens deixam de priorizar seus estudos e em alguns casos até o abandonam.

Recentemente foi criada uma lei para financiar projetos e ações voltadas para os jovens locais, a Lei Municipal da Juventude¹⁰, que propõe dar suporte a esses grupos nas diferentes áreas, inclusive educacional e profissional (projetos como meu primeiro emprego, é um exemplo).

A falta de uma estrutura básica (estradas, saneamento básico, entre outros) somados as poucas ofertas de trabalho local, a ausência de ensino técnico no meio rural, acabam por limitar o desenvolvimento desses sujeitos, afastando-os ainda mais da sua localidade em busca de

⁹ Para maiores informações ler: <https://www.mpma.mp.br/paulino-neves-e-campea-do-trabalho-infantil-no-maranhao>, acessado em 02/10/2025.

¹⁰ Lei nº 178 de 27 de Fevereiro de 2025, institui o fundo municipal da juventude, e dá outras providências. Ver: <https://www.diariooficial.famem.org.br>, acessado em 02/10/2025.

melhores oportunidades de vida.

O Ensino de História pode vim a contribuir nessa relação entre juventudes e o meio rural, compreendendo suas tradições, culturas, seu meio como sendo parte significativa do processo histórico do Brasil. A construção de projetos que envolvam essa temática pode ajudar esses sujeitos no que se refere a permanência nos estudos e nos seus locais de origem.

Sendo as juventudes sujeitos pensantes que se relacionam entre si e com os outros, que demonstram participação em cenários diversificados, até mesmo no que tange a esfera política, por exemplo, como destacou-se anteriormente, por conseguinte usam de diferentes formas para interagir com o meio ao qual estão inseridos, com isso podemos apontar o uso da consciência histórica como recurso dessa inter-relação ao qual estamos em busca de analisar quando o assunto é Ensino de História.

Se a consciência histórica pode contribuir para que esse ensino seja percebido como um fator de colaboração para o desenvolvimento dessas juventudes, busca-se compreender como essa aprendizagem está sendo vista por esses jovens, no que tange a forma como a didática se apresenta nesse meio, se é um fator de interação e de troca ou sendo apenas como recurso para a construção de planos de aula. Para melhor analisarmos vejamos o tópico seguinte, o qual busca esse entrelace entre didática e consciência histórica.

1.3 Didática e consciência histórica

Nesse ponto trataremos de fazer uma correlação entre a didática e a consciência histórica, pois considera-se de grande relevância o estudo desses dois pontos dentro da pesquisa, na tentativa de compreender como elas interagem, já que é considerável as discussões dentro dos círculos de estudo sobre Ensino de História.

Vale mencionar que o tópico sobre Didática enquanto campo de trabalho será discutido de forma mais aprofundada no capítulo dois, para esse momento será limitado uma breve relação entre os desafios que o ensino pode ou não apresentar quando se tem a consciência histórica como pano de fundo.

Seguindo essa ideia de que todos somos produtores de história e que, portanto, nossas juventudes assim também são, como pensar e incentivar isso para este grupo dentro das aulas de história? Seria necessário um novo olhar e principalmente um ensino que fosse direcionado para tal feito, correlacionando assim a didática ao seu público em questão. No que tange essa necessidade, Cerri (2001) afirma que:

[...] Essas questões sempre se colocam para quem atua na produção e divulgação do conhecimento histórico, mas é nos campos da teoria da história e de sua didática que se colocam com maior premência, pois as respostas colocam na berlinda o próprio significado de produzir história e ensiná-la: por quê, para quem, desde quando, respondendo a que necessidades, contra o quê ou quem, ao lado de quem o fazemos? Qual o sentido, enfim, do não desprezível investimento social que existe hoje em torno da história, que envolve financiamento de pesquisa, manutenção de departamentos universitários e seus professores, formação e manutenção de um exército de professores de história acolhidos para desempenharem a missão de desenvolver um conhecimento cujo espaço está considerado nos currículos escolares, mobilização de um complexo empresarial de distribuição do conhecimento histórico, que vai de editoras de livros acadêmicos, de livros de divulgação para o grande público e de livros acadêmicos, de conteúdos digitais nas mais diversas mídias? (Cerri, 2001, p.95).

A citação nos coloca diante de uma inquietude que parece latente para muitos profissionais da área: Qual o significado de se produzir história? Qual o sentido desse ensino? Entre tantos outros questionamentos que podem emergir no cotidiano das salas de aula e que causam também estranhamento para as juventudes que se fazem presentes dentro desses espaços de ensino.

Seguindo a perspectiva dos Annales, por exemplo, caberia ao Ensino da História a busca pela compreensão da sociedade de modo que o ser humano seja visto como protagonista, deixando aquele ensino que antes era voltado para enaltecer a figura dos heróis, centrado na política, para uma história mais social. Para Hunt (1992), o avanço estaria justamente nessa mudança na mentalidade social, com destaque para uma preocupação com a “história vinda de baixo” e que se entrelaça com a história dos dominantes, da elite e das instituições.

Durante a ditadura militar brasileira (1964-1985), esse pensamento sofreu grandes críticas por parte do governo, (como já fora explanado anteriormente) através de inúmeros atos institucionais que limitam aquilo que deveria ser ensinado dentro das salas de aula e principalmente no Ensino de História, ocasionando com isso grandes impactos na compreensão dessa disciplina por parte das juventudes que ali estavam. Após a redemocratização a disciplina volta a ter seu caráter social em destaque e o olhar se direciona novamente para a análise de como seu estudo pode ou não impactar a vida das nossas juventudes.

São inúmeras as questões que envolvem o ato de ensinar com o ato de aprender de fato aquilo que lhes é proposto e não há como elucidar de uma maneira única ou simplória, pois envolvem diferentes interpretações e contextos que se modificam e que podem demonstrar inúmeros significados para os professores da área.

Pensar se são os conteúdos ou as metodologias que podem levar as juventudes a não gostarem da disciplina História é uma tarefa árdua e que demanda muitos estudos, pois não encontramos uma fórmula secreta para resolver essa questão.

Quais seriam então os possíveis caminhos do docente nesse emaranhado de possibilidades e diferentes percepções dos nossos estudantes? A partir das análises construídas até aqui, entendemos que o primeiro passo seria conhecer sobre nossos discentes, caso seja possível, fazer uma análise para além do visível em sala de aula, caso não seja viável, buscar construir atividades que os envolvam nesse processo da construção do conhecimento, trazer exemplos práticos que os faça se ver diante desse ensino, ou seja, partir das experiências vivenciadas por eles, opiniões e sugestões são bem-vindas nessa relação.

Tomando como exemplo nossas juventudes do povoado Angelim, uma comunidade tipicamente rural, verificamos que alguns jovens ao se inserir dentro dessa nova realidade escolar fora da sua comunidade, tendem a buscar por uma espécie de validação dessa nova forma de ser. Aqui o ensino médio é visto como algo a mais que uma nova etapa dos estudos, representando também a oportunidade de conhecer novas pessoas, sair da sua zona de conforto e consequentemente amplia sua forma de pensar, de agir, em alguns casos até a forma de vestir e falar. Nesse ponto temos o cruzamento de novas culturas, as quais somadas a outras questões pessoais podem gerar dificuldade na relação entre o ensino e a aprendizagem desses sujeitos.

Com isso vemos que a didática¹¹, enquanto campo de estudo, tem seu papel de relevância nesse cenário de incessante busca do saber, que seja considerado válido em algum determinado momento da vida dessas juventudes, pois o alicerce do aprender se baseia na compreensão do que lhe é proposto durante essa troca de informações, conhecimentos e histórias de vida. Nesse sentido, seguindo a relação dentro de sala de aula, convém destacar Paulo Freire:

[...] Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros [...] (Freire, 1987, p. 58).

O autor nos proporciona suporte teórico para o esforço de uma crítica ao modelo de educação considerada tradicional (educação “bancária”)¹², a qual serve apenas como uma transmissão de conteúdos prontos e acabados, enfatizando assim a real necessidade de se praticar um ensino mais dinâmico, colaborativo e principalmente que construa saberes de modo a multiplicar os já existentes.

¹¹ O conceito de didática será abordado de forma mais enfática no capítulo seguinte, o qual trará uma discussão aprofundada sobre didática e pedagogia.

¹² No tocante as correntes pedagógicas que surgiram ao longo dos anos, será melhor explicitado no capítulo 02 desse estudo.

Não é recente que, muitos profissionais da área de história se queixem da falta da participação das juventudes durante as aulas, sendo constantemente criticados pelos estudantes que relatam a falta de atrativo durante determinados momentos, consequentemente isso faz com que sua prática seja vista como “maçante” para alguns ou até mesmo para si.

É necessário destacar ainda, que a disciplina História é classificada por determinados grupos como algo ligado ao passado, ou seja, aquilo que não faz parte da vida atual desses estudantes, notadamente tornando o seu ensino “distante” da sua vida cotidiana. A questão que se discute aqui pode ser melhor exemplificada nas palavras de Hartog, que nos ajudar compreender melhor essa “crise”, ao caracterizar a emergência do fenômeno conhecido como presentismo, onde enfatiza que: “O presentismo pode assim ser um horizonte aberto ou fechado: aberto para cada vez mais aceleração e mobilidade, fechado para a sobrevivência diária e um presente estagnante. [...]” (Hartog, 2011, p.15).

Ainda no que se refere a percepção dos saberes que se espera serem produzidos em sala de aula, dentro dessa relação professor/aluno, destaca-se:

A produção de saberes escolares se dá num contexto em que as potencialidades e dificuldades de aprendizagem estão postas sobre a percepção e conceitualização do tempo, a capacidade de abstração, a presença de regimes próprios de verdade e de validade ou utilidade dos discursos por parte dos alunos. Essa produção de saberes se dá entre professores reais, que desanimam, que se desesperam, que fazem terapia e tomam antidepressivos para continuar em sala de aula. [...] Afinal de contas, o mundo ideal é apenas utopia: sabe-se que existe porque nos motivamos a buscá-lo dia após dia, em vez de esperar por ele. (Cerri, 2014, p. 112).

Nesta citação, Cerri destaca o posicionamento dos docentes diante das inquietudes em sala de aula, nesse estudo iremos ir além dessa percepção, colocando em ponto central a visão das juventudes diante desse ensino, dessa didática, dos conteúdos que lhes são propostos dentro da sala de aula, os quais são alvo de tantos questionamentos e sobretudo o que se espera desse ensino, entre outros pontos que poderão surgir durante essa pesquisa,

Sendo assim, a didática e em especial a didática da história, deve ser encarada não apenas como suporte para a realização de uma “boa aula de história”, mas também como uma aliada na tentativa de decifrar parte dos dilemas que tendem a surgir em meio ao ofício do educar.

Vale enfatizar ainda, que não é apenas através dela que se poderá ter um bom desempenho em sala de aula, outros fatores também devem serem levados em consideração como: contexto socioeconômico das juventudes que estão inseridas nesse espaço, as suas vivências enquanto seres que são produtores de história, a comunidade local onde a escola está

inserida, entre outros, com o intuito de tornar o ambiente mais propício a uma troca de experiências, dinamizando essa relação professor e aluno.

Ao falar em vivências das juventudes, suas interações sociais e sobretudo sua forma de agir dentro e fora do ambiente escolar, destaca-se a questão da consciência histórica, fator de destaque para a debate que se pretende desempenhar nesse trabalho. Para dar início a essa discussão, tomemos como ponto de partida as ideias de Cerri (2014):

Quais serão os pontos de contato entre as noções ou conceitos de saberes escolares e de consciência histórica? Para começar, da assertiva de que todos são dotados de consciência histórica, decorre obrigatoriamente que todos também são possuidores da matéria-prima da consciência histórica, que são saberes históricos, valores e interpretações sobre a coletividade no tempo. Então, da mesma forma que os demais saberes (incluindo os saberes-fazer), não se vai à escola para adquirir consciência histórica, mas para colocar a sua em relação com a dos outros. [...] Esta perspectiva é dialógica, o que não se pode dizer de qualquer perspectiva que queira “conscientizar” historicamente (no sentido de dar consciência a quem não a tem), ou mesmo impor uma forma “correta” de consciência, o que por fim disfarça mal a própria matriz transmissiva. (Cerri, 2014, p.121-122).

De acordo com o autor, evidencia-se que o termo consciência histórica não pode ser analisada como algo que prestigia uns em detrimento de outros, ou ainda que a escola seja o local específico para que isso ocorra ou se construa de forma única, pelo contrário, as juventudes são possuidoras dessa consciência e cabe ao espaço escolar colaborar nessa compreensão e a partir daí construir novos saberes, pautados na perspectiva da troca de conhecimentos, aqui não cabe a ideia de superioridade, mas sim de diferentes saberes.

Não há imposição nesse caso, o que deve haver são discussões que partam do princípio de que assim como não existem verdades absolutas dentro da história enquanto campo de saber, também não se pode apontar a construção da consciência histórica como uma “disciplina escolar”, ou seja, algo que se aprende somente dentro da escola.

A questão da consciência histórica estaria então relacionada a qualquer local, tempo ou espaço, para isso vale mencionar o estudo feito por Fernando Botton (2022), no qual relata uma lista de trabalhos que foram desenvolvidos dentro de programas de pós-graduação e que mencionam essa temática através da análise dos estudos do alemão Jörn Rüsen Sua crítica se baseia justamente nessa visão unilateral que alguns constroem diante da ideia que a consciência histórica estaria ligada ao saber histórico acadêmico, onde caberia ao professor construir ou até mesmo desenvolver essa consciência em suas salas de aula.

Portanto seria como pensar que existe uma forma única de se perceber essa consciência histórica, colocando o estudo de Rüsen como uma espécie de método, que poderia ser aplicado de forma geral, em uma clara visão europeia e historicista de se pensar esse tema. Vale apontar

que essa análise não busca anular as contribuições de Rüsen, pelo contrário, somos sabedores que seus estudos têm relevância e que foram utilizados para desenvolver diversas outras pesquisas, o que se pretende aqui é apontar a necessidade de se adequar suas análises de acordo com a realidade ao qual está inserida nossas juventudes.

Observe:

É evidente que se abre a questão de que sem consciência histórica é impossível que se ascenda a consciências maiores, como as de gênero, classe, raça etc. É um fato que a forma racional da história desvela formas de opressão importantíssimas, e não deve ser abandonada de maneira alguma. Por outro lado, quando se afirma única portadora da verdade absoluta, exclui a possibilidade de outras histórias, não apenas de outros conteúdos históricos, mas de outras formas de narrar e de ensinar a história. (Botton, 2022, p. 417).

A partir do fragmento podemos enfatizar que a consciência histórica consegue colaborar para o desenvolvimento de demais saberes e que seu uso pode e deve ser explorado em diferentes momentos da educação das juventudes, ou seja, não é apenas dentro das salas de aula ou dentro do espaço escolar, pois adquirimos educação em todo e qualquer espaço, desde nossas casas até mesmo nas praças, igrejas, entre tantos outros locais que são comumente usados por essas juventudes.

Correlacionar a didática com a consciência histórica, é algo que demanda muitas discussões, principalmente dentro da lógica do trabalho escolar, pois muitos profissionais ainda carecem de informações no que se refere a esse tema e acabam atribuindo as juventudes a errônea ideia de que apenas quem tem conhecimento acadêmico pode também ter essa consciência histórica, como se houvesse um local específico para isso ocorrer, visto que os saberes podem ocorrer em diferentes lugares, tempos e espaços.

Ainda que a Didática da História tenha aqui fortes relações com a História escolar, dada a imensa importância social desta, as pesquisas didático-históricas não se limitam ao contexto institucional da educação básica nem propõem compreendê-lo isolado da cultura e da consciência históricas externas a ele. Como escola e sociedade se influenciam mutuamente, de um ponto de vista didático-histórico não faz sentido diferenciar a História escolar das outras elaborações da História sem forma científica. Não interessa à Didática da História estudar o contexto escolar apenas para compreendê-lo, mas como campo de pesquisa para a compreensão da cultura e da consciência histórica na sociedade como um todo. (Cardoso, 2008, p.166).

A partir dessa visão proposta por Cardoso (2008), podemos apontar que o estudo da didática no que se refere a disciplina história, vai além do que diz respeito ao universo escolar de forma isolada, pois seu estudo busca analisar os diferentes espaços em que podem ocorrer o conhecimento, ou seja, a troca de saberes. No entanto, nosso estudo aqui se limitará ao espaço

escolar, mas trará uma perspectiva ímpar, pensando a partir das juventudes, uma vez que se busca correlacionar o ensino proposto nas aulas de história dentro das salas de aula com a forma como nossas juventudes o concebem e a partir daí construir a ideia do que seria uma “boa aula de história”.

Ainda sobre consciência histórica e didática, enfatiza-se que:

Em suma, a expressão ‘consciência histórica’ pode definir o pensar segundo conceitos e métodos históricos — pelo desenvolvimento de uma representação da disciplina História e da forma de pensamento disciplinar que lhe é subjacente —, o entender-se parte de uma história, o situar-se no tempo, o fundamento do conhecimento histórico e talvez a consciência de que há uma diferença entre os acontecimentos e sua narrativa [...] Há coerência na utilização de mais de um desses conceitos de consciência histórica, ou na utilização de vários como se fossem um só, desde que haja compatibilidade entre eles [...] (Cardoso, 2008, p. 161-162).

Torna-se parte integrante desse estudo destacar que a consciência histórica é algo que faz parte de todos os espaços e não apenas uma realidade escolar, sendo fundamental que o professor se atente para a necessidade de conhecer sobre suas juventudes de tal modo que sua didática possa interligar esses diferentes pontos e a partir dessa junção a sala de aula seja vista como um local propício ao seu pleno desenvolvimento, além dos conteúdos propostos pelo sistema educacional, indo de encontro ao efetivo ato do ensinar, ao passo que também se aprende.

Compreender como as juventudes se veem em sala de aula, o que pensam, o que esperam do ensino, pode colaborar nessa busca por um ensino que seja considerado significativo para eles. Em muitos momentos alguns professores ficam frustrados com a forma que desempenham suas aulas e transferem essa frustração ao seu alunado ou ainda direcionam suas expectativas a uma nova formulação da sua didática apenas, sem, no entanto, observar a realidade que está a sua volta, sem dialogar com seu público.

O Ensino de História pode colaborar em diferentes momentos na vida desses jovens, não apenas com o estudo dos conteúdos que já vem preestabelecidos no currículo escolar, mas também com temas que façam parte da sua vida, aqueles temas os quais Paulo Freire (1967)¹³, tratou de maneira destacável com seu método intitulado: “palavras geradoras”, onde o foco está no universo do vocabulário dos jovens, para depois expandir para um contexto mais abrangente.

Conclui-se que o Ensino de História se reformulou enquanto campo de pesquisa, fato esse que se comprovou ao percebermos as transformações através das fases que a própria

¹³ Para maiores esclarecimentos sobre a forma como Paulo Freire construiu um método de ensino considerado inovador para a época e para as futuras gerações, recomenda-se a leitura do livro: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

história do país foi construindo ao longo do tempo. Embora ainda seja presente práticas e comportamentos que nos remetem ao tradicionalismo, somos também sabedores que houve avanços no que tange essa disciplina e sua grade curricular.

Um exemplo dessas mudanças pode ser apontado inclusive com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, a chamada BNCC:

Esse documento nasce com Constituição de 1988, a qual define a educação como direito básico e prevê a fixação futura de conteúdos mínimos para a educação básica, e se materializa em 2018 com a homologação final da BNCC para o Ensino Médio. A Base norteia a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares do país, indicando as Competências e Habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da vida escolar. Com a BNCC, o currículo do Novo Ensino Médio passou a ser dividido em Formação Geral e Itinerários Formativos [...] (Rego; Queiroz; Moraes, 2021, p.44).

Esse documento foi e segue sendo alvo de diversas críticas, principalmente no que se refere da questão de falta independência da disciplina História, a qual perdeu seu caráter autônomo e em seu lugar instalou-se a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHSA. Temos ainda a questão dos itinerários, os quais são deixados a critério da escola sua escolha, sendo que na prática poucas são as escolas que conseguem desenvolvê-los.

Perpassando para os demais subtemas que formaram essa primeira parte da escrita, onde tem-se a didática, a consciência histórica e as juventudes, as quais nos remeteram a inúmeras indagações sobre como está sendo praticado o Ensino de História e como ele pode ou não impactar na vida dos nossos jovens. Percebemos que existem muitas lacunas que ainda precisam ser compreendidas para que se possa chegar ao intuito inicial desse estudo.

Nesse sentido, as etapas primordiais para um bom desempenho seriam: conhecer sobre suas juventudes, conhecer sobre sua prática e conhecer sobre a disciplina História. Nas palavras de Caimi (2015): Temos dito que, “para ensinar história a João, é preciso entender de ensinar, de história e de João”. Essa tríade se encontra assentada em uma ativa reflexão sobre o que se pratica e o que se espera, na tentativa de reformular sempre que necessário esse percurso.

Nessa perspectiva, entendemos a necessidade de uma constante meditação da nossa prática docente, pois o processo de ensino/aprendizagem se encontra em uma constante busca, não pode ser considerado estático e nem tampouco se restringe a uma fórmula secreta. Nesse caso a autora Caimi nos incita a aprofundar nossa visão diante da nossa prática cotidiana. Portanto, o Ensino de História exige uma crítica constante, pautada no reconhecimento das especificidades da disciplina, ao passo que também nos convida a reconhecer as pluralidades que compõem nossas salas de aula, valorizando suas diferenças e singularidades.

Com isso, seguimos para o capítulo dois, o qual busca compreender de forma mais incisiva a didática e suas implicações ao Ensino de História e em destaque a Didática da História, em um constante entrelaço de ideias e discussões.

CAPÍTULO 2 – AS RELAÇÕES ENTRE DIDÁTICA E PEDAGOGIA; DIDÁTICA DA HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse capítulo será traçado um panorama direcionado a Didática enquanto campo de saber e sua relação com a Pedagogia, vista aqui como um componente mais amplo no que se refere a métodos e técnicas da prática em sala de aula. Será traçado posteriormente uma discussão da Didática do Ensino de História de forma mais específica, com o objetivo de analisá-la e com isso poderemos correlacioná-la as possíveis formas de lecionar a disciplina história. O intuito inicial dessa análise partiu da necessidade de desconstruir alguns equívocos que foram edificados ao longo do tempo no que se refere a equiparação entre didática e pedagogia.

Conforme aponta Libâneo (2005), alguns pensam e as classificam como se fossem uma área única, o que também pude observar durante minha experiência em sala de aula e em constantes debates com meus colegas de profissão.

No que se refere a didática do Ensino de História a discussão se concentrará de forma mais contundente no que se atribui a criação dessa área específica de estudo, ressaltando suas possíveis contribuições para o campo da história enquanto disciplina e o trabalho em sala de aula.

Lembrando ainda que esse estudo entre didática e o Ensino de História, também correlacionará a forma como os profissionais da área se utilizam da mesma para desempenhar seu papel em sala de aula e como as juventudes interpretam esse ensino e o que pensam da disciplina diante desse contexto, uma vez que o centro dessa pesquisa se constitui das percepções que estes têm a respeito da História ensinada em sala de aula.

O capítulo será subdividido em dois tópicos: 2.1. Didática e Pedagogia e 2.2. Didática do Ensino de História. Assim, partindo dessa relação, o tópico seguinte trará uma explicação sobre didática e pedagogia, na busca de esclarecer seus pontos de semelhanças e de diferenças.

2.1 Didática e pedagogia: concepções e diferenças

A origem da palavra didática, de acordo com Catapan (2009), vem de uma expressão grega (*techné didaktiké*), traduzindo significaria a arte de ensinar. Essa didática sofreu mudanças ao longo do tempo e consequentemente teve uma transformação em seu conceito histórico, ao estar atrelada a pedagogia se constituiu como uma área responsável pelo desenvolvimento da organização de um trabalho educacional, ou seja, como sendo a

responsável pela construção de formas e ferramentas de ensino-aprendizagem de um determinado assunto.

Para dar início a essa discussão, buscaremos fazer uma análise histórica da Didática e suas modificações.

Até o século XVII, a questão da Didática era um campo difuso, no qual se tratava da formação do indivíduo de uma forma ampla, na família, nos exércitos, nas academias, nas escolas. A formação do homem grego relatado na Paideia, é um bom exemplo. Lembrando que Didática vem de uma expressão Grega, então devemos reconhecer que esta é um marco na história da civilização desse povo. Poderíamos, sim, fazer uma viagem de Homero a Platão, de Platão a Comenius e de Comenius a Chevallard. Porém, nosso tempo é restrito e vamos deixar pistas para você fazer este caminho da didática difusa, se você tiver curiosidade (Catapan, 2009, p.26).

Sendo assim, a questão do estudo da didática nos reporta aos ensinamentos dos filósofos gregos que tinham a incumbência de repassar seus conhecimentos as gerações futuras. Cabe aqui apontar também que essa prática não tinha uma metodologia única, pois dependia da forma como cada estudioso entendia seu público e assim debatia aquilo que considerava pertinente para os demais.

Didática nesse caso, não se refere a uma forma de ensinar, nesse ponto se refere a maneira como era transposto os “saberes clássicos”, aqueles considerados de suma importância e necessário para a humanidade. O que seria então o objeto de estudo da didática? Observa-se que:

A questão da didática e do ensino-aprendizagem tem sido abordada sob diversas perspectivas. Algumas abordagens analisam esta relação entre didática e aprendizagem como uma arte ou técnica de ensinar. Outras, em uma abrangência mais ampla, tratam-na como a própria pedagogia. Este trabalho aborda a Didática como uma disciplina no campo da pedagogia que tem como objeto o ensino, ou numa concepção mais recente, o ensino-aprendizagem. Uma das características do ensino aqui tratado é a intencionalidade. Isto é, ensino é sempre um ato de interação, um processo no qual aquilo que alguém domina ou conhece mais tenta ensinar a alguém. Porém, entendendo-se que o ato de ensinar pressupõe o ato também de aprender. O ensino só ocorre quando promove a aprendizagem, ou seja, esse não é um movimento de mão única, as interações são dinâmicas e complexas (Catapan, 2009, p.18).

Falar em ensino sem falar em aprendizado nos parece hoje algo incompleto, porém como já foi explicitado, isso já foi considerado “comum” para uma determinada época, ou o período em questão. Salienta-se que o ensino por si só, sem aparente significação para as juventudes, foi o que despertou inicialmente o interesse para o desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que parte dessas juventudes que se fazem presentes em nossas

salas de aula se questionam da razão de estudarem a disciplina história.

Seguindo a didática dentro da concepção da pedagogia, temos alguns pontos considerados relevantes para contribuir nesse estudo, pois parte das chamadas correntes pedagógicas tem forte influência na forma como são trabalhados os temas em sala de aula. Nessa pesquisa verificou-se que a forma tradicional ainda permanece sendo a mais apontada pelas juventudes como sendo a mais presente em seu meio, embora saibamos que existem outras práticas em sala e que merecem serem apontadas aqui, para melhor efeito, vejamos:

Sem pretender retomar as abordagens teóricas que resultam nas classificações de teorias pedagógicas, são modernas a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, o tecnicismo educacional, e todas as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social.⁴ Um olhar sobre as práticas pedagógicas correntes nas escolas brasileiras mostra que tais tendências continuam ativas e estáveis, mantendo seu núcleo teórico forte, ainda que as pesquisas dos últimos anos venham mostrando outras nuances, outros focos de compreensão teórica, outras formas de aplicabilidade pedagógica. A meu ver, não há outras boas razões para alterar essa classificação. Isso não significa que não se apontem novas tendências, algumas já experimentadas em nível operacional, outras ainda restritas ao mundo acadêmico. (Libâneo, 2005, p. 16).

No que se refere a essa divisão pedagógica, pude evidenciar em meu meio profissional que muitos colegas da área da educação ainda se baseiam em algumas dessas características para construir suas metodologias, causando um impacto direto na área de Humanas e principalmente na disciplina de História.

Posturas consideradas autoritárias (caracterizada como pedagogia tradicional), onde a aula tem como pano de fundo a memorização de fatos ou datas de forma isoladas, o ensino centrado na figura do professor como o “dono da razão”, são alguns dos exemplos ainda presentes em nosso cotidiano escolar e que causam um distanciamento entre ensino e aprendizagem e fazem com que as juventudes se questionem sobre a razão desse estudo, como já apontado anteriormente.

As propostas curriculares, para todos os níveis de ensino têm-se preocupado em responder à pergunta: “Por que estudar História?” “Estuda-se História para compreender o presente e criar os projetos do futuro”. É uma das frases mais encontradas em textos relacionados ao assunto e das mais repetidas por professores em suas explicações iniciais sobre o porquê da disciplina na escola. As finalidades do ensino de História não se limitam a essa frase, sendo, evidentemente, mais complexas, e algumas propostas curriculares procuram explicitá-las (Bittencourt, 2008, p. 120-121).

Não basta falar em ensino, em metodologias, em didática ou em história de forma

isolada, haja vista a necessidade de integrá-las de forma que as juventudes se vejam parte essencial nesse processo, pois ao partimos da afirmação que a base do ensino é a compreensão e não a transmissão de conteúdos, dados, fatos isolados ou apenas transpostos sem intuito algum, podemos esperar das nossas juventudes uma percepção mais realista do que poderá ser uma boa aula de história.

A Didática colabora na direção que o ensino deve ser proposto. Não que isso signifique a existência de um manual pronto e acabado que servirá de suporte para todo e qualquer tipo de aula, isso seria o mesmo que pensar que existe uma única verdade dos fatos, discussão essa que já foi mencionada anteriormente. Assim como não existe uma verdade absoluta, também não existem fórmulas secretas para desenvolver o ensino de uma única maneira.

Isso significa dizer que é necessário que os docentes tenham em mente que:

[...] O professor precisar ter formação e capacidade para saber ensinar a ciência a qual está comprometido a ensinar. [...] Estas questões de como se entende a ciência, a sociedade, o conhecimento e a aprendizagem e qual a formação que se faz necessária para nossos dias atuais, é uma das molduras fundamentais para se pensar o processo didático. Porém não é suficiente. Outra questão fundamental é reconhecer e compreender os indivíduos que estão na relação escolar, desde a comunidade mais ampla à família, ao corpo docente e os estudantes. Os sujeitos aprendem, assimilam incorporam teorias, ideologias, disposições e condutas não só como consequência do que se prescreve em um currículo organizado em conteúdos e normas, mas também em consequência das interações sociais de todo tipo que acontecem em suas vidas, seja na comunidade escolar em seu entorno, seja nos mundos paralelos possíveis (Catapan, 2009, p.20-21).

Observa-se assim que além do saber como ensinar, saber sobre a temática que se pretende ensinar é de suma importância saber sobre o público que compõe nossas salas de aula, ou seja, saber sobre as juventudes que ali estão presentes.

Por isso o capítulo anterior tratou de analisar sobre essas juventudes, as quais em algumas pesquisas parecem invisíveis diante dos estudos sobre ensino e aprendizagem, pois muito se fala sobre material didático, sobre os docentes, sobre o sistema enquanto organização educacional, mas pouco se direciona sobre o que as juventudes pensam sobre o ensino, suas indagações, entre outros pontos que devem serem analisados criteriosamente e com urgência.

Parece estranho pensar, mas boa parte dos profissionais que estão em sala de aula não conheçam sobre suas juventudes e se tratando de um nível mais avançado como é o caso do ensino médio, essa realidade se mostra ainda mais presente em nosso meio. Um

exemplo disso está nas reuniões realizadas ao final de cada semestre letivo, alguns dos meus colegas de sala de aula relatam que estão tão sobrecarregados com suas turmas que chegam a afirmarem que nem o nome de seus discentes eles sabem ao certo. As justificativas relatadas são variadas e não cabe aqui elencá-las ou esmiuçá-las, pois não é esse o propósito desse texto, todavia vamos descrever uma dessas justificativas, a mais apontada nessas reuniões e encontros pedagógicos que já participei.

A grande maioria afirmou que não tem tempo para “aprender” ou “decorar” o nome de todos os alunos porque lecionam em muitas turmas, diferentes escolas, níveis e várias disciplinas. Em algumas escolas os professores não conseguem completar sua carga horária, com a disciplina de origem da lotação, acabam tendo que complementar com outras que em alguns casos nem são componentes afins, ocasionado um sobrepeso ainda maior aos momentos de planejamentos e elaboração de avaliações.

Não tem como negar que esses pontos são realmente um entrave para que se possa pensar em um ensino mais presente no tocante a relação professor/aluno. No entanto existem outras realidades que poderiam ter uma efetiva participação nesse olhar as juventudes, além de alguns momentos que a própria escola poderia criar para trazer esses jovens para dentro da escola de fato. Projetos como O Chão da Escola¹⁴, são exemplos dessa prática, quando se convida essas juventudes para participarem de planos de trabalho que estão inseridos em suas vidas e não apenas como mais uma forma de obterem nota.

Nesse caso isso poderia ser uma boa forma de usar da didática como ferramenta de observação e preparação desses projetos educacionais que colocam as juventudes como atuantes e como protagonistas da educação que se pretende alcançar, alinhando a didática a realidade da sua escola.

Sendo assim para melhor efeito de compreensão, é pertinente delimitar o campo de trabalho da Didática (enquanto área de conhecimento) e o campo da Pedagogia, pois em vários momentos do meu cotidiano escolar, pude ouvir de alguns profissionais que atuam em sala de aula, uma certa inquietação no que se refere cada um desses componentes educacionais. Relatam não saberem ao certo do que tratava especificamente cada uma dessas áreas, suas características, suas diferenças, suas relações e como cada uma pode atuar e colaborar para o ofício em sala de aula, uma vez que estão em constante

¹⁴ O Projeto Chão da Escola, do governo do Piauí, é um programa que visa fortalecer a identidade da escola, alinhando o Projeto Político-Pedagógico com o Novo Currículo Referencial do Piauí e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O programa também acompanha a rotina escolar para garantir a boa formação educacional dos estudantes. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias>. Acesso em: 01 maio 2025.

interligação.

Pois bem, falar em didática, significa reconhecer que é através dela que o profissional da educação poderá traçar suas práxis, adaptando ao contexto escolar ao que propõe ensinar, ou seja, requer uma ideia de conhecimento de várias partes para formar um todo, o ato de ensinar ao mesmo tempo que também poderá aprender. Estamos nos referindo ao passo a passo que os docentes realizam até chegar à realização da aula proposta.

Já a pedagogia, seria uma parte maior do sistema educacional, a qual trabalha com o dinamismo da educação. Em síntese seria a ciência que trata do conhecimento de forma mais abrangente, a qual busca além do ato de ensinar através de determinados métodos e técnicas educacionais, pois também se ocupa do estudo de diferentes áreas teóricas, as quais buscam assegurar que o ensino seja feito de forma organizada e com propósito.

A Pedagogia é a ciência da educação, tanto em sentido geral, quanto da educação escolar. Dada sua amplitude e natureza interdisciplinar, divide-se em áreas de conhecimento mais estritas, como: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Didática, Currículo, entre outras. A Didática é a ciência do ensino em geral, que se subdivide nas didáticas específicas, a exemplo da Didática da Química, da Geografia etc. A Didática estuda os aspectos fundamentais do ensino, suas possibilidades e seus modos de realização, em articulação com os objetivos pedagógicos, as teorias de aprendizagem, a organização escolar, as condições reais dos estudantes, os meios materiais disponíveis etc. De modo particular, articula-se com as epistemologias das várias matérias de estudo. Portanto, a Didática se constitui no movimento do geral pedagógico para o ensino de uma ciência particular, com princípios teóricos orientando ações de sala de aula e do retorno ao geral, com os resultados de aprendizagem corroborando ou revelando os limites dos princípios orientadores do ensino. (Silva, 2022, p. 393).

Tanto a didática quanto a pedagogia se fazem presentes no que se refere a ensino/aprendizagem e por isso sua análise se faz também necessária dentro dessa pesquisa, pois dará suporte para uma melhor compreensão de como estão sendo desempenhadas as aulas de história. Haja vista que elas se complementam e caracterizam a forma como parte dos profissionais que estão em sala de aula interpretam e constroem sua forma de trabalhar.

Para uma melhor sintetização do que seria a didática e do se trata a pedagogia, temos:

Primeiro, entendo como fundamental dizer que a didática é uma disciplina “pedagógica”. Pedagogia, na minha concepção, é a teorização sobre finalidades e formas de intervenção na prática educativa num determinado contexto sócio-histórico. Algo é “pedagógico” à medida que carrega uma

intencionalidade, isto é, quando traduz uma ação intencional orientada para objetivos explícitos. Se a Didática é uma disciplina pedagogicamente orientada. Então o processo de ensino implica uma comunicação intencional entre professor e alunos voltada para fins sociais e para ações definidas destinadas à aprendizagem. É o que chamo de caráter ético-valorativo da Didática. [...]. (Libâneo, 2002, p. 10).

Para o autor a didática é uma das disciplinas que está inserida no campo da pedagogia, a qual é a matriz de uma das áreas da educação, sendo, portanto, aquela que guia o ato de ensinar. Sendo que para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem existe a necessidade de uma intencionalidade ao passo que segundo o autor, a educação é guiada por uma intenção, com objetivos muito bem traçados e explicitados.

Se a pedagogia é o centro da educação, a didática seria então um dos alicerces dessa área educacional, portanto falar em pedagogia requer um olhar para o todo, enquanto que falar em formas de se trabalhar o ensino, estaríamos nos reportando a didática desse ofício.

Para uma melhor demonstração dessas correntes ou tendências pedagógicas, de acordo com Libâneo (2002), destaca-se que são duas as que se configuram na atualidade brasileira: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressivista. Sendo que dentro dessa classificação existem também as subdivisões, para a primeira estão inseridos: Pedagogia Tradicional, Renovadora Progressiva, Renovadora não diretiva (Escola Nova) e Tecnicista, enquanto que para a segunda temos: Pedagogia Libertadora, Libertária e a Pedagogia "Crítico-social dos conteúdos" ou "Histórico-Crítica".

Se fossemos analisar cada uma dessas tendências de forma isolada iríamos nos distanciar do foco central dessa pesquisa, portanto, vamos nos limitar inicialmente a tendência tradicional, pois em muitos dos relatos e queixas apontadas pelas juventudes ao longo da minha experiência enquanto professora/pesquisadora, está a ideia de que a disciplina História ainda segue sendo trabalhada em uma perspectiva tradicional de ensino, embora saibamos que isso não se aplica de forma geral, mas ainda é comumente apontada algumas práticas que giram em torno da figura do professor como único detentor do saber, ou ainda, aquele que usa da ferramenta da memorização de datas ou fatos.

Seguindo a perspectiva dita tradicional, Libâneo (2002) aponta:

[...] Os mais tradicionais contentam-se em transmitir a matéria que está no livro didático. Suas aulas são sempre iguais, o método de ensino é quase o mesmo para todas as matérias, independentemente da idade e das características individuais e sociais dos alunos. Pode até ser que esse método de passar a matéria, dar exercícios e depois cobrar o conteúdo numa prova, dê alguns bons resultados. O mais comum, no entanto, é o aluno memorizar o que o professor

fala, decorar o livro didático e mecanizar fórmulas, definições etc. Esse tipo de aprendizagem (vamos chamá-la de mecânica, repetitiva) não é duradoura. Na verdade, aluno com uma aprendizagem de qualidade é aquele que desenvolve raciocínio próprio, que sabe lidar com os conceitos e faz relações entre um conceito e outro, que sabe aplicar o conhecimento em situações novas ou diferentes, seja na sala de aula seja fora da escola, que sabe explicar uma ideia com suas próprias palavras. [...] (Libâneo, 2002, p.4).

Conforme a citação, evidencia-se uma grande relação entre o que o autor aponta e o que as juventudes relataram durante minha experiência em sala e também durante essa pesquisa (fato esse verificado ao analisar os questionários que foram aplicados com as turmas e que serão melhor exemplificados no terceiro capítulo que segue este trabalho), os quais apontam a errônea prática do “decorar” que ainda se faz presente e atuante na didática do docente.

Lembrando que não é apenas a forma como esse profissional vai atuar em sala que poderá transformar a visão desses jovens do dia para a noite, não existe mágica para isso, uma vez que o ensino não se baseia apenas no conteúdo proposto durante as aulas, para isso é pertinente lembrar a tríade que poderá ajudar na criação do que seria “uma boa aula de história”.

Como enfatiza Flávia Heloísa Caimi, ao abordar essa relação com a expressão: “Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”. Com efeito:

Então, supondo-se que o domínio unilateral de um ou de outro elemento não é suficiente para conduzir à docência, vamos focalizar nesses três aspectos para refletir sobre a natureza do nosso trabalho: 1) os saberes a ensinar: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) os saberes para ensinar: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) os saberes do aprender: aluno, cognição, pensamento histórico e outros. (Caimi, 2015, p. 112).

Observa-se que não basta ter a “melhor” didática, escolher o conteúdo, se o educador não sabe o mínimo sobre seu alunado. As juventudes precisam se sentir parte desse processo, do ensino aprendizagem, ao elencarmos muitos dos seus questionamentos sobre a razão de estudarem História e buscarmos compreender suas inquietudes diante desse ensino, já iremos estar dando um grande passo para a construção dessa aula de forma mais condizente com o que eles esperam.

Não estamos aqui com a pretensão de afirmar que se for seguido esses três pontos, o profissional irá ter o sucesso esperado ao final. Seria muito bom se assim fosse, porém somos sabedores que existem diversas realidades, diferentes percalços que podem surgir

nesse caminho e que não há como definir uma regra geral. Entretanto acreditando que se apropriando desses três elementos o docente tem maior possibilidade de construir uma relação ensino/aprendizagem mais eficiente. Enfim, o que se espera com esse estudo é ter mais uma possibilidade de ensino dentre tantas outras já existentes.

O destaque aqui se concentra na visão das nossas juventudes, ou seja, olharmos para o ensino de história seguindo uma ótica até então pouco utilizada e em alguns casos até mesmo silenciada. Nesse ponto considera-se que esta pesquisa poderá ajudar muito os profissionais que ainda se preocupam com a didática que praticam e que estão em constante busca pelo seu desenvolvimento profissional.

No que se refere ainda a didática e o trabalho dos professores, temos:

A Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional. Essa segurança ou competência profissional é muito importante, mas é insuficiente. Além dos objetivos da disciplina, dos conteúdos, dos métodos e das formas de organização do ensino, é preciso que o professor tenha clareza das finalidades que tem em mente na educação das crianças. A atividade docente tem a ver diretamente com o “para quê educar”, pois a educação se realiza numa sociedade formada por grupos sociais que têm uma visão distinta de finalidades educativas. [...]. (Libâneo, 2002, p. 5).

O autor corrobora com o que se vem debatendo ao longo desse tópico, no que se refere a didática aplicada nas aulas de história e a forma como as juventudes recebem esse ensino, ou seja, compreender um pouco mais sobre didática e como ela pode ajudar na realização do trabalho em sala de aula. Desmistificando a errônea visão redutora dessa ferramenta, ao esclarecer que a didática nada mais é que uma disciplina que vem agregar ao modo como se planeja e se propõe uma aula, não sendo a responsável completa de tudo que se ali pode acontecer.

Deixar que as juventudes tenham conhecimento da organização desse trabalho em sala de aula, onde os docentes possam levar em consideração os diversos grupos sociais que ali estão integrados, pode deixar mais dinâmico e significativo esses momentos de aprendizagem. Além da necessidade de se explicitar a finalidade que se coloca dentro de cada aula, ao escolher desde a forma que ela irá ser iniciada até a conclusão de seu horário, pois a educação tem uma finalidade, assim como cada conteúdo que compõe o currículo da disciplina História também tem. Ainda sobre a concepção de ensino/aprendizagem, vale destacar:

Sabemos que aquilo que o professor ensina e deixa de ensinar - bem como aquilo que o aluno aprende e deixa de aprender - vai muito além do proposto nos livros didáticos e nos currículos prescritos nas diretrizes e mesmo nos projetos pedagógicos. Por isso defendemos um diálogo crítico, permanente, entre os sujeitos que (re) constroem os saberes históricos nos diversos espaços educativos e culturais (Fonseca, 2003, p.244).

Isso significa dizer que o conhecimento, é fruto da relação entre a troca dos saberes e tem relevância quando os diferentes atores estão em constante diálogo, sendo isso dentro ou fora do espaço escolar. Mais uma vez, vale mencionar que não é apenas dentro das salas de aula que ocorrem a difusão dos saberes, embora essa pesquisa seja direcionada a um trabalho aplicado dentro das salas de aula, não podemos deixar de mencionar que a educação está presente em todo e qualquer espaço frequentado pelas juventudes que compõem nosso universo pesquisado.

Conhecer sobre as outras localidades que as juventudes frequentam, conhecer sobre suas famílias, são pontos que podem ajudar consideravelmente na realização de uma aula, embora saibamos que não é pequeno o quantitativo de jovens que compõem essas turmas, além da quantidade de salas que os professores acabam lecionando, somado a outros fatores, pode tornar isso uma tarefa muito difícil de ser realizada, mas sempre que possível, dialogar sobre esses demais espaços já seria uma boa forma de começar.

Se a didática está intrínseca ao ensino-aprendizagem que se propõe a ser realizado diariamente em nosso ofício, poderíamos dedicar um momento, não necessariamente toda semana, mas pelo menos uma vez ao mês, para debatermos com nossas juventudes sobre suas realidades, na tentativa de trazê-los para o centro desse processo, mostrando-lhes que suas falas são necessárias para tornar esse ambiente mais democrático.

Para uma melhor compreensão desse debate que envolve didática e ensino, seguimos na busca pela discussão no tópico seguinte do qual trata em específico a didática da história em consonância ao Ensino de História.

2.2 Didática da História e o Ensino de História

Seguindo a divisão proposta inicialmente para este capítulo, temos como foco conhecer sobre a Didática da História e posteriormente correlacioná-la ao Ensino de História, também buscamos traçar um panorama de suas características a níveis gerais, com o intuito de tornar essa escrita mais próxima daquilo que se propôs realizar durante essa pesquisa, ou seja, compreender como a didática da história pode ser fator de

colaboração para nossas juventudes durante as aulas de história e como ela pode colaborar nesse enlace entre ensino e aprendizagem.

Para uma melhor explanação desse tema, vejamos o que se entende primeiramente como Didática da História:

Ainda que a Didática da História tenha aqui fortes relações com a História escolar, dada a imensa importância social desta, as pesquisas didático-históricas não se limitam ao contexto institucional da educação básica nem propõem compreendê-lo isolado da cultura e da consciência históricas externas a ele. Como escola e sociedade se influenciam mutuamente, de um ponto de vista didático-histórico não faz sentido diferenciar a História escolar das outras elaborações da História sem forma científica. Não interessa à Didática da História estudar o contexto escolar apenas para compreendê-lo, mas como campo de pesquisa para a compreensão da cultura e da consciência históricas na sociedade como um todo. (Cardoso, 2008, p.166).

Para o autor a didática da história ultrapassa a ideia de ser algo ligado exclusivamente a estâncias escolares, sendo, portanto, algo que se interessa de todo e qualquer espaço que possa ser passível de produção cultural e que possa ser compreendido através da consciência histórica que ali se encontra inserida. Novamente iremos retornar a ideia de consciência histórica que fora retratado no capítulo anterior e que nesse dado momento tende a se correlacionar.

Se a didática enquanto campo de pesquisa se caracteriza como uma ferramenta para dinamizar o trabalho do docente, dando-lhe suporte metodológico para desempenhar suas aulas, o que se poderia dizer da didática da história enquanto objeto de estudo para as elaborações das aulas de história? Segundo Cardoso (2008, p. 166): “Ainda que a pesquisa de campo didático-histórica possa ser realizada no cotidiano escolar, ela não é estritamente uma pesquisa educacional, pois suas conclusões não se restringem a esse contexto”. Com isso podemos afirmar que a didática da história se relaciona diretamente com a Teoria da História e não apenas com as metodologias aplicadas em sala de aula de forma isolada.

Como já foi mencionado anteriormente a disciplina História dentro da sua prática pedagógica é alvo de constantes questionamentos no que se refere a seu modo de ser ensinada nas escolas, mesmo tendo passado por várias reformulações em seu currículo, parece que esse debate ainda não encontrou um alívio diante dessa questão didática. Tendo em vista o que se vem debatendo ao longo dessa pesquisa, observou-se que tais discussões giram em torno da necessidade de se contemplar uma didática que seja antes de tudo, específica para a história e com isso, ajudar a sanar essas questões. Para isso:

Trabalhos sobre a Didática da História se perguntam, fundamentalmente, sobre o espaço reservado a uma História escolar crítica em um contexto reprodutivo de uma história tradicional permanente na cultura escolar. Ou seja, indaga-se sobre as possibilidades de se produzir uma aprendizagem no qual a história social torne-se orientação cultural da vida prática e leitura da experiência coletiva e individual dos atores sociais (Leopoldino, 2016, p.170).

A didática da história deve ser interpretada não apenas como um guia no que se refere ao que se pretende praticar dentro das escolas, pois deve ser interpretada como uma constante busca pelo aprimoramento da prática em sala de aula, ao passo que também pode colaborar com a forma que muitos professores reavaliam a aprendizagem que estão desenvolvendo junto as juventudes que ali se encontram inseridas.

Alguns estudos que relatam sobre a necessidade de analisar a didática da história, apontam que tal análise enquanto campo de saber, deve vir acompanhada da compreensão da consciência histórica, uma vez que estão juntas e atuantes para a melhoria do ensino da história. No que tange a didática para o ensino de história e a questão da consciência histórica, vejamos:

A formação da consciência histórica é fenômeno social com múltiplos elementos e variáveis. Ao considerar o conceito, dimensiona-se o efetivo papel da disciplina de história na escola, ou seja, o de um dos fatores intervenientes nesse fenômeno. Assim, a Didática da História passa a exigir um redimensionamento, também, dos objetivos disciplinares, deixando para trás as listas de conteúdos como centro do debate. Esse centro passa a ser a preocupação com a identidade de quem receberá a ação do professor de história (Cerri, 2010, p.270).

Tendo em vista a citação anterior, podemos constatar que a didática da história busca além da compreensão da consciência histórica, ao propor uma constante revisão do ato de ensinar, ao exigir do professor uma (re)formulação da sua própria prática enquanto profissional e principalmente enquanto educador, pois compreende que o debate em torno da didática deve abranger diferentes espaços e que o conhecimento sobre a história enquanto disciplina deve ser pautado em um constante ato de avaliação da sua prática.

Com efeito, podemos assim articular a didática a consciência histórica:

De um modo simples, a extensão do conceito de Didática, articulando cultura histórica e consciência histórica, vem possibilitando aos historiadores uma meta olhar sob suas práticas, e uma compreensão de inter-relação entre a universidade e a sociedade como um todo. Como um discurso a mais na sociedade, o conhecimento histórico científico realimenta e relaciona-se com outros discursos existentes, e que na relação de ensino-aprendizagem, no interior do ambiente escolar, devem ser considerados. Dessa forma, esta nova

compreensão reloca a posição do historiador, do anterior Olimpo intocado detentor da verdade suprema sobre o passado, a uma posição mais modesta de indivíduo pertencente a uma sociedade, que possui interesses e necessidades, e que também é influenciado pelos discursos/representações que existem no contexto social sobre a História (Barom, 2012, p.18).

Pela citação, evidencia-se que a didática da história e a consciência histórica estão fundamentadas em uma concepção ainda maior do que aquela pensada apenas dentro da sala de aula ou até mesmo resumida ao espaço escolar. Com isso o professor passa a ser mais um agente nesse processo de construção de saber e não mais o que detém todo o conhecimento. Tomemos por exemplo o impacto do uso das tecnologias, trazendo para essas juventudes um grande conjunto de discursos e narrativas, as quais estão disponíveis em todos os espaços. Não esqueçamos que com o smartphone essas narrativas estão acessíveis inclusive durante a aula.

Se para a didática enquanto área da educação estão inseridos os procedimentos metodológicos de uma aula, baseados na constante reflexão da sua prática, em busca de um ensino reflexivo e crítico, para a didática da história estaríamos em buscar de algo a mais, pois não se poderia resumi-la em uma ferramenta de apoio pedagógico, embora a palavra didática pareça ser mais presente que a própria palavra História.

Com isso, salienta-se:

[...] a metodologia do ensino da história torna-se apenas uma das preocupações da didática da história [...]. Para a própria metodologia do ensino é saudável essa perspectiva, de modo a compreender a educação histórica como um processo que não pode ser encarado como dentro da redoma da sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos a relação professor-aluno na classe, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou em outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais tem acesso [...] (Cerri, 2011, p. 54).

Partindo da citação, podemos reafirmar o que já estamos debatendo nos parágrafos anteriores, a necessidade de um conhecimento maior das juventudes e os espaços que as cercam, pois para que o ensino seja pautado numa concepção mais dinâmica e mais próxima do que esse grupo espera, requer um olhar que ultrapasse as barreiras da sala de aula e os conteúdos propostos dentro do currículo da história enquanto disciplina.

Haja vista a necessidade do conhecimento da realidade das juventudes para além do conhecimento dos conteúdos que já são propostos para cada nível escolar, torna o ofício do educador ainda mais desafiador e por conseguinte exige que esse torne-se um pesquisador constante. Nesse ponto o Ensino de História poderá ser palco para discussões

que até então eram renegadas a segundo plano, como por exemplo, a questão de gênero, um tema que parece ser invisível para alguns professores de história. Ou ainda a questão dos movimentos feministas, entre tantos outros temas que são visíveis a nossas juventudes, mas que a escola insiste em silenciar ou mesmo deixar para pequenas notas em determinadas épocas festivas.

Sendo assim, o ensino de história não significa apenas uma disciplina que visa formar as juventudes para uma vida acadêmica (nesse caso, estamos nos referindo ao ensino apenas que compõe o currículo escolar), mas sim um ensino que vise a vida em sociedade, que colabore para a compreensão e a análise dos fatos que os cercam, que lhes traga uma possibilidade de pensar historicamente, embora saibamos que isso não ocorre apenas dentro do espaço escola.

Estaríamos então em busca de uma didática que se fundamente no saber histórico proveniente também dos saberes dos professores e das juventudes, diante das suas percepções e representações acerca da disciplina história, a qual poderia colaborar com a compreensão dos conteúdos curriculares que já estão inseridos nesse percurso, ao passo que também colaboraria com o sentido desse ensino para a vida desses grupos envolvidos durante esse processo educacional.

Nesse sentido:

A contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também da concepção e compreensão da diferença, da alteridade tanto para ensinar a convivência nas sociedades que hoje são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive (sem outros pontos de vista além daquele que eu vivo não há crítica efetiva possível). [...] (Cerri, 2011, p. 126).

É necessário compreender que a história não se limitaria a ensinar apenas conteúdos curriculares, uma vez que sua funcionalidade ultrapassaria as barreiras da estância escolar, formando assim as juventudes para a vida e principalmente para a compreensão do seu lugar enquanto seres pensantes e construtores de histórias em seus próprios presentes juvenis. Vale destacar que é uma formação para os desafios das próprias juventudes e, também, para o futuro.

Nesse sentido, a Didática da História é uma importante abordagem, pois contribui com diferentes propostas, as quais podem modificar a relação do estudante com o conhecimento histórico (evitando a tradicional fórmula decorativa), bem como evidenciar saberes que os habilite a perceber sua identidade em uma postura de alteridade. Ela lida com o que é, o que pode e o

que deveria ser apreendido (tarefas empírica, reflexiva e normativa da Didática da História) [...] (Reis, 2015, p.3).

O autor corrobora com o entendimento de que um ensino que evidencia uma crítica reflexiva diante do que propõe a ser praticado em sala de aula, abordando diferentes vertentes, tem uma maior chance de ser visto como significativo para o público que o recebe, no caso, as juventudes que compõem as nossas salas de aula.

A Didática da História não seria então uma simples tendência ou muito menos uma área de formação profissional e nem apenas um campo de estudo com domínio teórico particular, como por exemplo é a historiografia, suas características devem serem analisadas como um componente a mais que forma o Ensino de História e que não se limita a ele.

Neste ponto devemos também lembrar que a didática por si é caracterizada como um campo específico que já está inserida no contexto do ensino, com isso podemos entender que a didática da história seria então um estudo a mais que compõe a área docente e que poderá lhe dar um suporte direcionado a história enquanto ciência e não apenas como uma disciplina dentro da sala de aula.

No que tange a forma de ensinar, o que se propõe é articular um ensino voltado a práticas pensadas e repensadas para as nossas juventudes, dentro de um contexto mais realista e menos utópico. Nesse caso, estamos nos referindo ao estudo da sua localidade, por exemplo, ou até mesmo um estudo sobre sua família, suas perspectivas de futuro diante das novas adequações e readequações do ensino médio, numa visão mais específica ainda. Sendo assim:

Ao se admitir a ideia de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente, compreende-se que seus limites são transformados pela ação social. Isto ocorre, de certa forma, pela ação política dos educadores. Nesse contexto, a escola ao partilhar ações educadoras com os segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constitui-se não apenas como espaço de reprodução de saber, mas também como espaço de transformação social [...] (Ferrer, 2020, p.24).

Práticas voltadas para que o ensino seja participativo e ativo, um espaço para transformação social, como Paulo Freire (1996), assim já enfatizava: “Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação” (Freire, 1996, p.25), todavia parece ser ainda distante esse pensamento para muitos dos diferentes sujeitos que compõem o sistema educacional.

Seguindo essa concepção de que a didática da história é mais que uma área que compõe a educação, partimos para a correlacioná-la ao Ensino de História e suas possíveis contribuições para a construção de uma “boa aula de história”. Para tanto, vejamos:

Assim, a área da Didática da História - que antes realizava o papel intermediário entre dois universos distintos, a ciência e o ensino da História - vêm se desenvolvendo e realizando pesquisas compreendendo a História no interior do ambiente escolar como parte da sociedade, que reivindica o passado como forma de orientação do presente, e que também possui uma maneira própria de utilizar/significar/construir esta história (Barom, 2012, p.17).

Mais uma vez se reafirma a concepção de que o ensino praticado dentro das salas de aula deve ser baseado na significação desse conteúdo proposto. Sendo construído seguindo uma proposta que busque orientar as juventudes através do seu presente.

Aquele que tenha significado para eles, observando a sociedade que os cerca, ou seja, a qual estão inseridos, como por exemplo, seu bairro, entre outros pontos que formam essas juventudes e que os tornam quem são, ou seja, sujeitos que ao utilizarem de diferentes espaços constroem histórias ao passo que também analisam e refletem sobre elas.

Nesse sentido, vale salientar que a pesquisa histórica quando direcionada a análise das juventudes e sua relação com a consciência histórica, deve lembrar que a escola é apenas uma parte desse universo de formação desses jovens. Embora saibamos da necessidade de ultrapassar esses muros, também somos sabedores que isso demanda tempo, empenho e que nem sempre é possível de se concretizar na prática, mas dedicar uma aula para debater essas inquietudes, conforme já foi explicitado anteriormente, já demonstra compromisso com esse ensino.

Esse estudo em particular, tentará compreender o que as juventudes esperam do Ensino de História analisando um questionário que foi aplicado com duas turmas de ensino médio (no caso uma turma de segundo ano e uma turma de terceiro ano), o qual continha questões abertas e fechadas. Mesmo sabendo que esse estudo é limitado pela relação que tem apenas com a escola, deixamos claro que, essa análise não foi mais abrangente porque o tempo para a aplicação dessa pesquisa e esse estudo tinha prazos e datas definidas pelo Programa de Mestrado Profissional.

Para que haja uma visão mais ampla sobre o que esses grupos pensam e esperam do ensino que lhes é proposto, levando em consideração essa consciência, seria necessário abrir espaço para olhares mais profundos. Ou seja, teríamos que buscar conhecer os outros

espaços que fazem parte do seu meio, a exemplo das suas famílias, sua comunidade, sua relação com as tecnologias, entre tantas outras partes que compõem a sua vida. Sendo que para esse estudo isso não foi possível de ser realizado, mas somos cientes dessa necessidade de conhecer mais a fundo nossos estudantes e esperamos que esse trabalho possa ser feito pelos demais colegas de profissão que queiram ampliar suas percepções.

Com isso, a escola em primeiro plano se apresenta como um local privilegiado para a troca de saberes, em outros casos até mesmo como o único local com essa finalidade. Esta visão parece estar cristalizada no pensamento social, sendo um grande erro, pois pensar as juventudes apenas seguindo a ótica escolar os reduziria a simples estudantes. Entretanto as leituras realizadas até aqui nos mostram o contrário, como já fora apontado por Sposito (2005), por exemplo, uma vez que as juventudes estão presentes em diferentes lugares e buscam se comunicar de formas variadas e conseqüentemente produzem saberes diversificados, os quais em determinados momentos querem levar inclusive para dentro das salas de aula.

O ensino de história então assume a dupla tarefa, discutir os conteúdos que são estão presentes na base enquanto disciplina escolar e correlacioná-los aos saberes que envolvem as suas juventudes, ao passo que estes dialoguem de uma maneira que seu ensino seja visto como atual e necessário. Com efeito:

Acredito que a história, em todas as suas dimensões, é essencialmente formativa. Assim, seu ensino, os sujeitos, os saberes, as práticas, as experiências didáticas têm uma enorme importância para a vida social, para a construção da democracia e da cidadania. É por meio dos diversos processos, mecanismos, fontes e atos educativos que compreendemos a experiência humana, as tradições, os valores, as ideias e as representações produzidas por homens e mulheres em diversos tempos e lugares. Nós - professores, alunos, autores, produtores, formadores, investigadores – ensinamos e aprendemos história, sempre, nos diversos espaços, mas é na educação escolar que, fundamentalmente, produzimos novas maneiras de ler, compreender, escrever, viver e fazer história (Fonseca, 2003, p. 11).

O autor nos dar suporte para a compreensão de que a história enquanto disciplina tem uma significativa importância, não apenas para a vida escolar, mais também para a própria produção histórica (não estamos aqui nos referindo a produção científica ou algo do gênero), aquela que é fruto das relações pessoais e que se desenvolve nos diferentes lugares, tempos e espaços. Seu ensino neste caso, embora alvo de dúvidas e de queixas sobre sua funcionalidade na vida cotidiana, parece desabrochar uma certa expectativa ou até mesmo uma melhor receptividade por parte das juventudes dentro das salas de aula.

Ao reatarmos a discussão sobre o ensino de história e a didática da história, tendo

como foco sua relação com a consciência histórica e seu possível uso para a construção do que seria uma “boa aula de história” para as juventudes, devemos lembrar que essa consciência é vista aqui como algo que pertence ao ser humano e que ao ter contato com as práticas escolares, poderá expandir-se em uma certa medida, no entanto, vale recordar também, que essa expansão não acontece apenas dentro das salas de aula ou outros ambientes considerados acadêmicos, mais sim em diferentes lugares.

Nesse sentido:

Em suma, a expressão ‘consciência histórica’ pode definir o pensar segundo conceitos e métodos históricos — pelo desenvolvimento de uma representação da disciplina História e da forma de pensamento disciplinar que lhe é subjacente —, o entender-se parte de uma história, o situar-se no tempo, o fundamento do conhecimento histórico e talvez a consciência de que há uma diferença entre os acontecimentos e sua narrativa. [...] (Cardoso, 2008, p.161).

Nesse sentido, concluímos que o termo “consciência histórica” abarca a ideia do pensar historicamente, sendo o estudo da disciplina história uma das formas de seu possível desenvolvimento, que por sua vez se caracteriza pela significação dos acontecimentos dentro da perspectiva das diferentes narrativas, ou seja, compreender as diferentes formas de expressão, as análises que são feitas, localizando-se nessa temporariedade ao usar sua compreensão para construir essa consciência.

Levando em conta o exposto até aqui, esperasse compreender alguns dos pontos considerados necessários para traçar o capítulo seguinte, o qual tem como meta a análise dos questionários aplicados com as turmas de segundo e terceiro ano da escola participante dessa pesquisa. Uma escola da rede pública estadual (Centro de Ensino Alfredo Duailibe), localizada em uma pequena cidade do Maranhão (Paulino Neves), a qual foi criada em 10 de novembro de 1994, ou seja, tem apenas 29 anos e é composta por uma vasta área rural, sendo essa escola a única localizada na zona urbana e que atende a um vasto público dos interiores e da própria sede.

No que se refere as especificidades da escola, das turmas em questão, serão melhor descritas no capítulo que segue, intitulado: Juventudes e sua percepção diante do que seria uma “boa aula de história”.

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe com ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ‘ponto’ exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames. Damos a ampla absolvição à juventude. A história como lhe é ensinada é, realmente, odiosa... (Mendes, 1935, p. 41, apud Nadaí, 1993, p.143).

Embora a citação seja do século XX, creio ainda ser uma latente dentro da sala de aula e esse foi um dos grandes motivos que me estimulou a construir essa pesquisa, compreender o que pensam e o que esperam as juventudes diante do Ensino de História. Com o intuito de entender esse pensamento buscou-se como ferramenta de análise a aplicação de questionários, sendo escolhidas duas turmas de ensino médio, no total de trinta e nove participantes, os quais se propuseram a responder as questões sem nenhum ganho no que se refere a pontuação na média escolar. Para efeito de análise e interpretação essa questão será explicada no capítulo que segue.

CAPÍTULO 3 - JUVENTUDES E SUAS PERCEPÇÕES DIANTE DO QUE SERIA UMA “BOA” AULA DE HISTÓRIA

Neste capítulo apresentamos a análise dos questionários aplicados em duas turmas do Centro de Ensino Alfredo Duailibe, sendo uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano do ensino médio. Essa escolha se deu em razão dessas turmas estarem em momentos distintos de sua trajetória escolar, de um lado tem-se juventudes no período intermediário e de outro, aqueles que já se apresentam na fase final desse ciclo escolar.

Essa seleção, nos possibilitou analisar algumas impressões sobre como esses grupos se veem diante do Ensino de História, com eventuais diferenças relacionadas ao tempo de escolarização, suas perspectivas diante das experiências vivenciadas, desafios e expectativas do que ainda estar por vir. A investigação dessas percepções dialoga com Bittencourt (2008) que afirma, ser de fundamental importância conhecer sobre como os discentes percebem o ensino, pois é necessário construir práticas pedagógicas significativas.

Esse questionário era formado de questões abertas e fechadas e com isso faz-se necessário uma interpretação a nível qualitativo e quantitativo, uma vez que o intuito aqui se concentrará na forma como esse grupo percebe a disciplina História, sua metodologia, suas angústias e principalmente como gostariam que esse ensino ocorresse.

Antes de seguirmos para a análise, faz-se necessário esclarecer sobre como foi feita a produção do questionário, ou seja, critérios como: a quantidade de itens, as divisões entre perguntas objetivas e dissertativas, o nível de questionamento, entre outros pontos.

Para essa elaboração, levei em consideração a bibliografia, os diálogos com Cerri (2018), as leituras e discussões dentro do programa ProfHistória e minha experiência como professora. A respeito da dimensão da experiência docente destacamos que durante esses dezessete anos de magistério, me deparei com diferentes situações que me despertaram um interesse pelo que as juventudes pensavam diante do Ensino de História, uma vez que boa parte desses estudantes se mostravam indiferentes ao que lhes era proposto em sala de aula.

Para compor essa construção foram utilizados como princípios: a necessidade de conhecer e compreender como as juventudes concebem o Ensino de História, diante das metodologias aplicadas, quanto aos aspectos subjetivos, como seus interesses e anseios. Nesse ponto, tem-se questões dissertativas (itens abertos, que tem como foco maior liberdade de expressão) que articulam com as questões objetivas (que buscam identificar

pontos centrais diante de tendências mais gerais sobre a disciplina).

Outro princípio se relaciona com as percepções que esses estudantes desenvolveram diante desse ensino, as quais não são vistas aqui como simples opiniões individualizadas, mas como produções históricas, que estão inseridas dentro de um contexto social e cultural. Nesse caso, os questionários têm o intuito de perceber como esses sujeitos correlacionam a disciplina história em diálogo com seu cotidiano.

O terceiro princípio para essa elaboração se encontra na valorização da perspectiva discente para a elaboração do que seria uma “boa” aula de história, ou seja, conhecer sobre suas opiniões para fazermos uma reflexão sobre a prática pedagógica e posteriormente construirmos nossos planos de aula.

Em síntese, os itens que compõem esse questionário foram organizados com vistas a conhecer e compreender o atual cenário das aulas de história que essas juventudes estão inseridas, dando voz a esses grupos, os quais são fundamentais para repensar o ensino.

Em se tratando da organização estrutural temos: 08 itens fechados (parte objetiva) que seguem perguntas que variam das letras A-J e tem como respostas a sequência de: **não concordo, concordo parcialmente e concordo**. Para a segunda parte, temos 05 questões abertas (parte dissertativa).

Quanto ao teor das perguntas, ou seja, o grau de formação e disposição dentro do questionário, se fez assim acreditando-se que os discentes têm capacidade para interpretá-las de forma significativa, pois para sua aplicação se fez antes um momento de sensibilização com as duas turmas envolvidas, onde através de uma roda de conversas foi explicado a razão dessa pesquisa e o quão importante seria a participação de todos. Lembrando que não houve nenhum tipo de oferta de ganho em se tratando de nota na disciplina, nem tampouco lhes foi oferecido nenhum tipo de brinde ou algo do gênero. No que se refere a aceitação, ocorreu de forma significativa, uma vez que a maioria dos jovens concordaram em participar, totalizando 39 respondentes ao final.

A aplicação ocorreu durante as aulas regulares de história, com a presença da professora titular em sala conosco. Foram usadas 2 aulas para esse trabalho, em dias consecutivos para as duas turmas envolvidas (segundo e terceiro ano). A metodologia aplicada consistiu na leitura silenciosa por parte dos discentes, sem nenhum tipo de intervenção da minha parte ou da professora da disciplina.

Após esse período, foram recolhidos os questionários e iniciou-se a revisão de alguns conceitos para colaborar na interpretação e análise de cada item. Nesse ponto, as leituras que se fizeram presentes na formação dos capítulos 01 e 02, foram

fundamentais para nos dar suporte na hora de analisar cada item e suas respostas.

Para tornar essa escrita coerente com a proposta inicial, foram feitas algumas subdivisões desse tema, os quais se entrelaçam para compor essa narrativa que se construiu ao longo de dois capítulos inicialmente e com uma ideia de como desenvolver esse capítulo três. Assim, propomos uma síntese de ideias apoiadas em diferentes autores, a exemplo de Bittencourt (2011), Freire (1996), Cerri (2018), entre outros, os quais puderam colaborar para essa análise que tem como foco central correlacionar o Ensino de História as perspectivas das juventudes.

No que se refere a subdivisão desse capítulo temos: 3.1. Uma análise a nível qualitativo de como nossos estudantes percebem o Ensino de História e 3.2. Entre dados e categorias: análise e discussão dos resultados.

Não se pretende aqui questionar nenhum professor da escola participante desta pesquisa, também não é de interesse desse trabalho citar nomes ou até mesmo apontar acertos ou erros desses profissionais em específico. O objetivo aqui se concentrará na busca pela interpretação dos dados coletados, na tentativa de construir uma espécie de guia/roteiro para compor o que seria uma “boa” aula de história segundo as juventudes da escola pesquisada.

Como suporte teórico tomaremos inicialmente como exemplo uma pesquisa realizada por Luís Fernando Cerri (2018), intitulada: “O que todo estudante de História gostaria que seu professor soubesse, mas tinha medo de dizer”, aqui o autor procura fazer uma investigação sobre como as juventudes e os docentes se comportam e interagem diante de determinadas passagens da História enquanto disciplina, assim:

Paralelamente, guardadas todas as enormes diferenças entre os casos, estamos diante de um tema que, ao mesmo tempo, parece suficientemente conhecido e, mesmo assim, segue sendo objeto de dúvidas e desconhecimentos: o que pensam os estudantes, como se relacionam com a História na escola e na vida, como veem e agem na política, como avaliam a si mesmos (Cerri, 2018, p. 277).

Nesse caso, a pesquisa de Cerri, se concentrou na aplicação de questionários com educandos e educadores, ou seja, seu caráter era direcionado aos dois grupos. Nosso trabalho se direcionou dando ênfase as juventudes do Centro de Ensino Alfredo Duailibe, embora seja necessário também tecer comentários sobre os docentes, pois isso é parte integrante da relação entre ensino e aprendizagem.

Confesso que esse capítulo segue sendo uma das partes mais complexas diante da construção dessa escrita. Analisar dados exige uma postura muito bem definida, com

regras mais rígidas e conceitos estabelecidos a partir do conhecimento desenvolvido na pesquisa, que não deixem fugir ao objetivo inicial dessa pesquisa.

Ao trabalharmos com as Juventudes, destacamos sua relevância para a construção desse trabalho, pois ao articularmos o estudo da disciplina História enquanto campo de saber, perpassando pelas dificuldades encontradas no ofício em sala de aula, as quais envolvem diretamente o olhar das nossas juventudes, enquanto sujeitos diretos desse processo de ensino/aprendizagem, estamos colaborando na busca de novos caminhos para desenvolvermos aulas mais condizentes com o que esse grupo espera.

Ao final espera-se que nossas juventudes sejam reconhecidas como sujeitos ativos e participativos do processo de ensino e aprendizagem, ao passo que também sejam vistos além da numeração do diário escolar, pois em vista do exposto até aqui, concluímos que quanto mais aproximarmos nossos jovens do chão da escola, mais iremos obter resultados positivos diante do ensino que se almeja alcançar.

3.1. Uma análise a nível qualitativo de como nossos estudantes percebem o Ensino de História

As juventudes que fizeram parte dessa pesquisa são provenientes da zona urbana e da zona rural, ambos estudantes do Centro de Ensino Alfredo Duailibe, localizado na parte central do município de Paulino Neves, Maranhão. Com um total de 12 turmas, divididas entre os turnos manhã e tarde, sendo seis turmas para cada turno, as quais são organizadas da seguinte forma: duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano no período matutino e que se repete no período vespertino, as quais juntas somam 447 estudantes.

Nossa análise se concentrou em duas turmas (2º e 3º ano), com um total de 70 estudantes, sendo 38 no 2º ano e 32 no 3º, dos quais apenas 39 se propuseram a participar desse trabalho. Sendo estes de diferentes localidades (povoados e bairros do centro da cidade), optou-se como ponto central para essa análise, as juventudes que compõem a comunidade Angelim, da qual sou professora desde o ano de 2012. Esses jovens são provenientes, em sua maioria, de famílias de baixa renda, as quais se dedicam principalmente a atividades agrárias e a pesca, tendo sua renda complementada com a ajuda de programas do governo, a exemplo, do programa Bolsa Família.

Para tecer uma narrativa que nos amparasse diante do nosso objetivo central, tornou-se necessário uma análise a nível qualitativo, uma vez que sua construção foi permeada de questões objetivas e dissertativas. Para o primeiro caso (questões objetivas)

vamos mobilizar a análise de conteúdo, seguindo as perspectivas de Reisdorfer (2021), ao abordarmos essa construção de categorias analíticas apresentadas através da construção de tabelas a partir do conjunto de resposta dos estudantes.

Para o segundo conjunto de indagações realizadas para os discentes (questões dissertativas), seguimos com o estudo da construção de categorias de análise, como enfatiza Moraes (1999) ao apontar uma série de pressupostos que servem de apoio para captar o sentido daquilo que se pretende analisar. Para uma melhor compreensão da dinâmica das análises realizadas nesse estudo, tomemos como exemplo os estudos de Sampaio (2021) e Bardin (2011). Onde as categorias são vistas como necessários para criar uma compreensão que explique à luz da literatura abordada em nossa pesquisa as possíveis razões para as percepções expressadas pelos estudantes nos questionários.

Vejamos o item 01 da parte objetiva do questionário. A primeira questão apresentada foi: **01. “Para você, a razão de estudar História é”**. Ela é composta por 10 itens que devem ser respondidos pelos estudantes. São estes:

a) Para compreender o que aconteceu em um passado muito distante, b) Para enfatizar determinados personagens que se destacaram em diferentes épocas, c) Para nos ajudar a compreender o presente através de diferentes leituras, d) Para nos dar suporte teórico enquanto ser pensante e colaborar na formação crítica da nossa realidade, e) Investiga o passado da humanidade e o seu processo de evolução, tendo como referência um lugar, uma época, um povo ou um indivíduo específico, f) A formação para a cidadania, pois contribui diretamente para que os indivíduos se tornem mais reflexivos, g) Colaborar na educação patriótica do aluno enquanto cidadão, h) Formar os estudantes para viver em sociedade, i) Descrever os acontecimentos do passado, destacando os principais pontos que o interligam com o presente, j) Construir uma linha do tempo que possibilite ao estudante se inserir na sociedade atual.¹⁵

Para essa questão tivemos o seguinte resultado de respostas:

¹⁵ Para uma melhor visualização das questões optou-se por usar **negrito** no enunciado e para suas possíveis respostas o sublinhado. Essa regra seguirá em todos os itens analisados.

Tabela 1. Respostas da Pergunta 1.

Perguntas	Concordam	Concordam parcialmente	Não concordam
A	27	11	01
B	17	18	04
C	16	21	02
D	17	21	01
E	29	09	01
F	15	20	04
G	23	11	05
H	19	13	07
I	26	11	02
J	13	18	08

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De maneira geral, podemos observar a partir da construção dessa tabela, que uma parcela significativa dessas juventudes ainda vê a história de forma tradicional, pois indicam um notável número de concordâncias nas perguntas A (27), E (29), G (23) e I (26), onde encontramos características que apontam para um caráter mais conservador da disciplina, uma vez que são formadas por uma visão que privilegia o passado distante, de uma forma estática, tendo uma noção linear da história, com formação de ideias patrióticas e uma descrição factual e cronológica.

Isso nos possibilita afirmar que, a razão do estudo da disciplina, na visão de um elevado número de estudantes (29), se concentra numa perspectiva positivista da história, conforme é indicado na pergunta E, onde se lê que a razão de estudar a história é: “e) Investiga o passado da humanidade e o seu processo de evolução, tendo como referência um lugar, uma época, um povo ou um indivíduo específico”.

A maioria ao concordar que a razão de seu estudo, se refere a compreender o que aconteceu a partir do estudo do passado distante (Item A), ou ainda, colaborar na educação patriótica (Item G), descrevendo o passado, destacando os principais pontos com presente (Item I), corroboram com uma perspectiva tradicionalista do Ensino de História. Conforme Bittencourt (2007), enfatiza que o Ensino de História no Brasil foi marcado por uma prática factual e nacionalista dos fatos, enfatizando a figura do herói e de acontecimentos políticos.

Embora esse modelo de ensinos seja muito criticado por diversos autores, ainda persiste na mentalidade de parte dos estudantes, mesmo que de forma velada. A permanência desse tipo de pensamento dificulta ainda mais na hora da compreensão da disciplina, assim como é apontado por Cerri (2011), ao afirmar que a herança do positivismo continua forte dentro do Ensino de História, causando distorções diante da

relação entre ensino e aprendizagem.

Já as perguntas B, C, D, F, H e J, apontam para uma distribuição mais equilibrada em se tratando da quantidade de concordâncias e como essas juventudes reconhecem a importância do estudo da História, pois 17 concordaram com a letra D, a qual traz como ideia: dar suporte teórico enquanto ser pensante e colaborar na formação crítica da nossa realidade. Embora ainda prevaleça a ideia tradicional nas respostas apontadas pelos discentes nas perguntas anteriores.

Partindo para a análise do item de número **03**, dessa sequência, temos o seguinte enunciado: **Para que uma aula de História seja de fácil compreensão, seria interessante que:** a) Os professores usassem cotidianamente o livro didático, b) Os alunos pudessem usar a internet para realizar pesquisas durante as aulas, c) Os professores usassem filmes e documentários para explicar os conteúdos, d) Os professores buscassem conhecer mais sobre a realidade dos seus alunos para interagir com temas que fizessem sentido para a construção de debates, e) Que ocorressem aulas passeio para complementar os estudos em sala, f) Os estudantes pudessem participar das escolhas dos temas que serão estudados, g) Os professores usassem das músicas como recursos educacionais. Para essa questão tivemos o seguinte resultado de respostas:

Tabela 2. Distribuição das perguntas seguidas das quantidades dos jovens participantes em relação as respostas.

Perguntas	Concordam	Concordam parcialmente	Não concordam
A	11	22	06
B	19	16	04
C	35	03	01
D	23	14	02
E	28	11	00
F	23	15	01
G	17	18	04

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com a tabela, podemos verificar que a grande maioria dos estudantes, ou seja, 89,7% de um total de 39, concordaram com a afirmação contida na letra C, que enfatiza o uso de recursos audiovisuais para uma melhor explicação dos conteúdos.

Isso nos mostrou, na perspectiva dessa turma, que a associação de imagens as narrativas construídas em sala de aula, facilitariam a compreensão dos assuntos, tornando a aula mais atrativa e dinâmica. Assim como também, se verificou uma elevada porcentagem no que se refere as aulas passeios, com 71, 8%, de concordância através da letra E, ou seja, 28 estudantes.

Aqui também nos chama a atenção a pergunta que se apresenta na letra A, onde 22 discentes responderam concordar parcialmente com o uso cotidiano do livro didático como fator de explicação de conteúdo, para que uma aula de História seja de fácil compreensão. Isso nos demonstra que, seu uso como material de apoio ainda é relevante, na perspectiva dos alunos, embora possa também ser considerado material tradicional de ensino, quando utilizado de forma isolada e como único recurso didático.

Com isso, podemos caracterizar essa pergunta como sendo a que mais dividiu as opiniões, uma vez que foi a que mais distribuiu respostas entre os três níveis. É importante apontar que é a de maior rejeição, com 06 discentes apontando que a utilização do livro didático não facilita a compreensão do conteúdo.

Chama atenção também a pergunta da letra D, onde 59% da turma concorda e 35,9% concordam parcialmente com a ideia de que os professores deveriam conhecer mais sobre a realidade de suas juventudes, para com isso construir possíveis debates que os integrassem as aulas. Aqui percebemos que a historicização dos conteúdos se mostra essencial para tornar esse espaço mais receptivo, dialogando assim com a realidade social e cultural dos discentes e o Ensino de História.

Outra pergunta que podemos destacar foi a letra B: “Os alunos pudessem usar a internet para realizar pesquisas durante as aulas”, totalizando 48,7% de concordância, seguida de 41% de concordância parcial.

Isso demonstra uma aceitação positiva, porém devemos apontar algumas ressalvas, quando o assunto é tecnologias da comunicação, em especial o acesso à internet, verificamos uma falha recorrente nas escolas assistidas pelo governo municipal, o acesso desigual a essa ferramenta de pesquisa, seguida de uma falta de orientação pedagógica, tornando seu uso ainda mais falho. A escola que estamos analisando embora seja de responsabilidade do governo estadual, também apresenta falhas no quesito acesso à internet, porém a gestão escolar aponta que isso seja um problema advindo das empresas que prestam serviço a cidade.

Com isso, falar em redes sociais ou uso das mídias sociais como forma de aprendizagem, depende significativamente de um facilitador desse conhecimento, ou seja, é necessário que o professor tenha um bom preparo desse tipo de trabalho e também, acesso a equipamentos e conexão de qualidade para poder orientar seus jovens durante a exploração de temas ou assuntos durante as aulas.

Os dados evidenciam que o audiovisual foi destacado como sendo o recurso mais aceito, seguido do uso de aulas passeio, como formas de colaborar na compreensão das

aulas de história, assim como uma forma de aproximar os estudantes dos conteúdos que se pretende ministrar. A música como recurso pedagógico ficou atrás dos exemplos anteriores, pois a letra G (que trata desse recurso), teve a seguinte soma: 17 estudantes concordaram, 18 concordaram parcialmente, enquanto 04 participantes não concordaram com seu uso com vistas para ajudar na compreensão dos assuntos da disciplina dentro da sala de aula.

Em uma breve análise, podemos verificar até aqui, que as juventudes pesquisadas do Centro de Ensino Alfredo Duailibe, apontam para a necessidade de repensarmos o Ensino de História, dentro de uma ótica que se construa aulas mais contextualizadas que promovam a historicização desse ensino, no caso, aquelas que se mobilizem principalmente no uso de recursos áudio visuais, a exemplo de documentários, e filmes.

No item de número **04**, ainda seguindo a parte objetiva, temos: **A História ensinada nas salas de aula pode ajudar:** a) Na compreensão da sua realidade enquanto ser social, b) Na aprovação no final do período escolar, c) Na construção da sua formação cidadã, d) Na obtenção de conhecimentos para a entrada em um curso universitário, e) Na socialização de ideias em meio a possíveis debates, f) Na análise de temas do passado em relação ao cotidiano, g) Na resolução de problemas que envolvam pensamento crítico e reflexivo, h) Na construção da sua própria história, i) Na melhora da leitura e da escrita durante a realização de provas, j) No desenvolvimento da sua vida familiar e acadêmica.

Para essa questão tivemos o seguinte resultado tabelado:

Tabela 3. Representação das perguntas seguida das respostas com o número dos participantes.

Perguntas	Concordam	Concordam parcialmente	Não concordam
A	23	15	01
B	28	09	02
C	20	16	03
D	28	11	00
E	26	13	00
F	27	12	00
G	18	09	12
H	19	15	05
I	18	17	04
J	16	19	04

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A partir dessa tabela, podemos verificar que as perguntas B e D foram as que mais tiveram concordância, com 72% cada. No entanto, suas repostas nos mostraram, seguindo a perspectiva desse grupo pesquisado, uma visão reduzida de como a disciplina vem sendo apresentada para eles, uma vez que os caminhos apontados pelas letras B e D,

limitam a história ensinada na sala de aula ao utilitarismo de apenas uma forma de aprovação, seja ela para a mudança de ano escolar, seja ela para a entrada em uma universidade.

Atrás dessas respostas, em termos de porcentagem, temos a letra F (com 69%), que já nos mostra uma visão mais abrangente em relação as duas anteriores, Esta abarca a ideia de que a disciplina pode colaborar **na análise de temas do passado em relação ao cotidiano**. Sendo com isso a resposta que mais se aproximou da ideia de uma aula que dialoga de forma significativa, nesse sentido Bittencourt (2009, p.69) enfatiza que: “a historicização do conhecimento permite ao aluno compreender o passado como construção social, relacionando-o com as questões do presente”.

Outra resposta que teve um elevado índice de concordância, foi a letra E, corroborando inclusive com a perspectiva imputada na F. Observemos do que trata: **Na socialização de ideias em meio a possíveis debates**. Aqui podemos verificar que a História para esses 26 discentes, representa algo que ultrapassa a simples aprovação, permeando caminhos mais largos, com vistas para a vida em sociedade, ao trazer o debate como forma de contextualização do ensino que lhes é ofertado em sala de aula.

Agora, ao analisarmos a letra G, temos um fator de considerável destaque, o número alto de não concordância (31%) em relação ao enunciado do item 04. Seu conteúdo se refere a: **resolução de problemas que envolvam pensamento crítico e reflexivo**.

Aqui é um forte exemplo de distanciando em relação ao ensino e aprendizagem de forma prática, pois esses 12 discentes não concordam que a disciplina possa ajudar em seu cotidiano, transpondo assim uma perspectiva tradicional da História que lhes é ensinada. Seguindo essa perspectiva, podemos afirmar, que a disciplina é vista principalmente como uma forma de ingressar na série seguinte ou no ensino superior, colaborando de forma direta com a perspectiva de aprovação. Todavia, outras respostas apontaram para um considerável reconhecimento da história, vista como fundamental para a vida (a exemplo das perguntas C, H e J, que obtiveram uma concordância elevada, seguida de uma concordância parcial também elevada).

Sendo expressivo também as perguntas que revelam a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas no que se referem a busca pelo fortalecimento de uma construção de pensamentos críticos e reflexivos que se baseiem em uma visão mais ampla dos seus conteúdos para além de uma mera aprovação anual, para essa perspectiva tivemos as letras A, C e G, com uma quantidade significativa de concordâncias e

concordâncias parciais.

As perguntas D, E e F, além de terem um elevado número de concordância, concordância parcial, nos chamou a atenção para o número zero de discordâncias, ou não concordância. Isso demonstra que essas juventudes pesquisadas estão em conformidade quanto ao enunciado do item. Um ponto importante é que os mesmos alunos respondem que concordam com várias afirmativas. Assim, elas não são excludentes, mas complementares.

Partimos para a análise do item **05**. Com a seguinte indagação: **No que se refere as aulas extra curriculares em História, considera-se que:** a) São de extrema importância, pois articulam teoria à prática, b) São considerados momento de lazer e diversão para as turmas, c) São importantes e necessárias para que possamos compreender o passado observando diretamente nas fontes, d) São necessários e facilitam na hora de correlacionar passado e presente, e) Incentivam os estudantes a expandirem seus horizontes através da observação, f) Não são necessárias dentro da disciplina de História, g) Permite ao aluno, portanto cidadão, o seu desenvolvimento social, cultural, crítico e científico, h) Prepara os educandos para enfrentar as adversidades que surgirem em seu cotidiano, i) Servem como complementação para o conhecimento em sala de aula e fora dela, j) Pode ser uma forma de avaliar o estudante fora do espaço escolar. Observemos a tabela a seguir:

Tabela 4. Representação das perguntas seguida das respostas com o número dos participantes.

Perguntas	Concordam	Concordam parcialmente	Não concordam
A	22	14	03
B	10	10	19
C	32	07	00
D	30	09	00
E	24	12	03
F	03	10	26
G	28	10	01
H	19	16	04
I	27	11	01
J	21	13	05

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Através da tabela podemos perceber que a pergunta que mais teve concordância se encontra na letra C, que relata a importância do estudo através de um olhar direto nas fontes, ou seja, poder ter um contato mais direcionado a prática correlacionada a teoria que se conheceu dentro da sala de aula. Em termos de porcentagem estamos falando de 82% de concordância de um total de 32 sujeitos participantes, seguidos de 17,9% de

concordância parcial e nenhuma discordância.

As demais perguntas que também se destacaram foram as que constam nas letras D: São necessários e facilitam na hora de correlacionar passado e presente, G: Permite ao aluno, portanto cidadão, o seu desenvolvimento social, cultural, crítico e científico, I: Servem como complementação para o conhecimento em sala de aula e fora dela, que somam respectivamente uma considerável concordância (76.9%, 71.8%, 69.2%). As quais nos ajudam a evidenciar uma percepção relevante desse grupo diante de práticas que envolvam o conhecimento histórico fora do espaço escolar.

Uma outra pergunta que teve considerável destaque se encontra na letra F, onde evidenciamos a maior porcentagem de discordância entre todas as demais perguntas contidas neste item. Aqui se apresenta a ideia de que não é necessário o uso das aulas extracurriculares na disciplina de história, ou seja, a grande maioria (66,7%) discorda, colaborando assim com o pensamento que já vinha sendo apresentado anteriormente, onde a maioria desses jovens aponta a necessidade e a relevância do uso de aulas extracurriculares.

Fato esse que pode inclusive ser corroborado diante da parte dissertativa desse questionário, onde os estudantes expuseram que seria interessante que houvesse aulas práticas para alinhar com a teoria. A exemplo do que atesta o estudante 19: “Com passeios relacionados ao conteúdo, tem professor que se prende muito em livros e não procura interagir”. Nesse caso, há uma nítida necessidade de que sejam revistas as práticas pedagógicas, como formas de melhorarmos nossas aulas.

Diante do item 05, concluímos que esses estudantes ao apontarem para a relevância do uso de atividades extracurriculares, ressaltam não como forma de lazer, mas como forma de melhorar a compreensão dos conteúdos históricos, na busca de conectar teoria e prática, ao mesmo tempo que correlacionam presente e passado.

Essa perspectiva vem ao encontro com o que Schmidt (2009) aponta, ao reconhecer a importância de práticas históricas que se baseiam nas experiências sociais, aquelas em que os estudantes reforçam sua aprendizagem histórica fora do espaço escolar, dialogando com diferentes cenários e culturas.

Para a análise do item de número **07**, temos o seguinte enunciado: **Algumas práticas adotadas pelo professor (a) para deixar sua aula mais dinâmica, podem ser aquelas que:** a) Usam de um bom diálogo com seus alunos e que não se prende apenas ao livro didático, b) Tem como foco principal o uso de recursos de multimídia e de aulas passeio, c) Usam do quadro acrílico para descrever esquemas de discussão, seguem o

livro didático e usam de atividades como formas de contextualizar os conteúdos, d) Trazem exemplos do cotidiano da vida dos estudantes para correlacionar com os temas propostos no currículo escolar para transformar a aula em um debate interativo, e) Usam de metodologias ativas, por meio de realização de tarefas que estimulem os jovens estudantes a pensar, f) Expõem os conteúdos de forma lúdica, principalmente com uso de dinâmicas de grupos, g) Usam da tecnologia para integrar diferentes tempos e espaços dentro da escola, h) Desenvolvem trabalhos em grupos, com ênfase em uma avaliação qualitativa. A seguir temos a tabela que trata dos resultados.

Tabela 5. Representação das perguntas seguida das respostas com o número dos participantes.

Perguntas	Concordam	Concordam parcialmente	Não concordam
A	35	03	01
B	22	13	04
C	18	18	03
D	23	11	05
E	24	14	01
F	22	16	01
G	21	15	03
H	26	12	02

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Seguindo para a análise dos dados da tabela, podemos verificar um significativo número de concordância com a pergunta representada na letra A, (totalizando assim 89,7% dos 35 participantes). Demonstrando que esses estudantes concordam com práticas que sejam permeadas pelo diálogo como forma de dinamizar as aulas.

A pergunta H, também teve um relevante número de concordância, sendo formada por 66,7%, essa resposta aponta para a relevância da prática de trabalhos em grupo com destaque para uma avaliação que veja os discentes de forma qualitativa.

A letra C, chama atenção para o empate (46,2%) entre aqueles que concordam e os que concordam parcialmente, (aqui temos um agrupamento de ideias que vigoram entre o uso do quadro, do livro didático e de atividades para contextualizar o assunto ministrado), seguido do baixo número de discordância (7,7%).

As perguntas B e D, por sua vez foram as que mais tiveram discordância (10,3% e 12,8%) em relação ao seu conteúdo. As demais expressaram um elevado número de concordância (E: 61,5%, F: 56,4%, G: 53,8%) e de concordância parcial também (E: 35,9%, F: 41%, G: 38,5%).

De forma ampla podemos apontar que as proposições foram mais aceitas do que rejeitadas, confirmando o que se vem analisando anteriormente. Porém, esses

respondentes, em determinados momentos, parecem ainda não perceberem de maneira clara possíveis relações entre a disciplina e o seu uso na prática, uma vez que foi identificado consideráveis porcentagens no tocante as respostas que denotam concordância parcial e não concordância, com proposições que buscavam pensar a articulação entre o conhecimento histórico e as trajetórias juvenis.

Uma hipótese relevante para esse possível distanciamento entre o Ensino de História e a sua funcionalidade para a vida dos discentes, pode estar relacionada as metodologias que estão sendo aplicadas, ou seja, com práticas que se baseiam em aulas tradicionais, revelando assim uma necessidade de refletirmos sobre as práticas pedagógicas, como forma de recriamos nossas aulas cotidianamente e não apenas durante o início de cada período letivo, por exemplo.

Passando para o último item da parte objetiva, temos: **08. Algumas formas de tornar o ensino de história significativo para os estudantes seria:** a) Pontuar os interesses e desinteresses dos estudantes a cada período escolar, b) Inserir temas que abordem as problemáticas que cercam o homem contemporâneo, c) Iniciar as aulas a partir de discussões que procurem abordar um contexto histórico construído por todos (homens e mulheres) de um mesmo tempo e espaço, d) Aprimorando e desenvolvendo habilidades, como capacidade de resolução de problemas, disciplina e responsabilidade, e) Despertando o gosto pela leitura e pela discussão, através de estímulos cotidianos, f) Deixando os estudantes a vontade para expor suas inquietudes e trazendo sua vivencia para a sala de aula, g) Propondo o uso de variadas fontes históricas durante as aulas e fora do espaço escolar.

Vejamos a seguir a tabela com a representação dos dados analisados.

Tabela 6. Representação das perguntas seguida das respostas com o número dos participantes.

Perguntas	Concordam	Concordam parcialmente	Não concordam
A	21	13	05
B	20	17	02
C	21	15	03
D	30	08	01
E	24	09	06
F	17	13	09
G	31	08	00

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise desse item nos permite identificar que, para os estudantes participantes, há uma elevada concordância na letra G, que traz como forma de tornar o ensino mais

significativo o uso de variadas fontes históricas em diferentes espaços de aprendizagem, ou seja, dentro e fora da sala de aula. Somando 79,5% de um total de 39 discentes analisados, seguidos das letras D, E, que também aparecem com um elevado número de concordância (76.92%, 65.55%), as quais abordam o aprimoramento de habilidades e o gosto pela leitura e resolução de problemas do cotidiano.

As respostas com maior índice de concordância parcial estão nas letras B e C, respectivamente, as quais relatam a ideia de inserir temas que envolvam as problemáticas dos seres humanos e iniciar as aulas a partir de discussões que envolvam diferentes sujeitos. Aqui se encontram 43,49% e 38,46% das respostas, demonstrando que os estudantes reconhecem parcialmente a necessidade de correlacionar os conteúdos históricos as diferentes questões que possam emergir no seu cotidiano.

A resposta que teve maior índice de discordância se encontra na letra F, com 09 sujeitos que não concordam que devemos deixar os estudantes a vontade para trazer suas vivências para a sala de aula e expor suas inquietudes diante do que lhes é ensinado. O que demonstra uma certa insegurança ou até mesmo resistência por parte de alguns no que se refere a expor suas dúvidas, expressar seus conhecimentos, uma vez que o esperado para uma aula seja um ensino pautado em uma troca de saberes.

Novamente apontamos para Freire (1996) e sua pedagogia crítica, formada pelo diálogo, valorizando as experiências dos sujeitos, reconhecendo o educando como um produtor de histórias e consequentemente um ser participante desse processo, consciente, onde a disciplina história atua como uma facilitadora dessa troca de saberes e não como uma simples transmissora de conteúdo sem finalidade e sem propósito.

A seguir temos a análise das questões de cunho dissertativo, em diálogo com as contribuições de Bardin (2011) e Sampaio (2021), optou-se pela criação de categorias de análises de conteúdos, as quais buscaram organizar os diferentes discursos em eixos temáticos, que nos permitiram facilitar a interpretação e compreensão das respostas construídas pelos jovens que foram pesquisados.

3.2. Entre dados e categorias: análise e discussão dos resultados.

Para que fosse possível compreender como nossas juventudes do Centro de Ensino Alfredo Duailibe se percebem diante desse Ensino de História, temos a organização das respostas dentro de diferentes subgrupos de análise. Essa abordagem englobou as propostas de Bardin, que relata sobre como essa técnica é fundamental para a compreensão das diferentes percepções dos sujeitos pesquisados.

Tomemos como exemplo a questão de número **04** da parte dissertativa: **Considera interessante correlacionar a história ensinada na sala de aula com sua história de vida? Justifique sua resposta.**

Para essa pergunta criou-se, a partir da análise das respostas dos estudantes, as seguintes categorias de análises: Interesse Forte, Interesse Frágil e Desinteresse.

Nessa questão indaga-se essas juventudes sobre a ideia de interligar a sua história de vida em conjunto aos conteúdos que são partes integrantes do currículo da história ensinada em sala. Para essa questão, tivemos o seguinte resultado entre o público analisado:

- Interesse Forte: 22 jovens que consideram interessante a ideia de correlacionar sua história de vida com a história ensinada;
- Interesse Frágil: 03 consideram interessante apenas em alguns momentos, pois afirmam que isso só seria possível em determinados conteúdos;
- Desinteresse: 11 jovens não consideram interessante essa relação.

Temos ainda 03 jovens que optaram por não responder. Totalizando assim os 39 estudantes que se comprometeram a participar dessa atividade.

Ao analisarmos essa pergunta e suas diferentes respostas, observamos que, na perspectiva de nossos sujeitos, a maioria da turma achou de grande valia essa interligação entre a sua História de vida e a História que faz parte da grade curricular.

Isso demonstra que é fator relevante para o trabalho em sala de aula a inclusão da percepção dos nossos discentes diante dos conteúdos ministrados, como forma de colocar esses estudantes como protagonistas da construção dessa aula, aqui também é evidenciado o que já se vem debatendo em capítulos anteriores, que seria a necessidade de conhecermos mais sobre a realidade sociocultural que nossas juventudes estão inseridas, seja ela urbana ou rural.

Observemos abaixo algumas respostas que permitem entrever as opiniões dos estudantes que consideram interessante correlacionar sua história de vida com a história ensinada em sala de aula. Vale lembrar que, as juventudes que participaram dessa pesquisa, não tiveram seus dados pessoais inseridos no questionário, portanto os chamaremos de estudante 01, 02 e assim por diante, quando usarmos trechos de suas respostas, como mostram os exemplos do que denominamos de “Interesse Forte”:

Estudante 01: “Sim, pois nos mostra que temos capacidade de resolver problemas que enfrentamos em nossas vidas”.

Estudante 02: “Sim, pois assim o aluno compreenderia de uma forma melhor,

tanto o assunto como a própria realidade”.

Estudante 03: “Sim, seria muito legal, pois seria uma história incrível entre a dos outros”.

Estudante 04: “Podemos correlacionar sim, pois há muitas coisas que fazemos que vem do passado. Isso relaciona bastante em uma vida social”.

Estudante 05: “Sim, pois podemos correlacionar com a história dos meus antepassados”. (Grifo Nosso).

Nessas respostas fica evidente que é de interesse das juventudes analisadas, interligar seu cotidiano ao que é ensinado em sala de aula, aflorando assim sua participação em debates, destacando-os como sujeitos diretos na construção da aula que se pretende ministrar.

A partir dessa questão, também podemos verificar que a relação da trajetória individual e a história, ainda é vista como algo distante do ensino em sala de aula, uma vez que uma parcela desses jovens não considerou viável essa inter-relação e outros colocaram em pauta a possibilidade apenas em determinados momentos, ou seja, para esses sujeitos a história ensinada em sala de aula não deve ser interligada a sua história de vida. Conforme podemos verificar nas seguintes respostas que agrupamos como “Desinteresse”:

Estudante 06: “Não, porque além de serem épocas diferente, são vidas totalmente diferentes”.

Estudante 07: “Não, porque a nossa vida mudou bastante desde a antiguidade, entre outras formas”.

Estudante 08: “Não, a história pode ser relativa, dependendo do contexto ou de quem contou a história”. (Grifo nosso).

Verificamos que parte das respostas dadas, nessa questão em particular, demonstra que estes jovens não consideram interessante essa relação. Essa postura nos provoca a pensar como estão ocorrendo as aulas de história, pois esses discentes em diferentes momentos demonstraram desconhecer sobre como a história ensinada em sala de aula pode vir a colaborar diante da análise/compreensão de determinados acontecimentos que construíram o seu atual modo de vida, ou seja, observar as possíveis mudanças e as permanências que se sucederam ao longo dos tempos.

Vale destacar que alguns documentos oficiais já trazem consigo essa necessidade de interligar a história de vida dos estudantes aos conteúdos programáticos, como por exemplo a BNCC, que prevê essa interligação, ao apontar a valorização dos diferentes saberes, em busca de tornar o ensino mais próximo dos estudantes, cabendo assim ao profissional da área o desenvolvimento dessa temática. No entanto, alguns conteúdos, a

exemplo da história de vida, acabam sendo “deixados de lado” durante a elaboração das aulas de história, colaborando ainda mais para esse “distanciamento” do ensino ministrado em sala de aula e a história que compõem a realidade das nossas juventudes.

Dessa forma, essa análise nos evidenciou que o Ensino de História quando articulado as experiências das juventudes, pode, na percepção da maioria dos estudantes, colaborar significativamente com a compreensão dos conteúdos curriculares e com a própria realidade vivida por esses sujeitos, embora ainda seja necessário, em alguns casos, que esses jovens se reconheçam como produtores de história.

Passamos então para a análise da questão de número **01** que trata da seguinte indagação: **Quais temas abordados pelo ensino de história você considera mais interessante? Justifique sua resposta.**

As respostas aqui se mostraram bem diversas, porém notou-se uma considerável valorização de temas que compõem a chamada História Geral, principalmente aqueles que relatam sobre guerras mundiais, conflitos mundiais, revoluções, a exemplo da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, governos ditatoriais, já para a parte da História do Brasil, destacamos o “descobrimento”, os povos originários e a escravidão africana e a república.

Outro ponto relevante é que, diferente das respostas objetivas do questionário, essa parte dissertativa foi formada por algumas respostas em branco, ou seja, uma parte dessas juventudes do Centro de Ensino Alfredo Duailibe optou por não responder determinadas perguntas, fato que não ocorreu anteriormente.

Para essa interpretação, temos as seguintes categorias de análise:

- Forte interesse na história mundial;
- Frágil interesse na história mundial;
- Forte interesse na história brasileira;
- Frágil interesse na história brasileira.

Ao analisarmos essa pergunta e suas diferentes respostas, observamos que, na perspectiva de nossos sujeitos, a maioria da turma citou temas que envolvem a história a nível mundial, principalmente no que refere a temáticas que abordem conflitos e guerras. Em termos de quantidades numérica, de um total de 39, temos o agrupamento das respostas da seguinte forma: forte interesse na história mundial: 16, frágil interesse na história mundial: 08, forte interesse na história brasileira: 07, frágil interesse na história brasileira: 05, não responderam: 03.

Esses dados revelam um interesse considerável por temas globais, seguido de um interesse tímido em relação a história do Brasil, essa notável diferença nos remete a uma reflexão sobre os motivos que levaram esse público analisado a se identificar mais com contextos globais do que com a história nacional, uma vez que não houve sobreposição dessas categorias.

Uma inferência para essa preferência pode estar ligada ao cenário que estes grupos estão inseridos, ou seja, a influência das mídias sociais ao trazer essas histórias e como elas se apresentam, como a linguagem inserida nos filmes, séries, jogos e outros meios de comunicação pode influenciar na construção de narrativas que chamem a atenção desses jovens, despertando maior curiosidade e consequentemente os aproximando desses conteúdos.

Se pensarmos principalmente na indústria cinematográfica, fonográfica e no uso das redes sociais, a exemplo do *Instagram*, fica ainda mais evidente essa presença do global, pois aqui se encontram inseridos contextos com linguagens, vestimentas e histórias que priorizam seus países de origem, os quais podem causar sérios impactos na construção social dessas juventudes. A autora Selva Guimarães (2003), chama a atenção para o fato de que os jovens se sentem atraídos e acabam estabelecendo vínculos com determinados conteúdos da disciplina história em razão das suas referências culturais e sociais.

Outra hipótese pensada diante do pouco interesse pela história brasileira, também pode ser reflexo da forma como esses estudantes se percebem diante do ensino que recebem e como o relacionam com seu cotidiano. Assim como já foi analisado anteriormente nas questões diretas, onde se verificou um certo distanciamento.

Seguindo na parte subjetiva do questionário, passamos para a análise da questão de número **02**, com o seguinte enunciado: **A História ensinada na escola é importante para sua formação social? Justifique sua resposta.**

Dentre os 39 estudantes participantes, apenas 01 optou por deixar em branco essa pergunta. Entre as mais variadas respostas, encontramos um considerável número de jovens que afirmam que a disciplina história é importante para sua formação social, em termos de quantidades, temos: 33 jovens que responderam que sim, enquanto 03 responderam que não e outros 2 responderam que mais ou menos. Observe:

Estudante 02: “Sim, ela é importante porque possamos compreender o nosso mundo e a sociedade atual, incluindo nós mesmos”.

Estudante 09: “Sim, pois devemos saber como era a nossa sociedade de anos e

anos atrás, para podermos compreender como ela formou essa sociedade dos dias atuais”.

Estudante 06: “Sim, pois em certas conversas dos mais velhos, você pode conversar também para saber das histórias passadas”.

Entre as respostas de negação, temos:

Estudante 08: “Não, a escola ensina temas que favoráveis a uma linha de pensamento, se eu seguir carreira contrária seria alienado por essa corrente de pensamento”.

Estudante 10: “Não, porque a história ensinada na escola não condiz com a minha formação social”.

A partir dos recortes das falas dos sujeitos analisados, podemos classificar suas respostas dentro das seguintes categorias de análises:

- Relevância social da disciplina (33 estudantes);
- Irrelevância social da disciplina (03 estudantes);
- Relevância parcial da disciplina (02 estudantes).

Por exemplo, o estudante 09 aponta para a relação entre passado e presente, afirmando que assim se consegue compreender a sociedade que o cerca. Aqui podemos observar que essa visão se aproxima daquilo que é proposto por Circe Bittencourt (2008), onde a autora enfatiza que a disciplina história não pode ser vista como uma transferência de conteúdos, mas sim como uma forma dos jovens se posicionarem diante de seu cotidiano.

Seguindo essa mesma percepção, temos o estudante 02, que fala sobre a relevância social e também pessoal, um ponto muito interessante, porque para esse jovem a história ultrapassa as paredes da sala de aula, ou seja, ajuda inclusive no seu autoconhecimento enquanto sujeito produtor de história. O que vem a corroborar com o que já se discutiu anteriormente, inclusive através das ideias de Cerri (2011), quando o autor destaca a relevância do ensino da história na reflexão sobre as temporalidades, com ênfase nas noções de mudanças e permanências.

Já o estudante 10, menciona que aquilo que é ensinado na escola não é condizente com sua formação social. Aqui encontramos um ponto que pode ser cruzado com outras respostas que já foram apontadas nas análises anteriores, inclusive na parte objetiva do questionário, a exemplo do item número **04**, que indagava sobre como a história ensinada nas salas de aula ajudaria na vida dos estudantes, dentre as variadas respostas, a que mais se destacou no quesito concordância, foi aquela que falava sobre aprovação, reforçando a noção de “distanciamento” entre o ensino proposto e como esses jovens o percebem em

seu dia a dia.

Uma outra resposta que chamou atenção foi a do estudante 11, que relata: “A história que me foi ensinada tem pouco valor social em minha vida, mas ela pode sim melhorar o homem através do aumento da cultura”. Veja que, para esse jovem, a história que lhes foi ensinada não lhe trouxe valor/significação social, todavia ele reconhece que há relevância para uma possível formação cultural.

Novamente estamos encontrando uma crítica a forma como esse ensino vem sendo praticado, pois o que nos parece até esse momento, é que algumas práticas pedagógicas estão precisando serem revistas, uma vez que em diferentes passagens das respostas, essa relação entre ensino e aprendizagem parecem andarem na contramão do esperado.

Passando para a questão **05**, temos: **“A História é construída por todos nós, enquanto seres que pensam e que produzem história. Concorde com essa afirmação? Justifique sua resposta”**.

De um total de 39 questionários aplicados, esse item se destacou por ter uma quantidade significativa de respostas que concordam de forma positivas, sendo 32 respostas que concordam (82,05%), 01 (2,56%) que concorda parcialmente e 06 (15,38%) que optaram por não responder (aqui se encontrara a maior quantidade de respostas deixadas em branco, quando comparadas com as questões anteriores).

Vejamos algumas dessas respostas:

Estudante 02: “Sim, nós seres humanos temos a incrível capacidade de raciocinar e consequentemente produzirmos história, seja ela boa ou ruim”.

Estudante 12: “Sim, concordo, pois cada um de nós somos seres pensantes e até mesmo pensamos em história que vem da nossa cabeça ou até mesmo que inventamos”.

Estudante 13: “Sim, desde muito tempo o ser humano vem produzindo histórias através delas sabemos do nosso passado, quem foram nossos antepassados, acho isso muito interessante”.

Estudante 14: “Sim e não, até porque quem pode produzir nossa história somos nós mesmos”. (Grifo nosso)

Diante das respostas que foram produzidos pelos estudantes, destacamos essas entre as demais porque trouxeram alguns elementos que são pontuais para essa análise. Por exemplo, o estudante 02 acha “incrível” que o ser humano seja capaz de raciocinar, ou seja, aqui temos uma relação entre história e razão, uma vez que para esse sujeito não caberia outra forma de produção sem o uso da razão, independente de que essa produção histórica seja considerada boa ou ruim.

Já para o estudante 13, que acha “muito interessante” conhecer o passado, seus

antepassados, aqui há uma clara conexão entre passado e presente, como uma forma de se produzir novas histórias e compreender as anteriores. Diante dessas respostas e das demais que se fazem presentes nos questionários, podemos classificá-las dentro das seguintes categorias de análises: A História como uma construção de todos e a História como uma construção individual. Estas categorias foram adotadas por representarem duas dimensões que se complementam ao passo que representam a construção do conhecimento histórico. Elas enfatizam o caráter social da história, compreendido aqui como resultados de ações que podem ser coletivas ou individuais.

A grande maioria reconhece a História como uma construção de todos, pois 28 estudantes relataram essa perspectiva, dialogando assim com a visão de Thompson (1981), o qual destaca a experiência dos sujeitos comuns, enquanto que 04 ao concordarem, a consideram ser uma construção com trajetórias particulares.

Assim, as respostas se caracterizam por diferentes níveis de compreensão sobre a forma como a história pode ser construída, sendo por todos ou por particulares, o que chama atenção é que nessa questão nenhum estudante discordou dessa afirmação, embora tenha ocorrido ausências de respostas.

O ponto em comum que se encontrou diante da variedade de respostas, está no fato de que essas juventudes analisadas demonstraram que a história não é feita por grandes heróis ou através de eventos, mas sim pela vivência humana, através de suas relações sociais cotidianas, quebrando a visão tradicional da história que se verificou em alguns outros momentos dessa análise.

Para concluir a parte dissertativa do questionário, partimos para a questão de número **03**, que expressa o intuito principal que gerou esse estudo. Nela, temos a seguinte indagação: **Para você o que seria uma boa aula de história? Justifique sua resposta.**

Essa questão tem uma grande relevância para essa pesquisa, pois sintetiza a razão do desenvolvimento desse trabalho, ao buscar conhecer sobre como parte das juventudes do Centro de Ensino Alfredo Duailibe se veem diante desse Ensino de História. A partir dessas percepções, torna-se possível identificar suas inquietudes, expectativas, desafios e a partir daí poder traçar caminhos para a construção do que seria uma “boa” aula de história, segundo a visão dos sujeitos analisados.

Para que essa análise seja condizente com o propósito, teremos as seguintes categorias construídas com base nos principais pontos abordados pelos discentes participantes:

- Metodologias ativas e interativas (ênfase no debate);

- Contextualização/aplicabilidade (correlacionar teoria e prática);
- Aulas extracurriculares (passeios, oficinas);
- Linguagem clara (comunicação acessível).

No tocante as quantidades de participações nesse item, tivemos: 37 jovens que responderam de forma diversificada e apenas 02 que optaram por deixar em branco, totalizando assim os 39 sujeitos.

Em termos numéricos temos a seguinte classificação via categoria de análises: metodologias ativas e interativas (debates): 40%, contextualização/aplicabilidade: 25%, aulas extracurriculares: 20% e linguagem clara: 15%. Essas foram as principais indicações dadas pelas turmas que se propuseram a participar dessa atividade.

Ao observamos as diferentes respostas, podemos enfatizar que a sua maioria deu ênfase na construção de debates em sala de aula, a interação social por meio de conversas direcionadas ao conteúdo proposto, além das aulas extracurriculares e o uso de recursos audiovisuais, slides, em especial uso de filmes e documentários históricos, seguidos de um acompanhamento claro e objetivo daquilo que se pretende alcançar com essa estratégia de trabalho.

Vejamos alguns exemplos de respostas encontradas:

Estudante 15: “Uma aula com debate e bastante conversas”.

Estudante 16: “Slides, filmes históricos sobre os antepassados e debates na sala de aula”.

Estudante 29: “Aulas que possuíssem debates entre os alunos e o professor sobre o tema abordado”. (Grifo nosso).

Refletindo diante dessas respostas e das categorias de análises que foram construídas a partir delas, podemos concluir que as metodologias ativas e interativas, com ênfase nos debates e na agência estudantil, formaram o ponto central dessa discussão. Nesse ponto, alguns estudantes apontaram para sua necessidade dentro da sala de aula.

O diálogo é um recurso metodológico bastante utilizado, porém se direcionado de forma unilateral, perde sua principal característica, pois ele deve ser formado pela interação de duas ou mais partes, em uma constante troca de ideias e opiniões.

Nessa mesma linha de pensamento temos Freire (1996), quando enfatiza que a educação seja pautada em diálogos constantes, para que os jovens deixem de serem vistos como receptores de informações e que passem a atuarem como construtores do conhecimento que ali é produzido.

Vejamos outras respostas:

Estudante 18: “Uma boa aula é ter principalmente um bom professor, que tenha uma boa inter-relação com a sala de aula”.

Estudante 20: “Com um professor que traz diversos temas importantes, que trouxesse pontos explicativos, aulas interativas, debates, apresentações e outros”.

Estudante 24: “Uma aula bastante dinâmica, assim podemos entender os assuntos de forma muito legal”. (Grifo nosso).

As respostas nos mostram diferentes percepções e apontam alguns elementos considerados centrais para a construção da aula (interação entre os sujeitos, debates, dinamismo). O estudante 20 pontua a diversidade metodológica, através de diferentes temas, debates e apresentações. Essa visão destaca a importância das diferentes linguagens para tornar o ensino significativo para o discente.

O estudante 21, enfatiza a relação professor-aluno, evidenciando a dimensão humana como eixo central para uma boa aula. Já para o estudante 24, valoriza o dinamismo, ou seja, aponta a necessidade de práticas que tornem as aulas mais próximas da realidade das juventudes.

A partir dessas opiniões, nota-se que esses jovens caracterizam uma “boa” aula de história como aquela que mescla uma variedade metodológica, com interação social e dinâmicas, que reconheçam os estudantes como arte desse processo, estimulando assim o protagonismo dos discentes e o papel do professor.

Observemos o Estudante 27: “Uma aula contextualizada, com uma didática diferente, para que todos ficassem interessados sobre o assunto”. (Grifo nosso).

Quando se fala em contextualização, lembramos que, para algo ter conexão é necessário que seja construído relações de proximidade entre aquilo que é discutido, com o meio que se está inserido. As juventudes precisam sentir-se representadas dentro dessas aulas, ao aproximar os conteúdos históricos a sua realidade.

Com isso conseguirão compreender os diferentes contextos em uma perspectiva temporal, como Jörn Rüsen (2001) enfatiza ao apontar a consciência histórica como forma de orientação na vida prática.

Outros estudantes apontaram:

Estudante 17: “Seria de fato conhecer tanto a parte teórica quanto a parte prática, conhecer museus, entre outros”.

Estudante 19: “Com passeios relacionados ao conteúdo, tem professor que se prende muito em livros e não procura interagir”.

Estudante 23: “Uma boa aula tem que ter vídeos, documentários, filme, para que possamos entender melhor”. (Grifo nosso).

No tocante as aulas extracurriculares e a forma como os docentes se comunicam, são quesitos que se apresentaram como muito significativos para o ensino, segundo os sujeitos analisados. Por isso é importante que haja clareza naquilo que se fala dentro das salas de aula, palavras com significado dubio, difíceis de serem interpretadas dificultam ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Vale lembrar que é de suma importância pensarmos na localidade que essa escola está inserida, a cidade, se é um espaço urbano ou rural, a comunidade que ali é assistida, são diferentes fatores que se misturam para compor esse cenário.

O autor Libâneo (1994), chama a atenção para a relevância do papel da didática nesse processo, sendo considerada como um elemento essencial para uma prática pedagógica satisfatória, pois é aqui que se constroem as bases para desenvolvermos uma aula que seja significativa aos olhos das nossas turmas.

Assim, ao articular as análises dos itens objetivos e das questões dissertativas, é possível concluir que, uma “boa” aula de história não se resume a transmissão de conteúdos, tão pouco se restringe a figura do professor como o único detentor do saber, pelo contrário, aqui se encontram os principais entraves ao desenvolvimento dessa aula.

As juventudes do Centro de Ensino Alfredo Duailibe nos mostraram, em suas diferentes falas, opinião, o tipo de ensino que vem sendo desenvolvido em sua trajetória escolar, as metodologias aplicadas e sua significação para a vida, a qual não colabora em nada com a construção do conhecimento. Pois destacaram alguns pontos chaves para que a aula seja considerada “boa” e assim possamos construir novas rotas que nos ligue a um ensino que tenha significação e propósito para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito dessa pesquisa concentrou-se em analisar como as juventudes veem o Ensino de História e como gostariam que esse ensino ocorresse. Diante das leituras e discussões construídas até aqui, compreendemos a necessidade de conhecermos mais sobre as juventudes que compõem nossas salas de aulas, pois a base central para que a relação ensino e aprendizagem possa ocorrer de forma satisfatória, parte do pressuposto de que nossos estudantes sejam a peça-chave dessa formação.

Para que essa pesquisa pudesse ser desenvolvida de forma satisfatória, optou-se pela divisão em três capítulos, os quais se juntaram para compor as narrativas que nos trouxeram até aqui, nos dando suporte teórico e metodológico para chegarmos à conclusão da necessidade de dar voz e espaço para nossas juventudes.

No capítulo 1. Ensino de História e Juventudes, foi feita uma abordagem direcionada a formação desse ensino no Brasil, em uma breve síntese bibliográfica. Posteriormente apresentamos o conceito de juventudes, de forma que possamos correlacioná-lo com o Ensino de História e depois partimos para uma análise sobre como o Ensino de História vem sendo praticado e como este se entrelaça a ideia de consciência histórica das juventudes que estão inseridas nesse contexto.

No capítulo 2, tivemos destaque para a didática. Nessa parte a preocupação maior foi com a Didática de forma específica e a Didática da História de forma particular. Uma outra inquietação neste capítulo foi procurar diferenciar o campo de trabalho da Didática do campo da Pedagogia, pois observou-se que muitos profissionais da educação ainda não conseguem compreender como cada área se constrói e do que cada uma se ocupa. Também abordamos uma análise da Didática do Ensino de História, ao passo que também buscou-se relacioná-la as críticas apontadas por parte das juventudes no que tange a forma como o Ensino de História é percebido por eles dentro das salas de aula.

Para o capítulo 3: “Juventudes e suas percepções diante do que seria uma “boa” aula de história”, tivemos a análise e a interpretação dos questionários que foram aplicados nas turmas. Aqui também foi construído um espaço para dialogar sobre nosso público participante, ou seja, nossas juventudes, relatando alguns dados estatísticos, através de uma metodologia que se baseia na pesquisa qualitativa. A partir dessa exploração, foi feito a construção de tabelas que buscam facilitar ao leitor a compreensão de algumas respostas e seus respectivos comentários. Em anexo encontra-se o produto derivado do questionário aplicado, mas com correções a partir das análises.

Durante a elaboração e desenvolvimento dessa pesquisa ficou evidente a necessidade de compreendermos que o Ensino de História deve ultrapassar a ideia de transmissor de conhecimentos, onde o professor é aquele que ensina e que sabe de todo o conteúdo. Um grande equívoco, pois comprovou-se que para acontecer um verdadeiro aprendizado, é necessário que o educador e os estudantes estejam conscientes da sua participação e se reconheçam como fundamentais nesse processo,

Nesse caso, o ensino precisa estar em constante renovação, sendo pensado e repensado conforme as mudanças e as transformações que surgem cotidianamente. As juventudes do Centro de Ensino Alfredo Duailibe através de suas diferentes percepções, nos mostraram o quanto um ensino pautado no diálogo, que estimula a criticidade, despertando a curiosidade e reconhecendo o estudante como fundamental nesse processo, pode colaborar para a construção de aulas mais significativas.

Somos sabedores que o caminho é longo, que não há fórmula secreta, mas também somos conscientes da necessidade de refletirmos diante da nossa prática em sala de aula. Afinal, não basta identificar um problema, apontar um erro, é necessário buscar alternativas para solucionarmos os obstáculos que constantemente surgem em nosso meio. Essa pesquisa se fundamentou na perspectiva das juventudes para construir o que viria a ser uma “boa” aula de história, onde a atenção maior se encontra na ideia que antes de pensarmos sobre o que ensinar, como ensinar, devemos pensar em quem vamos ensinar.

O questionário aplicado nas turmas de ensino médio e apresentado como produto, é apenas um exemplo de ferramenta que pode ser utilizado para colaborar nessa incessante busca pelo aprimoramento da nossa prática docente. Visto aqui como uma alternativa possível e de fácil acesso, pois proporciona aos sujeitos analisados uma forma didática de se expressar, sem a necessidade de identificação, colaborando ainda mais com a sensação de liberdade de expressão.

Destacamos que o Ensino de História possui uma importância considerável para a formação crítica das nossas juventudes, ao colaborar principalmente com a complexificação da consciência histórica que forma esse grupo, por isso a urgência de repensarmos como estamos dialogando com nossos estudantes. Reconhecendo nossas juventudes como seres que produzem história ao passo que para isso, mobilizam e complexificam sua consciência histórica para sua realização.

Reafirmamos que nossas impressões finais apontam para um ensino que seja reflexivo, dialógico, significativo, que não se prenda a práticas tradicionais, a exemplo de

aulas expositivas em que apenas o professor fala suas opiniões, pois na perspectiva dos sujeitos analisados, uma “boa” aula de história se fundamenta na formação integral dos estudantes e não apenas para ter aprovação diante de um curso superior ou ao final do período letivo.

Vale mencionar que, não se pretendeu refazer o currículo da disciplina, tampouco criticar algum profissional da área, nem mesmo apontar erros ou falhas na escola pesquisada. O estudo partiu da necessidade de darmos espaço as nossas juventudes, as quais nos mostraram durante essa escrita, o quanto ainda temos que refletir sobre nossa forma de lecionar e principalmente o quanto estamos distantes do que poderia ser considerado uma aula significativa para esses grupos analisados.

A seguir temos uma proposta de roteiro, seguindo as perspectivas das juventudes analisadas, com as principais características apontadas por esses grupos para que tenhamos uma “boa” aula de história. Essa proposta não se encontra fechada, pois é uma síntese daquilo que se vem discutindo ao longo desses três capítulos.

Após as leituras que foram realizadas para a construção dessa pesquisa e diante das análises que foram feitas, concluímos que para a construção de uma “boa” aula de história é necessário levar em consideração os seguintes tópicos:

- Conhecer sobre suas juventudes;
- Linguagem clara e objetiva;
- Alinhar teoria e prática;
- Metodologias ativas e interativas;
- Uma boa inter-relação entre docente e discente;
- Uso de aula passeio;
- Uso de dinâmicas em sala (sensibilização de conteúdos);
- Promover conexões entre o conteúdo e a vida dos estudantes;
- Intencionalidade no ensino.

Vale lembrar que no campo do ensino, não basta apenas diversificar metodologias, inovar com o uso de mídias ou fazer aulas passeio, é necessário reconhecer os limites e os desafios que cada localidade atravessa e admitir quando for necessário mudar a rota, os discursos e principalmente dar voz a nossas juventudes.

A aula para que seja considerada “boa”, não vem pronta, não segue um modelo único e estático, nem se concentra apenas dentro de uma sala de aula fechada, pelo contrário, vimos até aqui o quão importante é ultrapassar as paredes da sala, bem como,

permitir que o exterior ingresse provocativamente pelas paredes. Criar novas oportunidades e principalmente compreender que somos diferentes e que existem inúmeros desafios e limites.

Não podemos deixar de reconhecer os limites e os desafios que o ensino traz consigo, como por exemplo, o excesso de conteúdos contidos nos currículos, o tempo de cada aula, a quantidade de alunos por turma, a falta de recursos pedagógicos (principalmente em escolas da zona rural ou de cidades pequenas), entre tantos outros.

Por fim, em face do que nossos estudantes relataram e das contribuições teóricas e principalmente diante das minhas experiências dentro do magistério e com as aulas do programa ProfHistória, concluímos que uma boa aula é aquela que combina diversidade metodológica, diálogo (entendido aqui como uma troca de saberes entre duas ou mais pessoas), que busca auxiliar os discentes na interpretação de diferentes temas e que estimule a consciência histórica, e desenvolva a criticidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.

AURELIANO, Francisca Edilma B. Soares; QUEIROZ, Damiana Eulinia de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/>. Acesso em: 4 maio 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Os micro campos da didática da história: A teoria da História de Jörn Rüsen, pesquisas acadêmicas e o ensino da história. **Revista de Teoria da História**, v. 6, n. 12, 2012.

BARROS, Nilci de Oliveira; VESPASIANO, Bruno de Souza. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA BREVE REVISÃO. **Revista IFN**, s/l, s/d.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad.Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Identidades e ensino da história no Brasil**. Ensino da história e memória coletiva. Tradução. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. Editora Cortez: São Paulo, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. org. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. Editora Contexto: São Paulo, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Abordagens históricas sobre a história escolar**. Educação e realidade. São Paulo, v. 36, n. p. 83-104, 2011.

BITTENCOURT, Circe F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, USP, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018

BOTTON, Fernando Bagiotto. Problematizando a consciência histórica: críticas culturais e pós-colonialismo às teorias de Jörn Rüsen. *In*: ALVARENGA, Antônia Valtéria Melo; VALE JÚNIOR, Joao Batista; SOARES, Thiago Nunes (Orgs.). **História em experiências significativas: políticas educacionais e ensino de história**. Ed. UESPI, 2022.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999.

- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**. Londrina, v. 21, n.2, p.105-124, 2015.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.28, nº 55, p. 153-170 – 2008.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República eu não foi**. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 21.
- CATAPAN, Araci. **Didática**. Florianópolis: BIOLOGIA/EAD/ UFSC, 2009.
- CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras: Revista de História**, v. 23, n. 42, p. 196-215, 2021.
- CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v.6, n. 2, p. 93-112, 2001.
- CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, 2007.
- CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2011.
- CERRI, Luis Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p. 110-125, 2014.
- CERRI, Luís Fernando. O que todo estudante de História gostaria que seu professor soubesse, mas tinha medo de dizer. In: CERRI, Luís Fernando. ed. **Os jovens e a História: Brasil e América do Sul** (online). Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.
- DAYRELL, Juarez. A Escola 'faz' as juventudes - reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação Social**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial. 2007.
- ESTEVES, Luiz. ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas**. Mundos sociais: saberes e práticas, 2008.
- FERRER, Francisca Carla Santos; SILVEIRA, Júlia; SOUZA, Uirys Alves de. **Didática da história: múltiplas possibilidades de pesquisa** –. (Coleção Ensino e Práticas Docentes, vol.4). Brasília: Projeção, 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados**. Editora Papirus: São Paulo, 2003.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, – (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONTIJO, Rebeca. Historiografia e ensino da história na primeira república: algumas observações. **Usos do passado: XII Encontro Regional de História**, ANPUH-RJ, 2006.

Haidar, M. L. M. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. ed. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

HOBBSAWM, E.; RANGE T. (orgs.) **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HARTOG, François. **Evidência da história: o que os historiadores veem**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Jaime A. Clasen. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Trad. Andréa S. de Menezes *et al.* Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HUNT, Lynn. (org.). **A nova história cultural**. Tradução Jefferson Luis Camargo, São Paulo: Martins Fontes, 1992.

IZAQUEDRONE. Angelim. Instagram. [S. l.], 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DIb_Jqtyu-c/. Acesso em: 5 maio 2025.

LEOPOLDINO, Maria Aparecida. Didática e História Escolar: Dimensões Disciplinares e Culturais. **Antíteses**, v. 9, n. 18, 2016

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática: Velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do autor, 2002.

- LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 56, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.
- MANOEL, Ivan A. **O ensino de História no Brasil**: Do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Conteúdos e didática em história. Unesp. s/d. p.1.
- MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão**/Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2022.
- MARTINS, Ana Luiza. **Gabinetes de leitura da província de São Paulo**: a pluralidade de um espaço esquecido. São Paulo, 1990. Dissertação. (Mestrado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. “Consciência e educação históricas”. *In*: ANDRADE, Juliana Alves de Andrade; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo, Oykos, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220721/001125511.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.
- MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, 1999.
- NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-62, 1993.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 1974.
- OLIVEIRA, Raquel Correia. O processo de construção da juventude como categoria social: notas sobre o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos. Anais [...]. 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. 2018.
- REGO, Frederico Guilherme Monturil; QUEIROZ, Mailson Santos de; MORAES, Pauliane Aparecida de. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História no Novo Ensino Médio. **Cadernos de diálogos**, p. 43 -129. 2021.
- REIS, Aaron Sena Cerqueira. **Formação da Consciência Histórica a partir das ideias de Progressão do Livro Didático**: uma proposta de pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental II. *In*: XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis. 2015.
- REISDORFER, Thiago. “Torres de marfim”? O desenvolvimento como missão das universidades federais brasileiras (2004-2019). *In*: **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.13, n.28, p.45-64, jan./abr.2021.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1987.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SAMPAIO, Rafael Cardoso. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação/ Rafael Cardoso Sampaio, Diógenes Lycarião**. Brasília: Enap, 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SILVA, Jose Luis de Paula Barros. História das Ciências e Didática. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**, [s. l.], v. 25, p. 390–409, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/hcensino/article/view/57344>. Acesso em: 5 maio 2025.

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

SILVEIRA, Thiago Coelho; SANTOS, Patrícia de Sousa; PINHEIRO, Vicencia Rozilda Gomes. “Superando Sísifo: diálogos sobre Historiografia e o ensino de História” In: **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [e-book]. São Leopoldo, Oykos, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220721/001125511.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

SOARES, Maíra de Jesus. **Interrompidas: Sem apoio, adolescentes no Maranhão abandonam a escola após a gravidez**. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/adolescentes-gravidez-escola>. Aceso em: 18 set. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história1 (1998-2000). **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 182-208, 2002.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203–213, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação - RHE**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Didática Reconstrutivista da História e a formação da consciência histórica dialógica. **Territórios e Fronteiras**, UFMT (online), p. 166-184, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1149/pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

SOFIATI, Flávio Munhoz. **A juventude no Brasil: história e organização**. S.d. Disponível em: <https://www.uel.br/grupo-pesquisa/socreligioes/pages/arquivos/curso%20de%20formacao/A%20juventude%20no%20Brasil%20Flavio%20Munhoz%20Sofati.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

SPOSITO, Marília. **Algumas Reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil**. Retratos da Juventude Brasileira. Editora Perseu Abramo. 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados. **Revista de Estudos sobre Juventude**, v. 9, 2005.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIANA, Iêda. O ensino de História na Ditadura Civil-Militar com a institucionalização dos Estudos Sociais. **Plural**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 9-30, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/83616>. Acesso em: 5 jan. 2024.

WIKIPEDIA. **Município brasileiro do estado do Maranhão**. [S. l.], 2004a. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Paulino_Neves#/media/Ficheiro%3ABrazil_location_map.svg. Acesso em: 5 maio 2025.

WIKIPEDIA. **Município brasileiro do estado do Maranhão**. [S. l.], 2004b. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Paulino_Neves#/media/Ficheiro%3AMaranhao_Municipal_PaulinoNeves.svg. Acesso em: 15 maio 2025.

ANEXO A - ROTEIRO DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**QUESTÕES OBJETIVAS**

01. Para você, a razão de estudar História é:

- a) Para compreender o que aconteceu no passado.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- b) Para conhecer algumas pessoas importantes.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- c) Para nos ajudar a compreender o presente.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- d) Para pensar de forma crítica sobre a nossa realidade.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- e) Ajudar na minha formação cidadã.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo

02. A História que você considera mais acessível está:

- a) Nas falas dos professores durante as aulas.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- b) Na internet e nas mídias sociais.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- c) Apenas nos livros didáticos.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- d) Presente em todos os lugares.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- e) Nos filmes de época, séries e novelas.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo

03. Para que uma aula de História seja de fácil compreensão seria interessante que:

- a) Os professores usassem cotidianamente o livro didático.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- b) Os alunos pudessem usar a internet para realizar pesquisas durante as aulas.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- c) Os professores usassem filmes e documentários para explicar os conteúdos.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo

d) Os professores buscassem conhecer mais sobre a realidade dos seus alunos.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

e) Que ocorressem aulas passeio para complementar os estudos em sala.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

04. A História ensinada nas salas de aula pode ajudar:

a) Na compreensão da sua realidade.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

b) Na aprovação no final do período escolar.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

c) Na construção da sua formação cidadã.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

d) Na obtenção de conhecimentos para a entrada em um curso universitário.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

e) Na socialização de ideias e na construção da sua própria história

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

05. Algumas formas de tornar o ensino de história significativo para os estudantes seria:

a) Saber o que os alunos acham interessante e desinteressante.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

b) Discutir temas atuais.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

c) Iniciar as aulas com debates.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

d)) Despertar o gosto pela leitura e pela discussão.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

e) Deixar os estudantes a vontade para falar sobre suas experiências.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

QUESTÕES DISSERTATIVAS

01. Quais temas debatidos pela disciplina História você considera mais interessantes? Justifique sua resposta.

02. A História ensinada na escola é importante para sua formação social? Justifique sua resposta.

03. Para você o que seria uma boa aula de história? Justifique sua resposta.

04. Considera interessante relacionar o que aprende na disciplina de história ensinada na sala de aula com sua história de vida? Justifique sua resposta.

05. A História é construída por todos nós, enquanto seres que pensam e que produzem história. Concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

Descrição do processo de aplicação dos questionários

O objetivo geral dessa pesquisa se concentrou em conhecer e analisar como nossas juventudes veem o Ensino de História. Para isso, optou-se por usar o questionário como ferramenta de pesquisa, pois nele encontramos uma forma satisfatória para compreender o que os estudantes pensam sobre a disciplina e a partir daí construirmos o que poderia ser uma “boa” aula de história, seguindo a perspectiva desses grupos.

Diante das leituras realizadas durante a elaboração dessa pesquisa e após as análises dos questionários que foram aplicados com as turmas de segundo e terceiro ano do ensino médio, verificou-se a necessidade de reelaborar algumas dessas questões, seguindo uma linguagem mais próxima da realidade das nossas juventudes. Portanto, deixamos claro que esse modelo de questionário não está fechado, pois pode e deve ser readaptado sempre que necessário, seguindo a realidade ao qual está inserido e as turmas que poderão participar da prospecção.

Com isso, vamos descrever a seguir um passo a passo de como aplicar essa ferramenta de pesquisa, em turmas do ensino médio. Etapas para a aplicação:

1. Preparação das turmas / Sensibilização (1º dia) / Tempo estipulado 60 minutos

- Reunir todos os estudantes em um mesmo espaço (de preferência fora da sala de aula);
- Através de uma roda de conversa, contextualizar as juventudes sobre a importância desse tipo de pesquisa e suas possíveis contribuições para a melhoria de suas aulas de História;
- Estimular os estudantes a participarem dessa atividade através de exemplos de outros trabalhos nesse sentido (lembrando as turmas que não haverá ganhos em se tratando de nota curricular ou qualquer outra vantagem);
- Garantir o anonimato nas respostas.

2. Aplicação do questionário (2º dia) / Tempo estipulado 90 minutos

- Organizar o ambiente para receber as juventudes;
- Distribuir os questionários impressos para cada participante;
- Explicar de forma breve e em tom sereno cada item do questionário através de uma leitura compartilhada;
- Estipular um tempo mínimo de 30 minutos para a entrega do questionário;
- Orientar os participantes que não é necessário se identificar;

- Pedir para os estudantes que sejam os mais sinceros possíveis;
- Lembrar os estudantes sobre o fator tempo (caso seja necessário).

Após a aplicação, é importante que o professor (a), agradeça as turmas participantes e reforce a relevância desse tipo de trabalho para a melhoria das aulas de história, procurando destacar os laços de compromisso mútuo entre ensino e aprendizagem.

Vale lembrar que, em nosso caso, foram duas turmas escolhidas para a aplicação do questionário, onde as turmas se concentraram em uma única sala de aula e realizaram a atividade de forma simultânea. Portanto, fica a critério do responsável pela atividade, distribuir essa aplicação em dias separados ou não, em uma mesma sala de aula, a depender da quantidade de participantes voluntários e da disponibilidade de um espaço adequado para esse tipo de atividade na escola.

Algumas dicas para o/a professor/professora que for aplicar esse tipo de trabalho:

- Manter a calma e o tom suave durante as explicações;
- Não direcionar os estudantes a respostas que sejam da sua preferência;
- Manter a calma durante todo o processo;

Após a aplicação, deve-se recolher os questionários e colocá-los dentro de envelopes para manter o caráter investigativo que esse tipo de trabalho exige. Sobre a análise, ela poderá ser feita de duas maneiras: a primeira de uma forma mais informal, apenas para um conhecimento mais aprofundado das turmas e a segunda pode ser feita seguindo alguns critérios, para os itens de cunho objetivo, propõe-se a construção de tabelas com as porcentagens de concordância, concordância parcial e discordância, já para as questões dissertativas é necessário a construção de categorias de análises, as quais são necessárias para uma correta análise dos conteúdos.

Algumas formas de facilitar essa análise se concentram na hora de ler os questionários, atente-se para as questões que tenham respostas idênticas ou muito parecidas; nomeie cada questionário e liste aqueles estudantes que repetem a mesma ideia para cada item, isso poderá mais adiante facilitar a construção de categorias de análises.

Feito toda essa atividade, espera-se que em outro momento possa ocorrer uma reflexão sobre como praticamos as aulas de história e principalmente usar os resultados para repensar novas metodologias, trazer novos temas para a sala de aula (se necessário) e se possível reunir novamente os participantes e propor uma roda de conversas para dialogar a partir da análise realizada, como seria uma “boa” aula de história.

ANEXO B - QUESTIONÁRIOS APLICADOS

QUESTÕES FECHADAS

01. Para você, a razão de estudar História é:

a) Para compreender o que aconteceu em um passado muito distante.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

b) Para enfatizar determinados personagens que se destacaram em diferentes épocas.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

c) Para nos ajudar a compreender o presente através de diferentes leituras.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

d) Para nos dar suporte teórico enquanto ser pensante e colaborar na formação crítica da nossa realidade.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

e) Investiga o passado da humanidade e o seu processo de evolução, tendo como referência um lugar, uma época, um povo ou um indivíduo específico.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

f) A formação para a cidadania, pois contribui diretamente para que os indivíduos se tornem mais reflexivos.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

g) Colaborar na educação patriótica do aluno enquanto cidadão.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

h) Formar os estudantes para viver em sociedade.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

i) Descrever os acontecimentos do passado, destacando os principais pontos que o interligam com o presente.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

j) Construir uma linha do tempo que possibilite ao estudante se inserir na sociedade atual.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

02. A História que você considera mais acessível está:

a) Nos discursos dos professores durante as aulas.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

b) Nos sites, blogs da internet e nas redes sociais.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

c) Presente apenas nos livros didáticos.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

d) Presente em todos os lugares.

() não concordo () concordo parcialmente () concordo

e) Presente em casa através das narrativas familiares.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

f) Nos filmes de época, séries e novelas.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

g) Nas revistas e gibis.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

h) Nos museus e monumentos históricos.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

03. Para que uma aula de História seja de fácil compreensão seria interessante que:

a) Os professores usassem cotidianamente o livro didático.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

b) Os alunos pudessem usar a internet para realizar pesquisas durante as aulas.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

c) Os professores usassem filmes e documentários para explicar os conteúdos.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

d) Os professores buscassem conhecer mais sobre a realidade dos seus alunos para interagir com temas que fizessem sentido para a construção de debates.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

e) Que ocorressem aulas passeio para complementar os estudos em sala.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

f) Os estudantes pudessem participar das escolhas dos temas que serão estudados.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

g) Os professores usassem das músicas como recursos educacionais.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

04. A História ensinada nas salas de aula pode ajudar:

a) Na compreensão da sua realidade enquanto ser social.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

b) Na aprovação no final do período escolar.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

c) Na construção da sua formação cidadã.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

d) Na obtenção de conhecimentos para a entrada em um curso universitário.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

e) Na socialização de ideias em meio a possíveis debates.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

f) Na análise de temas do passado em relação ao cotidiano.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

g) Na resolução de problemas que envolvam pensamento crítico e reflexivo.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

h) Na construção da sua própria história

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

i) Na melhora da leitura e da escrita durante a realização de provas.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

j) No desenvolvimento da sua vida familiar e acadêmica.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

05. No que se refere as aulas extra curriculares em História, considera-se que:

a) São de extrema importância, pois articulam teoria à prática.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

b) São considerados momento de lazer e diversão para as turmas.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

c) São importantes e necessárias para que possamos compreender o passado observando diretamente nas fontes.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

d) São necessários e facilitam na hora de correlacionar passado e presente.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

e) Incentivam os estudantes a expandirem seus horizontes através da observação.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

f) Não são necessárias dentro da disciplina de História.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

g) Permite ao aluno, portanto cidadão, o seu desenvolvimento social, cultural, crítico e científico.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

h) Prepara os educandos para enfrentar as adversidades que surgirem em seu cotidiano.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

i) Servem como complementação para o conhecimento em sala de aula e fora dela.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

j) Pode ser uma forma de avaliar o estudante fora do espaço escolar.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

06. A função da aula de história seria:

a) Formar cidadãos críticos de sua realidade cotidiana.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

b) Colaborar na formação acadêmica do estudante, dando-lhe suporte teórico.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

c) Discutir temas que envolvam diferentes olhares e percepções sobre o presente e o passado.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

d) Formar leitores e produtores/escritores de história.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

e) Auxiliar no desenvolvimento intelectual das juventudes na construção da sua identidade.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

f) Analisar criticamente o processo histórico das sociedades considerando diferentes aspectos, como: sociais, políticos, culturais, econômicos e religiosos, dentre outros.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

g) Permitir ao estudante repensar seu papel enquanto ser social e político.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

h) Refletir sobre o indivíduo em meio a suas relações sociais.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

i) Repensar o passado além dos conteúdos propostos dentro do currículo escolar.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

j) Descrever os principais feitos históricos acontecidos.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo.

07. Algumas práticas adotadas pelo professor (a) para deixar sua aula mais dinâmica, podem ser aquelas que:

a) Usam de um bom diálogo com seus alunos e que não se prende apenas ao livro didático.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

b) Tem como foco principal o uso de recursos de multimídia e de aulas passeio.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

c) Usam do quadro acrílico para descrever esquemas de discussão, seguem o livro didático e usam de atividades como formas de contextualizar os conteúdos.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

d) Trazem exemplos do cotidiano da vida dos estudantes para correlacionar com os temas propostos no currículo escolar para transformar a aula em um debate interativo.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

e) Usam de metodologias ativas, por meio de realização de tarefas que estimulem os jovens estudantes a pensar.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

f) Expõem os conteúdos de forma lúdica, principalmente com uso de dinâmicas de grupos.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

g) Usam da tecnologia para integrar diferentes tempos e espaços dentro da escola.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

h) Desenvolvem trabalhos em grupos, com ênfase em uma avaliação qualitativa.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

08. Algumas formas de tornar o ensino de história significativo para os estudantes seria:

- a) Pontuar os interesses e desinteresses dos estudantes a cada período escolar.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- b) Inserir temas que abordem as problemáticas que cercam o homem contemporâneo.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- c) Iniciar as aulas a partir de discussões que procurem abordar um contexto histórico construído por todos (homens e mulheres) de um mesmo tempo e espaço.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- d) Aprimorando e desenvolvendo habilidades, como capacidade de resolução de problemas, disciplina e responsabilidade.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- e) Despertando o gosto pela leitura e pela discussão, através de estímulos cotidianos.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- f) Deixando os estudantes a vontade para expor suas inquietudes e trazendo sua vivência para a sala de aula.
() não concordo () concordo parcialmente () concordo
- g) Propondo o uso de variadas fontes históricas durante as aulas e fora do espaço escolar
() não concordo () concordo parcialmente () concordo

QUESTÕES ABERTAS

01. Quais temas abordados pelo ensino da História você considera mais interessante? Justifique sua resposta.

02. A História ensinada na escola é importante para sua formação social? Justifique sua resposta.

03. Para você o que seria uma boa aula de história? Justifique sua resposta.

04. Considera interessante correlacionar a história ensinada na sala de aula com sua história de vida? Justifique sua resposta.

05. A História é construída por todos nós, enquanto seres que pensam e que produzem história. Concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

ANEXO C - Exemplos de questionários respondidos**QUESTÕES FECHADAS**

01. Para você, a razão de estudar História é:

a) Para compreender o que aconteceu em um passado muito distante.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

b) Para enfatizar determinados personagens que se destacaram em diferentes épocas.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

c) Para nos ajudar a compreender o presente através de diferentes leituras.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

d) Para nos dar suporte teórico enquanto ser pensante e colaborar na formação crítica da nossa realidade.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

e) Investiga o passado da humanidade e o seu processo de evolução, tendo como referência um lugar, uma época, um povo ou um indivíduo específico.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

f) A formação para a cidadania, pois contribui diretamente para que os indivíduos se tornem mais reflexivos.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

g) Colaborar na educação patriótica do aluno enquanto cidadão.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

h) Formar os estudantes para viver em sociedade.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

i) Descrever os acontecimentos do passado, destacando os principais pontos que o interligam com o presente.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

- j) Construir uma linha do tempo que possibilite ao estudante se inserir na sociedade atual.
☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

02. A História que você considera mais acessível está:

- a) Nos discursos dos professores durante as aulas.
☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

- b) Nos sites, blogs da internet e nas redes sociais.
☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

- c) Presente apenas nos livros didáticos.
☒ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

- d) Presente em todos os lugares.
☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

- e) Presente em casa através das narrativas familiares.
☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

- f) Nos filmes de época, séries e novelas.
☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

- g) Nas revistas e gibis.
☒ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

- h) Nos museus e monumentos históricos.
☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

03. Para que uma aula de História seja de fácil compreensão seria interessante que:

- a) Os professores usassem cotidianamente o livro didático.
☒ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

b) Os alunos pudessem usar a internet para realizar pesquisas durante as aulas.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

c) Os professores usassem filmes e documentários para explicar os conteúdos.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

d) Os professores buscassem conhecer mais sobre a realidade dos seus alunos para interagir com temas que fizessem sentido para a construção de debates.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

e) Que ocorressem aulas passeio para complementar os estudos em sala.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

f) Os estudantes pudessem participar das escolhas dos temas que serão estudados.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

g) Os professores usassem das músicas como recursos educacionais.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

04. A História ensinada nas salas de aula pode ajudar:

a) Na compreensão da sua realidade enquanto ser social.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

b) Na aprovação no final do período escolar.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

c) Na construção da sua formação cidadã.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

d) Na obtenção de conhecimentos para a entrada em um curso universitário.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

e) Na socialização de ideias em meio a possíveis debates.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

f) Na análise de temas do passado em relação ao cotidiano.

☒ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

g) Na resolução de problemas que envolvam pensamento crítico e reflexivo.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

h) Na construção da sua própria história.

☒ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

i) Na melhora da leitura e da escrita durante a realização de provas.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

j) No desenvolvimento da sua vida familiar e acadêmica.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

05. No que se refere as aulas extra curriculares em História, considera-se que:

a) São de extrema importância, pois articulam teoria à prática.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

b) São considerados momento de lazer e diversão para as turmas.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

c) São importantes e necessárias para que possamos compreender o passado observando diretamente nas fontes.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

d) São necessários e facilitam na hora de correlacionar passado e presente.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

e) Incentivam os estudantes a expandirem seus horizontes através da observação.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

f) Não são necessárias dentro da disciplina de História.

☒ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

g) Permite ao aluno, portanto cidadão, o seu desenvolvimento social, cultural, crítico e científico.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

h) Prepara os educandos para enfrentar as adversidades que surgirem em seu cotidiano.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

i) Servem como complementação para o conhecimento em sala de aula e fora dela.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

j) Pode ser uma forma de avaliar o estudante fora do espaço escolar.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

06. A função da aula de história seria:

a) Formar cidadãos críticos de sua realidade cotidiana.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

b) Colaborar na formação acadêmica do estudante, dando-lhe suporte teórico.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

c) Discutir temas que envolvam diferentes olhares e percepções sobre o presente e o passado.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

d) Formar leitores e produtores/escritores de história.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

e) Auxiliar no desenvolvimento intelectual das juventudes na construção da sua identidade.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

f) Analisar criticamente o processo histórico das sociedades considerando diferentes aspectos, como: sociais, políticos, culturais, económicos e religiosos, dentre outros.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

g) Permitir ao estudante repensar seu papel enquanto ser social e político.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

h) Refletir sobre o indivíduo em meio a suas relações sociais.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

i) Repensar o passado além dos conteúdos propostos dentro do currículo escolar.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

j) Descrever os principais feitos históricos acontecidos.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo.

07. Algumas práticas adotadas pelo professor (a) para deixar sua aula mais dinâmica, podem ser aquelas que:

a) Usam de um bom diálogo com seus alunos e que não se prende apenas ao livro didático.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

b) Tem como foco principal o uso de recursos de multimídia e de aulas passeio.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

c) Usam do quadro acrílico para descrever esquemas de discussão, seguem o livro didático e usam de atividades como formas de contextualizar os conteúdos.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

d) Trazem exemplos do cotidiano da vida dos estudantes para correlacionar com os temas propostos no currículo escolar para transformar a aula em um debate interativo.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

e) Usam de metodologias ativas, por meio de realização de tarefas que estimulem os jovens estudantes a pensar.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

f) Expõem os conteúdos de forma lúdica, principalmente com uso de dinâmicas de grupos.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

g) Usam da tecnologia para integrar diferentes tempos e espaços dentro da escola.

☒ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

h) Desenvolvem trabalhos em grupos, com ênfase em uma avaliação qualitativa.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

08. Algumas formas de tornar o ensino de história significativo para os estudantes seria:

a) Pontuar os interesses e desinteresses dos estudantes a cada período escolar.

☒ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

b) Inserir temas que abordem as problemáticas que cercam o homem contemporâneo.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

c) Iniciar as aulas a partir de discussões que procurem abordar um contexto histórico construído por todos (homens e mulheres) de um mesmo tempo e espaço.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

d) Aprimorando e desenvolvendo habilidades, como capacidade de resolução de problemas, disciplina e responsabilidade.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

e) Despertando o gosto pela leitura e pela discussão, através de estímulos cotidianos.

() não concordo () concordo parcialmente (x) concordo

f) Deixando os estudantes a vontade para expor suas inquietudes e trazendo sua vivência para a sala de aula.

() não concordo (x) concordo parcialmente () concordo

g) Propondo o uso de variadas fontes históricas durante as aulas e fora do espaço escolar

() não concordo (x) concordo parcialmente () concordo

QUESTÕES ABERTAS

01. Quais temas abordados pelo ensino da História você considera mais interessante? Justifique sua resposta.

O tema sobre a escravidão, por que nos ensina e nos dá pontos importantes.

02. A História ensinada na escola é importante para sua formação social? Justifique sua resposta.

Vamos dizer que mais ou menos, por que as vezes tem alguns pontos que não é tão importante.

03. Para você o que seria uma boa aula de história? Justifique sua resposta.

Para mim seria aquela aula mais explicativa para entender as coisas direito, aquela aula com mais tempo.

04. Considera interessante correlacionar a história ensinada na sala de aula com sua história de vida? Justifique sua resposta.

Considero sim, por que muita das vezes as histórias que estão relacionadas diz muito sobre a vida das pessoas no dia de hoje.

05. A História é construída por todos nós, enquanto seres que pensam e que produzem história. Concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

Sim, por que nós somos o que faz a história.

QUESTÕES FECHADAS

01. Para você, a razão de estudar História é:

a) Para compreender o que aconteceu em um passado muito distante.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

b) Para enfatizar determinados personagens que se destacaram em diferentes épocas.

☒ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

c) Para nos ajudar a compreender o presente através de diferentes leituras.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

d) Para nos dar suporte teórico enquanto ser pensante e colaborar na formação crítica da nossa realidade.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

e) Investiga o passado da humanidade e o seu processo de evolução, tendo como referência um lugar, uma época, um povo ou um indivíduo específico.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

f) A formação para a cidadania, pois contribui diretamente para que os indivíduos se tornem mais reflexivos.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

g) Colaborar na educação patriótica do aluno enquanto cidadão.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

h) Formar os estudantes para viver em sociedade.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

i) Descrever os acontecimentos do passado, destacando os principais pontos que o interligam com o presente.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

j) Construir uma linha do tempo que possibilite ao estudante se inserir na sociedade atual.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

02. A História que você considera mais acessível está:

a) Nos discursos dos professores durante as aulas.

☒ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

b) Nos sites, blogs da internet e nas redes sociais.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

c) Presente apenas nos livros didáticos.

☒ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

d) Presente em todos os lugares.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

e) Presente em casa através das narrativas familiares.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

f) Nos filmes de época, séries e novelas.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

g) Nas revistas e gibis.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

h) Nos museus e monumentos históricos.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

03. Para que uma aula de História seja de fácil compreensão seria interessante que:

a) Os professores usassem cotidianamente o livro didático.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

b) Os alunos pudessem usar a internet para realizar pesquisas durante as aulas.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

c) Os professores usassem filmes e documentários para explicar os conteúdos.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

d) Os professores buscassem conhecer mais sobre a realidade dos seus alunos para interagir com temas que fizessem sentido para a construção de debates.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

e) Que ocorressem aulas passeio para complementar os estudos em sala.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

f) Os estudantes pudessem participar das escolhas dos temas que serão estudados.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

g) Os professores usassem das músicas como recursos educacionais.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

04. A História ensinada nas salas de aula pode ajudar:

a) Na compreensão da sua realidade enquanto ser social.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

b) Na aprovação no final do período escolar.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

c) Na construção da sua formação cidadã.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

d) Na obtenção de conhecimentos para a entrada em um curso universitário.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

e) Na socialização de ideias em meio a possíveis debates.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

f) Na análise de temas do passado em relação ao cotidiano.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

g) Na resolução de problemas que envolvam pensamento crítico e reflexivo.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

h) Na construção da sua própria história.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

i) Na melhora da leitura e da escrita durante a realização de provas.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

j) No desenvolvimento da sua vida familiar e acadêmica.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

05. No que se refere as aulas extra curriculares em História, considera-se que:

a) São de extrema importância, pois articulam teoria à prática.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

b) São considerados momento de lazer e diversão para as turmas.

☒ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

c) São importantes e necessárias para que possamos compreender o passado observando diretamente nas fontes.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

d) São necessários e facilitam na hora de correlacionar passado e presente.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

e) Incentivam os estudantes a expandirem seus horizontes através da observação.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

f) Não são necessárias dentro da disciplina de História.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

g) Permite ao aluno, portanto cidadão, o seu desenvolvimento social, cultural, crítico e científico.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

h) Prepara os educandos para enfrentar as adversidades que surgirem em seu cotidiano.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

i) Servem como complementação para o conhecimento em sala de aula e fora dela.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

j) Pode ser uma forma de avaliar o estudante fora do espaço escolar.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

06. A função da aula de história seria:

a) Formar cidadãos críticos de sua realidade cotidiana.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

b) Colaborar na formação acadêmica do estudante, dando-lhe suporte teórico.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

c) Discutir temas que envolvam diferentes olhares e percepções sobre o presente e o passado.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

d) Formar leitores e produtores/escritores de história.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

e) Auxiliar no desenvolvimento intelectual das juventudes na construção da sua identidade.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

f) Analisar criticamente o processo histórico das sociedades considerando diferentes aspectos, como: sociais, políticos, culturais, económicos e religiosos, dentre outros.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

g) Permitir ao estudante repensar seu papel enquanto ser social e político.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

h) Refletir sobre o indivíduo em meio a suas relações sociais.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

i) Repensar o passado além dos conteúdos propostos dentro do currículo escolar.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

j) Descrever os principais feitos históricos acontecidos.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

07. Algumas práticas adotadas pelo professor (a) para deixar sua aula mais dinâmica, podem ser aquelas que:

a) Usam de um bom diálogo com seus alunos e que não se prende apenas ao livro didático.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

b) Tem como foco principal o uso de recursos de multimídia e de aulas passeio.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

c) Usam do quadro acrílico para descrever esquemas de discussão, seguem o livro didático e usam de atividades como formas de contextualizar os conteúdos.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

d) Trazem exemplos do cotidiano da vida dos estudantes para correlacionar com os temas propostos no currículo escolar para transformar a aula em um debate interativo.

☒ não concordo ☐ concordo parcialmente ☐ concordo

e) Usam de metodologias ativas, por meio de realização de tarefas que estimulem os jovens estudantes a pensar.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

f) Expõem os conteúdos de forma lúdica, principalmente com uso de dinâmicas de grupos.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

g) Usam da tecnologia para integrar diferentes tempos e espaços dentro da escola.

☐ não concordo ☒ concordo parcialmente ☐ concordo

h) Desenvolvem trabalhos em grupos, com ênfase em uma avaliação qualitativa.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

08. Algumas formas de tornar o ensino de história significativo para os estudantes seria:

a) Pontuar os interesses e desinteresses dos estudantes a cada período escolar.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

b) Inserir temas que abordem as problemáticas que cercam o homem contemporâneo.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

c) Iniciar as aulas a partir de discussões que procurem abordar um contexto histórico construído por todos (homens e mulheres) de um mesmo tempo e espaço.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

d) Aprimorando e desenvolvendo habilidades, como capacidade de resolução de problemas, disciplina e responsabilidade.

☐ não concordo ☐ concordo parcialmente ☒ concordo

e) Despertando o gosto pela leitura e pela discussão, através de estímulos cotidianos.

() não concordo () concordo parcialmente ☒ concordo

f) Deixando os estudantes a vontade para expor suas inquietudes e trazendo sua vivência para a sala de aula.

() não concordo () concordo parcialmente ☒ concordo

g) Propondo o uso de variadas fontes históricas durante as aulas e fora do espaço escolar

() não concordo () concordo parcialmente ☒ concordo

QUESTÕES ABERTAS

01. Quais temas abordados pelo ensino da História você considera mais interessante? Justifique sua resposta.

Os Guaranis:
Povos Originários:
Navegação dos Negros

02. A História ensinada na escola é importante para sua formação social? Justifique sua resposta.

Sim. Proporciona uma melhor experiência e conhecimentos
para uma vida social e acadêmica

03. Para você o que seria uma boa aula de história? Justifique sua resposta.

Proporção o uso de variadas fontes históricas durante as aulas e
fora do espaço escolar

04. Considera interessante correlacionar a história ensinada na sala de aula com sua história de vida? Justifique sua resposta.

Sim. Pois pode relacionar-se com a história dos meus antepassados

05. A História é construída por todos nós, enquanto seres que pensam e que produzem história. Concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

Sim. Nós construímos histórias enquanto vivemos.