

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GEYSO DONGLEY GERMINARI

**A HISTÓRIA DA CIDADE, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADES DE
JOVENS ESCOLARIZADOS**

**CURITIBA
2010**

GEYSO DONGLEY GERMINARI

**A HISTÓRIA DA CIDADE, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADES DE
JOVENS ESCOLARIZADOS**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

**CURITIBA
2010**

Catálogo na publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Germinari, Geysa Dongley

A história da cidade, consciência histórica e identidades
de jovens escolarizados / Geysa Dongley Germinari. – Curit-
tiba, 2010.

186 f.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Auxiliadora Moreira dos
Santos Schmidt

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de adultos. 2. Jovens – Identidade. I. Título.

CDD 374



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **GEYSO DONGLEY GERMINARI** para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, DR^a KÁTIA MARIA ABUD, DR^a MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA, DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA e DR^a VALÉRIA MILENA ROHRICH FERREIRA argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: **“A HISTÓRIA DA CIDADE, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADE DE JOVENS ESCOLARIZADOS”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

| BANCA | ASSINATURA | APRECIÇÃO |
|--|------------|-----------|
| DR ^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT | | Aprovado |
| DR ^a KÁTIA MARIA ABUD | | Aprovado |
| DR ^a MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA | | Aprovado |
| DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA | | Aprovado |
| DR ^a VALÉRIA MILENA ROHRICH FERREIRA | | Aprovado |

Curitiba, 25 de fevereiro de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matr. 158950

Para Luciane Furtado
e
Julia Isabelle Germinari

AGRADECIMENTOS

Em especial à minha filha Julia que criou a oração para terminar a tese, à Luciane, esposa e companheira, por entender as minhas ausências e excessos de presença, e à professora Dra. Maria Auxiliadora Schmidt, não só pela orientação no percurso dessa investigação, mas também pelos tantos anos de formação acadêmica e profissional.

Aos amigos Fábio Heitor Alves Okazaki, Humberto H. Contreras, João Bertolini, Alamir Muncio Compagnoni, Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, Adriane de Quadros Sobanski, Heleno Brodbeck e Adilson Fernandes pela contribuição direta na elaboração dessa tese . Agradeço aos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa. Obrigado pelo interesse que todos tiveram por minha tese.

Ao grupo de Educação Histórica pelas discussões e reflexões, contribuindo de forma fundamental para escrita deste trabalho.

Não poderia deixar de agradecer aos jovens estudantes investigados, professores e diretores, os quais permitiram o desenvolvimento da pesquisa de campo, em suas escolas.

Talvez mostrando as pessoas eu possa ser
mais fiel ao lugar e à época.

Aldir Blanc, 1996.

RESUMO

A investigação tem como tema a relação entre a história da cidade, a consciência histórica de jovens escolarizados e a formação de identidades acerca da cidade de Curitiba-Pr. O objetivo da investigação foi analisar de que forma a consciência histórica de jovens escolarizados que vivem em Curitiba expressa suas identidades em relação à cidade de Curitiba. O estudo enquadra-se no domínio científico da Educação Histórica, cuja atenção volta-se ao conhecimento sistemático das ideias históricas de alunos e professores, tomou como referência principal à teoria da história de Jörn Rüsen, particularmente, a ideia de consciência histórica, que, segundo este autor, articula o passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação orientados pelo passado, e tem como funções essenciais a orientação temporal e a criação de identidades individuais e coletivas. Este trabalho indica que há contradições entre a história vivida pelos jovens da pesquisa e a articulação entre a sua consciência do passado da cidade, fortemente matizada pelo processo de escolarização e pelo discurso oficial sobre a cidade, e a formação das suas identidades de pertencimento à cidade Curitiba. Esta tese de doutorado foi desenvolvida na linha de Pesquisa Cultura Escola e Ensino, do programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

Palavras-chave: Jovens escolarizados, consciência histórica, identidade, ideia de Curitiba cidade modelo.

ABSTRACT

The research theme is the relationship between the city's history, taking as its object of study the historical consciousness of young people in education and training of their identities on the city of Curitiba-Pr. The goal is to analyze the identity of High School Students who live in Curitiba expresses the historical consciousness of the city of Curitiba. The study is part of the scientific field of Historical Education, whose attention has turned to the systematic knowledge of the historical ideas of students and teachers took as the main theory of history Jörn Rüsen particularly the idea of historical consciousness, which according to this author articulates how the past experience and present and future fields of action as directed by the past, and its essential functions temporal orientation and the creation of individual and collective identities. This work indicates that there are inconsistencies between the story as experienced by young people in research and the links between their awareness of the city's past, strongly tinged with the schooling process and the official discourse about the city, and the formation of their identities belonging to Curitiba. This thesis was developed in line with School Culture Research and Teaching Program Graduate Education, Federal University of Parana.

Keywords: Young educated, historical conscience, identity, the idea of Curitiba city model.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1 – LUGARES FREQUENTADOS PELOS JOVENS..... | 92 |
| QUADRO 2 – LUGARES QUE OS JOVENS GOSTARIAM DE FREQUENTAR..... | 92 |
| QUADRO 3 – CATEGORIAS QUE REPRESENTAM AS PALAVRAS ASSOCIADAS À CIDADE DE CURITIBA..... | 95 |
| QUADRO 4 – CATEGORIAS QUE REPRESENTAM AS PALAVRAS QUE DEFINEM O QUE É SER CURITIBANO..... | 96 |
| QUADRO 5 – LUGARES FREQUENTADOS PELOS JOVENS EM CURITIBA..... | 103 |
| QUADRO 6 – JOVENS QUE CONCORDAM COM AS NOTÍCIAS SOBRE A CIDADE DE CURITIBA APRESENTADAS NA QUESTÃO 3..... | 110 |
| QUADRO 7 – JOVENS QUE CONCORDAM PARCIALMENTE COM AS NOTÍCIAS SOBRE A CIDADE DE CURITIBA APRESENTADAS NA QUESTÃO 3.. | 111 |
| QUADRO 8 – JOVENS QUE CONCORDAM COM A PRIMEIRA NOTÍCIA SOBRE A CIDADE DE CURITIBA APRESENTADA NA QUESTÃO 17..... | 126 |
| QUADRO 9 – JOVENS QUE CONCORDAM PARCIALMENTE COM A PRIMEIRA NOTÍCIA SOBRE A CIDADE DE CURITIBA APRESENTADA NA QUESTÃO 17..... | 127 |
| QUADRO 10 – JOVENS QUE DISCORDAM DA PRIMEIRA NOTÍCIA SOBRE A CIDADE DE CURITIBA APRESENTADA NA QUESTÃO 17..... | 127 |
| QUADRO 11 – JOVENS QUE CONCORDAM COM A SEGUNDA NOTÍCIA SOBRE A CIDADE DE CURITIBA APRESENTA NA QUESTÃO 17..... | 128 |
| QUADRO 12 – JOVENS QUE DISCORDAM DA SEGUNDA NOTÍCIA SOBRE A CIDADE DE CURITIBA APRESENTADA NA QUESTÃO 17..... | 129 |
| QUADRO 13 – LOCAIS DE NASCIMENTO DOS JOVENS (QUESTÃO 18)..... | 131 |
| QUADRO 14 - LOCAL QUE OS JOVENS CURSARAM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 132 |
| QUADRO 15 - REDE DE ENSINO QUE OS JOVENS CURSARAM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 132 |
| QUADRO 16 – RELAÇÃO ENTRE LOCAL DE NASCIMENTO E A REDE DE ENSINO ONDE OS JOVENS CURSARAM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 133 |
| QUADRO 17 – CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS DA HISTÓRIA DE CURITIBA INDICADOS PELOS JOVENS | 135 |
| QUADRO 18 – CATEGORIZAÇÃO TÓPICOS NARRATIVOS..... | 146 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 1 – LUGARES FREQUENTADOS PELOS JOVENS EM CURITIBA TODAS AS SEMANAS..... | 104 |
| GRÁFICO 2 – LUGARES FREQUENTADOS PELOS JOVENS EM CURITIBA DE 6 EM 6 MESES..... | 104 |
| GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DE INDICAÇÕES DA IMAGEM DO JARDIM BOTÂNICO..... | 106 |
| GRÁFICO 4 – PERCENTUAL DE INDICAÇÕES DA IMAGEM DO PARQUE BARIGUI..... | 107 |
| GRÁFICO 5 – PERCENTUAL DE INDICAÇÕES DA IMAGEM DA UFPR..... | 108 |
| GRÁFICO 6 – PERCENTUAL DE INDICAÇÕES DA IMAGEM DO CENTRO DA CIDADE..... | 108 |
| GRÁFICO 7 – PERCENTUAL DE INDICAÇÕES DA IMAGEM JARDIM BOTÂNICO..... | 123 |
| GRÁFICO 8 – PERCENTUAL DE INDICAÇÕES DA IMAGEM DA OCUPAÇÃO..... | 123 |
| GRÁFICO 9 – PERCENTUAL DAS IMAGENS MAIS INDICADAS EM CADA POSIÇÃO | 124 |
| GRÁFICO 10 – AULA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DE CURITIBA..... | 138 |
| GRÁFICO 11 – DOCUMENTOS COMO RECURSO PARA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DE CURITIBA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 138 |
| GRÁFICO 12 – ESPAÇOS E RECURSOS DE APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DE CURITIBA MAIS INDICADOS EM CADA POSIÇÃO..... | 139 |
| GRÁFICO 13 – TELEVISÃO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DE CURITIBA TELEVISÃO | 140 |
| GRÁFICO 14 – TERMO IMIGRANTE COMO REPRESENTATIVO DA HISTÓRIA DE CURITIBA..... | 141 |
| GRÁFICO 15 – TERMO VIOLÊNCIA COMO REPRESENTATIVO DA HISTÓRIA DE CURITIBA | 142 |
| GRÁFICO 16 – TERMOS REPRESENTATIVOS DA HISTÓRIA DE CURITIBA MAIS INDICADOS EM CADA POSIÇÃO..... | 143 |
| GRÁFICO 17 – CONCEPÇÕES DE MUDANÇA TEMPORAL ASSOCIADAS À HISTÓRIA DE CURITIBA MAIS INDICADAS EM CADA POSIÇÃO..... | 145 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO | 22 |
| 1.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: INVESTIGANDO AS IDEIAS HISTÓRICAS DE CRIANÇAS E JOVENS..... | 22 |
| 1.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO BRASIL..... | 29 |
| 1.3 PESQUISAS SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS..... | 31 |
| 2 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADE: UM PROBLEMA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA | 45 |
| 2.1 UM CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA..... | 45 |
| 2.2 A CONSTITUIÇÃO NARRATIVA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA..... | 53 |
| 2.3 IDENTIDADE DOS JOVENS E A ORIENTAÇÃO TEMPORAL..... | 58 |
| 2.4 CULTURA JUVENIL, IDENTIDADE E ESCOLARIZAÇÃO..... | 68 |
| 3 A IDEIA DE CURITIBA CIDADE MODELO COMO REFERÊNCIA PARA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS ESCOLARIZADOS | 75 |
| 3.1 CURITIBA: O MITO DA CIDADE MODELO..... | 75 |
| 4 RELAÇÕES ENTRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESCOLARIZADOS E AS IDEIAS SOBRE A CIDADE DE CURITIBA | 86 |
| 4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO..... | 86 |
| 4.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO..... | 90 |
| 4.3 A TRANSFORMAÇÃO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO EM ESTUDO PILOTO..... | 103 |
| 4.4 O ESTUDO PILOTO..... | 104 |
| 5 CURITIBA CIDADE MODELO, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADE DE JOVENS ESCOLARIZADOS | 121 |
| 5.1 O ESTUDO PRINCIPAL | 121 |
| 5.2 HISTÓRIA DA CIDADE, ESCOLARIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA..... | 133 |

| | |
|------------------------------------|------------|
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 154 |
| REFERÊNCIAS..... | 162 |
| APÊNDICE I..... | 169 |
| APÊNDICE II..... | 175 |
| APÊNDICE III..... | 181 |

INTRODUÇÃO

A preocupação com as questões do ensino e aprendizagem de História está ligada a minha iniciação científica durante a graduação de História¹, na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a atividade profissional voltada à formação básica e continuada de professores de História do ensino fundamental e médio, em cursos de extensão, graduação e pós-graduação *Lato Sensu*.

As inquietações com os caminhos da História ensinada já estavam presentes na minha dissertação de mestrado², desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPR. Esta pesquisa discutiu a possibilidade da utilização de documentos em estado de arquivo familiar em aulas de história, nas séries iniciais, do ensino fundamental. Esses documentos “[...] não fazem parte da vida de pessoas que tiveram algum destaque público no cenário político, ou algo considerado importante para a sociedade [...] podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas, em caixas de papelão, esquecidos temporariamente em cima de armários.” (GERMINARI, 2001, p. 18).

Nessa investigação, desenvolvi uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, com duas professoras das séries iniciais, do ensino fundamental, de uma escola pública, da rede de ensino do município de Pinhais-Pr³. Os dados coletados em entrevistas e documentos, planos de aula e currículo do município permitiram

¹ No final da década de 1990 participei como bolsista-pesquisador no projeto Recriando a História, que estabeleceu parceria entre a Universidade Federal do Paraná e dois municípios da Região Metropolitana de Curitiba – Pinhais e Campina Grande do Sul.

² A dissertação de mestrado recebeu o título "O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de história na escola fundamental", sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cândida Proença, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa e Co-orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, tendo sido defendida em 2001.

³ Município da região Metropolitana de Curitiba-Pr.

indicar elementos da transposição didática da história⁴, quando o professor das séries iniciais utiliza em suas aulas os documentos em estado de arquivo familiar.

As professoras, ao usarem os documentos em estado de arquivo familiar, expressaram nas discussões ideias que se relacionavam com as seguintes dificuldades de natureza teórico-metodológica: a) trabalhar a participação dos sujeitos; b) relacionar a história local com a história geral; c) desenvolver a noção de temporalidade histórica; d) desenvolver trabalhos coletivos.

Na minha atividade profissional participei, nos últimos anos, do projeto escola universidade⁵, orientando professores da rede municipal de ensino de Curitiba na aplicação de propostas de intervenção pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental, na área de História. A maior parte dos projetos orientados tinham como proposta de intervenção o trabalho com a “identidade curitibana” numa perspectiva histórica, prioritariamente a partir do estudo do processo de imigração europeia para a região, no final do século XIX. O objetivo principal destas propostas era desenvolver na criança, a partir do estudo da História local, um sentimento de pertencimento à cidade.

Na relação de orientação com as professoras responsáveis pela condução do projeto na escola, pude perceber que era forte a ideia da existência de uma “identidade curitibana” (entendida como um conjunto de características próprias dos habitantes de Curitiba), bem como a compreensão de que era importante desenvolver nas crianças esta dimensão identitária, a partir da seleção de determinados elementos do passado, em detrimento de outros.

⁴ O conceito de transposição didática foi utilizado na perspectiva delineada pelo matemático Ives Chevallard (1997). Este autor defende que o conhecimento vinculado na escola apresenta uma natureza própria. O conhecimento escolar é diferente de outras formas de conhecimento, como o conhecimento do senso comum ou conhecimento científico elaborado nas academias. Nessa perspectiva, o conhecimento torna-se escolar mediante o processo de transposição didática, o qual instituiu pelo processo de transformação do conhecimento acadêmico em conhecimento escolar (possível de ser ensinado) a natureza específica do conhecimento escolar.

⁵ Parceria entre a Secretária da Educação do Município de Curitiba e instituições de ensino superior privadas e públicas, para o desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede.

A observação destas ideias, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, e o contato com a tese de doutorado de Ferreira (2008), cujos resultados indicaram que, na década de 1990, o currículo e os materiais didáticos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba cumpriam a função de reforçar o projeto da cidade, matizado claramente pela intenção de consolidar a imagem da cidade modelo de urbanização, alimentaram as proposta da presente pesquisa. O diagnóstico da presença de determinadas ideias sobre a cidade de Curitiba, nas escolas da rede pública municipal, norteou a intenção de investigar a relação entre aprendizagem histórica e a ideia de Curitiba cidade modelo, no processo de escolarização do ensino fundamental.

Nessa direção, privilegiei como sujeitos da investigação jovens do primeiro ano do ensino médio de escolas públicas de Curitiba, que concluíram o ensino fundamental no município de Curitiba, com objetivo de avaliar possíveis resultados de um processo de escolarização, no tocante à relação aprendizagem histórica e a ideia de Curitiba cidade modelo. Os jovens escolarizados foram compreendidos a partir de suas determinações sócio-históricas e a escola como um espaço de manifestação da experiência social destes jovens.

Nos últimos anos, tomei contato com um debate que se inicia no Brasil: a Educação Histórica. Esses debates resultam da comunicação entre professores brasileiros e professores de outros países, principalmente da Inglaterra e Portugal.

A perspectiva da Educação Histórica difere da forma da “transposição didática” do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar. Segundo Schmidt (2006, p. 4107) a proposta da transposição didática da História,

[...] não levou em consideração, [...], o fato de que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar. Pelo contrário, a transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento escolar pautou-se, sobretudo, na imposição dos aspectos psicológicos e pedagógicos. Esse pode ser um dos fatores que afastaram tanto “a história dos professores e a história dos historiadores”.

Um dos princípios constitutivos da Educação História, enquanto campo de ação e investigação, é de ordem teórica e diz respeito à relação intrínseca do ensinar História com o método e a filosofia da ciência Histórica.

Nessa direção, no doutorado as minhas reflexões sobre aprendizagem e ensino de História localizam-se no interior dos debates internacionais da Educação Histórica e nas pesquisas sobre a Didática da História desenvolvidas no Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Tais investigações têm como foco compreender as ideias históricas de alunos e professores.

Como afirma Isabel Barca (2005, p. 15):

O ensino de História constitui-se hoje como um fértil campo de investigação, sendo objeto de pesquisa sob diversos ângulos que integram quer perspectivas diacrônicas quer a análise de problemáticas actuais do ensino específico. É dentro desta segunda perspectiva que a investigação sobre cognição e ensino de História – freqüentemente denominada investigação em educação histórica – tem-se desenvolvido com pujança em vários países [...].

Nesse contexto, na presente pesquisa procurei compreender a relação entre consciência histórica de jovens e suas identidades, privilegiando os jovens escolarizados que vivem em Curitiba, que cursam o ensino médio, em escolas públicas, da rede estadual de educação do Paraná.

O conceito de consciência histórica, segundo a teoria da História esboçada por Jörn Rüsen (2001) articula o passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação orientados pelo passado, cujas funções essenciais são a orientação temporal e a criação de identidade. A consciência histórica é a consciência humana que fornece sentido temporal à vida, pois relaciona num *continuum* temporal o passado, presente e futuro.

Barca (2007, p. 115) destaca que:

O conceito de consciência histórica, em debate no âmbito da filosofia analítica, constitui actualmente um dos objetos centrais de pesquisa no campo da educação histórica, com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento das idéias históricas de jovens acerca dos usos da história no seu cotidiano.

Dentro do domínio científico da Educação Histórica pautado nos conceitos de consciência histórica (RÜSEN, 2001), juntamente com o conceito de identidade estruturado por Martuccelli (2007), busquei discutir o seguinte problema:

De que forma a consciência histórica de jovens escolarizados que vivem em Curitiba expressa suas identidades em relação à cidade de Curitiba?

Procuro entender como os jovens escolarizados que cursam o primeiro ano do ensino médio de escolas públicas possuem, em suas consciências históricas, elementos sobre a História de Curitiba, bem como explicitar a relação desses elementos com a formação das suas identidades.

Para responder essa problemática foram elaboradas algumas questões de investigação:

1) Que elementos sobre a História de Curitiba estão presentes na consciência histórica de jovens escolarizados que vivem em Curitiba?

2) De que maneira os elementos presentes na consciência histórica de jovens escolarizados que vivem em Curitiba contribuem para a constituição de suas identidades?

3) De que maneira jovens escolarizados que vivem em Curitiba expressam relações entre consciência histórica e identidade?

Essa proposta de investigação assenta-se na hipótese de que existe uma relação entre consciência histórica dos jovens escolarizados, a ideia de Curitiba como cidade modelo, e a construção de uma determinada identidade de pertencimento à cidade.

A imagem de Curitiba, como cidade ideal, ganhou força nos anos 1970, especificamente nos períodos de 1971-1974 (primeira gestão do Prefeito Jaime Lerner) e 79-83, correspondente ao seu segundo mandato. Nessa conjuntura, foi desenvolvido um amplo projeto de modernização urbana na cidade, pautado no Plano Diretor de 1965 e nas diretrizes de planejamento estabelecidas pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). O processo de modernização teve continuidade nos anos 1990, quando o arquiteto Jaime Lerner assumiu pela terceira vez a Prefeitura da cidade.

Segundo seus idealizadores, a modernidade de Curitiba poderia ser percebida pela extensão da área verde (50 m² por habitante), tráfego rápido, vias expressas para transporte coletivo, redes de ciclovias, áreas para pedestres no centro urbano, expansão e pluralidade de espaços de lazer e cultura.

Além das modificações na infraestrutura urbana, que alteraram significativamente a paisagem do lugar nas últimas décadas, outro ponto fundamental do projeto foi à construção discursiva de uma nova imagem para cidade. Nessa direção, as palavras de Fernanda Ester Sánchez Garcia (1997, p. 33-35) são esclarecedoras:

Afastando-nos da leitura dominante que reduz a modernização urbana à transformação da materialidade da cidade, destacamos que foi necessário através de intervenção técnica orientada no imaginário social que o mito da modernidade fosse construído e cristalizado. A positividade da identidade coletiva passou a ser associada a determinados símbolos urbanísticos e valores da vida urbana. [...] Verificamos a associação intensa entre a positividade do lugar, veiculada pela imagem sintética da cidade planejada, e a positividade da identidade social construída – o “orgulho de ser curitibano”. Esta associação, atributo constitutivo da linguagem mítica, tem, sob nosso ponto de vista, possíveis impactos sociais negativos. Permite a cristalização da base paradigmática e, sobretudo, a resistência à mudança, o imobilismo e o conservadorismo; anulando a possibilidade de emergência de esforços de abstração e de leituras alternativas, indispensáveis à apreensão do espaço vivido

O percurso da investigação foi fundamentado na perspectiva do estruturismo metodológico delineado por Lloyd (1995), que compreende a História e a sociedade como uma estrutura social objetiva e organizada, mas que comporta um forte potencial de transformação por meio das ações dos indivíduos. As relações estruturas sociais e as ações dos indivíduos (jovens escolarizados) foram analisadas a partir da abordagem qualitativa, indicada por Erickson (1989), que destaca a importância de interpretar os significados que os sujeitos dão a suas ações no contexto sócio-cultural da escola.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em três momentos, denominados estudo exploratório, estudo piloto e estudo principal. Nestes estudos, os dados empíricos foram coletados em escolas públicas da rede estadual de ensino, na cidade de Curitiba-Pr. Nos períodos de: estudo exploratório, no segundo semestre de 2008; estudo piloto, primeiro semestre de 2009; estudo principal, segundo semestre de 2009. A técnica principal de coleta de dados consistiu na estruturação e aplicação de um questionário semiestruturado em cada etapa da investigação.

Tendo em vista as reflexões apresentadas, organizei o trabalho da seguinte forma:

No primeiro capítulo localizei o objeto da investigação dentro do domínio científico da Educação Histórica. Essa linha de investigação abriga análises centradas na necessidade de conhecer as ideias históricas de alunos e professores.

No segundo capítulo tratei da relação consciência histórica e identidade. O conceito de identidade foi trabalhado a partir da perspectiva de Martuccelli (2007), para quem identidade representa as práticas humanas de estabelecer sentidos de pertencimento. O autor situa o espaço específico da identidade entre as dimensões sociais e pessoais do indivíduo, o que permitiu uma aproximação com o conceito de consciência histórica desenvolvido pelo historiador alemão Jörn Rüsen (2001). Na perspectiva desse autor, a consciência histórica articula em mesma estrutura temporal, o passado, presente e futuro.

No terceiro capítulo busquei referências acerca do processo de construção da idéia de Curitiba cidade modelo na perspectiva que sustentam a hipótese do presente trabalho. Nessa direção, apresento uma análise histórica do planejamento urbano em Curitiba entre os anos 1970 e 1990. Esta análise abordou especificamente a construção discursiva que colaborou na sedimentação de uma imagem “positiva” da cidade, como modelo de gestão urbana. (GARCIA, 1997; OLIVEIRA, 2000; SOUZA, 2001; OLIVEIRA, 2001).

A análise do material empírico levantado nos estudos exploratório (amostragem: 14 jovens) e piloto (amostragem: 33 jovens) em duas escolas públicas da rede estadual de ensino do Estado do Paraná (Ensino Médio) compõe o quarto capítulo.

No quinto capítulo foram analisados os dados do estudo principal realizado em 3 escolas públicas da rede estadual de ensino, localizadas na região sul de Curitiba-Pr, onde foi aplicado um questionário a 126 jovens, na faixa etária dos 14 aos 19 anos, que cursam o Ensino Médio.

1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresento as perspectivas das investigações desenvolvidas pela Educação Histórica, principalmente os estudos de ingleses, portugueses e brasileiros, bem como destaco os princípios indicados por essas pesquisas como fundamentais ao ensino–aprendizagem de História. Em relação à produção brasileira foram priorizados os estudos realizados pelo grupo de Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná. Por fim, apresento um quadro das investigações que tratam dos conceitos de consciência histórica e identidade, e a contribuição dessas pesquisas para o ensino–aprendizagem de História.

1.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: INVESTIGANDO AS IDEIAS HISTÓRICAS DE CRIANÇAS E JOVENS

As investigações em Cognição Histórica, também denominadas pesquisas em Educação Histórica, vêm sendo desenvolvidas com certa intensidade na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Brasil. Segundo Barca (2005, p.15),

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das idéias históricas destes últimos).

As pesquisas que tomam como objeto o ensino-aprendizagem de História filiam-se em linhas teórico-metodológicas diversas e, a partir de fundamentos da Psicologia, Sociologia, História, Antropologia e Didática, desenvolvem abordagens diferentes. A perspectiva da Educação Histórica apresenta-se, hoje, com fundamentação científica própria, baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a

Historiografia. Assim, a Educação Histórica constitui-se como teoria e aplicação à educação de princípios que levam em conta os dados recentes da cognição histórica (BARCA, 2005).

Diferente da pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem referenciada na Psicologia da Educação, as análises da cognição no viés da Educação Histórica tomam como referência a própria epistemologia da História. Parte-se da premissa que existe uma cognição própria da História, fundamentada na racionalidade histórica, que “[...] refere-se a pensamento no trabalho de memorização da consciência histórica [...]”. (RÜSEN, 1997, p.17). Portanto, a análise da cognição histórica requer um enquadramento teórico específico circunscrito à natureza do conhecimento histórico, ancorado na epistemologia da História.

As pesquisas em Educação Histórica sustentadas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico.

As pesquisas sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. A análise de ideias substantivas concentra-se em reflexões sobre os conceitos históricos, envolve noções gerais (revolução, migrações...) e noções particulares relativas a contextos específicos no tempo e no espaço (exemplo: Histórias nacionais, regionais e locais). Estas análises também utilizam critérios de qualidade, destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações sobre o uso do saber histórico analisam questões

relativas ao significado e uso da História na vida cotidiana. Sobre o último enfoque Barca (2007, p. 27) destaca que

A reflexão sobre os usos dos significados atribuídos à História (idéias substantivas e de segunda ordem) afigura-se urgente para justificar o papel da História no currículo e contribuir para um ensino que promova uma consciência histórica consentânea com as exigências de desenvolvimento e cidadania na sociedade atual.

A preocupação em conhecer as ideias históricas (substantivas e de segunda ordem) construídas pelos indivíduos e considerá-las como fonte para intervenções significativas no ensino surgiu na Inglaterra. De acordo com Lee (2001, p. 13), pioneiro nos estudos sobre cognição histórica,

nos anos sessenta, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de facto quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam “estórias”.

A situação de descrédito pela qual passava a disciplina de História na Inglaterra começou a mudar com o projeto 13-16 (coordenado na última fase por Denis Shemilt), cujo principal objetivo era abordar o Ensino de História em termos históricos. Dito de outra forma, o projeto pautava-se na ideia de que aprender História era aprender a pensar o passado historicamente. Este projeto, organizado para crianças de 13 aos 16 anos, atingiu toda a Inglaterra. De acordo com Lee (2001), o projeto envolveu mais de um terço das escolas, modificando a concepção da disciplina.

Lee (2001, p. 14) destaca que:

Uma das razões pelas quais as pessoas mudaram foi constatar que anteriormente, as crianças encaravam a História como maçadora e inútil e os pais também a achavam assim; com o Projecto, as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina séria. Era necessário haver

algo que as crianças aprendessem progressivamente, que se operassem mudanças de idéias e que elas conseguissem perceber essas mudanças. De facto, as crianças relacionavam melhor suas idéias em História.

No contexto, o projeto sugeriu novas questões sobre o ensino de História, como: “Que idéias é que as crianças traziam para a disciplina de História? Quais os conceitos, quais as imagens que História fornecia às crianças?” (LEE, 2001, p.14). Esses questionamentos orientaram as primeiras investigações sobre Cognição Histórica de alunos na Inglaterra.

O estudo de Dickinson e Peter Lee realizado em 1978, com alunos de 12 a 18 anos, considerado um marco das pesquisas em Cognição Histórica, imprimiu um novo olhar sobre a questão da aprendizagem histórica. Este estudo questionou as pesquisas anteriores sobre aprendizagem histórica, baseadas em lógicas não históricas, como a noção piagetiana de invariância dos estágios de desenvolvimento humano. Dickinson e Peter Lee (1978) demonstraram que algumas crianças de 8 a 11 anos apresentavam desempenho adequado em tarefas idênticas aplicadas em jovens de 12 a 14 anos, constatação que refuta a teoria da invariância dos estágios de desenvolvimento de Jean Piaget.

A partir desse estudo, Peter Lee desenvolveu um modelo de progressão das ideias baseado na natureza da explicação histórica, que foi aprofundado por Dickinson e Lee (1984) em outro estudo realizado com alunos de 8 a 18 anos, que abordou as noções de empatia e imaginação histórica, fundamentais à explicação histórica.

Ashby e Lee (1987) desenvolveram novos estudos sobre a compreensão histórica, com alunos de 11 aos 18 anos, criaram um modelo de progressão mais sistematizado das ideias sobre empatia e compreensão histórica. As ideias dos alunos foram categorizadas da seguinte forma:

- 1) O “passado opaco”, quando as acções e instituições do passado parecem ininteligíveis;

- 2) “Estereótipos generalizados”, quando as acções e instituições do passado são compreendidas por referência a uma descrição convencional de intenções, situações e valores;
- 3) “Empatia com a História a partir do quotidiano”, quando as acções e instituições do passado são compreendidas por referência ao tempo actual, sem distinção entre o passado e o presente;
- 4) “Empatia histórica restrita”, quando as acções e instituições do passado são compreendidas a partir da evidência sobre a situação histórica específica;
- 5) “Empatia histórica contextualizada”, quando as acções e instituições do passado são compreendidas a partir da evidência sobre a situação específica e explicadas num conjunto mais vasto. (BARCA, 2005, p. 17)

A categorização proposta por Ashby e Lee (1987) representa uma progressão lógica hierárquica dos conceitos de compreensão e empatia histórica, no qual os níveis inferiores são substituídos por níveis superiores. Esses investigadores aprofundaram os seus estudos no projeto CHATA (Conceitos de História e Abordagens de Ensino), destinado a explorar a compreensão histórica dos alunos. O projeto utilizou uma amostragem de 320 alunos, entre 6 e 14 anos de idade, de 3 escolas primárias e 6 escolas secundárias. Os alunos responderam perguntas sobre compreensão de causalidades, empatia, objetividade da pesquisa histórica, evidência e narrativa.

De acordo com Lee (2001, p. 16)

Uma das tarefas consistiu na apresentação de duas histórias diferentes sobre a ocupação romana das ilhas Britânicas, em bandas desenhadas. Essas bandas desenhadas continham textos contraditórios: a primeira história referia os benefícios dos britânicos com a chegada dos romanos, pois até aí viviam em casas de madeira: a segunda história referia a vida agradável que os britânicos tinham antes da chegada dos romanos, e que após a invasão os britânicos passaram a imitar os romanos. Em suma, a primeira história reportava o bem material de que britânicos beneficiaram, mas que acabou quando os romanos desapareceram. A segunda história era temporalmente mais longa, falava da cultura e da sua permanência.

A partir das histórias foi colocada a seguinte questão às crianças: como podiam existir histórias diferentes sobre um mesmo fato (ocupação romana das ilhas britânicas). Os resultados da investigação evidenciaram que as crianças mais

novas compreendiam que as histórias eram idênticas, identificaram diferenças apenas na forma da escrita. “Portanto, para os mais novos, a diferença está na forma como se conta a história. Não percebem como se pode contar a história sob perspectivas diferentes”. (LEE, 2001, p. 18).

Alguns alunos mais velhos pensaram que as diferenças decorrem do conhecimento que o autor do texto tem do assunto. Apesar dos mais velhos entenderem que as diferenças fossem um problema do autor, um pequeno grupo, entre os 7 e 9 anos, expressou a ideia de que as diferenças eram relativas à natureza da História. Diante dos resultados, Lee (2001, p. 20) afirma que

As crianças de 7 e 8 anos pensam de forma diferente das de 14 anos e vice-versa. Mas há alunos de 7 anos que já pensam como os de 14 anos. Há crianças que já sabem que as histórias não são cópias do passado, elas são construídas.

Essa análise indica que a aprendizagem ocorre em termos de uma progressão. No modelo proposto por Lee (2001), a progressão da aprendizagem histórica deveria ocorrer pela compreensão sistemática de conceitos substantivos (agricultor, impostos, datas, eventos), e também pela compreensão de conceitos de segunda ordem, estes relacionados à natureza do conhecimento histórico, como narrativa, relato, explicação histórica, consciência histórica. Segundo Lee (2001, p. 15), “é importante investigar as idéias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem idéias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para as contrariar”. Braga e Schmidt (2006a, p. 9) corroboram a ideia de Peter Lee:

[...] a Educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem” tais como narrativa, explicação ou evidência histórica.

Nessa perspectiva, o progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado. Para que essa relação aconteça, segundo Lee (2006), é necessária uma noção aplicável de literacia histórica, este conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo. Nesse sentido, a competência histórica envolve a apreensão de elementos epistemológicos do conhecimento histórico.

Diante dessa exigência, um programa de Educação Histórica fundamentado nos debates contemporâneos da Teoria e da Filosofia da História envolve a apreensão de alguns saberes:

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

O desenvolvimento gradativo de cada saber relacionado constitui a essência da progressão da aprendizagem histórica, em todos os níveis de ensino. As pesquisas em Educação Histórica realizadas em vários países apresentam algumas convergências:

- a) A aprendizagem ocorre em contextos concretos.
- b) As crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta a suas ideias prévias.
- c) Vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos das

tarefas ofertadas e as aptidões individuais. Estes são elementos fundamentais para progressão do conhecimento.

- d) As ideias históricas de crianças e jovens apresentam uma progressão lógica, mas não invariante, cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante.

1.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO BRASIL

No Brasil, a presença da Educação Histórica foi evidenciada pelo trabalho de Evangelista e Triches (2006), o qual sistematizou informações sobre grupos de pesquisa em Ensino de História, Didática da História e Educação Histórica, cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), entre 2000 e 2005. Entre os resultados obtidos constataram a presença de grupos de pesquisa (GPs) e linhas de pesquisa (LPs) em Educação Histórica a partir do ano de 2005.

Considerando que no Brasil existem poucos estudos sistematizados sobre as pesquisas em Ensino de História realizadas ou em andamento, Schmidt (2005), a partir da sistematização de Laville (1999), propõe uma forma de aglutinação das pesquisas em dois grandes eixos: 1) Pesquisas que estudam a aprendizagem histórica dos alunos; 2) Pesquisas sobre a função social da História. De acordo com Schmidt (2005) estas pesquisas estão em fase de consolidação, por isso apresento apenas as investigações realizadas pelo grupo de Educação Histórica da UFPR. Conforme Schmidt e Garcia (2006a, p. 27),

neste momento, o saldo da trajetória das investigações em Educação histórica, assumidos pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, já apresenta uma visibilidade em trabalhos que foram e estão sendo desenvolvidos, seja como sistematizações de experiências, de reflexões ou como resultado de investigações cientificamente mais elaboradas em diferentes âmbitos.

No âmbito dos projetos de extensão, o projeto “Recriando a História”, em curso desde 1995, tem como proposta a formação continuada de professores da escola fundamental. Nesse âmbito, têm sido publicados artigos pelos professores e alunos da UFPR sobre o projeto, apresentados em encontros nacionais e internacionais. Essa produção traz subsídios significativos ao campo da Educação Histórica, particularmente os artigos de Schmidt e Garcia, que trazem contribuições ao estudo da consciência histórica.

No âmbito da Pós-Graduação, a

[...] criação dentro da Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do grupo cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o nome de Cultura, Saberes e Práticas Escolares e Educação Histórica, e também do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, grupo agrega professores e alunos cujas atividades estão voltadas ao Ensino de História e, mais particularmente, à Educação Histórica [...]. (SCHMIDT e GARCIA, 2006a, p. 28)

Nesse âmbito, existe um conjunto de trabalhos defendidos, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt, como a dissertação de mestrado de Daniel Hortêncio de Medeiros, defendida em 2002, com o título *Jovens incluídos, consciência histórica e vazios pedagógicos: um estudo de caso* e a tese de doutorado intitulada *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no Ensino Médio: o lugar do material didático*, defendida em 2005; as dissertações de mestrado de Ivan Furmann, sob o título *Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária*; e a de Henrique Theobald, intitulada *A experiência de professores com idéias históricas: o caso do grupo Araucária*, defendidas em 2006.

No ano de 2007 foi defendida a dissertação de Marcelo Fronza, *O Significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio*. Em 2008 foram defendidas as dissertações de Adriane Sobanski: *Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com*

a *idéia de África*, e de Lillian Costa Castex: *O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – Pr.*

Em 2009 foram defendidas três teses de doutorado, a de Marlene Terezinha Grendel: *Como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares*, de Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd: *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná*, e a de Ana Claudia Urban: *Didática da história: percurso de um código disciplinar no Brasil e na Espanha* e, uma dissertação de mestrado, a de Alamir M. Compagnoni, intitulada *“Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele”*: *compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu.*

Além disso, há os trabalhos sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Braga Garcia, como a dissertação de mestrado de Edílson Aparecido Chaves: *A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades*, defendida em 2006, além de outros orientações em andamento.

Entre os conceitos utilizados pelo grupo de Educação Histórica da UFPR, o de consciência histórica assume posição central. No entanto, os primeiros estudos sobre consciência histórica de jovens foram realizados no continente europeu.

1.3 PESQUISAS SOBRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS

As investigações que tratam o tema da consciência histórica vêm sendo desenvolvidas a partir de diferentes perspectivas. Nesse sentido, apresentam-se como possibilidades as pesquisas comparativas interculturais baseadas na aplicação de questionários fechados e/ou abertos (ANGVIK e BORRIES, 1997), o inquérito do projeto *Youth and History* e a análise de narrativas históricas e de outros materiais de estudantes. Conforme afirma Rüsen, (2001), as abordagens teórico-metodológicas da consciência histórica precisam levar em conta que esta

consciência se expressa em narrativas estruturadas do passado, cuja coleta e análise das ideias dos sujeitos investigados são a base para o estudo desse tema, qualquer que seja o método empregado.

As pesquisas sobre consciência histórica de jovens tiveram origem na Alemanha, no contexto da unificação entre a República Democrática Alemã (RDA) e a República Federal da Alemanha (RFA). No início da década de 1990 mudanças estruturais transformaram o cenário político internacional, levando à reorganização da economia mundial. Os principais acontecimentos foram o fim da guerra fria, com o colapso do bloco socialista, desintegração da URSS e a unificação da Alemanha, simbolizada pela queda do Muro de Berlim.

A difusão generalizada do termo “reunificação”, para representar a união da Alemanha, trazia a ideia da incorporação da RDA à RFA. Em outras palavras, o estado unificado deveria seguir o modelo político e econômico capitalista da Alemanha Ocidental (RFA). Com desenvolvimento da “reunificação”, chegou-se à conclusão na Alemanha Ocidental que a história da Alemanha Oriental poderia desaparecer.

De acordo com Jung e Staher (1998, p. 133):

O não reconhecimento da história da Alemanha oriental como parte da história global alemã desde 1945/49, junto com a experiência da supremacia política e econômica da RFA, produziu o fato de que desde 1994 começou a parecer uma nova identidade germana-oriental. Lentamente se irá reconhecendo que a reconstrução da história da RDA como parte da história da Alemanha em seu conjunto constituía um requisito essencial para o futuro auto-determinado da Alemanha unificada.

Na Alemanha, na década de 1990, as condições da aprendizagem da história foram profundamente influenciadas pelos problemas gerados pela reunificação. As novas condições administrativas que passaram a reger o ensino de História nas escolas evidenciavam a existência de um esforço de instrumentalizar o ensino, sob tutela ideológica da Alemanha Ocidental.

As concepções de ensino de História tinham como base conceitos didáticos diferentes, os quais geravam práticas de ensino e pesquisa diferentes. Diante da realidade da unificação, professores e pesquisadores dos dois Estados tiveram que encontrar um modo de ensino e aprendizagem de História adequada à nova situação política e social.

Na Alemanha ocidental o ensino de História era marcado pelo compromisso com a investigação teórica sobre os efeitos sociais da história ensinada em uma sociedade plural, tanto na política como na ciência. Por outro lado, a Alemanha oriental priorizou os aspectos metodológicos do ensino de História, determinados pelo Estado. “Dado que na RDA a doutrina estatal marxista-leninista não permitia controvérsias científico-históricas tampouco havia posições divergentes acerca da didática da história, como na RFA”. (JUNG e STAHER, 1998, p. 135).

Nesse contexto, a formação dos professores de História também era diferente. Na Alemanha oriental a formação era essencialmente voltada à pedagogia, com foco especial na parte instrumental do ensino. Os chamados “metódicos da história” discutiam questões de métodos de ensino, psicologia da aprendizagem e desenvolvimento das classes sociais. Além disso, mantinham permanente relação com as escolas, uma vez que também eram responsáveis pela formação continuada dos professores. A Alemanha ocidental privilegiou a formação histórica dos seus professores.

De acordo com Jung e Staher (1998, p. 135),

Por conseguinte, se desenvolveu na RDA um entendimento teoricista da metodologia da história. Estes pontos fortes da metodologia da história na RDA foram ignorados no ocidente. Em vez disso se incidiu na função de apoio ao sistema uma consistente formação político-ideológica dos escolares. Assim foram demitidos todos os professores integrantes da metodologia da história.

Nessa conjuntura, havia o entendimento de que o ensino de História praticado na antiga RDA se transformaria profundamente de acordo com as normas didáticas que imperavam na RFA.

Depois da unificação foram desenvolvidos cursos de preparação dos professores, neles trabalhava-se a visão ocidental sobre a história da RDA, após 1945, com as correspondentes consequências curriculares para a aprendizagem histórica e o método de trabalho em sala de aula. Contudo, nem professores e nem os metódicos da RDA abandonaram seu campo de ação, sem propor iniciativas próprias. Como afirmam Jung e Staher (1998, p. 137),

Já em junho de 1990, alguns meses antes da unificação, os “metódicos da história” decidiram em seu último congresso rebatizar-se como didatas da história. Assim, documentaram a sua vontade de reorientar-se para a didática da história da Alemanha Ocidental, que na época era fortemente tendenciosa e idealizada.

A aproximação entre os didatas da história das antigas RDA e RFA, se caracterizou pela aceitação generalizada da categoria de “consciência histórica”, em detrimento do conceito de identidade nacional. Conforme Jung e Staher (1998, p. 138-139),

O curto debate sobre a validade da “emancipação” ou seja, sobre o alcance da “identidade nacional” como idéia-guia da aprendizagem histórica diminuiu sem grandes controvérsias graças a aceitação da categoria relativamente indeterminada de “consciência histórica”. Além de evitar conflitos se obteve, um benefício: a didática da história deve integrar a função, a morfologia, a gênese, assim como a construção e a remodelação das consciências históricas que se pode encontrar na sociedade. Através do ensino, os escolares devem formar uma consciência história na qual se relacionem passado, presente e futuro, de tal modo que pode obter-se uma orientação presente e futura. A categoria de consciência histórica é, por isto, meramente formal, o que explica sua capacidade de consenso.

A categoria “consciência histórica” foi incorporada com o objetivo principal de formação histórica dos estudantes alemães. Esta categoria foi referenciada

principalmente nos estudos do filósofo da história alemão Jörn Rüsen. Para este autor, a consciência histórica é a consciência da relação estrutural entre passado, presente e futuro. A formação dessa consciência não se produz unicamente na escola, mas também em outros espaços da sociedade. Nessa perspectiva, a Didática da História, como área específica de reflexão e intervenção sobre o ensino-aprendizagem expandiu-se para novos lugares, como os museus, arquivos, mídias (literatura, televisão, cinema), viagens, meio familiar, âmbitos tradicionalmente negligenciados como elementos didáticos.

Além do trabalho de delinear a definição da categoria consciência histórica, como elemento principal da formação histórica, também foram apresentados estudos empíricos com alunos e professores.

Os resultados de uma das investigações desenvolvidas com alunos da Alemanha (oriental e ocidental), e da Europa do leste e oeste, surpreenderam os investigadores, quando concluíram que não havia grandes diferenças entre a consciência histórica dos alunos orientais e ocidentais. Sobre esse estudo, Jung e Staher (1998, p. 140) dizem que

Pelo que se refere à estrutura da consciência histórica, que aqui há sido novamente dimensionada (informação técnica, capacidade de crítica, orientação sobre os valores básicos) se evidenciou que os alunos medem majoritariamente os personagens e os acontecimentos históricos segundo uma escala de valores atual, e que a capacidade de compreensão do forâneo esta muito debilmente desenvolvido.

Outra investigação realizada com mais de 6000 estudantes dos estados da Alemanha ocidental e de cinco estados da Alemanha oriental e com professores de história demonstrou resultados semelhantes. Destes resultados, segundo Jung e Staher (1998, p. 140), o investigador Bodo Von Borries extraiu algumas consequências para o ensino de história: “a) Elementarización de la gradación de la enseñanza; b) Intensificación de los métodos; c) Fomento de la comprensión hacia lo extranjero; d) Estimulación de la reflexión”.

Depois dos primeiros estudos, outras pesquisas foram desenvolvidas em vários países, também baseadas no conceito de consciência histórica delineado por Rüsen. Segundo Schmidt (2005, p. 118),

Nestas pesquisas, não se trata de analisar programas de manuais, para se presumir os efeitos no ensino de História, mas de pesquisar estes efeitos nos sujeitos que foram objeto de ensino. Também não têm como fonte de pesquisa apenas os saberes escolares, mas outras fontes como a família, os mídia, as circunstâncias da vida das pessoas, as quais são consideradas igualmente importantes para aprendizagem histórica.

A maior pesquisa deste gênero foi realizada no continente europeu no final da década de 1990. Um grupo de pesquisadores de vários países sob coordenação do norueguês Magne Angvik e do alemão Bodo von Borries estruturou o projeto *Youth and History*. A referência principal do projeto foram às investigações interculturais de Borries desenvolvidas no âmbito da Didática da História e os estudos teóricos de Rüsen sobre a consciência histórica.

A pesquisa organizada no formato *survey* tinha como objetivo responder questões sobre as características, qualidade e resultados do ensino de História e, particularmente, sobre a configuração geral da consciência histórica dos jovens europeus.

A investigação buscou identificar e avaliar o conceito de consciência histórica na perspectiva de jovens de 15 anos e seus professores em 25 países europeus, mais Israel, Palestina e Turquia, os quais responderam um questionário, com perguntas sobre conteúdos, métodos de ensino e concepções de História e cidadania. O levantamento de dados foi de amplo alcance e contou com 32.000 respondentes. Em cada país foram aplicados, em média, 800 a 1200 questionários, nas salas de aula, durante o horário da aula de história.

O questionário abordou vários temas, além de informações para contextualizar cada indivíduo. Os estudantes responderam questões sobre a concepção e importância da História; confiança em fontes de conhecimento

histórico; cotidiano das aulas de história; conhecimentos cronológicos de fatos históricos; interesses por gêneros e períodos históricos; interesse pela história por área geográfica; conceito de mudança histórica; representações atribuídas a personagens e períodos históricos; concepção de temporalidade histórica; concepções de passado e expectativas de futuro pessoal e nacional; preservação do patrimônio; fatores da divisão do país em classes; perguntas sobre tomada de decisão pessoal em se vivendo situações passadas e futuras (como o pagamento de indenização pela colonização das nações africanas, por exemplo); concepções de nação e estado), nacionalidade e soberania sobre um território e posição política sobre questões de urgência nos países ou na Europa em geral (como por exemplo, energia nuclear e armamento bélico). Os temas desdobraram-se em perguntas sistematizadas como afirmações, as quais os jovens responderam um dos itens colocados em uma escala de valoração, que iniciava com “discordo totalmente” até “concordo totalmente”, passando por “discordo”, “sem opinião” e “concordo”.

Os professores responderam perguntas relacionadas à contextualização do indivíduo nos países, experiência de ensino em anos, formação acadêmica, estudos desenvolvidos no campo da História, informações sobre sua prática de ensino de História, particularidades do currículo de História, avaliação da capacidade cognitiva dos alunos, significado da religião para vida do professor, interesse por política para o cotidiano do professor, conceitos históricos (nação, democracia, Europa, integração europeia) trabalhados em sala, questões de método de ensino-aprendizagem, objetivos do ensino de História, fatores de mudança históricas consideradas mais relevantes e projeções de futuro quanto a fatores de mudança histórica.

Segundo Barca (2007, p. 117), os pesquisadores Angvik e Borries (1997)⁶

reconheceram que as idéias manifestadas pelos jovens de 15 anos em diversos países europeus acerca do passado, presente e futuro são o

⁶ ANGVIK, M.; BORRIES, B. *Youth and History: a comparative European survey on historical and political attitudes among Adolescents*, (Vols A and B). Hamburg: Korber Foundation, 1997.

espelho da mentalidade dos respectivos povos: se os jovens de países mais industrializados se mostram mais críticos face ao passado, os de países com economias mais tradicionais assumem uma postura de maior aceitação e até de entusiasmo face ao estudo da História.

Esta constatação remete à ideia de que a consciência histórica é culturalmente variável, em outras palavras, mudando o contexto cultural mudam as relações entre as interpretações do passado, percepções do presente e expectativas do futuro. Na perspectiva de Angvik e Borries (1997), é plausível pensar a existência de uma intrincada relação entre cultura e consciência histórica, porém, tal relação está longe de ser mapeada em todos os seus detalhes. Pais (1999, p. 3) corrobora com Angvik e Borries⁷, em suas palavras,

Embora a consciência histórica seja discursivamente representada, cientificamente interpretada e teoricamente explicada, e apesar de genérica ou vagamente se sustentar que ela depende da “cultura”, não há referências empíricas fidedignas sobre a formação da consciência histórica entre as jovens gerações.

As discussões de Rüsen (2001) sobre a relação da consciência histórica e a vida prática contribuem na problematização da questão colocada por Angvik e Borries (1997) e Pais (1999). A partir do pensamento de Rüsen (2001), pode-se afirmar que a realidade do jovem se expressa na consciência histórica, e que, de alguma maneira, os elementos que constituem a vida do jovem estão presentes na sua consciência histórica. Nessa direção, conhecer as estruturas identitárias presentes na cultura juvenil pode revelar aspectos da relação entre cultura e consciência histórica.

A participação portuguesa no projeto *Youth and História*, coordenada por Pais (1999), contou com a aplicação do inquérito principal numa amostra nacional de alunos do 9º ano, cerca de 1200 jovens, durante as aulas da disciplina de História. Como nos outros países também foram inquiridos os respectivos professores de

⁷ Idem.

História. A investigação ainda recorreu a outros instrumentos de pesquisa. Segundo Pais (1999, p. 9),

Paralelamente à aplicação deste instrumento de inquirição extensiva – o questionário fechado – fiz uso de metodologias qualitativas ou indiciárias, envolvendo, principalmente, entrevista aprofundadas a professores e estudantes de História. Nalguns casos, fiz reuniões informais de grupo de modo a produzir uma situação de comunicação que favorecesse a captação, entre alunos e professores, de representações simbólicas sobre a História e o seu ensino. Desejava também ver como a consciência histórica – sendo uma forma de consciência social – acabaria por emergir num contexto grupal, propiciador do surgimento de categorias e interpretações geradas numa base hermenêutica e dialógica, ainda que sob forma discursiva.

Os resultados da investigação portuguesa foram sistematizados no livro *Consciência história e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*, de autoria de José Machado Pais (1999). A obra comporta três partes principais. A primeira destinada à aprendizagem da História e suas imagens, começa aferindo sobre algumas representações dos jovens europeus, em particular dos jovens portugueses, sobre o significado da história e seus objetivos. Na parte dois, consagrada à temporalidade e a mudança histórica, os jovens são confrontados com várias representações do tempo, e também com fatores de mudanças dos tempos presente e do futuro próximo. A terceira parte trata das atitudes e representações sociais que se expressam na consciência histórica dos jovens, onde foram analisadas opiniões dos jovens sobre juízos históricos relacionados a desigualdades sociais; desvalorização do património histórico; conflitos políticos (direito dos imigrantes, por exemplo); atitudes políticas que se prendem aos conceitos de nação/Estado, Europa/integração europeia e democracia; atitudes sobre a vida presente e expectativas de futuro.

A obra de Pais (1999) trata especialmente da relação entre consciência histórica e identidade, questão expressada no título e retomada em vários momentos do texto. Como este autor afirma:

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

É sabido que a História não tem um sentido independente daquele que os indivíduos lhe dão. Por isso, o estudo das formas de consciência histórica é uma forma de conhecimento que nos permite descobrir como os indivíduos vivem com os ‘fantasmas’ do passado e, simultaneamente, os utilizam como forma de conhecimento. (PAIS, 1999, p.1)

Portanto, as identidades individuais e coletivas construídas pelos jovens estariam intrinsecamente associadas a sua consciência histórica. Segundo Pais (1999, p. 2), “a consciência histórica é uma construção simbólica, do mesmo modo que a identidade comporta também um processo de apropriação simbólica do real”. Nessa perspectiva, torna-se possível pela investigação científica da consciência histórica, produzir conhecimento útil sobre a vida dos jovens, pois a vida se expressa de alguma maneira na consciência histórica, e nela é possível apreender a vida dos seres humanos (RÜSEN, 2001). Pais (1999) buscou compreender a relação entre as dimensões identitárias individuais e coletivas da vida dos jovens, que se expressam em sua consciência histórica.

O problema colocado por Pais (1999) vem acompanhado da hipótese de que a consciência histórica dos jovens tem uma forma específica de “inscrição geracional”. Em sua perspectiva, as afinidades e sentimentos que ligam os jovens a uma geração possibilitam a participação num destino comum: um passado lembrado, um presente vivido, um futuro esperado, em outras palavras, permite uma determinada consciência histórica. Para este autor, a consciência histórica dos jovens europeus e portugueses seria, muito provavelmente, constituída pela identidade geracional.

Tendo como referência os resultados aferidos no projeto *Youth and History*, as pesquisas brasileiras têm investigado elementos constitutivos da consciência histórica de jovens em diferentes níveis de ensino, seja na perspectiva da contribuição do material didático (MEDEIROS, 2005) ou da relação dos jovens brasileiros com o conhecimento histórico escolar. (SCHMIDT, 2002).

A pesquisa de Schmidt (2002) insere-se num conjunto de investigações que estudam a identidade dos jovens que frequentam o ensino médio e a suas relações com as formas do conhecimento histórico. Segundo Schmidt (2002, p. 184-185), um dos objetivos do seu estudo “foi procurar levantar indícios sobre a relação dos jovens com o conhecimento histórico, interrogando-os sobre as relações entre estes conhecimentos e sua própria vida”. Para compreender as articulações entre o processo de construção do conhecimento histórico e a vida dos jovens, a autora partiu da conceituação histórico-sociológica da juventude, contextualizada numa determinada sociedade urbano-industrial.

A investigação acompanhou os alunos no seu cotidiano escolar, por meio de observações e elaboração de memorandos. Também contou com entrevistas individuais e coletivas, juntamente com a aplicação de questionário elaborado segundo modelo aplicado em jovens alunos de escolas europeias (*Youth and History*). O campo de pesquisa foi delimitado em duas escolas da cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná, integrantes do sistema de ensino público estadual.

A escola S, localizada em bairro de periferia, tinha um total de 1.500 alunos, nos terceiros e quatro ciclos do ensino fundamental e ensino médio. Nesta escola, de acordo com Schmidt (2002, p. 187),

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

A escola E, situada no centro da cidade, oferece desde 1992 apenas o ensino médio. Na época da pesquisa contava com aproximadamente 3000 alunos. De acordo com Schmidt (2002, p. 187):

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

Os resultados parciais indicam, de modo geral, a contradição entre os interesses e necessidades dos jovens alunos e os objetivos e práticas do ensino de História. A comparação com as pesquisas desenvolvidas com jovens europeus possibilita concluir que a contradição entre as expectativas de vida dos jovens e as práticas de História desenvolvidas em sala de aula pode ser encontrada em outras realidades. Segundo Schmidt (2002, p. 195),

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

De acordo com a autora, a relação dos jovens brasileiros com o conhecimento histórico escolar é matizada, por um lado, pela sua identidade pessoal identificada com suas expectativas profissionais e de futuro, e, por outro lado, por uma identidade histórica legitimada pela escola, a mídia e a sociedade, identificada com o conteúdo tradicional da História política. Pode-se dizer que existe na escola um choque de interesses, essa situação fica evidente no depoimento de uma aluna da Escola S, coletado por Schmidt (2002, p. 194):

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

A partir da constatação de que os jovens se relacionam com o conhecimento histórico escolar mediante seus interesses e desejos, Schmidt (2002) procurou explicitar a articulação dessa relação com a formação da consciência histórica dos jovens. Essa discussão tomou como referências os estudos de Tutiaux e Mousseau (1998), Pais (1999), especialmente o modelo de questionário aplicado a jovens europeus, e Rösen (1992).

Nos últimos anos têm aumentado as pesquisas sobre consciência histórica de jovens, em diversos países. As pesquisas, de vários autores, têm analisado os sentidos das mensagens nucleares que os jovens apresentam, principalmente, referentes aos seus países: Seixas e Clark (2004), Letourneau e Moisan (2004), no Canadá; Wertsch (2004), na Rússia; Barton e McCully (2005) na Irlanda do Norte e Waldron e Pike (2005) na República da Irlanda⁸. Estas pesquisas analisaram narrativas de jovens de 15 anos sobre seus países e perceberam a permanência de determinados tipos de identidade nacional, apesar de críticas anunciarem o fim deste tipo de identidade. Outras pesquisas procuram amarrar o conhecimento de uma história substantiva em ideias de segunda ordem, como é caso das pesquisas de K. Barton (2001), P. Seixas (2004) e P. Lee (2002)⁹.

Em Portugal, de acordo com Barca (2007, p. 118), no âmbito do projeto *Consciência histórica – teoria e práticas*,

⁸ Todos estes autores foram referenciados por: BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.

⁹ Idem.

[...] procura-se não só conjugar o levantamento de idéias substantivas e de segunda ordem em História, como focalizar os estudos na exploração de vários sentidos identitários, numa perspectiva relacional, inclusiva, que integra o conhecimento de nós próprios e de outros povos e culturas, à escala global.

Na linha das investigações sobre a consciência histórica que exploram os vários sentidos identitários dado pelos jovens, em diferentes escalas, é que se insere a presente pesquisa, cujo propósito é investigar os sentidos identitários de jovens (que moram em Curitiba e cursam o ensino médio) sobre a História da Cidade de Curitiba-Pr e a relação com a sua consciência histórica, no contexto escolar. Essa proposta de investigação ancora-se em determinadas reflexões sobre identidade e consciência histórica, temática que será abordada no próximo capítulo.

2 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADE: UM PROBLEMA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Observou-se que tem sido possível reconhecer um esforço analítico de enfrentar questões sobre o ensino-aprendizagem de História, por meio de um instrumental conceitual denominado consciência histórica.

Este capítulo aborda o conceito de consciência histórica a partir dos estudos filosóficos de Rüsen (2001), bem como a relação com o conceito de identidade desenhado por Martuccelli (2007). A opção por este autor foi feita por permitir uma aproximação mais orgânica com o pensamento de Rüsen (2001).

2.1 UM CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A ideia de consciência histórica vem sendo discutida no âmbito da filosofia da História. Segundo Dray (1964) este ramo da filosofia tem como função esclarecer e analisar a “ideia” de História. A filosofia da História, na atualidade, trata de problemas epistemológicos, como o sentido da história e a constituição da consciência histórica.

Segundo Barca (2007, p. 116),

O conceito de consciência histórica, em debate no âmbito da filosofia analítica da História, constitui actualmente um dos objectos centrais de pesquisa no campo da educação histórica, com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento das ideias dos jovens acerca dos *usos* da História no seu quotidiano.

As contribuições de Rüsen (2001) para a discussão epistemológica sobre a relação da História com as tomadas de decisão na vida cotidiana têm permitido identificar alguns marcos da consciência histórica dos jovens (BARCA, 2007). Na perspectiva de Rüsen (2001), a consciência histórica é inerente à existência humana. Em outras palavras, é uma condição antropológica – portanto,

culturalmente constituída – que não se restringe a um período da história, grupo social ou indivíduos apto ao desenvolvimento intelectual da histórica. Nas palavras de Rüsen (2001, p. 54):

São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretação do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo que qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos.

As discussões filosóficas de Rüsen, (2001), acerca do conceito de consciência histórica, são desenvolvidas no contexto do enfrentamento às críticas das tendências pós-modernas à historiografia herdeira da modernidade.

A partir da década de 1960, sob o impacto de profundas transformações sócio-culturais no mundo ocidental, “o que se costuma chamar de pós-modernidade põe em xeque o sentido moderno da história, a identificação da história com a marcha do Espírito (Europa) em busca de liberdade (Potência). Procura-se deslegitimar o governo da história pela razão”. (REIS, 2006, p. 46).

Nessa direção, a crítica pós-moderna colocou à prova os princípios modernos fundamentais que sustentavam a Ciência da História. A ofensiva pós-moderna colocou sobre julgamento conceitos centrais da História, como progresso, desenvolvimento, evolução, sentido histórico e a própria cientificidade da História, tornando frágeis os padrões usuais de interpretação histórica do mundo e da própria vida. O conhecimento histórico, na perspectiva pós-moderna, recusa o universal, aborda um mundo humano parcial, descentrado e fragmentado. Como afirma Reis (2006, p. 46),

A pós-modernidade recusa as filosofias da história, pois a fragmentação torna indiscernível o fio condutor que leva a utopia. A grande narração unificadora, emancipadora, se fragmenta em múltiplas e pequenas narrações. A narrativa pós-moderna só visa a eficácia, a performatividade, isto é, uma racionalidade técnica, local, parcial, sem realizar valores universais. Os interesses se multiplicam e o individual, o parcial rompem

com a perspectiva da universalidade. Na pós-modernidade, o ecletismo e agnosticismo predominam.

A noção moderna de sentido histórico, entendida como relação orgânica entre o passado, presente e futuro, nas abordagens pós-modernas se decompõe, o futuro não representa mais a redenção da humanidade, pois não há mais a certeza de produzi-lo com segurança. O passado não é mais considerado como um elemento de orientação da vida presente. O passado torna-se tema de análises estéticas. O conhecimento histórico não coincide com o real e não produz a superação das tensões e conflitos, por meio de uma consciência da historicidade humana. Na modernidade, como destaca Rüsen (1997, p. 2),

[...] a categoria de progresso aparece como um conceito histórico básico da moderna consciência histórica. Esta categoria apresenta a gênese histórica de sociedades modernas como um desenvolvimento que merece ser endossado e ao qual se pode e deve dar continuidade. À luz desta orientação histórica o futuro aparece como superação da qualidade de vida já atingida, seja através do domínio sobre a natureza, da riqueza econômica, da participação política, da conscientização cultural. Em oposição a esta qualificação do processo de modernização apresentam-se na atualidade fatos e resultados deste mesmo processo que o colocam sob outra luz: cresce o potencial de destruição e os riscos de autodestruição da humanidade; os recursos naturais que servem à vida humana são destruídos pelo domínio e pela exploração da natureza via ciência, tecnologia e indústria; as potencialidades culturais, que colocam o homem em harmonia com suas condições de vida, são podadas pela racionalização e pelo desencantamento, que há alguns anos prometiam ao homem, em nome da conscientização, uma relação livre e feliz consigo mesmo sob condições de vida humanizadas.

A ideia de modernidade como uma ameaça à existência humana desafia os modelos de interpretação histórica que explicam as formas de vida atuais, na relação com as experiências do passado, que permitem estabelecer uma perspectiva coerente para o futuro, que oriente o agir atual. Como destaca Rüsen (1997, p. 3),

Juntamente com a perda de prestígio cultural da modernidade também a História fica ameaçada de perder seu sentido. Em seu lugar aparecem outras possibilidades de satisfazer a busca de orientação temporal do homem com símbolos que representam a vivência no tempo. Em seu lugar apresenta-se o pensamento mítico ou quase mítico.

Nas abordagens pós-modernas, o sentido histórico, entendido como relação orgânica entre o passado, presente e futuro se decompõe, o futuro se distancia e o passado não é mais considerado como elemento contingente da vida presente. Nesse sentido, o conhecimento histórico não coincide com o real e não produz a superação das tensões e conflitos, por meio de uma consciência da historicidade humana.

Rüsen (1997) reconhece que a ciência histórica está colocada à frente de um desafio representado pela pós-modernidade e, diante disso, a História, como ciência, não pode ignorar tais tendências como simples modismos, mas tomá-las como desafio ao trabalho epistemológico da prática historiográfica. Pois, segundo Rüsen (1997) a historiografia não surge das rotinas de pesquisas, desenvolvidas nos gabinetes e arquivos, mas a partir de novos questionamentos colocados ao passado, questões que se originam no presente e das incômodas experiências contemporâneas. Porém, como destaca o autor, as respostas históricas dependem da racionalidade da pesquisa histórica, isto é, estão sujeitas a uma razão histórica. A razão significa o pensamento no trabalho de memorização da consciência histórica, que envolve momentos formais, de conteúdo e funcionais, do pensamento histórico. Rüsen (1997, p.17-18) define os três momentos da seguinte forma:

Formalmente o pensamento histórico é racional, quando realizado dentro de um determinado tipo de linguagem e comunicação: quando ele se realiza mediante uma conceitualização, está em sintonia com a realidade, possui uma regulação metodológica e se orienta em elementos consensuais. “Razão” se refere aqui ao caráter argumentativo do pensamento histórico, indissociável da cientificidade.

Do ponto de vista do conteúdo um pensamento histórico é racional, quando lembra processos e fatos de humanização no passado, quando lembra a eliminação da miséria, do sofrimento, da opressão e da

exploração e a libertação de coações naturais ou impostas por outros e a passagem para uma vida de autodeterminação e de participação.

Do ponto de vista funcional ou pragmático o pensamento histórico é racional, quando nas suas referências ao presente serve de orientação para a vida e a formação de identidades dos sujeitos, quando a lembrança histórica favorece a ação e a formação de identidade.

Nesse momento, Rüsen (2001) defende que os fundamentos da racionalidade da ciência histórica estão associados às operações elementares e gerais da consciência histórica. Para este autor, a História como ciência é uma realização particular do pensamento histórico em geral, o qual está intrinsecamente associado à vida cotidiana. O resultado produzido pela historiografia é uma forma específica de manifestação da consciência histórica. A operação historiográfica “[...] geralmente apresenta o passado na forma de uma ordem cronológica de eventos apresentados como ‘factuais’, ou seja, com uma qualidade especial de experiência” (RÜSEN, 2006, p. 125), mas assim como outras formas do pensamento histórico, seus fundamentos estão enraizados na vida.

O pensamento histórico em Rüsen (2001) é um elemento inerente à existência humana, não é uma operação mental restrita a um período histórico, classe social ou indivíduo capaz de pensar a história, mas uma condição antropológica universal. Partindo desse princípio, busca desvelar os fundamentos da ciência histórica na vida cotidiana concreta. Segundo Rüsen (2001, p. 55),

A história como ciência deve ser uma realização particular do pensamento histórico ou da consciência histórica – esse procedimento particular deve ser visto como inserido em seus fundamentos genéricos na vida corrente. Para se saber o que significa conhecer historicamente de modo científico, é preciso esclarecer o que significa pensar historicamente. Tenciono, pois, analisar os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica.

Nessa perspectiva, todo o pensamento histórico, inclusive a ciência histórica, é uma articulação da consciência histórica. Tomar a consciência histórica como

fundamento da ciência da história implica que nenhuma concepção específica da história (relativa a uma determinada cultura) constitui-se como pressuposto, uma vez que a consciência histórica é uma consciência humana antropologicamente universal. A consciência histórica, na perspectiva de Rüsen (2001, p. 57), é “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Essa concepção fundamenta-se no pressuposto de que o homem precisa agir intencionalmente para poder viver e que essa intencionalidade o define como um ser que precisa ir além das suas circunstâncias e condições dadas, isto é, o homem somente pode viver no mundo, na relação consigo mesmo, com os outros homens e com a natureza, se não tomar o mundo e a si mesmos como dados puros, mas interpretá-los de acordo com suas intenções. O agir é um procedimento antropológico na medida em que o homem, com os objetivos que busca na ação, transpõe as condições dadas pelo momento.

Nas palavras de Rüsen, (2001), existe um superávit “intencional do agir humano”. O superávit intencional do agir também pode ser entendido como uma “carência estrutural do homem”, que se caracteriza pelo fato de que a satisfação das carências humanas também gera um processo de produção de novas carências, que exigiram novas interpretações. De acordo com Rüsen (2001, p. 57-58),

Pode-se caracterizar e explicar essa constatação antropológica de um superávit de intencionalidade do homem como agente e paciente de mil maneiras. Nosso interesse aqui se restringe ao fato de que esse superávit inclui uma relação do homem com seu tempo, na qual se enraizam as operações práticas da consciência histórica que são pesquisadas. Pois esse superávit tem uma relevância temporal: ele se manifesta sempre de modo todo especial quando os homens têm de dar conta das mudanças temporais de si e do mundo mediante seu agir e sofrer.

Nesse sentido, as mudanças temporais do mundo e de si mesmo são interpretadas numa relação de continuidade entre as diferentes dimensões de tempo (passado, presente e futuro), de tal forma que permita explicar a realidade vivida a partir dessa noção de continuidade, bem como orientar o agir na realidade. Portanto, para Rüsen (2001, p. 59),

A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida.

Essa consciência permite ao homem projetar o seu agir orientado por suas próprias carências temporais, as quais precisam de interpretação porque são sofridas, porque são experimentadas como barreiras que se opõem ao agir humano, obstáculos que não podem ser ignorados, quando os homens querem realizar suas intenções. Nessa direção, Rüsen (2001, p. 60) diz que

O tempo é experimentado, aqui, como perturbação de uma ordem de processos temporais na vida humana prática, como perturbação de uma ordem na qual o homem tem de pensar seu mundo e sua vida, para poder orientar-se corretamente. O conceito-síntese de tal perturbação, que só pode ser controlada mediante esforço próprio de interpretação, é a contingência.

A contingência, para Rüsen (2006, p. 122), é uma relação com o tempo de caráter universal que ultrapassa as particularidades culturais, pois “(...) a vida humana é constantemente atormentada por um senso de ruptura, de ocorrências inesperadas como morte ou nascimento, catástrofes, acidentes, expectativas frustradas”. Essas experiências são vividas como mudanças da ordem temporal que ameaçam constantemente a vida humana. A superação das contingências sofridas pelos homens ocorre mediante a interpretação das mesmas. Esse tipo de interpretação restabelece a ideia de ordem temporal para vida.

A formação da consciência histórica se dá mediante a interpretação da experiência do tempo orientada pela intenção em relação ao tempo. Essa consciência permite ao homem não se perder no processo de transformação do mundo e de si mesmo. De acordo com Rüsen (2006, p. 122):

A experiência de ameaça estrutural na mudança temporal tem de ser interpretada no sentido de permitir pessoas que estão ameaçadas a continuar vivendo suas vidas. Para isso, elas têm de construir uma idéia de ordem temporal que responda ao desafio da contingência. O trabalho da consciência histórica pode então ser descrito como um procedimento por meio do qual tal idéia de uma ordem temporal é resgatada. Ela refere-se à experiência da mudança temporal da vida e do mundo, que pode ser armazenada na memória, dá sentido à mudança do passado que pode ser aplicada para se entender o presente, permitindo, assim, às pessoas antecipar o futuro, para conduzirem suas atividades a partir de um futuro informado pelas experiências do passado.

A partir de Rüsen (2001), entendo que a consciência histórica não é equivalente à quantidade de informações que uma pessoa acumulou sobre passado ao longo da vida, mas diz respeito às operações mentais que articulam o passado, presente e futuro numa estrutura temporal coerente, na qual o passado é chamado para guiar a interpretação das mudanças temporais sofridas pelos homens no presente. Essa convocação do passado ao presente orienta e alimenta a esperança no futuro.

Assim sendo, a consciência histórica associa o passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação orientados pelo passado. Tal articulação do tempo, realizada pela consciência, orienta as ações intencionais sobre a realidade, bem como expande a subjetividade, por meio da autoidentificação no curso da história, isto é, no fluxo do tempo humano.

2.2 A CONSTITUIÇÃO NARRATIVA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O trabalho da consciência histórica é feito em atividades culturais específicas que Rüsen (2006, p. 122) chama de “práticas de narração histórica”. Schmidt e Braga (2005, p. 301) corroboram as apreensões de Rüsen (2006). Para estas autoras,

[...] a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.

Deste modo, a consciência histórica existe nas práticas de narração histórica, dito de outra forma, a narrativa é a expressão material do pensamento histórico. Assim, por meio da narrativa chega-se à forma da consciência histórica, constituída na mente dos homens. Essa prática cultural de interpretação do tempo é, de acordo com Rüsen (2001), antropologicamente universal.

Para Rüsen (2001, p. 60), a narrativa histórica refere-se a

[...] um ato de fala, cuja universalidade antropológica não pode ser contestada e com respeito à qual se pode demonstrar ser ela determinante da especificidade do pensamento histórico e, com isso, da peculiaridade do conhecimento histórico-científico [...] Em um ato de fala desse tipo, no qual se sintetizam, em uma unidade estrutural, as operações mentais constitutivas da consciência histórica, no qual a consciência se realiza.

Ainda de acordo com Rüsen (2001, p. 149),

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é

uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente, a lógica da narrativa. Essa tese é tratada, na teoria da história como o paradigma narrativista.

Contudo, Rüsen, (2006) não nega a existência de elementos não narrativos operando no trabalho da consciência histórica e que a representação narrativa do passado apresenta limites. Porém, o fenômeno cultural chamado História sustenta-se fundamentalmente na prática cultural da narrativa. Como ele afirma:

La forma lingüística dentro de la cual la conciencia histórica realiza su función de orientación es la de la narración. Desde esta visión, las operaciones por las cuales la mente humana realiza la síntesis histórica del tiempo simultáneamente con las del valor y la experiencia, se encuentran en la narración: el relato de una historia. (RÜSEN, 1992, p. 29)

A narrativa histórica, como construção mental, difere de outros conteúdos da memória humana. Alguns aspectos caracterizam esta prática cultural como elemento constitutivo da consciência histórica em geral e do conhecimento histórico científico em particular. Assim, a narrativa histórica é um resultado intelectual que forma a consciência histórica que fundamenta todo o pensamento histórico e todo o conhecimento histórico científico.

No processo narrativo alguns fatores são essenciais na formação da consciência histórica, os quais permitem diferenciar a narrativa histórica da multiplicidade de interpretações da experiência do tempo que utilizam a narrativa como instrumento. Por exemplo, a ficção histórica é uma forma de interpretação narrativa da experiência do tempo, que integra, com a orientação ficcional no tempo, ao âmbito geral da orientação da vida prática no tempo.

Em busca da especificidade da narrativa histórica, como elemento de constituição de sentido sobre a experiência do tempo, uma questão geral é importante, é a tradicional distinção entre narrativa ficcional e não-ficcional. Tal

distinção origina-se de três especificações da operação mental da narrativa na vida prática concreta.

A primeira especificidade a se destacar é que a narrativa histórica rememora um passado distante, que ultrapassa as lembranças individuais, vai além do tempo de uma vida individual. Essa expansão temporal é condição fundamental para conferir ao passado a qualidade de histórico. Além disso, a perspectiva de futuro, aberta pela consciência histórica, também ultrapassa o limite de uma vida individual. Como afirma Rüsen (2001, p. 63-64),

A lembrança flui natural e permanentemente no quadro de orientação da vida prática atual e preenche-o com interpretações do tempo; ela é um componente essencial da orientação existencial do homem. A consciência histórica não é idêntica, contudo, à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. A mera subsistência do passado na memória ainda não constitutiva da consciência histórica. Para a constituição da consciência requer-se uma correlação expressa do presente com o passado – ou seja, uma atividade intelectual que pode ser identificada e descrita como narrativa (histórica).

A segunda especificidade da narrativa histórica, é que ela constitui a consciência histórica, ao representar as mudanças temporais do passado, rememoradas no presente como processos contínuos. Nessa direção, as dimensões temporais (passado, presente, futuro) ganham sentido, que faz do passado, como experiência, significativo para o presente e o futuro. Essa interdependência entre passado, presente e futuro é concebida como uma representação da continuidade. Tal representação dá unidade às três dimensões temporais.

Como destaca Rüsen (2006, p. 123),

Essa “razão histórica” é uma imagem, uma visão, um conceito ou uma idéia de tempo que mede as expectativas, os desejos, as esperanças, os medos e as ansiedades que ligam as mentes das pessoas nas suas

atividades do dia-a-dia com a experiência do passado. O tempo real recordado sintetiza-se com o futuro projetado; passado e futuro emergem em uma imagem, visão ou conceito único da mudança e progresso temporal, que funciona como uma parte integral de orientação cultural no presente. Ciclos regulares e incessantes de ordem e desordem, a categoria de progresso, a crença de que Deus governa o mundo ou de que há uma ordem moral mundial (como o *Tao*¹⁰) podem ser evocados como exemplos dessa idéia de tempo como uma ordem significativa das atividades humanas.

A prática cultural da narrativa histórica cria um sentido temporal para a vida humana, ou seja, cria um senso de que a vida pertence a uma dimensão temporal que inclui numa única estrutura o passado, presente e futuro.

Dentro da teoria da história de Rüsen (1992, 1993, 1997, 2001, 2006), a narrativa, como expressão da consciência histórica, é uma forma de constituição de sentido sobre o passado. Para este autor, a competência narrativa pode definir-se

como la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada. (RÜSEN, 1992, p. 29).

A competência narrativa de “dar sentido ao passado” está relacionada à articulação de três qualidades do ato de narrar: experiência, interpretação e orientação.

A competência de experiência supõe uma habilidade para viver experiências temporais. Isso implica na capacidade de percepção da contingência e diferenças no tempo, entre o passado, presente e futuro. A competência da interpretação da percepção das diferenças no tempo, mediante a articulação narrativa, se manifesta pela habilidade de aproximar as diferenças do tempo, por meio de uma concepção de um todo temporal, que abrange todas as dimensões do tempo: passado, presente e futuro. Por fim, a competência de orientação se caracteriza pela capacidade de

¹⁰ Razão Universal.

utilizar o todo temporal na orientação da vida prática contemporânea, conforme os modelos de interpretação das mudanças temporais.

A terceira especificidade da narrativa, como atividade intelectual fundamental na formação da consciência histórica, refere-se ao elemento que dá unidade interna às três dimensões temporais, no processo de representação da continuidade, mediante a narrativa histórica. Trata-se da identidade daqueles que precisam produzir o sentido narrativo para poderem se orientar no tempo. A narrativa histórica está marcada pela intenção do narrador e seus destinatários (público) de não se perderem nas mudanças temporais de si e do mundo, mas de manterem a vida ordenada no fluxo do tempo. Segundo Rüsen (2001, p. 66),

Os homens têm de interpretar as mudanças temporais em que estão enredados a fim de continuarem seguros de si e de não terem de recear perder-se nelas, ao se imiscuírem nelas pelo agir, o que precisam fazer, para poderem viver. A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto-afirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo: a medida da plausibilidade e da consistência dessa relação, ou seja, o critério de sentido para a constituição de representações abrangentes da continuidade é a permanência de si mesmos na evolução do tempo.

A representação de continuidade pode ser compreendida de quatro maneiras diferentes: tradicional, exemplar, crítica e genética. A tradicional caracteriza-se pela continuidade temporal como permanência de sistemas de vida originalmente constituídos, e identidade pela afirmação de padrões culturais pré-conhecidos. A exemplar, pela continuidade temporal como a validade de regras que cobrem sistemas de vida temporalmente diferentes, e a formação de identidade se dá pela generalização de experiências temporais como regras de conduta. A crítica, pela continuidade como alteração de dadas ideias de continuidade, e a identidade forma-se pela negação de determinados padrões conhecidos de autocompreensão. A genética caracteriza-se pela continuidade como um desenvolvimento no qual os modos de vida mudam para estabelecer sua permanência dinamicamente, e a

identidade constitui-se pela mediação da permanência e da mudança em um processo de autodefinição.

Nessa direção, segundo Rüsen (1992), a narrativa tem a função geral de orientar a vida prática no tempo, por meio da mobilização da memória da experiência temporal, desenvolvendo um conceito de continuidade e estabelecendo uma identidade.

2.3 IDENTIDADE DOS JOVENS E A ORIENTAÇÃO TEMPORAL

O conceito de identidade tem ocupado extenso espaço na agenda de discussões da teoria social, nas últimas décadas do século XX. Os debates sobre identidade acontecem em torno de perspectivas teóricas variadas, no campo das ciências sociais e humanas.

A ideia de identidade experimentou uma “inflação analítica”. Para Martuccelli (2007), muitas vezes pela simples polissemia da palavra que desorienta, outras vezes, o que, segundo este autor, pode ser questionado, pela vontade de numerosos autores de fazer da identidade a perspectiva central do indivíduo.

Nas décadas de 1960 e 70, o tema tornou-se emergente, embalado pela descrença em princípios centrais que sustentavam a concepção de homem e mundo moderno. Em sentido amplo, a descrença recaiu sobre a compreensão iluminista de homem e mundo, baseada em categorias como razão, consciência, liberdade e progresso. No campo do conhecimento histórico,

o projeto moderno, articulado pelo iluminismo, vê a história como ‘espírito universal’ – um centro-consciência-interioridade em avanço, um núcleo subjetivo e lógico que se exterioriza e retorna a si, integrando-se e concentrando-se progressivamente, tomando consciência de si. (REIS, 2006, p. 68).

A ontologia iluminista foi criticada de forma mais contundente a partir da década de 1960. Segundo Reis (2006, p. 45),

O século XX se deu historicamente conta dessa crise da Razão, já percebida e formulada por aqueles autores do século anterior, em meio às tragédias que acompanharam a derrota da Europa. O pensamento dessa derrota seria o “pós-moderno”. A pós-modernidade desconstrói a metafísica humanista da subjetividade moderna – deslegitima, deslembra, desmemoriza, quer esquecer o discurso da Razão que levava ao totalitarismo, ao holocausto, às guerras mundiais.

A “crise da Razão”, na perspectiva pós-moderna¹¹, implicava também uma “crise de identidade”, uma vez que a razão e a consciência, consideradas pontos centrais da concepção de homem iluminista-moderno, estavam sob julgamento.

A crítica à identidade moderna encontrava lastro no contexto de profundas transformações das relações sociais, caracterizadas pelo historiador britânico Eric Hobsbawm (1995) como uma verdadeira revolução cultural de padrões mundiais. A melhor abordagem dessa revolução, para Hobsbawm (1995), é por meio da família e do sexo, isto é, por meio da estrutura de relações entre sexo e gerações.

Na maioria das sociedades, essas relações resistiram às mudanças bruscas até a década de 1950. A vasta maioria da humanidade partilhava certas características, como a existência e a crença no casamento formal com relações sexuais privilegiadas entre os cônjuges; o adultério era universalmente tratado como crime; superioridade dos maridos em relação às esposas e dos pais em relação aos filhos (patriarcalismo), do mesmo modo com as gerações mais jovens; famílias com várias pessoas e nuclear, um casal com filhos.

Todavia, já na segunda metade do século XX esses arranjos sociais há muito existentes começaram a mudar com rapidez, sobretudo nos países ocidentais desenvolvidos, embora de forma desigual, mesmo dentro dessa região. Na maior parte do mundo aumentaram os divórcios, diminuiu o desejo de filhos entre os casais, cresceram as relações bissexuais, aumentou o número de pessoas vivendo só (isto é, não como um membro de uma casal ou família maior), as famílias

¹¹ Na atualidade o pós-modernismo aparece como um movimento multifacetado em suas ideias e projetos.

nucleares retraíram, e muitas mulheres passaram a chefiar a família e criar os filhos sozinhas. A interpretação desses fenômenos seguiu sob diferentes enfoques. Segundo Hobsbawm (1995, p. 332):

Uma vez que tais práticas e instituições não eram mais aceitas como parte do modo de ordenar a sociedade que ligava as pessoas umas às outras, e que assegurava a cooperação social e a reprodução, desapareceu a maior parte de sua capacidade de estruturar a vida social humana. Foram reduzidos simplesmente a manifestações de preferências individuais e reivindicações de que a lei reconhecesse a supremacia dessas preferências. Incerteza e imprevisibilidade eram eminentes. As agulhas das bússolas não tinham mais norte, os mapas tornaram-se inúteis. Isso foi o que se tornou cada vez mais evidente nos países de maior desenvolvimento a partir da década de 1960. Encontrou expressão ideológica numa variedade de teorias, do extremo liberalismo de mercado ao “pós-modernismo” e coisas que tais, que tentavam contornar inteiramente o problema de julgamento e valores, ou antes reduzi-lo ao único denominador da irrestrita liberdade do indivíduo.

O pensamento pós-moderno, destacado por Hobsbawm (1995), interpretou as mudanças das relações sociais em curso na década de 1960, como o fim de um tempo baseado nos princípios modernos. Anunciaram a “morte do sujeito moderno” e proclamaram o nascimento de um “novo” sujeito, pós-moderno, pautado em novas dimensões identitárias, em novas formas de reconhecimento.

Stuart Hall (2005, p. 9), simpático ao ideário pós-moderno, colocou o problema da seguinte maneira:

Para aqueles/as teóricos/as que acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolveu da seguinte forma. Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamado, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo.

Na perspectiva pós-moderna ocorrem transformações estruturais no mundo social que abalaram as “tradicionais” formas de identificação entre os homens e mulheres. Nesse contexto, a classe, as divisões de gênero (masculino e feminino), raça e nacionalidade não exerciam mais a força de coesão necessária para sustentar o lugar do indivíduo no mundo social.

Segundo Hall (2005, p. 12),

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades. Algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais.

Os elementos que formavam as identidades unificadas foram deslocados, acrescentando-lhe um caráter fluido, instável e móvel. Nessa linha, as identidades, antes claramente reconhecidas, fragmentaram-se em múltiplas formas de identificação, ao ponto de não ser mais possível estabelecer relação segura entre o indivíduo e o social. A noção de “deslocamento” significou a perda dos padrões identitários que forneciam conexões estáveis entre os indivíduos e o mundo social. Esse processo foi denominado por alguns teóricos como “crise de identidade”.

De acordo com Reis (2006, p. 45),

Na pós-modernidade, o universal se pulveriza em indivíduos, fragmenta-se. Não há mais supracritérios que possam decidir entre o ser e o dever ser. A comunicação, a intersubjetividade tornam-se quase impossíveis. Os consensos possíveis são provisórios, locais e precários. Predomina o dissenso, o jogo de linguagens divergentes.

Para Martuccelli (2007), a abordagem sociológica da condição moderna deve manter distância frente à ideia de uma crise contemporânea da identidade, associada a uma fase de transformações específicas das sociedades complexas,

cuja principal característica é a diversidade cultural, também denominada multiculturalismo¹².

Para este autor, a modernidade está condicionada pela crise de identidade. O conceito de modernidade, assim como, o próprio processo que ele designa, revela uma tensão: um processo contínuo de construção e reconstrução da vida interna do homem ocidental, que oscila entre a fragmentação e a universalidade das dimensões identitárias.

Assim sendo, para Martuccelli (2007), a chamada “crise de identidade”, identificada com as transformações sociais e culturais ocorridas na segunda metade do século XX, não representa, de fato, uma novidade dentro do processo da modernidade. Nessa mesma perspectiva, Reis (2006, p. 51) diz que a “crise pós-moderna” localizada como um fenômeno social típico das décadas de 1960 e 1970 seria uma espécie de retorno aos primeiros dias da modernidade. “Essa crise pós-moderna ocorreu na Europa como desdobramento da revolução cultural moderna, européia, iniciada no século XVI”.

Na perspectiva da sociologia da condição moderna¹³, delineada por Martuccelli (2007), a identidade refere-se a dois grandes processos da vida humana. Por um lado, a identidade garante a continuidade dos indivíduos no tempo, pela

¹² “A noção de ‘sociedade multicultural’ depende essencialmente de duas grandes perspectivas. Para certos autores, designa um modelo prescritivo de integração, por vezes pós-nacional. Assim, diversos trabalhos, notadamente nos países anglo-saxões, visam a mostrar como uma sociedade pode colocar sob controle a diferença cultural desde que proclame uma vigorosa separação entre o privado e o público, ou dela tire vantagens, graças a medidas legislativas favoráveis à adoção da diversidade na escola ou na moradia. Para outros autores, a sociedade multicultural é menos um modelo do que uma propriedade das sociedades modernas, caracterizadas pela coexistência de diferentes grupos culturais ou étnicos. Isto constitui uma definição sem grande alcance: as sociedades nacionais de classe sempre foram, elas também, cruzadas por diferenças culturais, tanto regionais quanto comunitário-classistas. O interesse em examinar a idéia da sociedade multicultural é outro. Está no dilema moderno das identidades que a noção revela, nos problemas políticos e nos impasses que ela põe em evidência. O problema determinante de uma sociedade multicultural é sempre a busca de uma nova articulação entre a identidade e o político”. (MARTUCCELLI, 1996, p.18)

¹³ As teorias da condição moderna referem-se às produções relacionadas à teoria social as quais, ao contrário das teorias que têm como matriz a questão da diferença social, bem como daquelas que tomam como referência o estudo da racionalidade moderna, se preocupam com as tensões e contradições que afetam as experiências dos indivíduos na modernidade. (conforme Schmidt, 2009, anotações de aula).

autocompreensão; por outro lado, a identidade é o processo de vinculação da vida humana com elementos sócio-culturais.

No primeiro processo, a identidade remete à capacidade dos homens de desenvolverem definições de si mesmos, as quais possibilitam a estabilidade do indivíduo no tempo. Esse caráter subjetivo da identidade garante ao indivíduo se perceber como um mesmo indivíduo no curso do tempo, apesar das incessantes mudanças sofridas ao longo da vida. No segundo processo, a identidade designa uma série de perfis sociais e culturais, como classe, gênero, sexualidade, raça, nacionalidade, regionalidade, fases da vida, que identificam os indivíduos como pertencentes a uma coletividade, neste aspecto, a subjetividade é marcada pelo ideal de construir um domínio de si extraído do social. (MARTUCCELLI, 2007)

Portanto, a concepção de identidade em Martuccelli (2007) emerge entre as noções de unidade e descentralização do indivíduo. A unidade é caracterizada pela capacidade do indivíduo estabelecer a sua continuidade no tempo, integrando as várias dimensões da sua personalidade, e a descentralização refere-se ao abandono da tese de uma unidade própria, em outras palavras, o indivíduo constitui-se pela pluralidade de modelos possíveis e não pela unidade.

O espaço específico das identidades no estudo do indivíduo moderno consiste numa negociação de pertencimentos, localizados precisamente entre as dimensões sociais e pessoais, como sugerido anteriormente. Ela emerge em função dos diversos marcos de significação, nos quais o indivíduo está enredado. Aponta-se para a possibilidade da coexistência de uma pluralidade de tradições e estilos de vida, estabelecendo uma nova base de princípios universais da vida em comum dos homens modernos. A concepção de Martuccelli (2007) opõe-se tanto às visões pós-modernas, que colocam a identidade exclusivamente na subjetividade, quanto às visões funcionalistas e estruturalistas, que reduzem os sujeitos a meros reflexos do coletivo.

Segundo Martuccelli, (2007), a identidade emerge da complexa articulação entre uma história pessoal e de uma tradição social e cultural. Ela combina as

propriedades comuns a um grupo de atores (exemplo: gênero, classe, raça, ideologia, tradições familiares, locais e nacionais) e as propriedades mais individuais, como a percepção, significado e atribuição de sentido ao mundo.

Martuccelli (2007) caracteriza a identidade na modernidade como uma bricolagem. Na bricolagem, o indivíduo assume a possibilidade de uma permanente recomposição, com múltiplas colagens, se apropriando dos elementos simbólicos, conforme sua capacidade de encontrar uma resposta individual para sua busca de significado no mundo social. Ademais, este autor compreende que a identidade não é algo dado ao indivíduo, ou seja, a identidade não é apenas um elemento localizado nas estruturas sociais e econômicas externas ao indivíduo, mas resultante de uma mediação ativa entre diferentes registros individuais e coletivos.

O enlace entre os aspectos individuais e coletivos na conformação da identidade ocorre por meio de um discurso coerente que o indivíduo faz de si mesmo. A identidade constitui-se quando o indivíduo desenvolve, por meio da narrativa, uma abordagem coerente e unitária de si. Ao narrar a sua vida o indivíduo inventa-se e institui seu pertencimento no mundo. Nesse processo, recorre a diferentes tópicos narrativos de si mesmo, aos quais pode recorrer para falar de suas vivências e práticas. Pela narrativa, o indivíduo busca manter uma personalidade coerente consigo mesmo, mas também uma continuidade da experiência, pois cria uma continuidade entre diferentes fases da vida.

Entendo, a partir da sociologia da condição moderna, que as identidades formam-se pelo trabalho permanente de estruturar a vida no tempo, mediante a elaboração de narrativas coerentes e unitárias de si mesmo. Desta forma, a noção de identidade esboçada por Martuccelli (2007) aproxima-se da noção de consciência histórica desenhada por Jörn Rüsen (2001), no âmbito da Filosofia da História.

Tanto Martuccelli (2007) quando Rüsen (2001) advogam que a identidade é uma dimensão essencial para que os homens não se percam nas transformações do mundo e de si mesmos. Pela identidade, seja ela histórica ou não, torna-se possível para os seres humanos estabelecerem uma autocompreensão coerente e

unitária da vida, diante das mudanças sofridas no mundo. Outro ponto de convergência, entre os autores, é que a identidade se institui pela prática da narrativa.

Martuccelli (2007, p. 307) coloca a questão nos seguintes termos:

La identidad es un espacio donde el individuo se forja, por el relato, un sentimiento de continuidad a través del tiempo e, incluso a veces, un sentimiento de coherencia interna que le permite tomarse narrativamente como un individuo singular, pero siempre con la ayuda de elementos sociales y culturales.

Rüsen (2001, p. 66-67) aborda a relação consciência histórica, narrativa, representação da continuidade e identidade, da seguinte forma:

[...] a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana.

Por meio da consciência histórica as identidades ganham uma dimensão temporal, que toma a forma de identidade histórica, na história. Esse processo pode ser caracterizado como a transformação de identidades individuais e coletivas, constituídas ao longo da vida, em identidades históricas. Dito de outra forma, as identidades constituídas cotidianamente – a partir da conexão de diferentes registros individuais e coletivos – ganham uma extensão temporal de longa duração. Nesse movimento, há um ganho de tempo. Nas palavras de Rüsen (2001, p. 60):

A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo, o pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, o conhecimento histórico é o tempo ganho.

A aproximação teórica entre Martuccelli (2007) e Rüsen (2001) permite dizer que a constituição das identidades mediante a narrativa da própria vida é uma prática antropológica de autocompreensão da vida no curso do tempo. Assim, os seres humanos criam suas identidades por meio do exercício narrativo de identificar a vida no fluxo do tempo.

Para Martuccelli (2007), as narrativas que instituem as identidades são aquelas que criam um sentimento de continuidade do indivíduo através do tempo. Nessa mesma direção, Rüsen (2001) afirma que a narrativa constitui a identidade história por meio de “representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo”. O conceito de identidade, neste autor, designa o processo de identificar a vida dentro de um *continuum* temporal, numa relação intrínseca entre o passado, presente e futuro. Portanto, a partir desses autores, a identidade pode ser considerada como o lugar onde o indivíduo forja-se pela narrativa ao criar um sentido interno de continuidade da vida no tempo. Esse tipo de sentido permite aos homens estabelecerem relações coerentes entre suas dimensões individuais e as estruturas sócio-históricas objetivas. Considerando, a partir dos pressupostos teóricos de Rüsen (2001), que a operação mental realizada pela consciência histórica, de articular o passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação orientados pelo passado é uma necessidade universal, as formas de produzir essa liga são diferentes, conforme as identidades específicas de cada indivíduo ou grupo.

A identidade, também segundo Martuccelli (2007), constituiu-se por meio de um discurso coerente que o indivíduo faz de si mesmo. Por meio da narrativa, o indivíduo pode desenvolver uma abordagem coerente e unitária de si. Esse processo exige a consciência de sua própria historicidade, portanto, uma determinada consciência histórica.

Apesar de o indivíduo criar as suas identidades pela narrativa, não o faz de qualquer forma, uma vez que ele não está separado das pressões situacionais e das definições impostas e herdadas da realidade social. De acordo com Martuccelli

(2007), diferentes manifestações identidárias podem fazer o uso de tópicos narrativos diferentes (matizados por referências científicas, mediáticas e lugares comuns). Os tópicos são estruturados socialmente e emergem de tradições culturais, atados sempre a um contexto histórico e social.

Para este mesmo autor a identidade existe em função das posições sociais, pode haver uma superestruturação “transversal” dos tópicos narrativos. Isso não quer dizer que os indivíduos sejam “modelos” socialmente elaborados. Todavia, é preciso perceber que há sempre uma correspondência entre as narrativas usadas pelo ator e sua posição social.

Nessa direção, a identidade pode ser considerada o lugar onde o indivíduo se forja pela narrativa, ao criar um sentimento de continuidade no tempo e um sentimento de coerência interna, que lhe permite se interpretar narrativamente, como sendo um indivíduo singular, porém, matizado por elementos sociais e culturais. Por meio da identidade, o indivíduo se afirma como uma variante particular de um modelo geral, servindo-se de elementos de uma tradição cultural. Nesta direção, entende-se que as identidades não preexistem à sua construção, uma vez que resultam de construções sociais e históricas variadas. Elas são frutos de uma coexistência de diferentes tradições, pois toda identidade pressupõe estruturas históricas precedentes.

A partir desses pressupostos teóricos compreende-se que a relação entre identidade e a consciência histórica dos jovens curitibanos depende do seu contexto social e cultural. Nessa direção, procura-se entender o jovem, como um sujeito sócio-histórico que vive a sua condição juvenil (o modo como sociedade moderna constitui e significa a juventude como uma idade da vida), a partir de uma pluralidade de identidades, as quais revelam as diferentes trajetórias que os jovens escolarizados experimentam com base no mais diversos contornos, como os de classe, gênero, etnia, sexualidade, nacionalidade.

2.4 CULTURA JUVENIL, IDENTIDADE E ESCOLARIZAÇÃO

A utilização da categoria cultura como pressuposto para a análise das relações que os jovens estabelecem na escola e com os elementos culturais de uma sociedade exige escolhas dentro de um universo conceitual vasto, bem como a compreensão que o próprio termo cultura tem uma historicidade e múltiplas perspectivas.

A ideia de cultura originalmente associada ao cultivo de vegetais ou à criação e reprodução de animais tornou-se no final do século XVIII e primeira metade do século XIX o termo para designar a disposição do espírito – ideal, religioso ou nacional – que informava “o modo de vida global” de um determinado povo. (WILLIAMS, 1992)

O sentido novecentista de cultura foi uma resposta ao crescimento da industrialização e da democracia, fenômenos nos quais as classes operárias despontavam como elemento importante da sociedade. Segundo Williams (1992, p. 11-12), no uso mais geral do termo

[...] houve grande desenvolvimento do sentido de “cultura” como cultivo ativo da mente. Podemos distinguir uma gama de significados desde (i) *um estado mental desenvolvido* – como em “pessoa de cultura”, “pessoa culta”, passando por (ii) *os processos desse desenvolvimento* – como interesses culturais, “atividades culturais”, até (iii) *meios desses processos* – como em cultura considerada como “as artes” e “o trabalho intelectual do homem”. Em nossa época, (iii) é o sentido geral mais comum, embora todos eles sejam usuais. Ele coexiste, muitas vezes desconfortavelmente, com o uso antropológico e o amplo uso sociológico para indicar “modo de vida global” de determinado povo ou de algum outro grupo social.

A dificuldade do termo é, pois, óbvia, mas pode ser encarada de maneira mais proveitosa como resultado de formas precursoras de convergência de interesses. Podemos destacar duas formas principais: (a) ênfase no *espírito formador* de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades “especificamente culturais” – uma certa linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual; e (b) em *uma ordem social global* no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituído por outras atividades sociais.

Na perspectiva de Williams (1980), a abordagem teórica marxista da cultura precisa levar em consideração a proposição de Marx, de uma infraestrutura determinante e uma superestrutura determinada. Todavia, seu ponto de partida é uma proposta “igualmente central”, a de que o ser social determina a consciência. Isso não significa que as duas proposições sejam contraditórias.

O caminho percorrido por Williams (1980) distancia-se da interpretação de que há uma relação fixa e definitiva entre uma infraestrutura (determinante) e a superestrutura (determinada) e que o elemento econômico pertencente à infraestrutura determina em última instância toda a superestrutura. No entanto, para além das análises mecanicistas, Williams (1980) afirma que a proposta de uma base (infraestrutura) e superestrutura tem sido a chave para a análise cultural marxista.

A teoria cultural sistematizada por Williams (1980) parte do pressuposto de que há uma interação entre infraestrutura e superestrutura, na qual a cultura se produz e reproduz nesta relação. Nessa perspectiva, a cultura não está totalmente localizada na superestrutura, bem como não pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura. Williams (1980) crítica tanto as interpretações que tratam a cultura como um elemento isolado da realidade social sem referências coletivas, como um produto da intelectual e da imaginação de uma sociedade, quanto às análises que explicam a cultura como um mero subproduto do social, determinado pelo sistema econômico.

Para esse autor, o sistema econômico, na qualidade de elemento organizador da sociedade, determina todo um modo de vida, e é a este modo de vida que a cultura está associada, ou seja, a cultura é determinada pelos vários elementos que compõem um modo de vida, não apenas a instância econômica.

Nesse sentido, o termo cultura precisa ser entendido como um processo integral da vida ou como um processo geral de caráter social, com ênfase para a interdependência de todos os aspectos da realidade social, em sua devida dinâmica

social, proporcionada pelas mudanças históricas na produção social da existência humana. Nessa direção, a cultura é um modo geral de vida e, assim, a cultura não é um elemento à parte do mundo, que pode ser isolado e analisado separadamente, porque suas regras e funcionamentos se constituem socialmente.

Esse modo de ver a cultura afasta-se das concepções idealistas e espiritualistas, para entendê-la a partir das relações sociais estabelecidas por todos os homens e mulheres. A cultura faz parte da estrutura geral da sociedade, ela está em todos os lugares e pessoas, não é privilégio de uma classe especial. A cultura, para Williams (2003), é comum, porque ela é produzida coletivamente por todos os membros de uma sociedade. Desse ponto de vista, a cultura precisa ser analisada como resultado da condição humana universal, como um produto da experiência humana e do processo da tradição seletiva.

A cultura comum compreende tanto a variedade das perspectivas das comunidades humanas, como a cultura de caráter universal produzida historicamente, na forma de uma estrutura de sentimentos (a cultura comum vivida de uma época). Segundo Williams (2003, p. 57), “en cierto sentido, esa estructura de sentimientos es la cultura de un período: el resultado vital específico de todos los elementos de la organización general”.

A tradição seletiva é composta pelos vestígios (materiais e imateriais) da estrutura de sentimentos de uma época, a memória da cultura humana, os arquivos, os documentos e os esquecimentos. (WILLIAMS, 2003). Essas considerações permitem afirmar que os jovens de escolas públicas participam de uma estrutura de sentimentos própria de seu contexto sócio-histórico e de sua época.

Assim, a ideia de jovem como sujeito sustenta-se numa conceituação histórico-sociológica da juventude e sua inserção numa determinada sociedade urbano – industrial. Conforme Rosicler Goedert (2007, p. 4-5),

Neste sentido é necessário compreender que a juventude é constituída como a representação de um grupo social, elaborada no contexto histórico e ideológico de uma sociedade que se industrializa e que coloca em causa

as condições fundamentais de sua vida particularmente em meio às contradições sociais inerentes às formas atuais de mundialização do capital. A possibilidade do compartilhamento sociocultural desta imagem de juventude é resultado de uma certa convergência sócio-antropológica do universo cultural de uma sociedade.

Do ponto de vista histórico, o processo de constituição de um sentido compartilhado de juventude, segundo Hobsbawm (1995), tem como marco fundador o momento do reconhecimento da autonomia da juventude como uma camada social separada de outros grupos (crianças e adultos), um fenômeno que se consolida a partir da segunda metade do século XX.

O jovem, como ator consciente de si mesmo, cada vez mais reconhecido em sua autonomia, emerge na segunda metade do século XX, em decorrência das mudanças na estrutura familiar vigente que alteraram profundamente as estruturas das relações entre sexo e gerações. “O que era e é muito mais interessante é que, grandes ou pequenas, as mesmas transformações podem ser identificadas por todo globo ‘modernizante’. Em parte alguma isso foi mais impressionante que no campo da cultura popular, ou, mais especificamente, jovem”. (HOBBSAWM, 1995, p. 317).

Para Hobsbawm (1995, p. 323) “a cultura jovem tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos”.

Tendo como referência esses pressupostos sobre a cultura pode-se afirmar que a cultura da escola é o resultado do movimento dialético entre a cultura escolar estabelecida pela tradição seletiva, a qual se evidencia nos elementos da cultura produzidos com objetivos escolares (manuais, materiais didáticos, exercícios escolares, disciplina, normatizações, regras e provas) (FORQUIM, 1993) e a cultura dos sujeitos em processo de escolarização, no caso dessa investigação, os jovens escolarizados.

Os jovens não apenas reproduzem os valores e os conhecimentos presentes no espaço escolar, também produzem valores e conhecimentos mediados pela sua

cultura vivida, a cultura juvenil, bem como a maneira e condições pelas quais eles a vivenciam. Conforme Schmidt e Garcia (2006a, p. 9), “[...] um alargamento do conceito de cultura escolar permite entendê-lo como determinadas formas de apropriação que os sujeitos em escolarização (professores, jovens, crianças) fazem dos elementos da cultura de uma sociedade”.

A recente sociologia da experiência, delineada por Dubet (1994), tem como ponto de partida a verificação de uma transformação profunda na concepção da sociedade, do indivíduo e da ação social. A sociologia da experiência critica a perspectiva funcionalista de tradição durkheimiana, a qual se delineou no contexto da formação dos Estados-Nação no século XIX, influenciado pelo ideário nacionalista republicano.

O raciocínio funcionalista compreendia a realidade social como um corpo integrado. A nação representada pela instituição do Estado era a parte principal de uma sociedade coesa, que formava um corpo único, com funcionamento autônomo.

Estes pressupostos sociológicos definiam a sociedade de forma integrada e integradora, identificada à modernidade, ao Estado-Nação e à divisão racional do trabalho. Nessa perspectiva, a sociedade produzia indivíduos que interiorizavam seus valores e realizavam suas funções. O conflito social tinha a função de ajuste, de adaptação e de integração.

Nessa concepção,

O actor individual é definido pela interiorização do social, a acção é tão-só a realização das normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos actores e ao sistema. Da mesma maneira que o indivíduo é tanto mais autónomo mais plenamente socializado estiver, também “a sociedade” existe e aparece como um conjunto objetivamente integrado de funções, de valores, até mesmo de conflitos fulcrais. (DUBET, 1994, p. 12)

A subjetividade dos sujeitos era anulada pelos valores e regras sociais. O social tinha vida própria independente dos sujeitos. Cada indivíduo cumpria um papel determinado dentro do mecanismo chamado sociedade.

Nessa perspectiva a escola é uma instituição que tem como função social ajustar, adaptar e integrar os indivíduos à sociedade, tem o papel fundamental na manutenção da engrenagem social. A instituição escolar garante três funções: de educação, de seleção e de socialização. As três funções formam a imagem tradicional da transformação dos valores em normas e das normas em papéis. (DUBET, 1994). Como afirma Dubet (1994, p. 170):

Com a análise da escola como instituição de socialização, nos concebê-lo-emos num sentido relativamente limitado de aparelho de socialização encarregado de transmitir cultura e de distribuir qualificações. A instituição de socialização, definida de modo muito grosseiro, tem por função transformar valores em normas e em papéis que, por seu turno, estruturam a personalidade dos indivíduos; ela deve institucionalizar os valores.

A sociologia da experiência se desenvolveu a partir da década de 1980, quando a realidade social passou a ser marcada por intensas transformações, exigindo novas abordagens para explicar fenômenos como a massificação da escola, os conflitos étnicos, as lutas dos movimentos sociais e a globalização cultural e econômica. A mudança da realidade impôs a necessidade de um repensar da teoria que permitisse a apreensão das novas facetas do real e suas relações com processos de escolarização.

Em relação às mudanças ocorridas às últimas décadas do século XX, Dubet (2003a), enfatiza que a globalização não é causa de todas as desigualdades, ela não é a única força motriz das desigualdades que assolam o mundo. Outros aspectos devem ser levados em conta, como as variações nacionais e o registro das desigualdades, que não são uniformes. Um indivíduo ou grupo pode ver a igualdade aumentar em alguns setores e diminuir em outros.

A internacionalização da economia e da cultura fragilizou a soberania nacional e as identidades culturais nacionalistas, as relações de similaridade entre o Estado-Nação e a sociedade perderam a força diante da multiplicação de novas configurações sociais. Como afirma Anne Marie Wautier (2003, p. 174-175),

O “progresso”, e suas conseqüências, chegou, de uma maneira ou outra, em toda parte (por exemplo, a poluição e os acidentes ecológicos, ou, num outro registro, a extensão das redes de comunicação). Novas configurações sociais se desenham, qualquer que seja o desenvolvimento econômico dos países, e novas demandas (educação, autonomia e reconhecimento das minorias, participação política) podem ser até tratadas com violência quando não atendidas: manifestações de rua, atentados, seqüestros. Enfim, a diferença aparece também nas aparentes contradições ou incoerência que pontuam essas mudanças; os movimentos de libertação nacional assemelham-se mais a retrocessos comunitários do que a avanços democráticos (País Basco, Afeganistão, Indonésia); os últimos bastiões comunistas abrem portas aos maiores símbolos capitalistas (Bolsas de valores, *fast-food*); recrudescência dos movimentos carismáticos, gerenciados como negócios rentáveis (ingressos à venda para uma “missa-show” de um conhecido padre, comércio dos “anjinhos”, etc.).

Nesse contexto, as instituições (família, igreja, escola) perderam a capacidade de coesão. O Estado-Nação não sustenta mais a representação da sociedade e a internacionalização da economia e da cultural colocam em questão a força da soberania nacional e as identidades culturais.

A compreensão de que as experiências culturais de cada sujeito escolar possuem sentidos diversos e múltiplas perspectivas permitem entender determinadas formas de apropriação que os sujeitos em escolarização (professores, jovens, crianças) fazem dos elementos da cultura de uma sociedade. Nesse sentido, pode-se incluir no horizonte de investigação, as formas de relacionamento dos jovens alunos que vivem em Curitiba com a cidade, mais especificamente entender como esses jovens escolarizados, imersos em uma “cultura juvenil”, produzem suas identidades sobre a cidade de Curitiba (a partir do seu contexto cultural), e procurar explicitar sua relação com a formação da consciência histórica.

3 A IDEIA DE CURITIBA CIDADE MODELO COMO REFERÊNCIA PARA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS ESCOLARIZADOS

Os pressupostos teóricos nos capítulos anteriores sustentam a ideia de que as relações entre consciência histórica e identidade dos jovens dependem do seu complexo contexto sócio-cultural. No caso da presente investigação, busca-se compreender a forma como a consciência histórica de jovens escolarizados que vivem em Curitiba expressa suas identidades em relação à cidade de Curitiba.

Diante desse problema de investigação é que se colocou a hipótese de que há uma relação entre consciência histórica de jovens, a ideia de Curitiba como cidade modelo, e a construção de uma determinada identidade. Assim sendo, nesse capítulo foram articuladas análises sociológicas (GARCIA, 1997; OLIVEIRA, 2001; SOUZA, 2001) e historiográficas (OLIVEIRA, 2000) sobre o processo de construção de uma determinada imagem da cidade de Curitiba, vinculada à ideia de cidade ideal e modelo de urbanização, as quais servem de base para as reflexões e para o percurso da investigação.

3.1 CURITIBA: O MITO DA CIDADE MODELO

A vida nas cidades, segundo José Mauricio Domingues (2005), apresenta uma variedade de estilos que, apenas de modo geral, podem ser reduzidos a um tipo comum. Um traço peculiar dessa forma de vida é a existência de múltiplas identidades individuais e coletivas associadas à vida nas cidades. Os moradores das cidades podem perceber-se como membros de um grupo, de uma religião, de uma classe, de uma etnia, ou mesmo como um membro da própria cidade.

Curitiba é um local que tem, na imagem da experiência bem sucedida do seu planejamento urbano, sua face mais visível. Partindo dessa premissa, desenvolvi uma análise sobre o processo de construção social da imagem, tornada dominante, da cidade, entre as décadas de 1970 e 90.

Tendo como referências principais os estudos de Fernanda Ester S. Garcia (1997), Dennison de Oliveira (2000), Nelson Rosário de Souza (2001) e Márcio de Oliveira (2001), a análise identifica, na veiculação da imagem da cidade, um dos pontos centrais do projeto de modernização urbana de Curitiba, que contribuiu, nas últimas décadas, para a sedimentação de valores e a construção de uma parte significativa da relação da população com a cidade.

De acordo com Oliveira (2000) em todo o país somam-se os projetos urbanos mal sucedidos. Segundo este autor, as cidades brasileiras, comparadas às cidades de outros países, se destacam pela situação precária de suas áreas urbanas. Os problemas mais comuns são as degradações dos grandes centros, equipamentos coletivos ultrapassados, concentração da propriedade fundiária, o crescimento de periferias e a favelização. A poluição, desmoronamento de encostas, enchentes e alagamentos completariam o quadro caótico da vida urbana brasileira.

A precariedade da estrutura urbana atinge até mesmo cidades projetadas, como Brasília e Belo Horizonte, nelas, também estão presentes as mazelas comuns às demais cidades brasileiras. Nesse contexto, Oliveira (2000, p. 14) destaca a peculiaridade de Curitiba no campo do planejamento urbano:

Há, contudo, uma exceção: dentre os milhares de municípios brasileiros, entre as centenas de órgãos dedicados ao planejamento urbano, no conjunto das várias estâncias de coordenação de atividades metropolitanas, avulta um único exemplo de um caso de sucesso no campo do planejamento urbano: o da cidade de Curitiba.

Nas últimas décadas do século XX, a cidade de Curitiba conseguiu projetar uma imagem positiva da sua gestão urbana, que ultrapassou as suas fronteiras geográficas, o que lhe rendeu a alcunha de cidade modelo para todo o país, bem como um interesse crescente pela sua experiência na área do planejamento urbano.

O diferencial de Curitiba em relação a outras cidades, do ponto de vista dos urbanistas, poderia ser observado pela grande extensão da área verde por habitante, tráfego rápido, vias expressas exclusivas para o transporte coletivo, redes de ciclovias, áreas para pedestres no centro urbano, expansão e pluralidade de espaços de lazer e cultura, valorização do patrimônio histórico e reciclagem do lixo.

Nas últimas décadas do século XX, algumas expressões sintetizaram a imagem positiva da cidade, entre elas: Curitiba, laboratório de experiências urbanísticas; capital brasileira da qualidade de vida; cidade planejada, capital ecológica, capital de primeiro mundo.

Contudo, para Oliveira (2000, p. 16)

toda e qualquer leitura atenta das representações desta cidade permite perceber a mistificação que a permeia”. Uma investigação objetiva das reais condições da estrutura urbana e do mérito das realizações feitas pelos planejadores curitibanos revela inúmeras situações incompatíveis com a imagem projetada da cidade. [...] se estas representações não são as mais fidedignas nem as mais completas, nem por isso pode-se afirmar que elas sejam meras falsificações grosseiras. Se assim fosse, dificilmente poderiam se sustentar – como aliás, o fazem – por um período apreciável de tempo.

Nessa direção, a abordagem de Oliveira (2000) distancia-se das análises que pretendem “desmontar” um determinado discurso sobre a cidade criada pelos seus planejadores e administradores. Na sua tese, admite que a positividade da cidade, associada ao êxito do seu planejamento urbano, encontra alguma sustentação na realidade, e nesse sentido ele propõe

[...] realizar, por meio de uma análise histórica comparativa, uma interpretação sobre o papel desempenhado por um determinado contexto institucional e, no seu interior, pelos diversos grupos dominantes em nível local, na conformação de uma certa tradição de planejamento urbano que serviu de alicerce para um projeto político bem sucedido, no âmbito da cidade, do Estado e, enfim, até mesmo no plano nacional. (OLIVEIRA, 2000, p. 17)

A análise histórica de Oliveira (2000) volta-se para o processo político institucional que propiciou uma determinada experiência no campo do planejamento urbano em Curitiba. Nessa perspectiva, o autor enfatiza que os maiores méritos de Curitiba não são de ordem urbanística – técnica –, mas sim de natureza política. Portanto, do ponto de vista técnico, as realizações urbanísticas curitibanas “poderiam ter ocorrido em qualquer outro grande centro urbano do país, uma vez que estavam perfeitamente ao alcance da capacidade intelectual da média nacional dos arquitetos e outros profissionais dedicados ao planejamento urbano”. (OLIVEIRA, 2000, p. 63)

As intervenções urbanísticas realizadas em Curitiba foram pautadas no Plano Preliminar de Urbanismo (PPU), concebido pela empresa Serete Engenharia S.A e pelo escritório de Arquitetura de Jorge Wilhem, ambos de São Paulo, em 1965; e nas diretrizes de planejamento do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC. (GARCIA, 1997). No plano nacional o desenvolvimento da política urbana de Curitiba foi favorecido pela política econômica do regime militar, instaurada depois do golpe de estado em 1964, e pela adequação econômica nacional à internacionalização capitalista. Estes temas foram discutidos por Garcia (1997) e Oliveira (2000), em perspectivas diferentes, mas complementares.

O plano urbano de Curitiba previa a criação de espaços exclusivos para residências, comércios e indústrias; a revitalização de espaços públicos (principalmente do centro, com a criação do setor histórico, e para a preservação dos edifícios mais antigos); criação de novos lugares de encontro para a população; valorização do transporte coletivo em detrimento do uso do automóvel particular. Nessas diretrizes, segundo Nelson Rosário de Souza (2001, p.108),

Não é difícil perceber a forte influência de alguns princípios do urbanismo modernista no planejamento urbano de Curitiba. A divisão da cidade em zonas funcionais excludentes, a transformação de ruas em avenidas, a hierarquização do sistema viário, a construção da cidade como todo orgânico a ser equilibrado e a conseqüente classificação da população segundo “necessidades” identificadas pela razão técnica inspirada num conceito de homem universal, são procedimentos típicos do urbanismo

modernista adotados pelos planejadores da capital paranaense. Também é característico do traço modernista a aposta no planejamento global como empreendimento capaz de superar as contradições sociais a partir tão-somente da redefinição do espaço.

O planejamento urbano de Curitiba na década de 1970, de acordo com Oliveira (2000, p. 54),

[...] foi implantado, em sua totalidade, durante o período 1971-1983, o que corresponde às administrações dos prefeitos da ARENA (Aliança Renovadora Nacional) Jaime Lerner (1971-1975 e 1979-1983) e Saul Raiz (1975-1979). Essas administrações incorporaram ao Plano original algumas contribuições fundamentais para viabilizar sua implementação.

Nesse período, a implantação do plano urbano foi orientada pelo IPPUC. Durante a primeira gestão do prefeito Jaime Lerner¹⁴, (1971/74), as ações concentraram-se sobre o tráfego de veículos e entre as principais obras estão: a) Redefinição do sistema de circulação de veículos pequenos (carros e motos); b) Transporte coletivo, cuja obra de maior envergadura foi à construção de uma via exclusiva para circulação de ônibus, a chamada via expressa, que cortou a cidade no eixo norte-sul.

De acordo com Oliveira (2000, p. 51-52) no

[...] sistema viário prevalecia a idéia de que toda ênfase deveria ser dada ao transporte coletivo, desestimulando-se o transporte individual. Foi então proposto que fossem criadas ao longo dos eixos estruturais vias exclusivas para trânsito de ônibus, garantindo que os mesmos trafegassem de maneira rápida e confortável. A pedestrianização do centro da cidade seguia o mesmo raciocínio. Ela deveria servir como estímulo para que as pessoas se habituassem a fazer compras e frequentar o centro a pé, chegando a ele através do transporte coletivo.

¹⁴ Jaime Lerner pertenceu à primeira geração de arquitetos formados pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Fez parte do grupo de técnicos que acompanhou a elaboração do Plano Diretor de Urbanismo, foi o primeiro diretor do Instituto de Pesquisa e Planejamento urbano de Curitiba (IPPUC), entre 1966 e 1970. Foi indicado, pelo regime militar, prefeito por duas vezes, para os mandatos 1971/74 e 1979/82. Voltou ao cenário político local pelo voto direto em 1988, na famosa campanha dos “12 dias”, para o mandato de 1989/92.

As ações da primeira gestão Lerner não ficaram restritas ao sistema viário, também se deram nos setores industrial, ambiental e do patrimônio histórico. Foram criadas a Cidade Industrial de Curitiba (CIC), (área de 15 Km na região sul da cidade destina às fábricas de médio e grande porte), parques públicos com extensas áreas verdes e vários prédios antigos do centro da cidade foram revitalizados.

Em relação à política de preservação do patrimônio histórico, as reflexões de Oliveira (2000, p. 56) revelam o caráter seletivo da política patrimonial da prefeitura de Curitiba, com vista à oficialização de um determinado passado da cidade, como se pode depreender de suas palavras:

Aspecto curioso em toda essa política era sua faceta ética. Não é preciso muito esforço para se perceber que o essencial da política de patrimônio histórico e de promoção de atividades culturais se remetia recorrentemente a uma parte específica da memória e da cultura imigrante. Essa parte era aquela de origem européia, notadamente daquela onde se originou a elite dirigente do período. Claro que a celebração dos valores alemães, poloneses e italianos – os mais privilegiados pela política vigente – também fazia parte, indiretamente, do projeto de “modernização” urbana, pela associação recorrente feita na cultura nacional entre progresso e imigração européia. Cabe destacar que esse esforço de celebração dos valores das etnias mencionadas continua rendendo lucros, haja vista a sua importância na veiculação da imagem da cidade como “européia”, de primeiro “mundo”.

O desenvolvimento do plano urbano de Curitiba, no início da década de 1970, foi recebido com entusiasmo por vários urbanistas e parte da imprensa nacional, que lhe outorgaram a chancela de cidade modelo de planejamento para outras cidades brasileiras.

Na segunda gestão de Jaime Lerner (1979-83), além das questões de infraestrutura ganhou força a área cultural. Esta questão já vinha sendo priorizada desde a criação da Fundação Cultural de Curitiba, em 1971, quando este órgão

revitalizou espaços tradicionais da cidade, transformando-os em salas de espetáculo; e criou uma rede de construir cinemas públicos.

Para além das obras materializadas no espaço urbano, havia também o desejo da prefeitura em

promover a “integração do homem à cidade”, fazer com que “o cidadão tivesse orgulho de sua cidade”, integrar “o homem no projeto de revitalização dos valores tradicionais da cidade”, fazer “de cada curitibano um urbanista” e fazer uma cidade “humana” eram objetivos recorrentemente colocados pela elite do planejamento. (OLIVEIRA, 2000, p. 56)

Nessa direção, Garcia (1997, p. 36) destaca “[...] que um dos elementos centrais do projeto de modernização urbana de Curitiba foi a construção de uma nova imagem urbana que transformasse o imaginário da cidade instalando, ao nível da consciência social, o desejo de uma nova cidade”.

Assim, a imagem da cidade projetada pelo discurso dominante tinha a intenção de criar novos hábitos, valores, comportamentos e formas de identificação entre os moradores e a “nova” cidade. Segundo Garcia (1997, p. 32),

As formas urbanas pré-existentes não eram condizentes com a racionalidade do futuro projetada através do plano. Elas asseguravam diferentes territorialidades que muitas vezes sucumbiram às rupturas decorrentes da construção da nova forma. Os registros do imaginário articulados aos lugares urbanos pré-existentes foram substituídos pelas determinações do plano e da nova imagem que passaram a indicar novos hábitos, novos comportamentos e novas apropriações sociais do espaço. Pensamos que o mito da nova forma urbana capaz de gerar um novo modo de ser urbano elimina, em sua linguagem de certezas, a possibilidade de existência da diversidade geradora da identidade social espontânea e da pregnância dos lugares urbanos socialmente construídos.

A imagem de Curitiba projetada nas décadas de 1970 e 1980 foi realimentada nos anos de 1990, quando o arquiteto Jaime Lerner assumiu, pela terceira vez, a prefeitura da cidade (1989-1992).

A terceira gestão caracterizou-se pela mudança no enfoque da política urbana. Afastou-se dos discursos e práticas relacionadas ao planejamento urbano (aspectos técnicos) e priorizou as realizações de “ordem estética”, bem como desenvolveu uma forte discurso e ações voltadas à “política ambiental”. O esgotamento do plano diretor (projetado em 1965 e implantado nos anos 70 e 80) e as mudanças conceituais na área do planejamento urbano em nível mundial, contribuíram para reorientação da política urbana da terceira gestão Lerner.

As mudanças no campo do planejamento urbano referem-se, segundo Oliveira (2000, p. 59),

ao conjunto de transformações ocorridas a partir de 1973 quando, no interior de um vasto movimento de crítica à arquitetura e ao urbanismo modernista e seus herdeiros, começou a se falar da necessidade de sua substituição por uma concepção pós-moderna.

A vertente do urbanismo modernista percebia o espaço como algo a ser transformado para propósitos sociais. Desta forma, as metas de intervenção no espaço urbano eram definidas em função de um projeto social. A vertente do urbanismo pós-modernista percebia o espaço como algo independente e autônomo das questões sociais. Nessa perspectiva, o espaço deveria ser transformado apenas por princípios estéticos, sem necessariamente manter relação com propósitos sociais mais amplos.

A concepção do urbanismo pós-moderno orientou as novas práticas do urbanismo curitibano durante os anos de 1990. Nesse período, a política urbana destacou-se muito mais pela “espetacularização” do que pela funcionalidade de suas obras. (GARCIA, 1997; OLIVEIRA, 2000).

Oliveira (2000, p. 60) destaca, ainda, que “[...] espetáculos não faltaram no urbanismo curitibano sob a última gestão Lerner. Realizações de curto, ou curtíssimo, tempo de execução, apelando para novas tecnologias e sempre de grande impacto visual foram uma constante [...]”.

As principais obras dessa fase foram a “Rua 24 horas”, o “Teatro Ópera de Arame” e o “Jardim Botânico”. A “Rua 24 horas”, inspirada nas galerias francesas do século XIX, concentrava serviços e comércios em permanente funcionamento. A “Ópera de Arame”, (projetada como espaço de espetáculos) e o “Jardim Botânico” remetem aos antigos palácios de cristal ingleses. As referências arquitetônicas europeias constituem um elo entre as três obras. Este aspecto foi importante como recurso para a construção da imagem mítica da “cidade de primeiro mundo”.

De acordo com Garcia (1997, p. 62-63),

O jardim Botânico Municipal foi inaugurado em fins de 1991. O principal objetivo de criação desta área, segundo os técnicos, é “dotar a cidade de mais uma opção de lazer e recreação”. As diretrizes projetuais da nova área incorporam, por um lado, um dos valores dominantes deste período o ‘lazer verde’ e, por outro lado, os elementos característicos da linguagem arquitetônica das duas obras analisadas – a Rua 24 horas e a Ópera de Arame.

Estes espaços, que marcaram a paisagem de Curitiba nos anos 90, relacionam-se às atividades de lazer e cultura. As obras desse período tinham como valor a estética do lazer na cidade e um nítido interesse em promover a “espetacularização da cidade”. Segundo Garcia (1997, p. 63),

Rua 24 horas, Ópera de Arame e Jardim Botânico. Os três equipamentos culturais e de lazer apresentados passaram a ocupar particular atenção da mídia e foram incorporados à imagem sintética da Curitiba anos 90. Hoje eles são partes do roteiro turístico obrigatório associado à nova identidade da metrópole. Idealizados para se constituírem em novos marcos no tecido da cidade, apresentam, segundo olhar interpretativo deste trabalho por nos elencados: A construção destes três novos marcos da identidade de Curitiba e sua incorporação à positividade da metrópole indicam a canalização de esforços de renovação urbana mediante aplicação de investimentos no lazer, na cultura e na celebração de eventos.

Ademais, no contexto da década de 1990, um projeto de transporte coletivo com ônibus linha direta, popularmente conhecida como “ligeirinho”, recebeu destaque da imprensa local e nacional, mais em função do estilo das suas estações

tubulares e do visual futurista dos ônibus do que pela eficiência na operação das linhas.

Segundo Oliveira (2000, p. 60),

do ponto de vista dos objetivos da espetacularização do urbano os resultados são animadores. A cidade reatualizou seu mito de vanguarda urbanística, reforçou sua vocação turística e, talvez o mais importante, conferiu à administração pública uma imagem de eficiência e agilidade administrativa, projetando seus titulares nacional e internacionalmente.

A política ecológica, eixo principal de toda a terceira gestão, também rendeu divisas “espetaculares”, ainda que os resultados concretos sejam discutíveis. Nessa área, teve grande repercussão um programa de reciclagem de lixo, no qual a prefeitura incentivava a troca de lixo reciclável por hortifrutigranjeiros ou vale-transportes.

Nas últimas décadas do século XX, o urbanismo desenvolvido em Curitiba criou lugares, símbolos e signos, que contribuíram na codificação de uma determinada imagem da cidade projetada pelo discurso oficial, realimentada pela mídia e desejada por uma parcela da população.

Nessa conjuntura, os meios de comunicação e o forte *marketing* político sobre a cidade estimularam a associação entre a positividade do lugar e a positividade da identidade coletiva, havia o interesse político de forjar uma identidade coletiva vinculada à imagem da “nova” cidade, que emergiu da ação planejada sobre o espaço urbano.

Garcia (1997, p. 74) constatou, em seus estudos, que houve uma

ampla adesão social conquistada em torno à imagem de “cidade que deu certo”. Esta adesão pode ser observada em grande parte das representações acerca da cidade que associam a positividade do lugar à positividade da identidade coletiva, “o orgulho de ser curitibano”, de pertencer à “capital de primeiro mundo”.

Ainda, na esteira das reflexões de Garcia (1997, p. 71): “Verificamos que o padrão de vida metropolitano veiculado encontra-se fortemente associado ao modo de vida das camadas médias. Expandindo as suas representações através de todo um catálogo de imagens para uso generalizado”.

As reflexões apresentadas permitem afirmar que, nas últimas décadas do século XX, foi construído um discurso identitário sobre Curitiba, principalmente pelo poder público e pela mídia, associado ao planejamento urbano. Esse discurso, tornado hegemônico, projetou determinadas imagens de Curitiba que têm influenciado, de certo modo, a relação dos moradores com a cidade, seja pela aproximação ou distanciamento do discurso.

Assim, a hipótese deste trabalho que levanta a questão da relação entre consciência histórica de jovens, a ideia de Curitiba cidade modelo e identidade curitibana, não poderia ser investigada sem levar em conta as reflexões apresentadas neste capítulo. Ademais, a análise dos autores sobre construção discursiva da ideia de Curitiba cidade modelo orientou o desenvolvimento do percurso da investigação.

4 RELAÇÕES ENTRE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESCOLARIZADOS E AS IDEIAS SOBRE A CIDADE DE CURITIBA

Este capítulo apresenta sistematizações acerca da investigação sobre a forma como a consciência histórica de jovens escolarizados que vivem (primeiro ano ensino médio) em Curitiba expressa elementos sobre a cidade.

Esta fase da pesquisa foi organizada em duas etapas respectivamente desenvolvidas como estudo exploratório e piloto. A técnica de coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário semiestruturado em cada etapa. O trabalho de campo envolveu, no total, 47 jovens, de 2 escolas da rede pública estadual do Paraná, localizadas em Curitiba. O material empírico coletado possibilitou fazer análises relacionando as identidades dos jovens sobre a cidade de Curitiba e a formação da sua consciência histórica.

Em todos os momentos da investigação privilegiei como sujeitos, jovens de escola pública do ensino médio, que participam de uma estrutura de sentimentos própria de seu contexto sócio-histórico (WILLIAMS, 1980, 1992, 2003; HOBBSAWM, 1995, GOEDERT, 2007).

4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

O percurso da investigação tomou como princípio a perspectiva do estruturismo metodológico na História conforme Lloyd (1995), que entende a história e a sociedade como uma estrutura social objetiva e organizada, mas que comporta um forte potencial de transformação por meio das ações dos indivíduos.

A concepção do estruturismo metodológico, como caminho para examinar o domínio social, tem se desenvolvido como tentativa de transcender, tanto as tradições metodológicas centradas exclusivamente na ação dos indivíduos (micro),

quando as tradições que reduzem os indivíduos a meros reflexos de estruturas sociais (macro). Como ressalta Lloyd (1995, p. 63),

a relação entre níveis macro (estrutura) e micro (ação) da sociedade talvez seja o problema fundamental da teoria social. Abordagens dicotômicas da formação de conceitos enfatizam o primado do nível macro ou do nível micro um sobre o outro, ou seja, um desses pólos é visto como ponto crucial de determinação.

A metodologia dirigida à ação do indivíduo busca explicar os fenômenos, os processos sociais e a consciência, tendo como referências as motivações e ações individuais. Essa perspectiva procura explicar os fatos, conceituados como fenômenos, atribuindo sua causalidade e mesmo sua existência à ação do indivíduo. Segundo Lloyd (1995, p. 63), “isso não elimina necessariamente a existência do macroscópico em si, mas de fato lhe nega qualquer poder causal inerente sobre seu próprio nível, colocando assim em questão seu status ontológico”. Nesta concepção, os processos sociais são reduzidos às pessoas, eventos e ações individuais que supostamente constituem os processos sociais. Esta metodologia supervaloriza a autonomia humana.

Em sentido oposto colocam-se as orientações metodológicas que procuram explicar estruturas, comportamentos, mudança social e consciência, a partir de categorias estruturantes, como: sistema social, classe, cultura, nação, cidade e outras. Nesse sentido, destaca Lloyd (1995, p. 63):

Atribuem-se poderes causais próprios às supostas entidades apontadas por essas categorias, quer sejam exercidos de modo difuso através da consciência dos atores, que supostamente os encaram ou através de alguma relação de retorno funcional e teleológico com a ação.

Ou seja, a ação do indivíduo é vista como dependente, do ponto de vista causal, das estruturas, as quais devem ser compreendidas em suas dimensões sociais, isto é, como regras, papéis, relações e significados compartilhados dentro

dos quais as pessoas vivem suas vidas e que, como estruturas generalizadas, existem antes dos indivíduos e grupos, bem como organizam o seu comportamento.

Esta perspectiva imputa um poder autônomo às estruturas sociais e não reconhece a força do indivíduo como agente de transformação da sua própria realidade social.

Um terceiro caminho ergue-se como alternativa às investigações sociais: o estruturismo metodológico. Esta orientação afirma que tanto as explicações sociais quanto as comportamentais devem ser tratadas a partir da dupla abordagem da ação e da estrutura. No estruturismo metodológico a explicação dos processos sociais desenvolve-se por meio da formulação de conceitos da existência do real, conjugado com a mútua interdependência, entre indivíduos e estruturas. Conforme Lloyd (1995, p. 64):

As estruturas *qua* estruturas têm propriedades estruturais tais que essas propriedades não são meramente o agregado de poderes e comportamento dos indivíduos que supostamente as constituem. Por outro lado, essas propriedades estruturais não são independentes das práticas estruturantes das pessoas.

Desta forma, o estruturismo metodológico reconhece tanto a ação do indivíduo quanto a estrutura, como instâncias de causalidades dos processos sociais. Contudo, o poder de causalidade exercido pelas pessoas e as estruturas é diferente. À pessoa cabe agenciar suas ações e às estruturas condicionar as ações.

O estruturismo volta sua análise para as interações estruturantes, entre as crenças, opções, intenções e ações individuais e coletivas dos seres humanos e as condições estruturais reais externas que possibilitam e limitam o pensamento e ação do indivíduo. Nessa abordagem, as estruturas compõem-se pelas regras, papéis e relações, que antecedem a existência da pessoa. Essas estruturas organizam o pensamento e a ação, que por vez a reproduz e transforma. Portanto, as pessoas geram as estruturas ao longo do tempo e mobilizam a mudança delas e não a própria sociedade, porém a atividade geradora das pessoas e suas iniciativas são socialmente limitadas.

Nessa direção, “as pessoas têm poder agenciador, enquanto as estruturas têm poder condicionante. A concepção das pessoas como agentes é a diferença fundamental entre essa metodologia e as outras”. (LLOYD, 1995, p. 64).

Outra referência, a pesquisa qualitativa, também orientou a análise dos dados obtidos nesta investigação. Este tipo de pesquisa tem ocupado um espaço importante entre as várias possibilidades metodológicas de se estudar os fenômenos que envolvem o ser humano e suas complexas relações sociais. Algumas características identificam os estudos denominados qualitativos, tais como investigar as relações sociais no contexto que elas ocorrem. Além disso, nessa metodologia de investigação, o pesquisador vai à campo buscando captar o caso em estudo a partir da perspectiva das pessoas envolvidas no caso, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Para se compreender as ideias dos jovens escolarizados buscou-se as contribuições de Erickson (1989) sobre a investigação educativa a partir de um enfoque interpretativo. Este autor destaca que as interpretações dos objetos realizadas pelos sujeitos revelam facetas da realidade. Para este autor

Los seres humanos, según la perspectiva interpretativa, crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su medio. Actuamos con respecto a los objetos que nos rodean a la luz de nuestras interpretaciones de su significación. Estas interpretaciones, una vez efectuadas, se toman como reales: como cualidades efectivas de los objetos que percibimos. (ERICKSON, 1989, p. 213)

Essa perspectiva permitiu compreender os significados dados pelos jovens a sua relação com a cidade de Curitiba como produto de uma interação estruturante entre suas ideias e opções e as estruturas sociais. Além disso, ao olhar o jovem no contexto da escola de ensino médio, tomou-se como referência os estudos dos sociólogos Dubet e Martuccelli (1997), que tratam à escola como um espaço da manifestação da experiência social dos jovens, e que, nesta fase da escolarização, os jovens possuem relativa autonomia em relação à proposta pedagógica da

escola, podendo expressar com mais liberdade as suas ideias sobre a história da cidade de Curitiba.

4.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO

No estudo exploratório, para investigar a consciência histórica de jovens sobre a cidade de Curitiba, adotei como instrumento de pesquisa um questionário semiestruturado aplicado a 14 jovens que cursam o ensino médio em uma escola pública, no segundo semestre de 2008.

A escola está situada no Bairro Cidade Industrial de Curitiba (CIC), região periférica ao sul da cidade. Nesta região, está localizado o distrito industrial de Curitiba, concebido na década de 1970, o qual contribuiu para acelerar o desenvolvimento industrial do município. A população do bairro é de aproximadamente 160.000 pessoas. No momento da investigação, a escola contava com cerca de 1320 alunos, matriculados nos diferentes níveis de ensino. O estabelecimento oferece ensino fundamental de quinta a oitava séries, ensino médio completo e ensino profissionalizante (técnico em administração), e funciona nos turnos matutino, diurno e noturno.

A aplicação do questionário foi realizada em diferentes turmas e séries. Tal procedimento foi adotado com o objetivo de levantar indicativos para a próxima etapa da investigação (estudo piloto), que possibilitassem a seleção de um grupo estratégico em conformidade com os objetivos desta pesquisa. O questionário foi aplicado pelo diretor da escola, sem a presença do pesquisador. (APÊNDICE I)

No estudo exploratório, procurei investigar as seguintes questões:

- As ideias dos jovens em relação à cidade de Curitiba.
- A relação da consciência histórica dos jovens sobre a cidade e a formação das suas identidades, por meio da análise das suas narrativas históricas sobre a cidade.

Dos 14 jovens que participaram da investigação, 7 eram do gênero masculino e 7 do gênero feminino, na faixa etária dos 15 aos 25 anos, sendo 4 com 18 anos; 4 com 25 anos; 2 com 16 anos; 2 com 17 anos; 1 com 19 anos; e 1 com 20 anos. Esses jovens eram estudantes do período noturno.

A maior parte (8 jovens) estuda e trabalha em atividades profissionais, como atendente de farmácia, operador de caixa de supermercado, auxiliar administrativo, auxiliar de telemarketing, operário de fábrica e promotor de vendas.

Na residência dos jovens investigados moram em média 3 pessoas. A renda familiar, somado o ganho de todos que moram juntos com os jovens, gira em torno de R\$ 1500,00.

Quanto à formação acadêmica dos pais:

- Os pais de 3 dos 14 jovens possuem formação superior;
- Os pais de 5 dos 14 jovens possuem formação média;
- Os pais de 5 dos 14 jovens possuem formação fundamental.

Obs. : 1 jovem não respondeu a questão.

Quanto à formação acadêmica das mães:

- Nenhuma mãe dos 14 jovens possui formação superior;
- As mães de 5 dos 14 jovens possuem a formação média;
- As mães de 8 dos 14 jovens possuem a formação fundamental.

Obs. : 1 jovem não respondeu a questão.

Há uma predominância da formação, tanto dos pais quanto das mães, no ensino médio e fundamental.

Na sequência, os dados coletados foram categorizados e analisados sob a ótica das reflexões de Martuccelli (2007). Na perspectiva desse autor, as identidades de um indivíduo constituem-se nas relações sociais,

[...] em suma, a identidade é o que permite, em um único movimento, sublinhar a singularidade de um indivíduo e, depois, colocá-lo dentro de uma cultura ou sociedade dadas, [...]. O fato de que a identidade adote por vezes uma linguagem intimista e particular não deve, portanto, esquecer em qualquer momento, a sua dimensão social e cultural. (MARTUCCELLI, 2002, p. 343-344)¹⁵.

Segundo Martuccelli (2007), o indivíduo institui o seu pertencimento no mundo pela prática da narrativa, isto é, os indivíduos constituem suas identidades pelo ato de narrar a si mesmo. Nesse processo, recorre à diferentes tópicos narrativos (por exemplo do senso comum, da mídia, da ciência). Os tópicos narrativos podem ser entendidos como conceitos que indivíduos extraem das relações sociais (senso comum, da mídia, da ciência, entre outros) para substantivar suas identidades narrativas. Desse modo, torna-se possível aos indivíduos construir relações coerentes entre a sua história individual e as dimensões sociais e culturais. Martuccelli (2007) destaca que os tópicos narrativos são estruturados socialmente e emergem de tradições culturais enraizadas em contextos históricos e sociais.

No caso dos jovens curitibanos, estiveram presentes, como preocupação, nesta investigação, as possíveis tensões entre a ideia de uma identidade curitibana construída pelo modelo de Curitiba cidade modelo e as tradições identitárias vivenciadas pelos jovens que vivem em Curitiba.

As questões propostas sobre a vida dos jovens foram as seguintes:

- 11) Para você o que é ser jovem?
- 12) O que é uma cultura jovem?
- 13) O que é viver como jovem?

As respostas dos jovens às questões sugerem o uso de diferentes tópicos narrativos, os quais foram organizados nas seguintes categorias: **Preocupação com o Futuro, Divertimento, Liberdade com responsabilidade.**

¹⁵ Tradução Adriane Sobanski.

Preocupação com o Futuro

Dos treze jovens que responderam (1 deixou todas as questões em branco) as questões, cinco associaram a juventude como uma fase da vida, de preparação profissional para enfrentar um futuro incerto. A este respeito, Jorge¹⁶, de 16 anos, apresentou os seguintes argumentos:

Questão: Para você o que é ser jovem?

Jorge: “Ser jovem é saber aproveitar as oportunidades que a vida lhe oferece”.

Questão: O que é uma cultura jovem?

“Estudar, fazer cursos qualificações, idiomas”.

Questão: O que é viver como jovem?

“Saber aproveitar a juventude estudando para construir um futuro melhor”

Divertimento

A compreensão da juventude como fase da vida relacionada ao divertimento foi desenvolvida por quatro jovens, os quais destacaram como diversão a frequência em shows, festas, jogos de futebol, shopping, cinemas e namoro. Vinícius, 18 anos, apresenta suas ideias sobre a relação entre os jovens e o divertimento:

Questão: Para você o que é ser jovem?

Vinicius: “Aproveitar a vida, namorar, jogar futebol, ir ao shopping, viajar para a praia”.

Questão: O que é uma cultura jovem?

Vinicius: “Aproveitar os momentos de diversão”.

Questão: O que é viver como jovem?

Vinicius: “Aproveitar os momentos de festas, shows”.

¹⁶ Todos os nomes dos jovens participantes da pesquisa são fictícios.

Liberdade com responsabilidade

Quatro jovens expressaram em suas respostas ideias sobre a relação da juventude e o uso da liberdade com responsabilidade. Sobre esta questão, Victor, de 17 anos, apresentou os seguintes argumentos:

Questão: Para você o que é ser jovem?

Victor: “Ser jovem representa uma parte de nossas vidas muito boa, um bom proveito, ser livre em várias coisas relativas a idade”.

Questão: O que é uma cultura jovem?

Vinicius: “Uma cultura jovem onde você aprende coisas certas, adquire vários conhecimentos novos, isso ajuda muito o restante da vida, novos desafios importantes”.

Questão: O que é viver como jovem?

Vinicius: “Ter muita responsabilidade, seguir sempre o caminho certo e batalhar para que nunca tenha uma certa dificuldade no dia a dia”.

Com o objetivo de compreender a relação dos jovens e cidade foram propostas as questões:

14)Quais lugares você frequenta em Curitiba?

15)Quais lugares você gostaria de frequentar em Curitiba?

16)Escreva 8 palavras que podem ser associadas à cidade de Curitiba.

17)Escreva 5 palavras que podem definir o que é ser curitibano.

A questão 14 foi respondida por todos. Os jovens indicaram mais de um lugar. O QUADRO 1 apresenta os lugares indicados e a quantidade de vezes que foram apontados. O registro dos nomes dos lugares manteve a denominação dada pelos jovens.

QUADRO 1 – LUGARES FREQUENTADOS PELOS JOVENS

| MAIS DESTACADOS | MENOS DESTACADOS |
|--------------------------|-------------------------|
| Parques – 10 | Show – 1 |
| Shopping – 8 | Museus – 1 |
| Bares – 3 | Zoológicos – 1 |
| Cinema – 2 | Teatro – 1 |
| Balada ¹⁷ – 2 | Estádio de Futebol – 1 |

A questão 15 também foi respondida por todos os participantes. Cada jovem indicou novamente mais de um lugar. O QUADRO 2 demonstra os lugares indicados e quantidade de vezes que foram apontados.

QUADRO 2 – LUGARES QUE OS JOVENS GOSTARIAM DE FREQUENTAR

| MAIS DESTACADOS | MENOS DESTACADOS |
|------------------------|-------------------------|
| Teatro – 5 | Parques – 1 |
| Museus – 3 | Restaurantes – 1 |
| | Estádios – 1 |
| | Igreja – 1 |
| | Esporte – 1 |
| | Shopping – 1 |
| | Clubes – 1 |
| | Cinema – 1 |
| | Alta sociedade - 1 |
| | Hotéis de Luxo – 1 |

Entre os lugares frequentados pelos jovens predominaram (mais destacados) os espaços de lazer e entretenimento presentes na cidade, com maior destaque para os parques. Já os lugares que os jovens desejariam frequentar, os “mais destacados”, foram os espaços culturais, como teatro e museus. Nesse caso, ficou evidente o distanciamento entre os espaços frequentados e os desejados.

¹⁷ Gíria utilizada pelos jovens curitibanos para nomear alguns locais de diversão, tais como, festas, danceterias e show musical.

A partir da constatação dos lugares mais frequentados pelos jovens da investigação é possível inferir que estes mantêm uma relação de consumo com a cidade. Conforme Sallas (1999) e Sallas e Begas (2006), em seus estudos sociológicos sobre os jovens curitibanos, a partir da década de 1970 se consolidou em Curitiba uma cultura da cidade como um bem de consumo cultural. De acordo com Sallas (1999, p. 45)

Estações tudo, Ópera de Arame, Jardim Botânico, Rua 24 horas, bosques, parques, memoriais e tantas outras construções arquitetônicas só são inovações aceitas e demandadas pelos moradores porque durante 20 anos se consolidou uma cultura de consumo dos bens materiais e culturais produzidos pela administração pública. Análoga ao mercado de produtos materiais da esfera privada, construiu-se, neste período, uma “cultura do consumidor” da e na cidade. Cidade-produto e morador-consumidor: são para tais sínteses que a cidade precisa ser “produzida” nos anos 90.

A cidade, como espaço de consumo, revela-se nos demais lugares mais indicados (Parques, Shoppings, Bares, Cinema, Balada). Esse aspecto fornece indícios de que jovens investigados também estão imersos em uma cultura juvenil universalizada pela expansão da economia de mercado capitalista. Pois, como afirma Hobsbawm (1995, p. 320), uma das novidades da “nova cultura juvenil”, que emergiu na segunda metade do século XX, é que ela tornou-se “dominante nas economias de mercado desenvolvidas”, em parte por que representou uma massa com poder de consumo.

Nesse caso, a cultura da cidade/consumo criada e reproduzida pela administração pública nas últimas décadas, a partir de um conjunto de obras e de intenso trabalho de *marketing* consolidou uma imagem positiva da cidade como modelo em planejamento urbano, regulando, em certo sentido, a relação dos jovens curitibanos com a cidade, como se observou nas investigações realizadas.

Ainda, com o objetivo de compreender a relação identitária dos jovens curitibanos com a cidade onde vivem, propus outras duas questões no estilo “chuva

de ideias”, a saber: “16) Escreva 8 palavras que podem ser associadas à cidade de Curitiba” e “17) Escreva 5 palavras que podem definir o que é ser curitibano”.

A questão 16 foi respondida na íntegra por 12 jovens, apenas 1 jovem deixou de indicar 4 palavras e outro não indicou 2 palavras. No total 82 palavras foram registradas, algumas mais de uma vez. Diante da grande diversidade de registros, optei pela redução das palavras em categorias representativas, assim denominadas: **Propaganda, Subjetividade, Violência, Cultura e Educação, Infraestrutura Ruim, Infraestrutura de Qualidade, Serviço Público, Pobreza, Entretenimento e Outros.**

Conforme o referencial teórico do capítulo 3, a categoria **Propaganda** reuniu palavras associadas à ideia de Curitiba cidade modelo de urbanização, alta qualidade de vida e ecológica. As palavras classificadas na categoria **Subjetividade** referem-se, de modo geral, à relação individual dos jovens com a cidade, evidenciada em palavras como: Linda, Harmoniosa e Acolhedora. A categoria **Violência** agrupou termos ligados à segurança pública e atos de violência urbana; a **Cultura e Educação** representam palavras associadas aos espaços culturais e educacionais; a **Infraestrutura Ruim** agrupou expressões negativas sobre a infraestrutura urbana (poluída, desorganizada), por outro lado, **Infra-Estrutura de Qualidade** representa os aspectos positivos da infraestrutura urbana destacados em palavras, como: limpa e estruturada; a categoria **Serviço Público** reuniu termos relacionados às opções de serviços oferecidos pelo poder público municipal; **Pobreza** agregou expressões como fome, miséria e desigualdade; **Entretenimento** refere-se aos locais de lazer e consumo, tais como cinema e shopping; por fim, a categoria **Outros** reuniu três palavras que não se enquadram nas categorias anteriores, são elas: trabalho, leis e população.

A organização das categorias, por quantidade e porcentagem de indicações, foi sistematizada no QUADRO 3.

QUADRO 3 – CATEGORIAS QUE REPRESENTAM AS PALAVRAS ASSOCIADAS À CIDADE DE CURITIBA

| CATEGORIA | Nº. INDICAÇÃO | % |
|-----------------------------|---------------|-------------|
| PROPAGANDA | 31 | 28,18% |
| SUBJETIVIDADE | 24 | 21,85% |
| VIOLÊNCIA | 11 | 10% |
| CULTURA E EDUCAÇÃO | 11 | 10% |
| INFRAESTRUTURA RUIM | 9 | 8,18% |
| INFRAESTRUTURA DE QUALIDADE | 6 | 5,45% |
| SERVIÇO PÚBLICO | 5 | 4,54% |
| POBREZA | 5 | 4,54% |
| ENTRETENIMENTO | 5 | 4,54% |
| OUTROS | 3 | 2,72% |
| TOTAL | 110 | 100% |

As categorias Propaganda (28,18%) e Subjetividade (21,85%) fornecem indícios de que a vida de alguns jovens que vivem em Curitiba é marcada por uma grande tensão. De um lado, visualizam a cidade criada pelo *marketing* político (Propaganda 28,18%), por outro lado, percebem a cidade de modo particular. Ademais, revelou que os jovens investigados constroem diferentes identidades sobre a cidade onde vivem, isso é feito, de acordo com os dados, a partir da apropriação de elementos discursivos produzidos pela administração pública e também pela experiência social cotidiana, que eles próprios vivenciam.

A questão 17 foi respondida por todos os jovens. Eles indicaram 64 palavras, somente 1 jovem deixou de registrar 4 palavras e outro 2 palavras. As expressões foram reduzidas em duas categorias: **Identidade Individual** e **Identidade coletiva**. Nessa categorização tomei como referência as considerações de Martuccelli (2007) sobre a interseção entre elementos pessoais e as condições sociais e culturais, na formação das identidades. Os resultados da categorização foram os seguintes:

QUADRO 4 – CATEGORIAS QUE REPRESENTAM AS PALAVRAS QUE DEFINEM O QUE É SER CURITIBANO

| CATEGORIA | N. INDICAÇÃO | % |
|-----------------------|--------------|-------------|
| IDENTIDADE INDIVIDUAL | 53 | 82,82% |
| IDENTIDADE COLETIVA | 11 | 17, 18% |
| TOTAL | 64 | 100% |

A categoria **Identidade Individual** (82,82%) agregou palavras que evidenciam ideias pessoais para a questão. Alguns jovens consideraram que “ser curitibano” equivale à honestidade, presteza, timidez e frieza. Por outro lado, a categoria **Identidade coletiva** (17, 18%) reuniu expressões que definiram a questão “ser curitibano”, do ponto de vista coletivo, as palavras mencionadas foram: socialização, segurança, qualidade de vida, manter o verde, manter a tradição, manter o sotaque, preservar, cultural, educação, social e ecológica.

Na sequência, procurei analisar a relação das identidades dos jovens sobre a cidade e a formação da sua consciência histórica. Nessa direção, elaborei a seguinte questão:

18) Escreva uma carta para um amigo que mora em outra cidade contando sobre os últimos 50 anos da história de Curitiba.

Essa questão foi respondida por 7 dos 14 jovens que participaram do estudo exploratório. Para analisar a relação entre consciência histórica e identidade, presente nas narrativas produzidas pelos jovens curitibanos, busquei fundamentação nas reflexões de Martuccelli (2007) quanto à natureza narrativa da identidade, e de Rüsen (1992, 1993, 1997, 2001, 2006), que trata a narrativa histórica como expressão da consciência histórica.

Segundo Martuccelli (2007) o indivíduo institui o seu pertencimento no mundo pela prática da narrativa. Os indivíduos constituem suas identidades pelo ato de narrar a si mesmos. Nesse ato, recorre a diferentes tópicos narrativos para construir

identidades que estabeleçam a coerência da sua personalidade e a continuidade da sua experiência no tempo. Martuccelli (2007) destaca que os tópicos narrativos são estruturados socialmente e emergem de tradições culturais enraizadas em um determinado contexto histórico e social.

Na perspectiva de Rüsen (2001), a narrativa, como expressão da consciência histórica, é uma forma de constituição de sentidos sobre o passado. A competência narrativa de “dar sentido ao passado” está relacionada à articulação de três qualidades do ato de narrar: experiência, interpretação e orientação. A competência de experiência supõe uma habilidade para viver experiências temporais. Isso implica na capacidade de percepção de contingência e diferenças no tempo, entre o passado, presente e futuro. Segundo Rüsen (1993), a narrativa histórica, como expressão da consciência histórica, organiza a unidade interna das três dimensões do tempo (passado, presente, futuro) através de um conceito de continuidade. Este conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e expectativas humanas. Fazendo isso, ela faz a experiência do passado se tornar relevante para a vida presente e influencia a configuração do futuro.

Como já foi analisada, a aproximação entre as reflexões de Martuccelli (2007) acerca da constituição da identidade pela narrativa e de Rüsen (2001) sobre o enlace entre narrativa, consciência histórica e identidade histórica é possível, pois ambos entendem que a identidade estrutura-se mediante um trabalho permanente de orientar a vida prática, buscando criar um sentido de unidade no tempo.

As narrativas produzidas pelos jovens da minha pesquisa foram categorizadas a partir do conceito de tópicos narrativos, de acordo com os pressupostos teóricos esboçados. Nessa direção, a análise indicou a presença de três tópicos narrativos, assim denominados: **População, Lugar e Urbanização**.

O **tópico narrativo população** foi utilizado por 3 jovens. Ele trata de dois aspectos. De um lado, destaca o crescimento populacional da cidade ocorrido nos últimos anos, fato que, segundo os jovens, tem gerado problemas de infraestrutura na cidade. Por outro lado, enfatiza a participação da população na melhoria da

cidade, o que proporciona ao povo de Curitiba uma vida melhor. Tal aspecto aparece na narrativa, de Laura, 15 anos, 1º ano matutino:

Muito tempo passou e muitas histórias à contar, sobre a querida cidade que eu nasci e adoro Curitiba. Eu posso considerar que até hoje tivemos bons políticos aqui, que se importam com a nossa cidade, é claro que também existiu alguns que com a oportunidade se beneficiou. Mas, o povo de Curitiba de certo ponto de vista todos se importam com o bem estar e com isto favorecem à cidade. Eu amo a minha cidade e não troco por outra.

O **tópico narrativo lugar**, utilizado por 2 jovens, aparece associado a determinados espaços da cidade, como parque, shopping, teatro e museu. Nesse sentido, Marli, 20 anos, 2º ano noturno, estruturou sua narrativa da seguinte maneira:

Querida Renata

Estou escrevendo esta carta para convida - lá a visitar Curitiba, minha cidade onde poderemos fazer passeios inesquecíveis. Nos últimos anos, Curitiba progrediu muito. Não é mais aquela cidade onde havia ruas com buracos, carroça e outras dificuldades.

Hoje temos diversos teatros inclusive com a atual inauguração de um novo, na faculdade positivo.

Vários parques e pontos turísticos para visitação.

Aguardo você.

Escreva-me, abraço.

O parque, teatro e pontos turísticos são locais que, na análise anterior, aparecem associados aos lugares que jovens frequentam ou gostariam de frequentar na cidade. Tal situação permite aventar que os jovens curitibanos utilizam suas ideias sobre a cidade para estruturar suas narrativas históricas, revelando, assim, a relação entre a sua consciência histórica e as suas identidades.

O **tópico narrativo urbanização** refere-se aos serviços públicos disponíveis na cidade, como transporte coletivo, rede de saúde e sistema de comunicação. Essa questão foi destacada por Mateus, 17 anos, 1º ano matutino:

Curitiba nos últimos 50 anos está se tornando uma cidade cada vez melhor, várias melhorias na cidade que ajudam muito a população, o

sistema de urbanização é dos melhores do país, os bairros também uma boa melhora, a segurança, vários policiais nas ruas, uma cidade muito boa de morar.

É importante ressaltar que os tópicos narrativos, em algumas narrativas históricas analisadas, não aparecem sempre de forma pura, ou seja, com apenas um tópico narrativo. Algumas narrativas analisadas apresentaram mais de um tópico, como a narrativa de Tiago, 17 anos, 1º ano matutino:

Bom Dia! Sou curitibano com orgulho, gosto do leite quente, mesmo quando dói o dente da gente.

Curitiba é uma cidade que foi colonizada por diversas etnias, a maioria procedente da Europa, portugueses, espanhóis, ucranianos, poloneses, mas também por japoneses e muitos outros.

Nos últimos 50 anos a cidade evoluiu bastante, progrediu e se modernizou. Aumentou também de forma significativa a população.

É uma cidade diferente, de clima frio e bem inconstante, ora chove, faz sol, já.

É considerada uma cidade ecológica e bem urbanizada, como muitos parques e transporte organizado.

A análise dos resultados desse estudo exploratório indicou algumas considerações iniciais, em relação à identidade dos jovens, consciência histórica e a ideia de cidade modelo:

- a) Há uma presença nas identidades dos jovens em relação à cidade, de elementos associados à ideia de Curitiba cidade modelo.
- b) Não predomina nos tópicos narrativos presentes nas narrativas históricas dos jovens, a ideia de uma identidade curitibana matizada pelo modelo de cidade espetáculo.
- c) Nas narrativas históricas a ideia de uma identidade curitibana construída pelo discurso de Curitiba cidade modelo aparece associada às questões de infraestrutura urbana.

4.3 A TRANSFORMAÇÃO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO EM ESTUDO PILOTO

Os resultados alcançados com o estudo exploratório orientaram a elaboração do instrumento de pesquisa (questionário) do estudo piloto. Algumas questões aplicadas foram reeditadas na sequência da investigação e outras foram elaboradas para compor o novo estudo. Dessa forma, os seguintes procedimentos foram tomados:

- As questões: “7) Quantas pessoas moram em sua casa?” e “10) Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar” foram suprimidas, neste momento da investigação, porque os resultados não foram satisfatórios para objeto de investigação.
- As questões: “8) Você trabalhou ou teve alguma atividade remunerada durante seus estudos no ensino médio?” e “9) Que função você exerceu nesse trabalho” foram reformuladas para ampliar as possibilidades de repostas, pois no estudo piloto optou-se por uma amostragem focada no 1º ano do ensino médio.
- As questões: “11) Para você o que é ser jovem?; “12) O que uma cultura jovem?; “13) O que é viver como jovem?; “14) Escreva 8 palavras que podem ser associadas à cidade de Curitiba”; “15) Quais lugares você frequenta em Curitiba?; “16) Quais lugares você gostaria de frequentar em Curitiba?; “18) Escreva 5 palavras que podem definir o que é ser Curitibano” orientaram a elaboração das questões 1,2 e 3, cujo objetivo era aprofundar a coleta de dados em torno da relação dos jovens e a ideia de Curitiba cidade modelo.
- A questão 18 do estudo exploratório referente à narrativa histórica foi reeditada no estudo piloto (questão 4).

4.4 O ESTUDO PILOTO

Esta fase da investigação foi desenvolvida no primeiro semestre de 2009, numa escola pública estadual, localizada na região sul de Curitiba. A escola, no momento da pesquisa, tinha 650 alunos matriculados no ensino fundamental e médio, nos turnos matutino e diurno.

A pesquisa de campo consistiu na aplicação de um questionário semiestruturado (APÊNDICE II), a 33 jovens, de uma turma de 1º ano do ensino médio, turno matutino. A aplicação ocorreu no final do turno da manhã. Os jovens foram informados pelo professor a respeito do objetivo da atividade e o pesquisador explicou o modo de preenchimento de cada questão, em seguida o questionário foi distribuído. A atividade durou 50 (cinquenta) minutos, o professor e o pesquisador permaneceram na sala durante todo o tempo de aplicação. O instrumento foi organizado com um quadro de identificação para o levantamento de dados gerais e 4 questões (1, 2,3 e 4) para serem respondidas.

No estudo piloto, procurei analisar as percepções dos jovens sobre a cidade de Curitiba com o propósito de identificar possíveis identidades em relação à cidade. Nessa direção, busquei saber mais sobre os locais que gostam de frequentar; indagar sobre a ideia de Curitiba ser considerada uma cidade modelo de planejamento urbano para o Brasil; e avaliar as representações sobre a cidade. Ademais, busquei investigar a relação destas percepções e a consciência histórica presente nas narrativas históricas sobre a cidade, produzidas pelos jovens da minha pesquisa.

Dos 33 jovens participantes do estudo piloto, 17 eram do sexo masculino e 16 do sexo feminino.

Quanto à distribuição dos jovens por idade:

- Dos 33 jovens 14 tinham 14 anos;
- Dos 33 jovens 8 tinham 15 anos;

- Dos 33 jovens 6 tinham 16 anos;
- Dos 33 jovens 4 tinham 17 anos;
- Dos 33 jovens 1 tinha 18 anos.

Quanto à formação acadêmica dos pais:

- Os pais de 5 dos 33 jovens possuem formação superior;
- Os pais de 16 dos 33 jovens possuem formação média;
- Os pais de 11 dos 33 jovens possuem formação fundamental.

Obs. : 1 jovem não respondeu a questão.

Quanto à formação acadêmica das mães:

- As mães de 2 dos 33 jovens possuem formação superior;
- As mães de 21 dos 33 jovens possuem formação média;
- As mães de 10 dos 33 jovens possuem formação fundamental.

Quanto à inserção dos jovens no mundo do trabalho:

- 25 jovens responderam que não trabalham;
- 08 jovens responderam que trabalham.

Os primeiros dados permitiram traçar um perfil socioeconômico da amostragem (33 jovens). O grupo pesquisado quanto ao sexo apresentou distribuição equilibrada (17 masculino e 16 feminino) e faixa etária concentrada entre os 14 e 16 anos, 28 dos 33 jovens tinham entre 14 e 16 anos, sendo a grande maioria de 14 anos, idade compatível com série estudada, 1º ano do ensino médio.

Os dados da formação acadêmica dos pais e mães indicaram uma alta concentração na formação fundamental e média (27 pais de 32 jovens e 31 mães de 33 jovens). Não se pode afirmar, neste momento, que a formação dos pais e mães exerceu influência na natureza das respostas dadas pelos jovens. A maior parte dos

jovens não trabalha, apenas 8 responderam que trabalham, sendo que 2 disseram que trabalham com a família e 1 trabalha no comércio.

Na questão 1 procurei verificar a relação entre os jovens e a cidade, a partir da frequência a determinados lugares (os lugares foram extraídos do estudo exploratório, questão 14). A atividade foi elaborada da seguinte forma:

1) Quais lugares você frequenta em Curitiba?

| | Todos os dias | Todas as semanas | De 6 em 6 meses |
|--------------|---------------|------------------|-----------------|
| BARES | | | |
| PARQUES | | | |
| SHOPPING | | | |
| BALADAS | | | |
| CINEMA | | | |
| OUTRO. QUAL? | | | |

O pesquisador orientou os participantes da pesquisa que assinalassem com “X” os lugares que frequentam na cidade (Bares, Parques, Shoppings, Baladas e Cinema) e a intensidade da frequência (todos os dias, todas as semanas, de 6 em 6 meses), além dos locais disponíveis no quadro poderiam ser indicados outros lugares (Item: Outro. Qual? _____).

A maior parte assinalou mais de uma alternativa, 1 participante assinalou 1 alternativa (Shopping) e outro não respondeu a questão. Os resultados foram sistematizados no seguinte quadro (os números indicam a quantidade de vezes que os lugares foram assinalados):

QUADRO 5 – LUGARES FREQUENTADOS PELOS JOVENS EM CURITIBA

| | Todos os dias | Todas as semanas | De 6 em 6 meses |
|-----------|---------------|------------------|-----------------|
| BARES | 1 | 6 | 8 |
| PARQUES | - | 7 | 20 |
| SHOPPINGS | 2 | 29 | 1 |
| BALADAS | - | 8 | 13 |
| CINEMA | - | 10 | 15 |

GRÁFICO 1 - LUGARES FREQUENTADOS PELOS JOVENS EM CURITIBA
TODAS AS SEMANAS

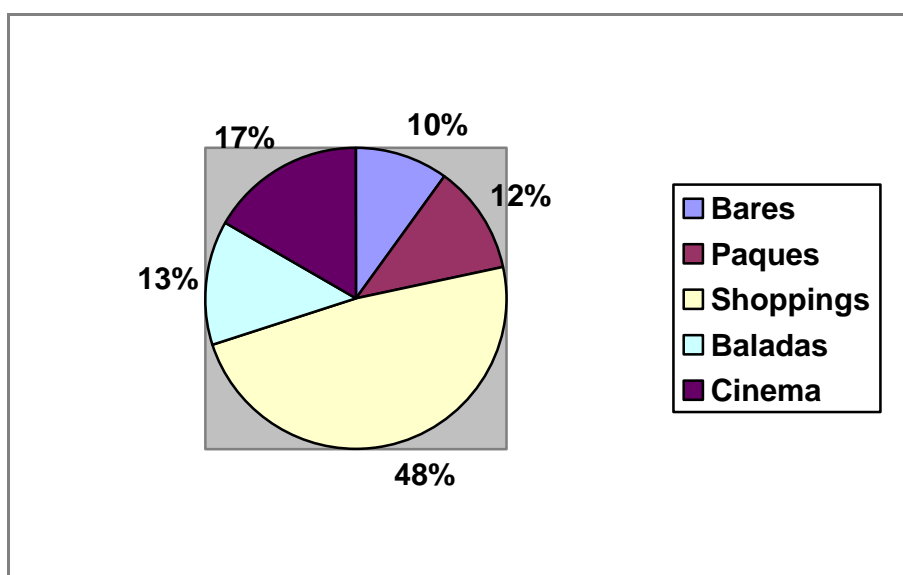
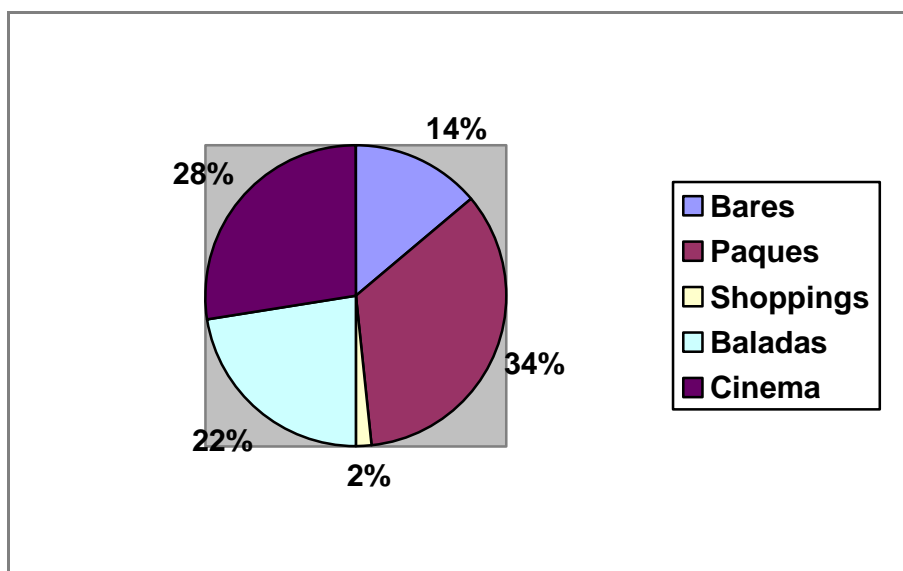


GRÁFICO 2 - LUGARES FREQUENTADOS PELOS JOVENS EM CURITIBA DE 6
EM 6 MESES



Os outros lugares indicados foram às festas de amigos (2 participantes); igreja (2 participantes, sendo que 1 frequenta toda a semana); centro da cidade de bicicleta (1 participante); academia (1 participante frequenta todos os dias); estádio de futebol (2 participantes).

Na questão 2, busquei avaliar a representação de cidade presente na identidade dos jovens pesquisados, bem como o peso da presença da ideia de Curitiba cidade modelo em suas representações. Com esse objetivo formulei a questão da seguinte maneira:

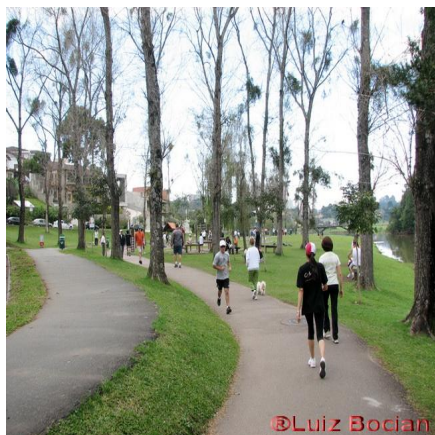
2) Ordene de 1 a 6 as imagens que para você melhor representam a cidade de Curitiba.
Obs.: 1 a que represente melhor a 6 que represente pouco ou nada



Vista do Jardim Botânico, em Curitiba ()



Estação Tubo, de ônibus, Curitiba ()



Parque Barigui, em Curitiba ()



Fachada UFPR, em Curitiba ()



Vista aérea de uma bairro de Curitiba ()

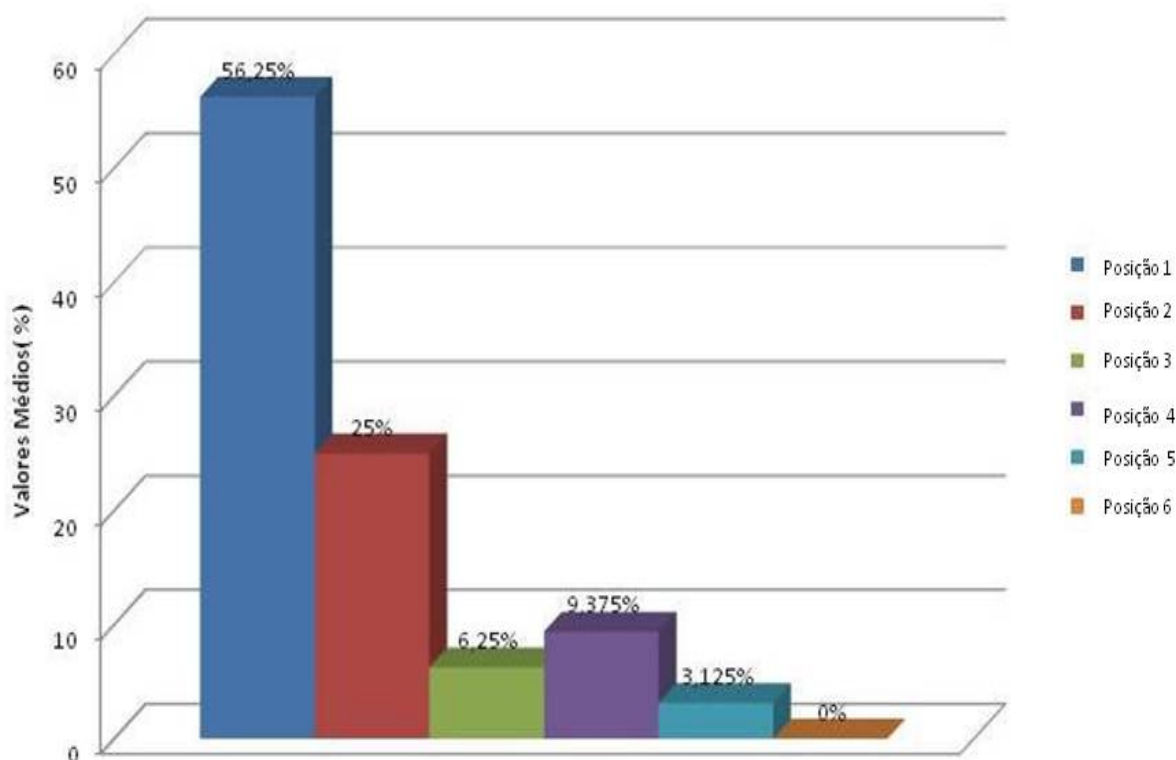


Vista aérea do centro de Curitiba ()

Selecionei 3 imagens representativas do discurso da cidade modelo de urbanização: Jardim Botânico, Estação Tubo e Parque Barigui; e 3 imagens que não fazem parte do discurso oficial sobre a cidade: Fachada da Sede da Universidade Federal do Paraná (UFPR), vista aérea do centro da cidade e vista aérea de um bairro da cidade. Trinta e dois (32) jovens responderam à questão e 1 deixou em branco.

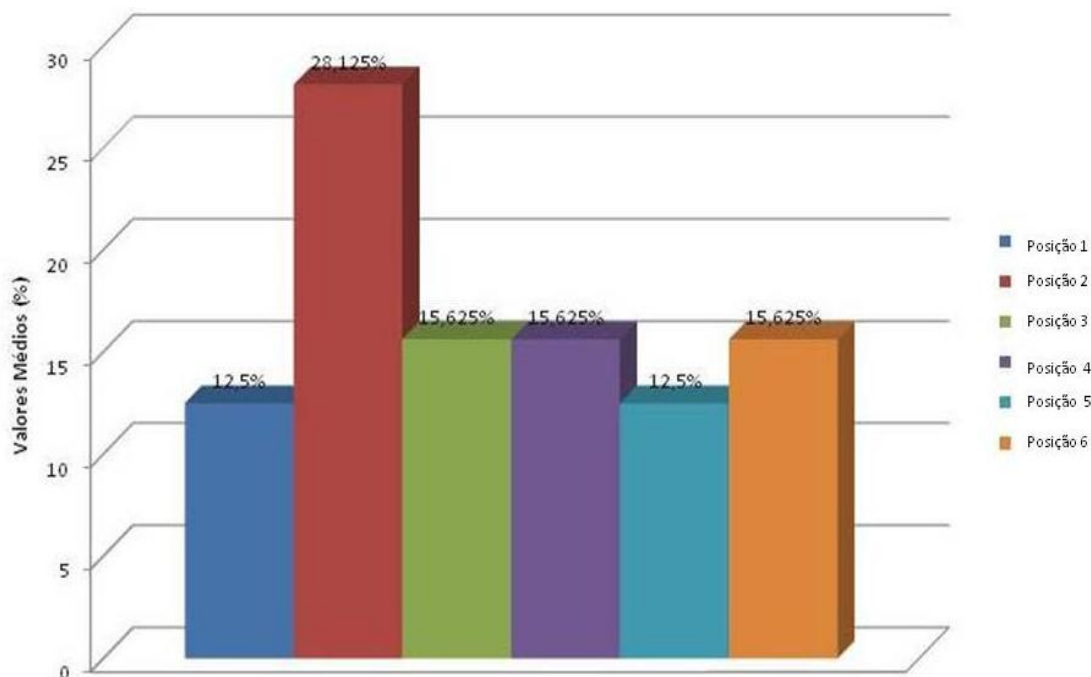
A imagem do Jardim Botânico foi a mais indicada na primeira posição, 56,25% dos jovens consideram esta imagem a que melhor representa a cidade de Curitiba. Além disso, é interessante notar que a imagem obteve 0% de indicações na sexta posição, o que reforça a sua importância como primeira opção.

GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DE INDICAÇÕES DA IMAGEM DO JARDIM BOTÂNICO



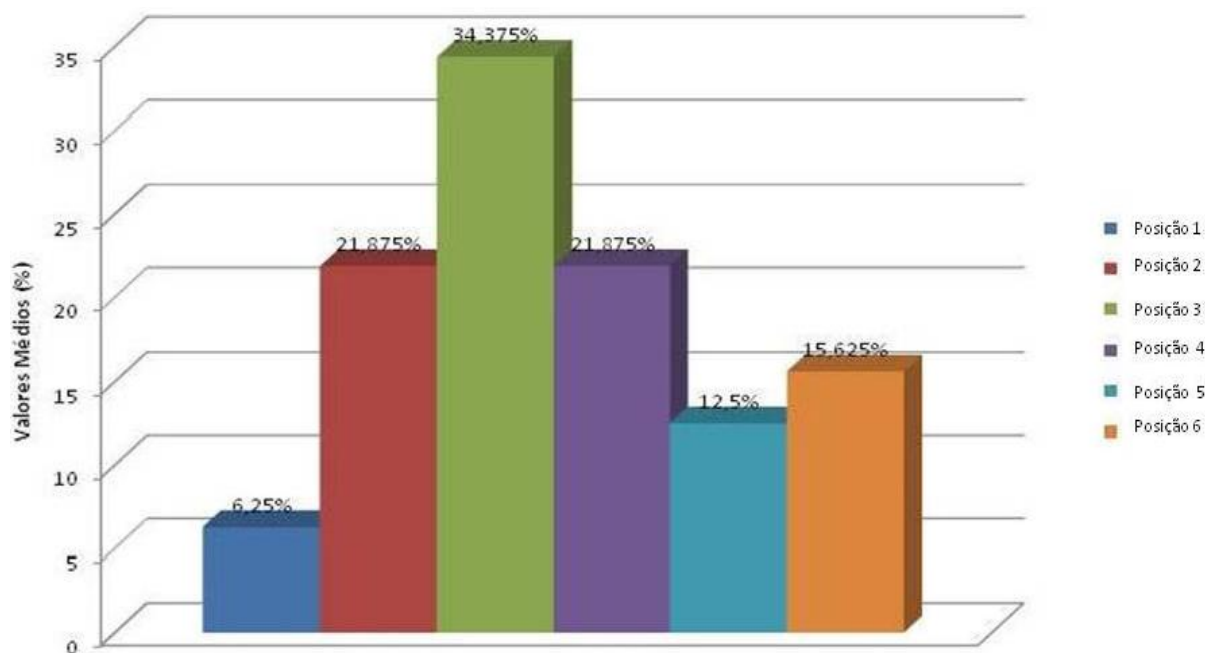
A imagem apontada como a 2ª mais representativa da cidade foi a do “Parque Barigui”, com 28,125% das indicações.

GRÁFICO 4 – PERCENTUAL DE INDICAÇÕES DA IMAGEM DO PARQUE BARIGUI



Com 34,375%, a imagem da fachada da UFPR foi a mais indicada na terceira posição. Os resultados gerais dessa imagem foram os seguintes:

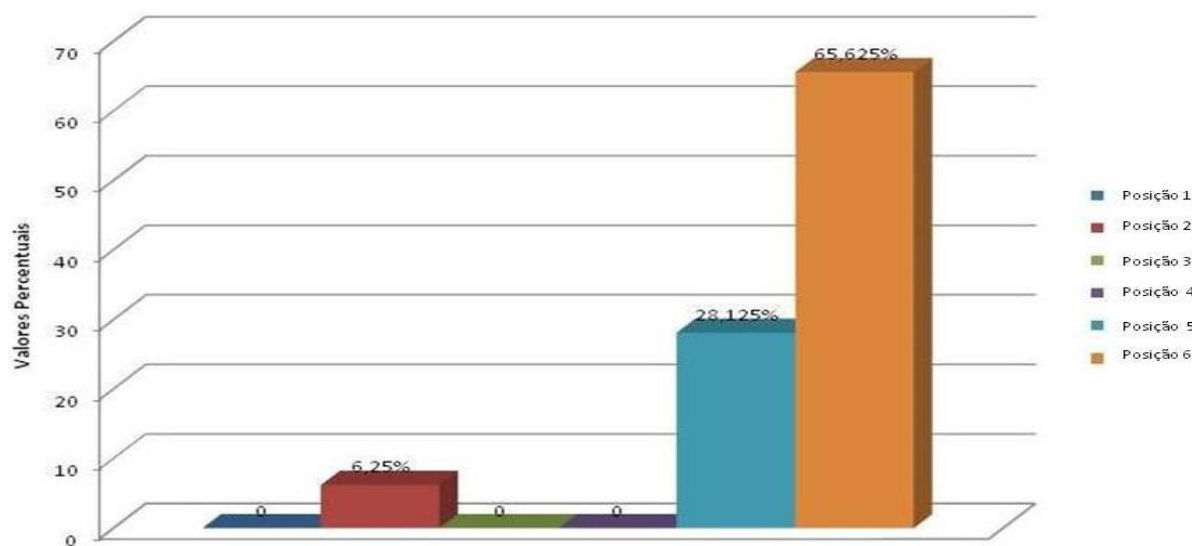
GRÁFICO 5 – PERCENTUAL DE INDICAÇÕES DA IMAGEM DA UFPR



Por outro lado, a imagem considerada menos representativa da cidade foi a do centro da cidade, sendo a mais indicada na sexta posição, com 65,625%

(GRÁFICO 6). Essa imagem não foi indicada nenhuma vez na primeira, terceira e quarta posição, situação que reforça a sua escolha como última opção dos jovens pesquisados.

GRÁFICO 6 – PERCENTUAL DE INDICAÇÕES DA IMAGEM DO CENTRO DA CIDADE



Os resultados sugerem que os jovens percebem a cidade sob forte influência do *marketing*, criado em torno da cidade, nas últimas décadas do século XX. O Jardim Botânico, considerado pelos jovens como o espaço mais representativo da cidade, faz parte de um conjunto de obras realizadas (Jardim Botânico, Rua 24 Horas e Ópera de Arame) durante a década de 1990. A aproximação entre as reflexões de Garcia (1997) e os dados obtidos na questão 2 permite afirmar que as respostas dos jovens foram matizadas pelo discurso dominante, marcado pelo forte *marketing* político sobre a cidade, que criou elementos simbólicos que reforçam determinadas imagens sínteses da cidade.

Na questão 3 apresentei dois fragmentos de artigos publicados respectivamente na revista *Veja* e no jornal *O Estado de S. Paulo*, ambos da década de 1990. As respostas foram sistematizadas por **Tipo de Justificativa e Quantidade** (quantidade que o **Tipo de Justificativa** foi utilizado). Além disso, acrescentei um exemplo de cada **Tipo de Justificativa** utilizado pelos jovens.

3) Leia duas notícias sobre Curitiba e responda a pergunta abaixo.

“A cidade de Curitiba que se prepara para comemorar em 1993 seus 300 anos de fundação, é dona de uma lisonjeira unanimidade nacional. Tida e havida como a capital brasileira de melhor qualidade de vida é hoje indicada por urbanistas da Organização das Nações Unidas, a Onu, como uma das três melhores cidades do planeta para se viver, ao lado de Roma e da americana San Francisco”. (Revista Veja, de 08/03/1990)

“Curitiba é não apenas a melhor cidade para se viver na América Latina como uma das poucas cidades do mundo que fizeram grande esforço para melhorar a qualidade de vida de seus habitantes”. (Jornal O Estado de S. Paulo, de 08/03/1990)

Você concorda ou discorda das notícias sobre a cidade de Curitiba. Justifique sua resposta

O objetivo da atividade era captar a opinião dos jovens sobre a ideia de Curitiba ser uma cidade com qualidade de vida elevada, elemento essencial na composição do mito da cidade modelo. Todos os jovens (33) responderam à questão, sendo que 19 concordaram e 14 concordaram parcialmente.

Os 19 jovem que concordaram plenamente com o conteúdo dos dois artigos justificaram o seu posicionamento, defendendo que a cidade apresenta uma boa qualidade de vida porque é limpa, bonita, tem pessoas simpáticas, dispõe de transporte coletivo moderno, educação de qualidade, grande quantidade de parques, áreas verdes e lugares turísticos; e boa oferta de emprego. As respostas estão representadas no QUADRO 6.

**QUADROS 6 – JOVENS QUE CONCORDARAM COM AS NOTÍCIAS SOBRE A
CIDADE DE CURITIBA, APRESENTADAS NA QUESTÃO 3**

| TIPO DE JUSTIFICATIVA | QTDE | EXEMPLO |
|--|-------------|--|
| Gosto dos lugares (parques, pontos turísticos, shopping, escola) | 7 | “Sim, Curitiba é uma cidade ótima de viver, temos parques bem cuidados, shopping, ruas da cidadania, escolas [...] O centro da cidade é bom de andar fácil de localizar as lojas com boa qualidade [...]”. (Carolina, 16 anos). |
| Boa de viver | 4 | “Concordo, a cidade de Curitiba é uma cidade muito boa de se viver”. (Rubens, 15 anos). |
| Oportunidade de trabalho | 2 | “Concordo, Curitiba é uma cidade muito boa pra se viver, tem várias oportunidades de emprego”. (Jefferson, 16 anos). |
| Comparada com outra cidade | 2 | “Eu concordo com as notícias sobre Curitiba é uma ótima cidade para morar. Se compararmos ela a outras cidades brasileiras veremos como somos privilegiados em sermos curitibanos. Uma cidade bonita e segura que devemos preservar para nossos descendentes”. (Carla, 14 anos). |
| Novas obras | 2 | “Concordo, pois suas obras e construções estão sendo preparadas para poluir menos e gastar menos energia, assim melhorando a vida”. (Pablo, 15 anos). |
| Limpa | 1 | “Eu acho que Curitiba é uma das cidades ótimas para se viver, pois tem bairros calmos e é uma cidade limpa”. (Sebastião, 14 anos). |
| Capital Ecológica | 1 | “Eu concordo, porque eu acho Curitiba uma capital muito boa de morar, e Curitiba é a capital ecológica do, eu que moro desde de quando nasci, eu acho a melhor capital do mundo”. (Rena, 16 anos). |
| TOTAL | 19 | |

A parcela da amostragem que concordou parcialmente (14 jovens) com as notícias, oscila entre a visualização das qualidades e o reconhecimento dos problemas sociais presentes na cidade. Os aspectos positivos da cidade são basicamente os mesmos destacados pelos jovens que concordam plenamente com as notícias. Em relação aos problemas sociais foram destacadas questões como

fome, violência falta de locais de lazer nos bairros e o excesso de propaganda sobre a cidade.

QUADRO 7 – JOVENS QUE CONCORDARAM PARCIALMENTE COM AS NOTÍCIAS SOBRE A CIDADE DE CURITIBA, APRESENTADAS NA QUESTÃO 3

| TIPO DE JUSTIFICATIVA | QTDE | EXEMPLO |
|---|-------------|--|
| Com qualidade de vida, mas também violenta | 9 | “Concordo, apesar de Curitiba ter seus problemas de violência e etc. Ao longo dos anos a qualidade de vida se melhora. Ela pode sim ser eleita uma das melhores de se viver, mas ainda tem muito que melhorar”. (Cássia, 14 anos). |
| Com qualidade de vida, mas não está entre as três melhores do planeta | 3 | “Eu concordo realmente Curitiba é uma das melhores cidades, mas eu discordo dela ser uma das poucas melhores do mundo. Eu acho que eles podiam melhorar, fazer realmente um grande esforço para melhorar a qualidade de vida”. (Giovana, 15 anos). |
| Com qualidade de vida, mas tem problema nos bairros e desigualdade social | 2 | “Concordo mais ou menos, porque Curitiba é sim uma bela cidade e me orgulho de morar nela, só que tem alguns bairros que ficam menos cuidados. É um bom lugar pra se viver, pois há bastante verde em parques, praças e até árvores na rua mesmo, e isso além de deixar a cidade mais bonita, sempre é bom ter um verdinho para ‘purificar’ o ar que respiramos, eu particularmente amo a minha cidade”. (Veridiane, 15 anos). |
| TOTAL | | 14 |

Analisando os argumentos usados pelos jovens, para justificar seu posicionamento diante da ideia de que a cidade possui uma boa qualidade de vida, percebi que eles visualizam, predominantemente, seus aspectos positivos, porém, uma parcela enxerga a existência de problemas sociais, como violência, tráfico de drogas e fome. Os resultados desse estudo piloto aproximam-se dos resultados de pesquisas desenvolvidas pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) entre os anos de 1998 e 2000, uma realizada em capitais brasileiras (Curitiba, Fortaleza, Rio de Janeiro) e outra desenvolvida nas cidades satélites de Brasília – Ceilândia, Planaltina e Samambaia. O estudo tinha o

objetivo de desenvolver um estudo comparativo das percepções dos jovens, pais, professores e policiais sobre a questão da violência e da cidadania no Brasil. (SALLAS, 1999; SALLAS e BEGAS, 2006).

No início da investigação,

Curitiba era vista como um possível contraponto aos resultados obtidos nas demais capitais brasileiras. Isso, porque portadora de um discurso governamental diferenciado, que reafirma sua experiência de planejamento urbano como a mais exitosa entre as capitais, resultante, entre outros, da capacidade empreendedora de seus administradores e da identidade européia (portanto, branca e desenvolvida) de seus habitantes. Nada mais falacioso. A vida dos jovens nesta cidade é carregada de uma tensão muito grande. De um lado, os jovens têm uma visão extremamente positiva da cidade, em que a maioria gosta de praticamente tudo que ela lhes oferece: áreas verdes, parques, shoppings. De outro, detestam a violência, criticam o excesso de propaganda sobre a cidade, percebendo a ação do marketing na construção de uma imagem irreal da cidade que eles vivenciam cotidianamente. Essa imagem irreal da cidade contribui para a violência, especialmente em sua forma simbólica. Esse processo pode facilmente ser reconhecido quando vinculado à segregação espacial existente na cidade, que demarca claramente os lugares dos ricos e os lugares dos pobres, devendo cada um ter consciência do seu lugar. (SALLAS e BEGAS, 2006, p. 41).

Na investigação também busquei conhecer a relação entre a consciência histórica dos jovens e a sua identidade em relação à cidade, por meio das narrativas históricas sobre a cidade, produzidas pelos jovens da investigação. Com esse propósito, na questão 4, utilizei a mesma tarefa aplicada no estudo exploratório.

4) Escreva uma carta para um amigo que mora em outra cidade contanto sobre os últimos 50 anos da história de Curitiba.

Dos 33 jovens participantes do estudo piloto, 23 produziram a narrativa solicitada e 10 apresentaram textos fragmentados e sem sentido, o que impossibilitou a análise.

Como já realizado no estudo exploratório, as narrativas elaboradas pelos jovens no estudo piloto foram categorizadas a partir do conceito de tópicos narrativos. Conforme Martuccelli (2007), toda sentimento de pertencimento (identidade) constitui-se mediante a narrativa de si mesmo, por meio dessa prática o indivíduo cria múltiplas dimensões identidárias para sua vida, as quais se estruturam pelo uso de diferentes tópicos narrativos, os quais emergem de tradições culturais.

No estudo piloto, verifiquei a presença de novos tópicos narrativos. Além dos tópicos **lugar e urbanização**, já categorizados no estudo exploratório (o **tópico população** não foi verificado no estudo piloto) foram criadas os tópicos **tecnologia, violência e política**.

O **tópico narrativo lugar** refere-se a determinados locais da cidade, como parques, shopping e pontos turísticos. No total, 9 jovens, utilizaram esse tópico para estruturar suas narrativas. Carol, de 14 anos, organizou a sua narrativa da seguinte forma:

Amigo. Escrevendo para lhe contar que Curitiba nos últimos 50 anos tem nos surpreendido com seus parques, suas belezas. Tem surpreendido com a qualidade que nos trás.

Curitiba começou como todas as outras cidades, pobrezinha quase sem nada. Mas, agora graças a nós e os colaboradores nossa Curitiba hoje é conhecida como uma das melhores cidades para se viver na América Latina.

Amigo se eu fosse você mudaria para cá!!!

Atenciosamente Carol.

O segundo tópico mais usado foi **urbanização**. Ao todo, 6 jovens expressam em suas narrativas questões relacionadas com o trânsito, pavimentação de ruas e transporte coletivo. Tais aspectos apareceram na narrativa de Jéssica, de 14 anos:

Querida Amiga

Onde moro (Curitiba) ocorreram muitas mudanças de 50 anos pra cá. A linha verde com várias pistas facilitando a articulação do trânsito. O transporte (ônibus) hoje é mais sofisticado, contanto com os biarticulados.

Enfim são muitas mudanças, mas devo lhe dizer que hoje Curitiba é uma cidade muito bem situada e felizmente contando com o maior salário do Brasil.

O **tópico narrativo tecnologia** usado por 4 jovens destaca a evolução tecnológica pela qual a cidade passou nos últimos 50 anos. Joaquim, de 16 anos, destacou esses avanços em sua narrativa:

Meu caro amigo, venho por meio desta, dizer sobre a história de Curitiba. Durante 50 anos houve muitas mudanças, como por exemplo: as roupas, estilos de música, tecnologia avançada como: mp7, mp3, computadores, carros, muitas coisas boas; tem os seus defeitos, mas é muito bom. Aqui esta um pouco da história da minha cidade. Joaquim, 16 anos.

Dos 23 jovens que produziram as narrativas, 3 expressam preocupação com a violência. Essas narrativas foram categorizadas como **tópico narrativo violência**. Na perspectiva dos jovens, a cidade, apesar de boa para viver e morar poderia melhorar na área de segurança pública. De acordo com Camila, de 14 anos:

A vida em Curitiba tem sido maravilhosa nos últimos 50 anos. Possuímos parques lindos ótimos para passeios. Confesso que a segurança ainda pode melhorar mesmo sendo uma cidade mais segura que as outras ainda podem melhorar. Quando possuir um tempo livre venha conhecer minha cidade, não irá se arrepender. Abraços.

A categoria **Tópico narrativo política** foi a menos utilizada pelos jovens, apenas Arthur, de 14 anos, estruturou sua narrativa histórica sobre os últimos 50 anos de Curitiba em torno da ação dos políticos, como se pode depreender do seu texto:

Aqui em Curitiba temos progredido muito, graças aos governantes daqui. Eles têm feito muita coisa para melhorar a cidade e estão conseguindo. s possível venha passar uns tempos aqui para ver você mesmo o que lhe disse. Um abraço

A categorização das narrativas históricas – expressão material da consciência histórica (RÜSEN, 2001) – a partir do conceito de tópicos narrativos permitiu verificar o modo como às identidades dos jovens escolarizados acerca da cidade de Curitiba se expressam em sua consciência histórica.

Nessa direção, verifiquei que os jovens participantes do estudo piloto, assim como os jovens que participaram do estudo exploratório mobilizaram na sua consciência histórica, prioritariamente, ideias de pertencimento à cidade, verificadas nas questões anteriores. Tal consideração sustenta-se nos seguintes dados: Na questão 1, 48% dos jovens destacaram que frequentam toda a semana os shoppings e 35% frequentam a cada seis meses os parques da cidade. Na questão 2, 56,25% dos jovens classificaram a imagem do Jardim Botânico como a mais representativa da cidade e 28,125% indicaram a imagem do Parque Barigui como a segunda mais representativa da cidade. Na questão 3, dos 19 jovens que concordaram totalmente com as duas notícias, 7 justificaram suas respostas enfatizando que o alto padrão de qualidade de vida de Curitiba ocorre porque a cidade dispõe de parques, pontos turísticos, shoppings e escolas, e dos 14 jovens que concordaram parcialmente com as duas notícias, 9 entendem que a cidade oferece boa qualidade de vida, apesar da violência.

Partindo desses dados, é plausível afirmar que a relação da maioria dos jovens com determinados lugares da cidade, aspecto que revela suas identidades acerca da cidade, orienta, em certa medida, a estruturação de suas narrativas históricas sobre os últimos 50 anos da cidade de Curitiba, visto que, na questão 4, a maioria dos jovens mobilizou o **tópico narrativo lugar**. Portanto, evidencia-se que há uma intrínseca relação entre a experiência dos jovens na cidade e a formação de sua consciência histórica sobre a cidade.

Além dos tópicos narrativos mapeados, procurei verificar como os jovens representam a ideia de continuidade entre o passado, presente e futuro. À luz da teoria de Rüsen (2001) e Martuccelli (2007) compreende-se que a identidade é o

espaço onde o indivíduo inventa-se pela narrativa, ao criar representações de continuidade no tempo que orientam o indivíduo frente as mudança no tempo.

Todos os jovens ofereceram uma narrativa histórica estruturada em torno da ideia de progresso. Tal ideia foi mobilizada independentemente do tópico narrativo utilizado. Este sentido histórico aparece na narrativa de Denise, de 15 anos:

Nos últimos anos, foram feitas novas obras em Curitiba, que favoreceram muito os moradores. Muitas pessoas tiveram oportunidades de mudar de vida.

Foram feitas novas estradas, casas, escolas, creches, praças, clubes, edifícios comerciais, e outros que já existiam foram reformados. O transporte também melhorou muito, foram feitos novos ônibus para deixar cada vez melhor o transporte coletivo a quem precisa.

Cada vez mais a sociedade melhora, com tudo isso que aconteceu, está acontecendo e ainda vai acontecer, Curitiba vai crescer muito, e ainda terá chance de se tornar uma cidade modelo.

Lúcia, de 16 anos, narrou a história de Curitiba assim:

Oi querido!

Estou lhe enviando uma carta para contar as novidades.

Vou contar um pouco da minha cidade Curitiba, seus últimos 50 anos, minha cidade está bem localizada, porém, bem atualizada de uns anos para cá, mudou muita coisa, mudou para melhor na época era tudo mais tipo lembrança do surgimento de Curitiba.

Hoje aqui está tudo muito novo, mais cara de urbanização mesmo: como shopping, parques, ruas, tudo mais cara de Curitiba. É sim uma cidade grande, com muitos habitantes.

Essa é minha cidade Benhê.

Beijo me liga.

Os resultados das narrativas, produzidas pelos jovens dessa amostragem, convergem em direção à afirmativa de que elas são matizadas pela percepção que os jovens têm da cidade, a qual estrutura-se a partir das suas experiências, que, na cidade, sofrem forte influência do discurso oficial, o qual coloca Curitiba como uma cidade modelo em urbanização.

A influência do processo de escolarização na constituição dessa percepção não foi abordada no estudo piloto. Nessa direção, o estudo principal procura

entender com mais acuidade a relação entre a consciência histórica de jovens escolarizados, a história de Curitiba e a formação das suas identidades.

5 CURITIBA CIDADE MODELO, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADE DE JOVENS ESCOLARIZADOS

Conforme apresentado no capítulo 4, depois da aplicação de dois instrumentos que funcionaram como estudo exploratório e estudo piloto, cheguei ao instrumento do estudo principal (APÊNDICE III), cujo objetivo foi analisar a relação entre a presença da ideia de Curitiba cidade modelo na consciência histórica dos jovens escolarizados e a relação com a formação das suas identidades.

5.1 O ESTUDO PRINCIPAL

O estudo principal foi desenvolvido no segundo semestre de 2009. O campo de pesquisa foi constituído de 3 escolas públicas estaduais de ensino médio (denominadas A, B e C), de Curitiba, e atingiu uma amostra de 126 jovens.

A escola A está localizada no bairro Cidade Industrial foi criada em 1979. No momento da investigação havia um total de 1024 alunos matriculados, distribuídos nas modalidades de ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos e educação especial. O questionário semiestruturado foi aplicado em 1 turma do primeiro ano do ensino médio, turno diurno. Participaram da atividade 29 jovens: 19 mulheres e 10 homens.

A escola B situa-se no bairro Umbará, região sul de Curitiba, com população aproximada de 14.595 habitantes. Uma parte da história do bairro está ligada às olarias de tijolos e fabricação de barricas de erva-mate. Na atualidade, a economia local concentra-se na extração de areia e construção civil. A escola contava com 1500 alunos, matriculados no ensino fundamental (diurno), médio (diurno e noturno) e educação de Jovens e adultos (noturno). A aplicação do questionário atingiu 35 jovens (19 mulheres e 16 homens), de 1 turma do primeiro ano, ensino médio, turno noturno.

A escola C localiza-se no bairro Sítio Cercado, também situado na região sul da cidade. Nesta região ocorreu o maior crescimento populacional da cidade nos últimos anos. Hoje conta com aproximadamente 140.000 habitantes. A escola oferta as modalidades de ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos, nos três turnos, e contava na época da pesquisa, com 2500 alunos matriculados. O questionário foi aplicado em duas turmas (denominadas X e Y) do primeiro ano do ensino médio, diurno. A turma X tinha 32 jovens (17 homens e 15 mulheres) e a turma Y tinha 30 jovens, dos quais 16 mulheres e 14 homens.

No geral, dos 126 jovens participantes do estudo principal, 69 eram do sexo feminino e 57 do sexo masculino.

Quanto à distribuição dos jovens por idade:

- Dos 126 jovens 14 tinham 14 anos.
- Dos 126 jovens 66 tinham 15 anos.
- Dos 126 jovens 32 tinham 16 anos.
- Dos 126 jovens 10 tinham 17 anos.
- Dos 126 jovens 3 tinham 18 anos.
- Dos 126 jovens 1 tinha 19 anos.

Quanto à formação acadêmica dos pais:

- Os pais de 7 dos 126 jovens possuem formação superior;
- Os pais de 45 dos 126 jovens possuem formação média;
- Os pais de 55 dos 126 jovens possuem formação fundamental.

Obs.: 19 jovens não responderam à questão.

Da mesma forma que no estudo piloto, a amostragem do estudo principal apresenta baixa formação superior dos pais e maior concentração nos níveis fundamental e médio.

Quanto à formação acadêmica das mães:

- As mães de 4 dos 126 jovens possuem formação superior;
- As mães de 68 dos 126 jovens possuem formação média;
- As mães de 47 dos 126 jovens possuem a formação fundamental.

Obs.: 7 jovens não responderam à questão.

Este item apresentou a mesma proporção de distribuição verificada no estudo piloto, isto é, poucas mães com formação superior e maior concentração no ensino médio.

Quanto à inserção dos jovens no mundo do trabalho, 101 responderam que não trabalham; e 25 responderam que trabalham, os resultados são proporcionalmente iguais aos do estudo piloto. Os jovens que trabalham indicaram as seguintes atividades profissionais: lava carros, atendente de lanchonete, sorveteiro, atendente de loja, vendedor, feirante, ajudante de mecânica, telefonista, auxiliar de padeiro, auxiliar de produção, auxiliar de escritório, estagiário no farol de farol, entregador, serralheiro, babá e auxiliar administrativo.

Os jovens moram com 4 pessoas, em média. A renda familiar gira em torno de R\$ 1400,00. Estes dados permitiram traçar um perfil socioeconômico da amostragem (126 jovens).

No estudo principal, busquei analisar as seguintes questões:

- A presença da ideia de Curitiba cidade modelo nos jovens escolarizados;
- A presença de elementos da história de Curitiba na consciência histórica dos jovens escolarizados;
- A relação consciência histórica e a ideia de Curitiba cidade modelo e a construção de uma determinada identidade.

No primeiro propósito busquei identificar a relação dos jovens escolarizados da minha pesquisa com a cidade, bem como pautado no referencial teórico procurei

avaliar a presença de ideias associadas ao discurso oficial e midiático que projetou a imagem da cidade como modelo em soluções urbanísticas. Pois, como Garcia (1997, p. 84) destaca

As mensagens-chave de evocação do lugar que organizam o discurso promocional da cidade apóiam-se em artifícios de *marketing*, planos intervenientes que denominamos mitos enquanto sínteses produzidas sobre esta realidade urbana que dão fundamento a estas mensagens. Dentre os mitos identificados, o mais recorrente é o da “criatividade dos urbanistas curitibanos”. O sucesso da “cidade planejada” de “Primeiro mundo” é atribuído, sobretudo, ao planejamento técnico, à atitude visionária e criativa do *staff* técnico, às suas idéias simples e, ao mesmo tempo, iluminadas [...].

Nas questões 16 e 17 procurei avaliar o peso do “mito da cidade modelo em planejamento urbano”, no modo como os jovens da investigação constroem suas identidades sobre a cidade de Curitiba.

Na questão 16, especificamente, disponibilizei novamente 6 imagens urbanas de Curitiba, sendo 3 identificadas com a ideia da cidade modelo exemplo de urbanização (Jardim Botânico, Estação Tubo, Parque Barigui) e 3 imagens não identificadas com tal ideia (vista de um Bairro, vista do centro da cidade e de uma ocupação [substituiu a imagem da UFPR, do estudo piloto, com objetivo de colocar os jovens diante das contradições sociais existentes na cidade]).

16) Ordene de 1 a 6 as imagens que para você melhor representam a cidade de Curitiba.

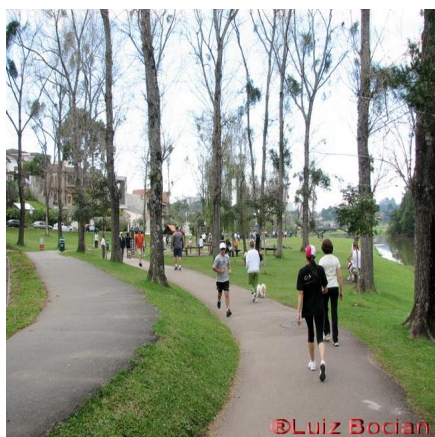
Obs.: 1 a que represente melhor a 6 que represente pouco ou nada



Vista do Jardim Botânico, em Curitiba ()



Estação Tubo, de ônibus, em Curitiba ()



Parque Barigui, em Curitiba ()



Ocupação, em Curitiba ()



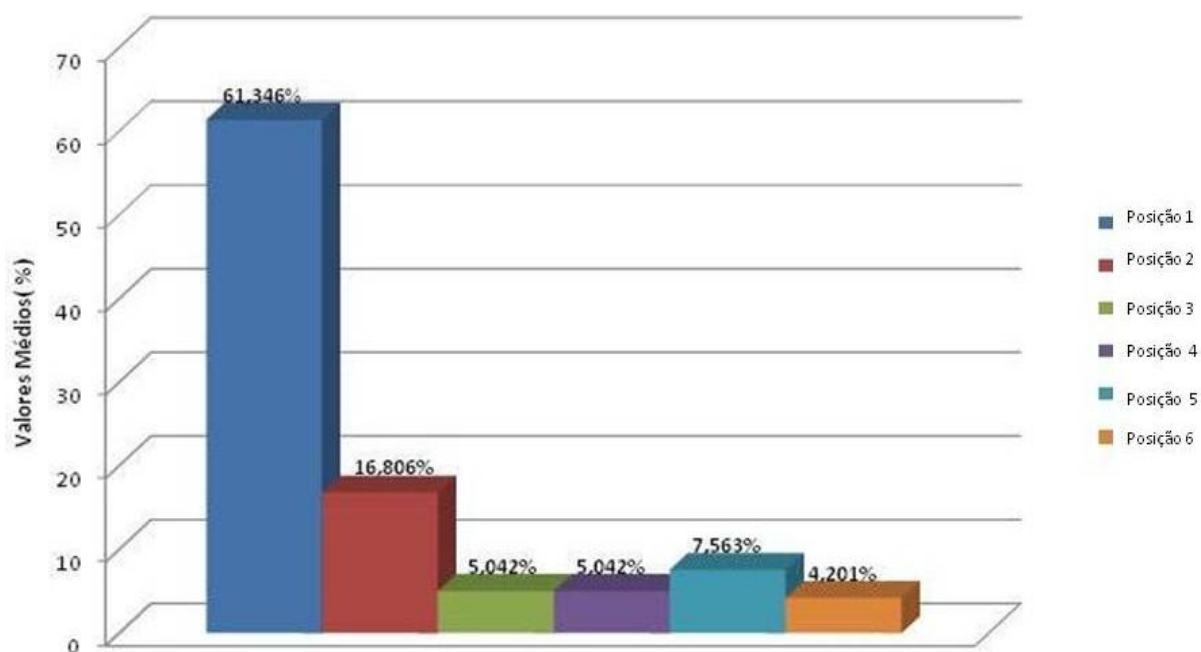
Vista aérea de uma bairro de Curitiba ()



Vista aérea do centro de Curitiba ()

A imagem do Jardim Botânico foi novamente indicada como a mais representativa da cidade. No GRÁFICO 7, observam-se os resultados.

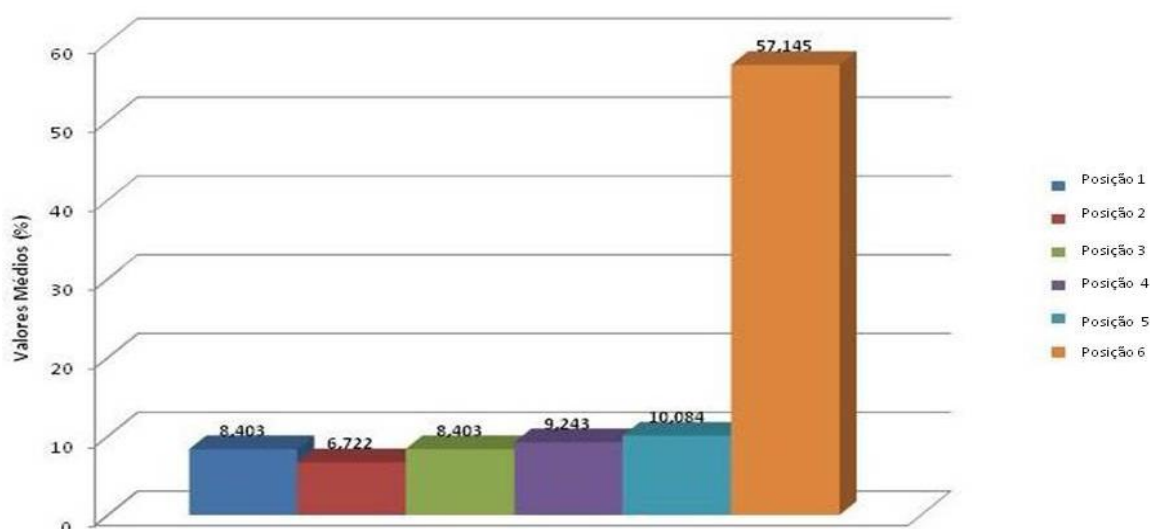
GRÁFICO 7 – PERCENTUAL DE INDICAÇÕES DA IMAGEM DO JARDIM BOTÂNICO



Mais da metade dos jovens apontou a imagem do Jardim Botânico na primeira posição (61,346%), 16,806% na segunda e 4,201% na sexta posição.

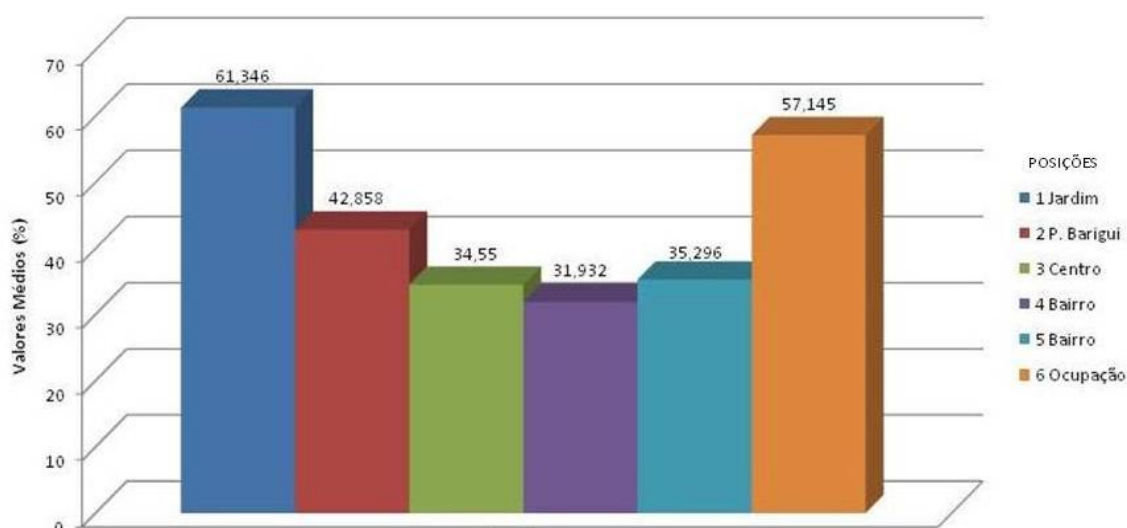
No outro extremo, a imagem da ocupação foi considerada a menos representativa da cidade. Os resultados (GRÁFICO 8) não deixam dúvida, dos 126 jovens 57,145% assinalaram a sexta posição, 10,084% a quinta e 8,403% na quarta posição.

GRÁFICO 8 – PERCENTUAL DE INDICAÇÕES DA IMAGEM DA OCUPAÇÃO



Outros aspectos importantes foram verificados com o cruzamento dos resultados referentes questão 16. Na primeira e segunda colocação, ficaram as imagens do Jardim Botânico (61,346%) e do Parque Barigui (42,858%), dois locais símbolos na construção da ideia da cidade ecológica, um dos pilares do discurso oficial sobre Curitiba. A partir da terceira posição ficaram as imagens não identificadas com o discurso sobre a cidade. Os resultados podem ser observados no GRÁFICO 9.

GRÁFICO 9 – PERCENTUAL DAS IMAGENS MAIS INDICADAS EM CADA POSIÇÃO



A imagem da estação tubo não apareceu no GRÁFICO 9, porque não foi a mais indicada em nenhuma posição.

A constatação de uma leitura conservadora da cidade verificada no estudo piloto repete-se no estudo principal. Nesse particular, posso afirmar que há uma adesão dos jovens pesquisados aos discursos, ideias e valores difundidos pelos discursos oficiais, contribuindo com o fortalecimento de um determinado projeto de cidade, associado à concepção de “cidade modelo”, e “cidade de planejamento exemplar”. A análise dos dados parece corroborar com a seguinte afirmação de Garcia (1997, p. 71):

Os processos de recepção de mensagens-sínteses e a reprodução a-crítica do discurso dominante têm efeitos marcantes nos hábitos cotidianos da população, principalmente das camadas médias curitibanas com uma forte adesão aos novos padrões de vida coletiva que lhe são apresentados. Pensamos, por outro lado, que grandes parcelas da população urbana o usufruto dos espaços símbolos, embora não efetivo, opera-se, entretanto, no plano do imaginário, contribuindo também desta forma para a afirmação da cultura urbana dominante.

Na questão 17, disponibilizei duas notícias com opiniões contrárias sobre a cidade, para aguçar a reflexão dos jovens sobre as contradições sociais da cidade. A primeira destaca a alta qualidade de vida na cidade; a segunda trata da ação dos meios de comunicação na construção de uma identidade única para cidade (branca, europeia, católica, alfabetizada e urbana). A atividade foi elaborada para investigar a relação dos jovens com diferentes representações da cidade.

17) Leia duas notícias sobre Curitiba e responda às perguntas.

“A cidade de Curitiba que se prepara para comemorar em 1993 seus 300 anos de fundação, é dona de uma lisonjeira unanimidade nacional. Tida e havida como a capital brasileira de melhor qualidade de vida é hoje indicada por urbanistas da Organização das Nações Unidas, a Onu, como uma das três melhores cidades do planeta para se viver, ao lado de Roma e da americana San Francisco”. (Revista Veja, de 08/03/1990)

Você concorda ou discorda da notícia sobre a cidade de Curitiba. Justifique sua resposta.

“Muitas vezes assistimos uma sistemática tentativa, por parte dos meios de comunicação, de reforçar uma única identidade cultural para a cidade de Curitiba: População branca, descendente de europeu, católica, alfabetizada e urbana. O planejamento urbano de Curitiba nas décadas de 1960 e 1970 corroborou com a imagem de uma cidade “que deu certo”, sobretudo, na década de 90, quando esta alcançou status de cidade de “Primeiro Mundo”, “Cidade Modelo”, sendo vista como “Capital Européia” do país. [...] Uma das principais características desta urbanização foi a reserva dos bairros mais afastados, bem como a Região Metropolitana para os mais pobres”.

Fonte: <http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/cadernog/conteudo.phtml?tl=1&id=766845&tit=>

Você concorda ou discorda da notícia sobre a cidade de Curitiba. Justifique sua resposta.

Em relação à primeira notícia, dos 126 jovens da investigação, 65 concordaram com o seu conteúdo, 13 concordaram parcialmente, 34 discordaram, 11 não responderam e 3 produziram respostas sem sentido.

Os resultados dos que concordam com a primeira notícia foram os seguintes:

QUADRO 8 – JOVENS QUE CONCORDARAM COM A PRIMEIRA NOTÍCIA SOBRE A CIDADE DE CURITIBA, APRESENTADA NA QUESTÃO 17

| TIPO DE JUSTIFICATIVA | QTDE | EXEMPLO |
|---|-------------|---|
| Boa de viver | 21 | “Na minha opinião Curitiba é um lugar muito bom para se viver, sim”. (Vitória, 15 anos, escola C turma Y). |
| Menos violência em relação a outras cidades brasileiras | 11 | “Concordo sim, pois nasci aqui e sei que é bom a vida em Curitiba, pois não é tão ruim como cidade instituídas como São Paulo, Rio de Janeiro, nessas cidades tem muita violência e criminalidade. Aqui em Curitiba também tem mas não é muito é uma cidade limpa e muito moderna”. (Paulo, 15 anos, escola C turma Y). |
| Modelo de urbanização | 10 | “Certamente é uma das melhores cidades para se viver atualmente considerada a cidade modelo do Brasil, Curitiba possui grande infra-estrutura e bons lideres governamentais”. (Luciano, 15 anos, escola C turma X). |
| Bonita | 9 | “Eu concordo porque a cidade de Curitiba é muito Bonita”. (João, 14 anos, escola B). |
| Em evolução | 6 | “Sim, porque Curitiba evoluiu muito, e eu tenho certeza que possa melhorar mais”. (Fernanda, 15 anos, escola A). |
| Oportunidade de trabalho | 2 | “Eu concordo porque Curitiba é a melhor para morar e trabalhar principalmente a cidade industrial de Curitiba (CIC) tem um pouco mais de 800 empresas então não tenho o que falar de ruim de Curitiba”. (Priscila, 17 anos, escola A). |
| Clima | 1 | “Concordo, porque a capital que todos respeitam [...] gosto desse clima, pois não tem terremoto etc...”. (Luana, 16 anos, escola A). |
| Apenas concordou | 5 | |
| TOTAL | | 65 |

Os jovens que concordam parcialmente com a primeira notícia expressaram em suas respostas a insatisfação com violência, infraestrutura e o excesso de propaganda sobre a cidade. O resultado foi o seguinte:

QUADRO 9 – JOVENS QUE CONCORDARAM PARCIALMENTE COM A PRIMEIRA NOTÍCIA SOBRE A CIDADE DE CURITIBA, APRESENTADA NA QUESTÃO 17

| TIPO DE JUSTIFICATIVA | QTDE | EXEMPLO |
|---|-------------|---|
| Com qualidade de vida, mas também é muita violenta | 6 | “Ainda hoje, Curitiba é uma cidade modelo, ótima para se viver, mas a violência tem transformado essa cidade num caos, onde muitas pessoas têm medo de sair na rua e levar um tiro ou ser roubado, mas, mesmo assim, não trocaria Curitiba por nenhuma outra cidade”. (Joana, 14 anos, escola A). |
| Com qualidade de vida, mas não está entre as três melhores do planeta | 4 | “Não concordo, na minha opinião, Curitiba é uma ótima cidade para se viver se comparada a outras, Curitiba já foi melhor, mas não sei se concordo que ela é uma das 3 melhores do planeta”. (Rita, 15 anos, escola C turma Y). |
| Com qualidade de vida, mas com problemas e infraestrutura e serviços públicos | 3 | “Discordo e concordo, porque tem lugares bons para obter uma vida tranqüila, mas também há lugares ruins como a falta de asfalto essas falta de estrutura”. (Carol, 15 anos, escola C turma Y). |
| TOTAL | 13 | |

Os jovens que discordaram totalmente apontaram um amplo leque de problemas para justificar as suas respostas, as quais foram organizadas no QUADRO 10.

QUADRO 10 – JOVENS QUE DISCORDARAM DA PRIMEIRA NOTÍCIA SOBRE A CIDADE DE CURITIBA, APRESENTADA NA QUESTÃO 17

| TIPO DE JUSTIFICATIVA | QTDE | EXEMPLO |
|--|-------------|--|
| Violência | 14 | “Não, pois infelizmente há muita violência na cidade de Curitiba. Talvez tenha aumentado esta violência desses tempos pra cá”. (Pedro, 16 anos, escola C turma Y). |
| Não está entre as três melhores cidades do planeta | 6 | “Eu discordo, porque eu acho que Curitiba não tem a melhor qualidade de vida para ser indicada como uma das três melhores cidades do planeta.” (Luciana, 15 anos, escola A). |
| Não é boa para viver | 5 | “Não concordo, pois Curitiba um dia foi uma boa cidade para morar, mas hoje em dia não é muito boa”. (Maria, 15 anos, escola C turma Y). |
| Problemas sociais (fome, favela e pobreza) | 4 | “Não concordo, porque Curitiba é linda é bonita é cheirosa e bem representada por fora, mas por dentro há muita desigualdade e muita indiferença”. (Vanessa, de 18 anos, da escola C turma X). |
| Falta de emprego | 1 | “Não, pois falta muito emprego”. (Sandro, 16 anos, escola B). |
| Poluição | 1 | “Discordo, pois eu acho que Curitiba está cada vez mais sendo poluída, deixada de lado. Claro que a população é grande, mas não ajuda a melhorar a cidade”. (Julia, 15 anos, escola C turma X). |
| Melhores serviços públicos | 1 | “Eu não concordo, porque Curitiba tem muito o que melhorar ainda para poder tornar um das melhores cidades, em relação a saúde, segurança, principalmente, transporte publico e etc”. (Patrícia, 15 anos, escola A). |
| Apenas discordou | 2 | |
| Total | 34 | |

Sobre a segunda notícia: dos 126 participantes da pesquisa, 68 responderam a questão, 35 não responderam e 23 produziram respostas sem sentido. Entre os que responderam, 46 concordaram com o conteúdo da notícia e 22 discordaram. O alto índice de respostas sem sentido (23) e em branco (35) demonstrou a dificuldade na compreensão e na expressão escrita do contexto proposto.

No entanto, 46 jovens concordaram com conteúdo da segunda notícia. A maioria (13) concentrou suas justificativas no excesso de propaganda presente na cidade, outros jovens (12) concordaram que existe uma divisão entre bairros ricos e bairros pobres, 8 jovens destacaram que na cidade de Curitiba há a presença de negros. O resultado geral foi o seguinte:

QUADRO 11 – JOVENS QUE CONCORDARAM COM A SEGUNDA NOTÍCIA SOBRE A CIDADE DE CURITIBA, APRESENTA NA QUESTÃO 17

| TIPO DE JUSTIFICATIVA | QTDE | EXEMPLO |
|--|------|---|
| A cidade não é modelo, capital europeia e de primeiro mundo. | 13 | "Concordo, não vejo Curitiba como de 'Primeiro Mundo' ou 'cidade modelo' etc. Achei essa noticia correta, não tem só população branca, descendente de europeu, católico, alfabetizado e urbano [...]". (Mayara, 15 anos, escola C turma Y). |
| Bairros afastados são para os pobres | 12 | "Concordo, porque os mais pobres tiveram que morar nas regiões metropolitanas". (Vera, 17 anos, escola C turma X). |
| Há presença de negros | 8 | "Concordo, a maioria da população curitibana é branca, mas existem negros, e isso não faz da cidade de Curitiba menos importante". (Jaqueline, 15 anos, escola A). |
| Violência | 4 | "Sim, porque Curitiba há muita violência, há muitos moradores de rua, etc". (Márcia, 17 anos, escola B). |
| Há diversidade religiosa e étnica | 4 | "Concordo, porque a população não é apenas branca e tem várias religiões e ainda, tem muitas pessoas analfabetas". (Viviam, 16 anos, escola C turma Y). |
| Existência de favelas | 3 | "Concordo, porque as pessoas quase não enxergam as favelas e as regiões próximas". (Jobson, 16 anos, escola C turma Y). |
| Manipulação dos meios de Comunicação | 2 | "Sim, porque os meios de comunicação em geral querem passar a idéia de cidade perfeita e na verdade não é verdade, Curitiba têm muitos defeitos e está longe de ser perfeita". (Bruna, 14 anos, escola A). |
| TOTAL | | 46 |

O cruzamento das respostas dadas às duas notícias demonstrou o equilíbrio do posicionamento dos jovens, 46 dos que concordaram com a segunda notícia, 20 concordaram com a primeira notícia, 19 discordaram com a primeira notícia e 6 concordaram parcialmente com a primeira notícia.

Entre os jovens que discordaram da segunda notícia, 15 acreditam que Curitiba é de fato um cidade modelo, organizada, limpa, europeia e de primeiro mundo; 4 jovens creem que as pessoas ricas também moram em bairros populares; 3 defendem que a cidade foi formada por vários grupos de imigrantes (QUADRO 12).

QUADRO 12 – JOVENS QUE DISCORDARAM DA SEGUNDA NOTÍCIA SOBRE A CIDADE DE CURITIBA APRESENTADA NA QUESTÃO 17

| TIPO DE JUSTIFICATIVA | QTDE | EXEMPLO |
|---|------|---|
| A cidade é modelo, organizada, ecológica e a melhor do Brasil | 15 | “Discordo, cidade modelo, muito boa para se habitar, viver, estudar, passear...”. (Marília, 15 anos, escola C turma Y). |
| Pessoas ricas também moram em bairros afastados | 4 | “Não concordo, pois existem pessoas ricas que moram em regiões metropolitanas, isso é questão de gosto”. (Marcos, 16 anos, escola B). |
| A cidade é formada por imigrantes | 3 | “Discordo, porque em Curitiba você encontra muitos tipos de imigrantes de diversos países”. (Mateus, 15 anos, escola C turma Y). |
| TOTAL | | 22 |

Novamente o cruzamento das justificativas dadas às duas notícias demonstrou a coerência do posicionamento dos jovens. Dos 22 jovens que discordaram da segunda notícia, 16 concordaram com a primeira notícia, 2 concordaram parcialmente com a primeira notícia e 4 não concordaram com a primeira notícia.

De modo geral, os dados levantados na questão 17 reforçam a tendência verificada no estudo exploratório e piloto, que a vida dos jovens investigados Curitiba é marcada por uma forte tensão. De um lado, os jovens têm uma visão positiva da

cidade, em que a maior parte gosta de praticamente tudo que ela oferece: parques, áreas verdes, transporte coletivo, planejamento urbano e espaços de lazer, este ponto de vista reforça a ideia de Curitiba cidade modelo de urbanização, criada pela administração pública, a partir da década de 1970. De outro, em menor grau, os jovens enxergam uma cidade com os mesmos problemas sociais sofridos pelas demais cidades brasileiras, como a violência e a pobreza. Esse diagnóstico, novamente, aproxima-se das conclusões da investigação de Sallas (1999, p. 86) desenvolvida com jovens curitibanos, no final da década de 1990, segundo a pesquisadora,

Os jovens visualizam mais fortemente a cidade lazer – o espaço do lúdico, que oferece entretenimento e áreas verdes – que a cidade fria, que afasta e oprime os não curitibanos. É a cidade que amam, embora não a isente de críticas. Visualizam predominantemente seus aspectos positivos, como espaço de sua sociabilidade, mas com problemas sociais. Percebem que vivem um momento crítico, quando a cidade começa perder sua “qualidade de vida”, seu diferencial positivo quando comparada a outras e matriz do “orgulho de ser curitibano”.

O segundo segmento de perguntas buscou detectar questões relacionadas à presença de elementos da história de Curitiba na consciência histórica dos jovens escolarizados. Na busca desses indícios procurei investigar a relação entre a forma como os jovens lidam com o passado da cidade e a forma que a escola lida com o passado da cidade.

5.2 HISTÓRIA DA CIDADE, ESCOLARIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Considerando que o estudo da história do município nas escolas públicas brasileiras ocorre prioritariamente nos anos iniciais do ensino fundamental, busquei, primeiramente, levantar indícios da história de Curitiba que os jovens pesquisados apreenderam nesse nível de ensino.

As investigações de Schmidt e Garcia (2001, 2005) indicam que na segunda metade da década de 1990, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), foram produzidos e divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os quais indicaram os objetivos, os conteúdos e as orientações didático-metodológicas para o ensino na escola fundamental, nas diferentes áreas de conhecimento. A História privilegiou a história local e do cotidiano como eixos temáticos dos conteúdos para as séries iniciais.

Nos PCN's a proposta de estudos de história local parte da preocupação “[...] de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia”. (BRASIL, 2000, p. 51). As indicações dos documentos federais foram incorporadas, em certa medida, nas propostas estaduais e municipais. Os PCN's repercutiram de alguma forma na construção dos planos, projetos e programas das escolas brasileiras, na última metade dos anos 1990. (SCHMIDT e GARCIA, 2001).

A partir desse referencial, a dissertação de mestrado de Germinari (2001) constatou que a história local, nas propostas curriculares municipais, foi traduzida prioritariamente como aquela que desenvolve análises da história da cidade. Ao analisar propostas curriculares de História para o ensino fundamental, de vários Estados brasileiros, elaboradas entre 1985 e 1995, percebeu ser praticamente consensual organizar os estudos da sociedade a partir da vivência dos alunos, para então introduzi-los em outras realidades. (BITTENCOURT, 1998).

A partir das referências acima procurei, na questão 18, saber o local de nascimento dos jovens. Os seguintes resultados foram obtidos:

QUADRO 13 - LOCAIS DE NASCIMENTO DOS JOVENS

| Respostas | Quantidade |
|----------------------|------------|
| Curitiba | 89 |
| Outros lugares | 37 |
| Total de formulários | 126 |
| Total Válidos | 126 |

Para complementar a questão 18, solicitei na questão 19 que os nascidos em outras cidades indicassem o tempo que moram em Curitiba. Na questão 20, também direcionada aos jovens que não nasceram Curitiba, procurei saber a cidade e a rede de ensino (público ou privado) onde os jovens cursaram os anos iniciais do ensino fundamental (QUADROS 14 e 15).

20) Onde você cursou o ensino fundamental de 1ª a 4ª série?

() Curitiba () Outro lugar. Qual? _____

() Escola Pública () Escola Privada

QUADRO 14 – LOCAL QUE OS JOVENS CURSARAM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Respostas | Quantidade |
|----------------------|------------|
| Curitiba | 112 |
| Outro Lugar | 14 |
| Total de formulários | 126 |
| Total Válidos | 126 |

QUADRO 15 - REDE DE ENSINO QUE OS JOVENS CURSARAM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Respostas | Quantidade |
|-------------------------------|------------|
| Escola Pública em Curitiba | 110 |
| Escola Privada em Curitiba | 2 |
| Escola Pública em outro lugar | 14 |
| Escola Privada em outro lugar | 0 |
| Total de formulários | 126 |
| Total Válidos | 126 |

O cruzamento dos dados das questões 18, 19 e 20 forneceu informações interessantes sobre a escolaridade inicial dos jovens pesquisados, que podem ser observados no QUADRO 16.

QUADRO 16 – RELAÇÃO ENTRE LOCAL DE NASCIMENTO E A REDE DE ENSINO ONDE OS JOVENS CURSARAM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

| | QUANTIDADE | Local onde cursou os anos iniciais do ensino fundamental | | Rede de ensino que cursou os anos iniciais do ensino fundamental | | | |
|------------------------|------------|--|-------------|--|-------------|----------|-------------|
| | | Curitiba | Outro Local | Pública | | Privada | |
| | | | | Curitiba | Outro Local | Curitiba | Outro Local |
| Nascido em Curitiba | 89 | 89 | 0 | 87 | 0 | 2 | 0 |
| Nascido em Outro Local | 37 | 23 | 14 | 23 | 14 | 0 | 0 |
| Total | 126 | 112 | 14 | 110 | 14 | 2 | 0 |

Dos 126 jovens participantes da investigação, 89 nasceram em Curitiba, sendo que 87 cursaram as séries iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino do próprio município e 2 realizaram seus estudos na rede privada. Por outro lado, 37 nasceram em outras cidades, porém 23 estudaram as séries iniciais do

ensino fundamental na rede pública do município de Curitiba e 14 cursam as séries iniciais em redes públicas de outras cidades. Portanto, da amostra total, 110 estudaram as séries iniciais na rede pública do município de Curitiba e apenas 14 cursaram esse nível de ensino em redes públicas de outras cidades.

Na questão 21, procurei levantar indícios, entre os jovens que cursaram as séries iniciais do ensino fundamental na rede pública do município de Curitiba, de elementos sobre a história de Curitiba, tendo como referência a aprendizagem desenvolvida nas séries iniciais.

21) Se você assinalou “Curitiba” no item 20, responda a seguinte questão: O que você aprendeu sobre a História de Curitiba, quando cursou o ensino fundamental de 1º a 4º série.

A questão foi respondida por 67 jovens (43 entregaram em branco). A maioria indicou conteúdos fragmentados. Para categorizar as respostas, tomei como referência os estudos sobre a consciência histórica, que procuram relacionar o conhecimento de uma história substantiva com ideias históricas de segunda ordem, como os trabalhos desenvolvidos por Peter Lee. Segundo este autor, os conceitos de segunda ordem, como mudança história, evidência e narrativa, estão envolvidos em qualquer história, independente do conteúdo, mas

Outros conceitos, como comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, são encontrados quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos. Eles são parte do que podemos chamar de *substância* da história e, então, é natural chamá-los de *conceitos substantivos*. Tais conceitos pertencem a muitos tipos diferentes de atividade humana – econômica, política, social e cultural. (LEE, 2006, p.28)¹⁸.

Conforme as reflexões de Lee (2006), sistematizei, no QUADRO 17, os conceitos substantivos presentes nas respostas e a quantidade de vezes que foram indicados. A maioria dos jovens produziu uma lista de conteúdo substantivos.

¹⁸ Tradução de Clarice Raimundo.

QUADRO 17 – CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS DA HISTÓRIA DE CURITIBA INDICADOS PELOS JOVENS

| MAIS INDICADO | MEDIANAMENTE INDICADO | POUCO INDICADO |
|---|--|---|
| Imigrantes ¹⁹ : 10 Fundação da cidade: 8 Pontos turísticos ²⁰ : 6 População: 6 Transporte coletivo: 6 Política: 5 Índios: 4 Parques: 4 Qualidade de vida: 4 Museu: 4 | História dos Bairros: 3 Cidade ecológica: 3 Símbolos: 3 Escravidão: 3 Cultura da cidade: 3 | Nome da cidade: 2 Colonização: 1 Tropeiros: 1 Cidade histórica: 1 Helena Kolody: 1 Estrada de terra: 1 Idade da cidade: 1 |

Apenas dois jovens responderam com um texto estruturado, Vanessa, de 18 anos, da escola C turma X, respondeu assim:

Não me lembro muito, mas a história de Curitiba... é muito antiga tinha outras culturas, no tempo tinha mais agricultores vindos de outros lugares como italianos, alemães, ucranianos, considerados grandes colaboradores para o crescimento da nossa Curitiba, muitos deles levam o nome de praças como praça do alemão, da ucrania e do japão etc...

Carlos, 15 anos, também da escola C turma X, respondeu a questão de outra maneira:

Que a cidade de Curitiba é muito antiga, fundada no ano de 1693 e também que aqui por muitos anos foi usado o trabalho escravo. Curitiba é a capital do Paraná, sendo também uma metrópole muito importante. Curitiba esteve sempre associada à cultura. De fato aqui nasceram grandes museus em homenagem a grandes nomes, também fundaram-se vários teatros e escolas para introduzir a arte. Curitiba é uma cidade muito organizada, mas como todas as outras cidades do mundo têm seus problemas.

¹⁹ Grupos de imigrantes citados: Italianos, alemães, ucranianos, japoneses e eslavos.

²⁰ Pontos turísticos mencionados: Jardim botânico, Ópera de Arame, Passeio Público.

A observação dos dados (com a exceção da resposta dada pelo jovem Carlos) aponta para uma forte proximidade entre o tipo de passado apreendido pelos jovens na escola fundamental com o passado contado pela administração pública, como estratégia política de consolidar um determinado projeto de cidade, identificado com o discurso da cidade modelo. A relação pode ser percebida, quando os jovens acessam prioritariamente um passado da cidade formado pela presença do imigrante europeu. Como afirma Oliveira (2000), fazia parte do projeto de modernização urbano de Curitiba, desde a década de 1970, a associação entre o progresso da cidade e a imigração europeia. A valorização de determinadas etnias contribuiu na construção da imagem da cidade europeia, organizada e de primeiro mundo.

Além desse aspecto, na década de 1990, de acordo com a tese de doutorado de Ferreira (2008), havia uma intrínseca relação entre o projeto oficial de cidade e a proposta curricular da rede municipal de ensino. Conforme a autora, ao analisar o currículo oficial da rede municipal de Curitiba, constatou que o documento cumpriu uma função muito mais de reforçar as ideias e supostas verdades sobre a cidade (“cidade europeia”, “um outro Brasil”, “cidade modelo”, de “planejamento urbano exemplar”) do que questionar a cidade e o modo de vida do curitibano.

Além do currículo, Ferreira (2008), analisou a coleção de livros didáticos “Lições Curitibanas”, distribuído aos alunos da rede municipal, no governo do prefeito Rafael Greca (1993-1996), e detectou a clara intenção do material de ensinar às crianças uma determinada Curitiba, idealizada, branca e exemplar. A autora destacou que alguns conteúdos tinham a intenção de promover a relação entre a História curitibana e o projeto de cidade evidenciado na década de 1990. Nessa direção, “os atores sociais que pensaram o projeto da cidade, na década de 1990, e mesmo, muitas décadas antes, operaram de sorte a resgatar, produzir ou mesmo forjar uma história”. (FERREIRA, 2008, p. 46) Estes atores selecionaram o passado que interessava, enfatizando alguns aspectos históricos, como fundação da cidade, o ascendente progresso nos séculos XVII e XVIII e a contribuição do

imigrante europeu na formação cultural curitibana, em detrimento de outros, como o conflito entre colonizadores e indígenas no século XVI, à pobreza nos séculos XVII e XVIII e a presença do negro na formação social da cidade. A seleção do passado feita a serviço do projeto modernizador da cidade ainda rende seus frutos, visto que os jovens da minha investigação consideraram, na questão 16, a imagem da ocupação a menos representativa da cidade e destacaram, nas primeiras posições, símbolos da cidade espetáculo, como o Jardim Botânico e o Parque Barigui, constituídos pelo discurso hegemônico e pouco crítico sobre a cidade.

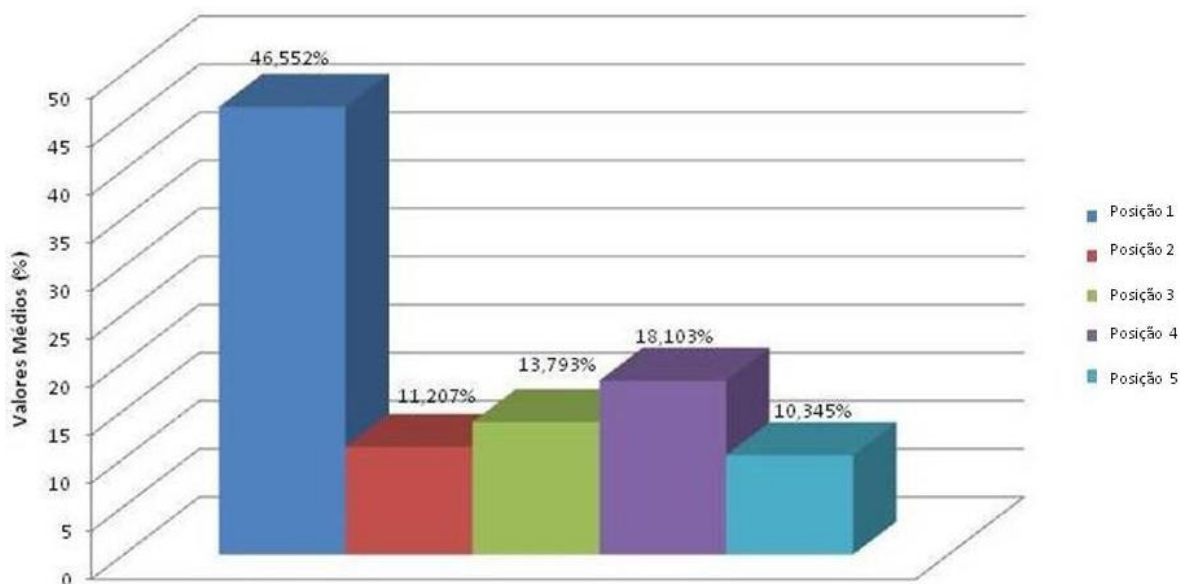
Na questão 22, quis cercar de modo mais específico os espaços onde os jovens desenvolveram sua aprendizagem histórica sobre a cidade.

22) Ordene de 1 a 5 para indicar onde você aprendeu sobre a história de Curitiba.
Obs.: 1 o que represente melhor a 5 que represente pouco ou nada.

- () Nos lugares públicos da cidade.
- () Na televisão.
- () Documentos históricos.
- () No livro didático.
- () Na aula do professor.

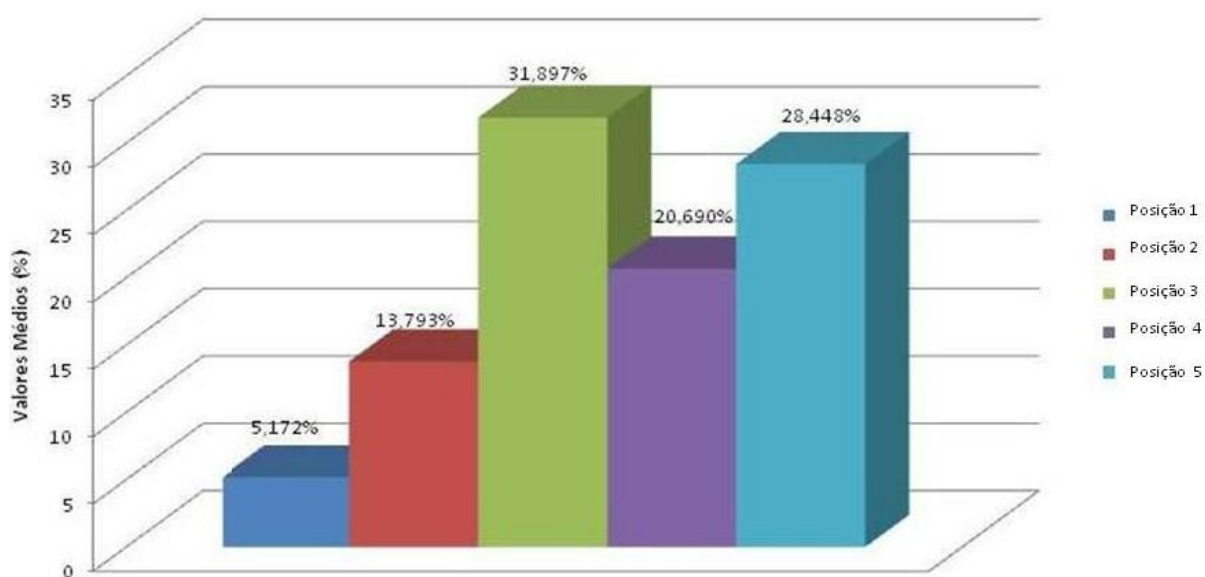
Os resultados apontam para a importância da escola como espaço da relação com o conhecimento. Na primeira posição geral ficou a “aula do professor” como principal canal de aprendizagem da história de Curitiba. Dos 126 jovens participantes, 46,552% consideraram a aula como sua primeira opção (GRÁFICO 10).

GRÁFICO 10 – AULA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DE CURITIBA



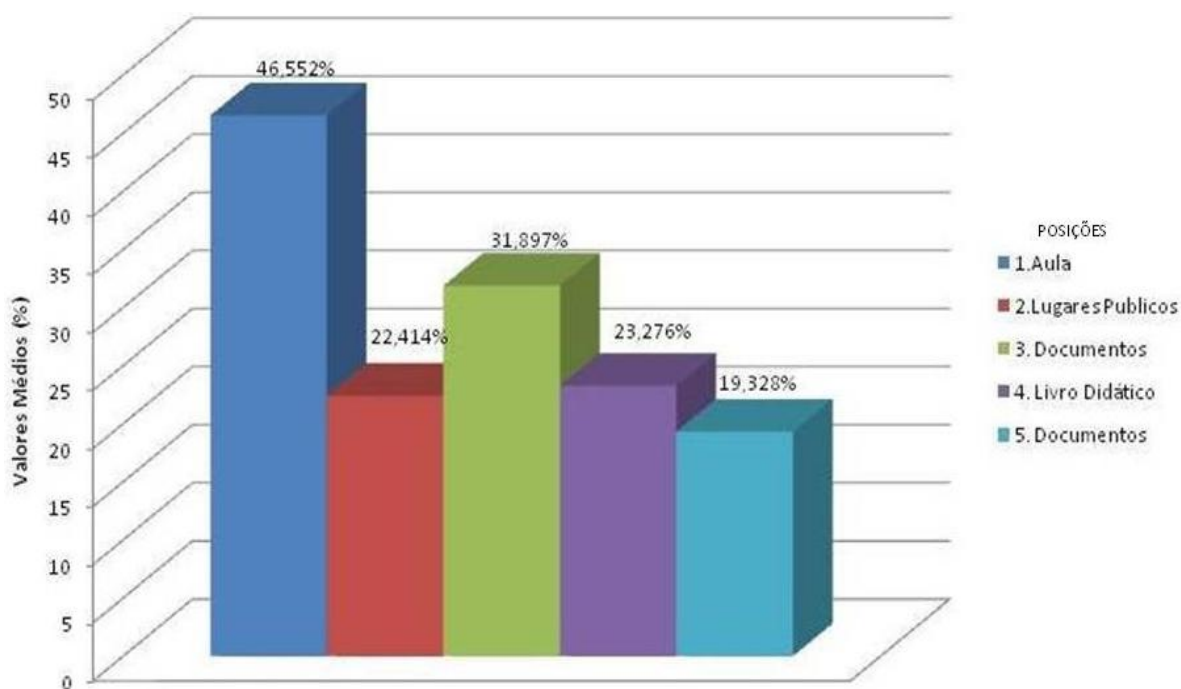
O item “Documentos históricos” foi mais indicado na terceira posição com 31,897% (GRÁFICO 11). Isto revela que os jovens aprenderam pouco ou nada da história de Curitiba em fontes históricas.

GRÁFICO 11 – DOCUMENTOS COMO RECURSO PARA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DE CURITIBA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



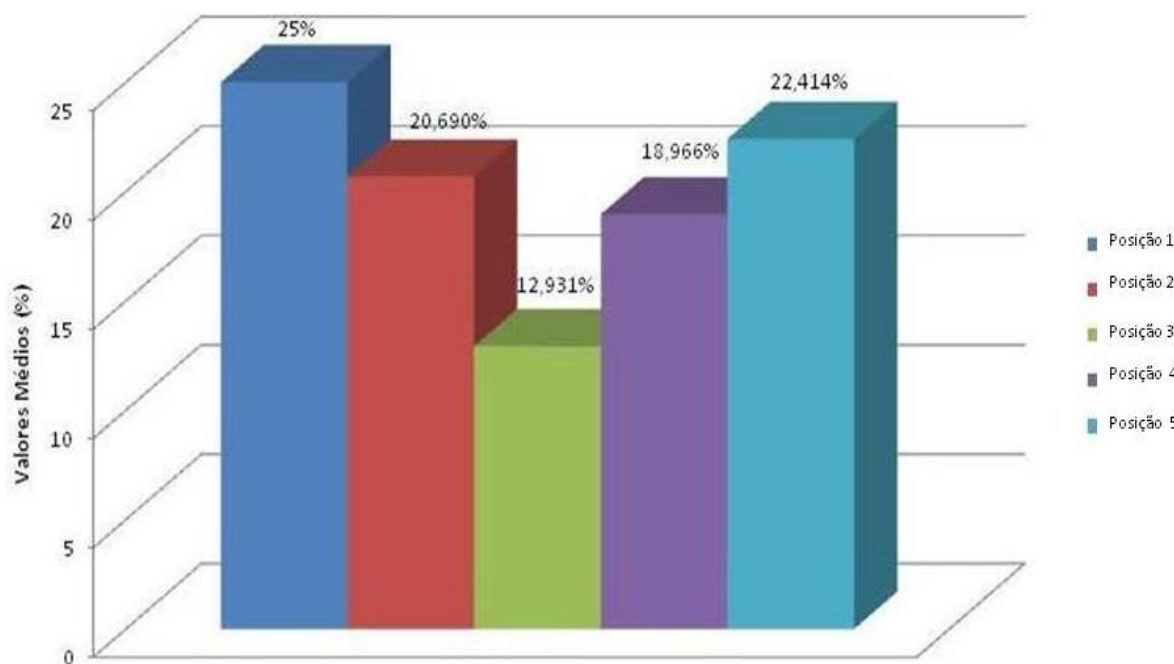
No quadro geral dos mais indicados em cada posição representado no GRÁFICO 12, 22,414% dos jovens avaliaram que “Lugares Públicos” é o segundo espaço onde aprenderam elementos da história de Curitiba.

GRÁFICO 12 – ESPAÇOS E RECURSOS DE APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DE CURITIBA MAIS INDICADOS EM CADA POSIÇÃO



O item “Televisão” não foi o mais indicado em nenhuma posição, por isso não apareceu no GRÁFICO 12. Porém, analisando as indicações direcionadas exclusivamente para este item, verifiquei índices significativos de indicações na primeira (25%) e segunda (20,690%) posições. Os 25% da primeira posição ultrapassam em 4,586% o mais indicado na segunda posição, “lugares públicos”.

GRÁFICO 13 – TELEVISÃO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA DE CURITIBA



Na questão 23, com base na teoria e nos resultados do estudo exploratório e piloto, indaguei sobre alguns termos que, para os jovens, melhor representam à História de Curitiba. Selecionei termos identificados com a ideia da cidade modelo: Imigrantes, Planejamento Urbano e Parques e termos não identificados com essa ideia: Violência, Povo, Crescimento Populacional e Vida das Pessoas.

23) Ordene de 1 a 7 os termos que para si melhor representam a História de Curitiba.

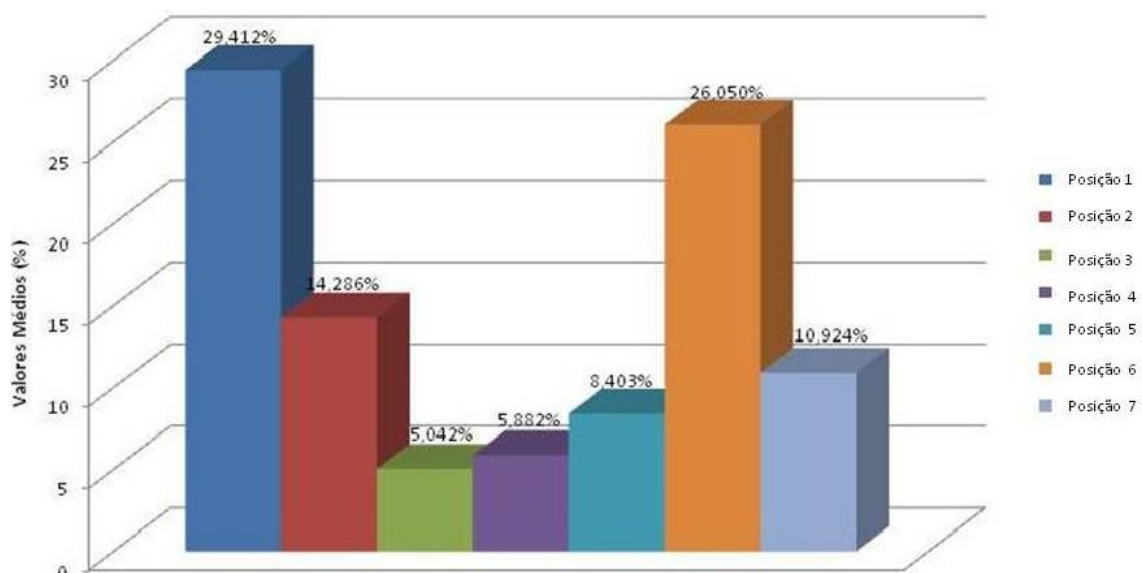
Obs.: 1 o que represente melhor a 7 que represente pouco ou nada.

- () Imigrantes
- () Violência
- () Planejamento urbano
- () Parques
- () Povo
- () Crescimento populacional
- () Vida das pessoas

Entre os jovens pesquisados 29,41% responderam que os imigrantes melhor representam à história de Curitiba, isso demonstra que esse momento do passado continua sendo o mais indicado (GRÁFICO 14). Sobre os mitos presentes no

discurso dominante sobre a cidade de Curitiba, Garcia (1997, p. 86) destaca que “a formação étnica europeia também é incorporada enquanto artifício mitificador, associando o sucesso do projeto urbano a uma população acostumada com a disciplina e o trabalho”. Interessante notar que 26,050% também assinalaram o termo “Imigrantes” na sexta posição. A alta indicação de “imigrantes” na primeira e sexta posição ocorreu porque houve uma variação significativa da escolha do posicionamento do termo de uma turma para outra.

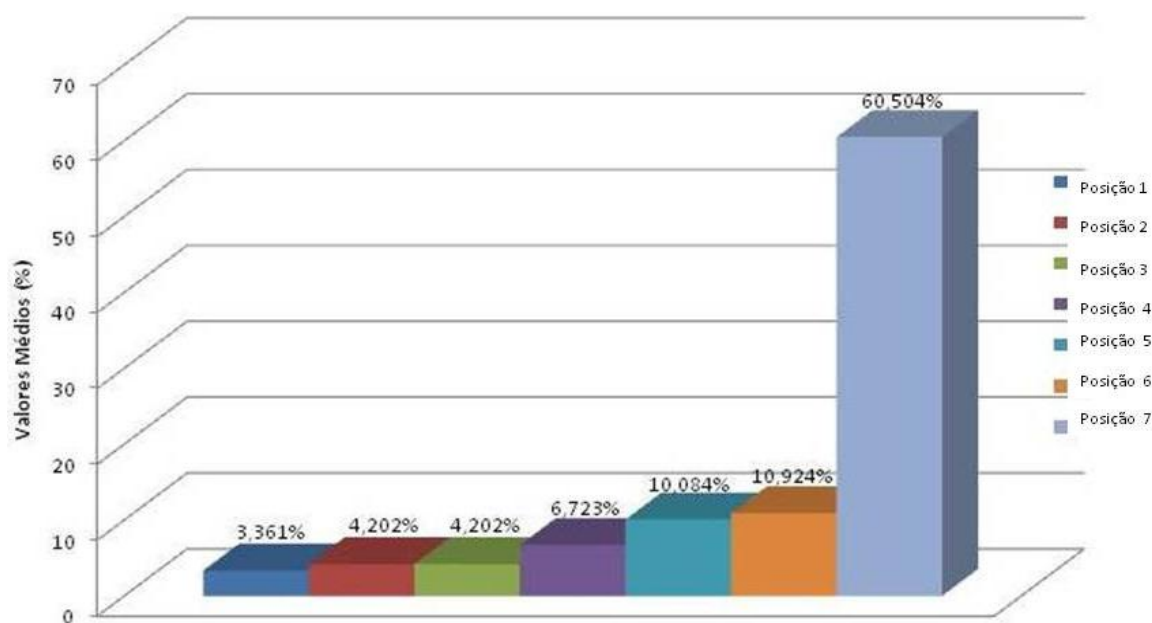
GRÁFICO 14 – TERMO IMIGRANTE COMO REPRESENTATIVO DA HISTÓRIA DE CURITIBA



A resposta é mais expressiva naquilo que os jovens rejeitam como história de Curitiba. Apenas 3,361% apontaram a violência como o termo mais representativo da história de Curitiba e um total de 60,504% consideram que este conceito pouco ou nada representa a história da cidade (GRÁFICO 15). É relevante destacar que a vida dos jovens que vivem em Curitiba é marcada pela forte tensão entre a cidade mitológica criada pela propaganda política e cidade real, com suas desigualdades sociais e violência urbana. No entanto, os problemas sociais urbanos não integram de forma significativa as orientações temporais em relação à cidade. Essa situação

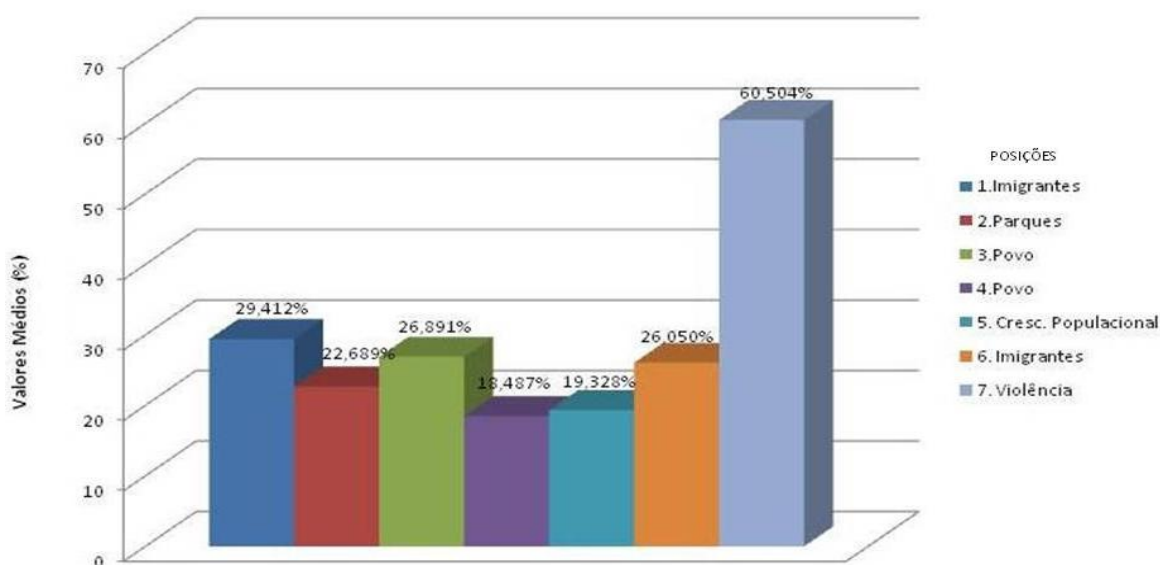
revela que os jovens pesquisados conseguem acessar um determinado passado da cidade limitado sobremaneira pelo discurso político dominante.

GRÁFICO 15 – TERMO VIOLÊNCIA COMO REPRESENTATIVO DA HISTÓRIA DE CURITIBA



Dando continuidade à análise, comparei os termos mais assinalados nas 7 posições, e cheguei ao seguinte resultado gráfico:

GRÁFICO 16 – TERMOS REPRESENTATIVOS DA HISTÓRIA DE CURITIBA MAIS INDICADOS EM CADA POSIÇÃO



Depois dos Imigrantes (29,412%) na segunda posição ficaram os Parques, com 22,689% das respostas. De acordo com Oliveira (2001), desde a década de 1970 em Curitiba, os bosques e parques são áreas destacadas pelo discurso ambiental oficial que procurou, em diferentes fases, associar desenvolvimento – qualidade de vida – com planejamento urbano. Na década de 1990, o discurso ambiental de Curitiba contou com o apoio de órgãos da imprensa. Segundo Oliveira (2001, p. 102)

É típico, por exemplo, o caso da reportagem de capa da revista *Veja*, publicada em 1993 por ocasião da festa de 300 anos da cidade e intitulada *A capital de um país viável*. Cabe menção igualmente à edição especial da revista *Ecologia e desenvolvimento* (1993) inteiramente dedicada à cidade. Em ambas reportagens, a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) é apresentada como tendo agido com base num *entendimento*. E suas ações eram – cabe dizer – fantásticas, pois modificar a relação 0,5 m² de área verde/habitante para 50 m² de área verde/habitante em menos de duas décadas não deve ter sido tarefa fácil. Além disso, encontra-se aí uma verdadeira contribuição teórico-prática à questão ambiental em meio urbano. Um discurso acompanhado de um guia para ação, ou seja, reflexões que estavam orientando as ações municipais sobre o tecido urbano como um todo e não apenas sobre o meio ambiente urbano.

Portanto, é plausível afirmar que a orientação dos jovens pesquisados em direção ao passado da cidade sofre uma forte influência dos discursos oficiais construídos a partir da década de 1970.

Já o termo povo se destacou em duas posições: ficou em terceira com 26,891% e quarta com 18,487%, e, na quinta posição, o mais indicado foi termo crescimento populacional, com 19,328% das respostas. O termo “Planejamento urbano” e “Vida Pessoal” não apareceram no GRÁFICO 16, porque não foram os mais assinalados em nenhuma posição.

Na questão 24 indaguei sobre a concepção de mudança mais adequada para história de Curitiba.

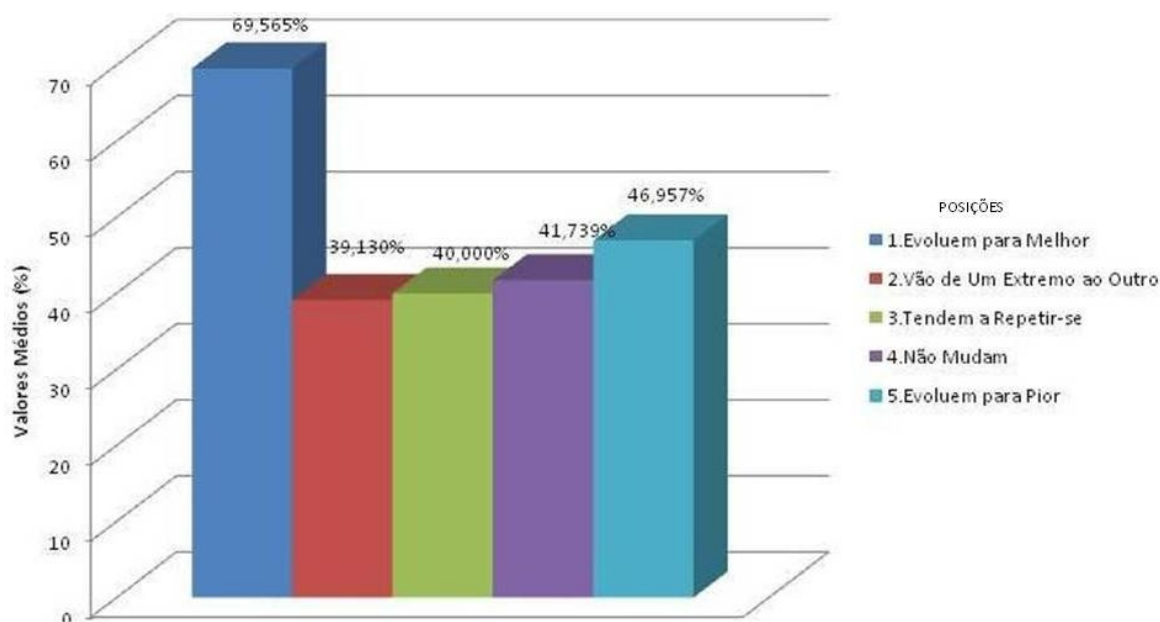
24) Ordene de 1 a 5 as afirmativas que representam a História da Cidade de Curitiba.

Obs.: 1 o que represente melhor a 5 que represente pouco ou nada.

- () As coisas geralmente evoluem para melhor
- () As coisas geralmente, de fato, não mudam.
- () As coisas geralmente evoluem para pior
- () As coisas geralmente tendem a repetir-se
- () As coisas geralmente vão de um extremo ao outro

Analisando os resultados das opções mais indicadas em cada posição verifiquei que a maior parte, 69,565%, entende que a história da cidade sempre evolui para melhor. Essa compreensão fica mais evidente porque 46,957% consideraram menos representativa a ideia de que as “coisas geralmente evoluem para pior” na história de Curitiba (GRÁFICO 17).

GRÁFICO 17 – CONCEPÇÕES DE MUDANÇA TEMPORAL ASSOCIADAS À HISTÓRIA DE CURITIBA MAIS INDICADAS EM CADA POSIÇÃO



Segundo Diehl (2002, p. 21) “[...] a idéia de progresso está profundamente ancorada na mentalidade e nas estruturas coletivas do pensamento das culturas históricas dos países industrializados e mesmo naqueles que estão engatinhando no processo de modernização”. E segue, “para verificarmos isso, na prática, basta perguntar para uma criança ou até mesmo aos adultos, confirmando a idéia orientadora de que o futuro irá superar sempre o presente e o passado, em termos de chance de vida e de possibilidade de felicidade”. (DIEHL, 2002, p. 21).

Na questão 25, busquei conhecer a relação entre a consciência histórica dos jovens e a sua identidade em relação à cidade, por meio, das narrativas históricas sobre a cidade de Curitiba. Com esse objetivo repeti a questão aplicada no estudo exploratório e piloto.

25) Escreva uma carta para um amigo que mora em outra cidade contando sobre os últimos 50 anos da história de Curitiba.

Dos 126 jovens participantes do estudo principal, 42 produziram a narrativa solicitada e 84 apresentaram textos fragmentados e sem sentido, que impossibilitaram a apreciação. Visto que o estudo principal trabalha com uma nova amostragem, a análise deste material seguiu a metodologia empregada no estudo piloto: **categorização por tópicos narrativos e representação de continuidade**, com o propósito de verificar possíveis padrões nas narrativas produzidas pelos jovens.

A categorização por tópicos narrativos foi sistematizada no QUADRO 19, no qual apresentei as categorias e a quantidade de narrativas enquadradas em cada categoria.

QUADRO 18 – CATEGORIZAÇÃO DOS TÓPICOS NARRATIVOS

| TÓPICOS NARRATIVOS | QUANTIDADE DE NARRATIVAS |
|--------------------|--------------------------|
| URBANIZAÇÃO | 16 |
| VIOLÊNCIA | 15 |
| LUGARES | 8 |
| TECNOLOGIA | 2 |
| POLITICOS | 1 |
| TOTAL | 42 |

A variação mais significativa foi o deslocamento da categoria **Tópico Narrativo Violência**, que sai da quarta posição no estudo piloto para a segunda posição no estudo principal. As narrativas classificadas nessa categoria apresentaram conteúdo semelhante ao conteúdo verificado no estudo piloto, que oscilou entre uma história do desenvolvimento urbano de qualidade, porém, marcado pelo crescimento da violência urbana. A violência também aparece como um elemento significativo nas identidades dos jovens sobre a cidade. Na questão 17, dos 65 jovens que concordaram totalmente com a primeira notícia (que exaltava a qualidade de vida da cidade), 11 disseram que a cidade é boa para se viver porque tem pouca violência (ver QUADRO 8); dos 13 jovens que concordaram parcialmente com a primeira notícia, 6 indicaram em suas justificativas que percebem que violência na cidade está aumentando (ver QUADRO 9); e, por fim, dos 34 jovens que discordam totalmente da notícia, 14 justificaram suas respostas dizendo que Curitiba não é uma das melhores cidades para se viver porque tem muita violência (ver QUADRO 11). Diante destes dados, é possível reafirmar que os jovens quando acessam o passado da cidade também utilizam e se orientam a partir da suas experiências sociais.

Por outro lado, os jovens participantes do estudo principal continuam apresentando em suas narrativas uma estrutura marcada pelas imagens sínteses da

cidade, como capital modelo em urbanização e com alto padrão de qualidade de vida, garantido pela intervenção pública no espaço urbano. Imagem forjada pelo discurso oficial sobre a cidade, com maior intensidade entre os anos 1970 e 90, evidenciado nas demais categorias.

Também busquei analisar as representações de continuidade entre o passado, presente e futuro. Novamente, independentemente do tópico narrativo, os jovens dessa amostragem apresentaram uma narrativa histórica marcada pela ideia de progresso, nos campos da intervenção pública no espaço urbano e qualidade de vida.

Uma reflexão possível é a que se depreende do que afirmou Lee (2008, p. 13):

A história é uma forma pública de conhecimento público que tem desenvolvido princípios para lidar com o passado. Isto não quer dizer que é uma disciplina fixa acabada, ou que é a única forma de lidar com o passado, ou que são requeridas capacidades esotéricas que só intelectuais muito capazes podem ter tempo e competência para dominar.

Segundo Lee (2008, p. 13) a História estuda o passado de uma determinada maneira, de acordo com certos critérios, o pensar o passado historicamente inclui pelo menos os seguintes critérios: a) produzir argumentos relativos às suas questões e pressuposições recorrendo à validade da história e a verdade das afirmações de fatos singulares; b) aceitar a existência de diferentes formas de contar histórias, chegando mesmo ao ponto de questionar as suas próprias versões; c) compreender “[...] a importância de respeitar o passado tratando as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas, e não *saqueando o passado para servir fins do presente*”.

Lee (2008, p. 13) continua sua reflexão sobre as formas de relação com o passado:

Devemos reconhecer não só que nem todas as formas de pensar acerca do passado reconhecem estes princípios, antes lhes são contrários. Muitos, à semelhança de um advogado, um padre, ou um político, utilizam outros princípios em vez destes, uma vez que seu intuito é construir passados que

eles desejam usar para propósitos práticos específicos e imediatos. [...] Isto não torna esses passados “práticos” ilegítimos, mas significa que não são históricos.

Sob essa perspectiva compreendo que os jovens curitibanos quando pensam o passado de Curitiba acessam prioritariamente um passado prático, pois recorrem a ele para justificar o presente “desenvolvido”, “exemplar”, “moderno” da cidade, elementos incorporados no “orgulho de ser curitibano”, como se pode observar na narrativa de Fábio, de 15 anos, escola A:

Curitiba evoluiu muito nos últimos 50 anos, muito coisa melhorou, a Urbanização e o transporte público foram os que mais se destacaram, pois foi principalmente isso que fez com que Curitiba fosse considerada como uma cidade modelo e agora com a construção do metrô isso tende a melhorar muito e Curitiba vai melhorar muito mais, a violência vai acabar, ninguém vai se stresar no trânsito pois ele também vai melhorar e o clima vai ser sempre frio de inverno.

Luciano, 15 anos, escola C turma Y, narrou assim:

Nos últimos 50 anos, Curitiba teve uma evolução geral, em termos públicos, pessoal de cada um e entre outros. Tantos foram os prefeitos e vereadores que de alguma maneira fizeram participação nos últimos 50 anos. Pensando cada vez mais nos habitantes que aqui vivem. Tais melhorias são a do transporte público, cheio de linhas à cada bairro, ônibus, terminais e pontos de ônibus. Pontos turísticos também são uma evolução da cidade, como os parques. São evoluções que beneficiam toda a população que habita a cidade, e além desses benefícios, quem sai ganhando, principalmente, é Curitiba.

Nessa direção, a relação dos jovens com passado da cidade não toma como referência os critérios da ciência Histórica, mas se sustenta em critérios práticos, matizados pelo discurso e valores de um determinado projeto de cidade associado às ideias da “cidade modelo, planejada, exemplar, europeia, de primeiro mundo”. Tal compreensão sobre a cidade, como a investigação aponta, sofre influência da mídia e do próprio processo de escolarização, o qual não desenvolveu

nos jovens dessa pesquisa as competências necessárias para uma relação histórica com o passado, nos termos colocados por Lee (2008) e Rüsen (2001).

Segundo Rüsen (2006), a consciência histórica, como um construto mental, distingui-se de outros conteúdos da memória humana, primeiramente porque refere-se à memória do passado mais distante, que vai além das lembranças individuais, ou, dito de outra forma, ultrapassa a extensão de uma vida individual. “A consciência histórica, assim, amplia o conceito de dimensão temporal da vida humana e o estende para muito além da duração da vida de uma pessoa; faz o trabalho histórico da rememoração”. (RÜSEN, 2006, p. 123). O trabalho histórico de rememoração do passado permite aos homens a ampliação das suas dimensões identitárias construídas ao longo da vida. De acordo com Rüsen (2006, 123), a ampliação temporal da memória é uma condição necessária, para a qualidade “histórica” específica de retorno ao passado, porém, não suficiente. Essa qualidade fica completa, quando “a mente humana tem de satisfazer essa dimensão com “senso” que faz do passado, como experiência, significativa para o presente e para o futuro”.

Quanto à possibilidade da existência de diferentes relações com o passado, Carretero (2007), propõe uma tipologia de análise baseada em três diferentes sentidos da história. Este autor indica que existem três formas de representação do passado, localizadas de modo muito diferente na experiência social.

A história cotidiana, como um elemento da memória coletiva, que se insere na experiência dos membros de uma sociedade. Este tipo de história articula relatos compartilhados em torno da identidade, dos sistemas de valores e crenças comuns. A forma pela qual a história aparece na escola, principalmente vinculada nos materiais didáticos e programas. Por fim, a história acadêmica ou historiográfica, produzida pelos historiadores e cientistas sociais, segundo uma lógica disciplinar de um saber instituído sob condições sociais e institucionais específicas.

Segundo Carretero (2007), essas representações do passado apresentam três versões muito diferentes em seus conteúdos, e que podem chegar à contradição e o conflito. Tais representações do passado influenciam na construção do sujeito moderno.

Mais que três tipos de registro sobre o passado excludentes trata-se de três níveis de estruturação de narrações, que quando interrelacionadas dão forma a diferentes domínios da subjetividade. De acordo com Carretero (2007, p. 37), os domínios subjetivos são:

los esquemas conceptuales , causales y temporales; b) la emotividade (ambos em relación con la articulación narrativa del sentimiento de identidad colectiva em la historia escolar); c) la producción comum da realidade (en tanto codificación del sentido de la actualidad en la forma de la historia cotidiana, que incluye cruces importantes con la comunicación mediática y los nuevos dispositivos de información), y d) la construcción del saber en relación con la institución de la historia académica (fundada en la relación entre teorías, datos, registros objetivasbles y posibles interpretaciones de ellos)

As diferenças entre as três formas narrativas do passado (acadêmica, cotidiana e escolar), ficam mais evidentes quando incorpora-se à análise a dimensão social que cada uma delas se executa. Em relação às narrativas dos jovens participantes do estudo principal, pode-se estar diante, de acordo com Carretero (2007), de um tipo de estrutura narrativa, cujo registro do passado é marcado pelo domínio subjetivo da produção comum da realidade, codificada pelo sentido da atualidade na forma da história cotidiana, a qual mantém estreita relação com a comunicação mediática e os meios de informação e, também, de uma narrativa que se relaciona ao passado matizado pela história escolar vinculada, principalmente pelos materiais didáticos e programas curriculares.

Ademais, percebi que há contradições entre a história vivida pelos jovens da minha pesquisa e a articulação da sua consciência do passado da cidade, (influenciada pelo processo de escolarização e pelo discurso oficial) e a formação das suas identidades acerca da cidade de Curitiba.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com o ensino da história local veio da investigação desenvolvida no mestrado. Naquele momento, discuti a possibilidade do uso de documento em estado de arquivo familiar no ensino de história local, nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste primeiro esforço, desenvolvi uma análise qualitativa com duas professoras, de uma escola da rede pública de educação do município de Pinhais (região metropolitana de Curitiba). As professoras, ao utilizarem as fontes históricas de arquivos familiares nas aulas de história do município, expressaram nas discussões principalmente ideias associadas à dificuldade do trabalho teórico-metodológico do ensino de história.

Minha preocupação agora se volta para a relação entre história local, formação da consciência histórica de jovens escolarizados e a constituição de suas identidades, pois uma das considerações do trabalho de mestrado foi indicação da necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre a relação de alunos com a história local.

Nessa direção, busquei no doutorado compreender a forma como a identidade de jovens escolarizados que vivem em Curitiba expressa sua consciência histórica em relação à cidade de Curitiba. A pesquisa foi desenvolvida dentro do domínio científico da Educação Histórica, tendo particularmente como referências os estudos sobre consciência histórica de jovens. Segundo Barca (2009, p. 53)

Na pesquisa recente em Educação Histórica a busca de elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial a dos jovens, constituiu-se como um dos objetos centrais de pesquisa com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento acerca das idéias e *usos* de história, no cotidiano das pessoas mais ou menos letradas historicamente.

No primeiro momento, analisei a trajetória e os resultados das pesquisas sobre consciência histórica de jovens. Estas investigações tiveram origem na

Alemanha. A utilização do conceito de consciência histórica no ensino de História emergiu das discussões entre especialistas em didática da antiga RDA e RFA, na década de 1980. Nas palavras de Jung e Staher (1998, p. 138),

os anos 80 se caracterizaram por uma aproximação entre didatas da história mais progressistas e os mais conservadores. Esta aproximação cristalizou em uma aceitação generalizada da categoria de “consciência histórica” como categoria central da didática da história.

Depois foram desenvolvidas investigações em vários países, tendo como referência principal o conceito de consciência histórica delineado pelo historiador Rüsen. A maior pesquisa nesta área foi desenvolvida pelo Magne Angvik e Bodo von Borries (1997). “Trata-se de uma enquête aplicada em 25 países europeus, mais a Palestina, Israel e Turquia, com um conjunto de 32 mil jovens de 15 anos, para conhecer, sob orientação de um questionário, o conteúdo da sua consciência histórica”. (SCHMIDT, 2005, p. 118). Esta pesquisa definiu a consciência histórica como uma operação mental complexa que estabelece conexão entre a interpretação do passado, a compreensão do presente e a expectativa do futuro. Também concluiu que as ideias manifestadas pelos jovens, dos diversos países que participaram da investigação, sobre o passado, presente e futuro, refletem a mentalidade dos respectivos povos. Portanto, o estado da arte destas pesquisas permitiu considerar que a consciência histórica e, portanto, a identidade dos jovens está intimamente relacionada ao contexto cultural e as dimensões individuais e coletivas das experiências com o passado. Nesse sentido, os resultados da minha investigação, além de inseridas no campo de investigação da Educação Histórica, apresentam elementos de contribuição, particularmente no que se refere à relação específica entre a constituição da história local (nesse caso, das cidades), com a formação da consciência histórica e, portanto, das identidades. Em destaque, nesse processo, a maneira pela qual os conteúdos estão presentes nos processos de escolarização.

Visto que o quadro conceitual proposto por Rüsen (2001) tem orientado as pesquisas sobre consciência histórica de jovens, procurei aprofundar a análise da relação consciência histórica e identidade a partir dos estudos deste autor. As contribuições para a discussão epistemológica acerca das relações da História com a vida prática têm possibilitado identificar alguns caminhos de análise da consciência histórica de jovens. De acordo com Rüsen (2001), por seu papel em nos orientar no tempo, a consciência histórica tem duas funções essenciais: orientação temporal da vida prática externa e interna.

A competência interna de orientar a vida prática denomina-se identidade histórica. A identidade histórica fornece à vida um sentido temporal de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. Esse trabalho da consciência histórica realiza-se nas práticas de narração histórica. Ademais, Rüsen (2001) afirma que o arranjo das três dimensões temporais (passado, presente, futuro), pela narrativa histórica, assume formas diferentes conforme o quadro de referências de orientação cultural da existência humana, que incluem diferentes dimensões identitárias construídas ao longo da vida.

Tais compreensões exigiram a busca de um conceito de identidade adequado à concepção de consciência histórica de Rüsen (2001). Essa tarefa trouxe um desafio à investigação, uma vez que o conceito de identidade tem sido tratado com maior intensidade pelas perspectivas pós-modernas que, de maneira geral, negam a existência de ordem temporal compreensiva de tempo, incluindo passado, presente e futuro em uma mesma estrutura, e defendem a tese da descontinuidade temporal, em que o passado torna-se um elemento isolado sem nenhuma relação substancial com o presente o futuro. (HALL, 2005). Tal perspectiva é incompatível com o conceito de consciência histórica de Rüsen (2001), pautado na ideia de coerência e unidade temporal. Diante disso, recorri às reflexões de Martuccelli (2007, p. 312), pois, de acordo com este autor, “la identidad se forjará por la búsqueda de un equilibrio personal entre el pasado y el presente, por una habilidosa amalgama

entre componentes sociales y culturais y outras dimensiones más personales”. Em outro momento, Martuccelli (2007, p. 309) destaca que a

(...) diferencia de la estructura narrativa de la subjetividad, que apunta a construirse a distancia del mundo, la identidad aparece como una figura que tiende a establecer un arreglo estrecho entre sí y el mundo, articulando una unidad de sí. Gracias a esse trabajo, el individuo es el producto de una historia en la cual busca llegar a ser el sujeto.

A partir da aproximação teórica de Rüsen (2001) e Martuccelli (2007), conclui que tanto as identidades históricas quanto as identidades constituídas ao longo de uma história de vida cumprem a função, na vida dos homens, de suprir as carências de orientação no fluxo do tempo. A identidade orienta as pessoas frente à ideia de mudança temporal, de modo que possam permanecer em suas mudanças de vida sem deixarem de ser elas mesmas. Diante disso, é plausível afirmar que a consciência histórica reestrutura as identidades, pelo redimensionamento temporal, ou seja, pelo trabalho de ressignificação histórica das identidades. Nesse processo, as dimensões temporais das identidades se ampliam, para muito além do tempo de duração de uma vida pessoal. A compreensão de que existe uma relação entre consciência histórica e identidade, sustenta a consideração de que as identidades sobre a cidade de Curitiba, construídas pelos jovens escolarizados no presente se expressam de alguma maneira, em sua consciência histórica.

A partir dessa inferência, busquei entender a relação entre a ideia de Curitiba cidade modelo e a formação da consciência histórica dos jovens escolarizados. Conforme Schmidt (2002, p. 201)²¹, quando se pensa na relação consciência histórica e identidade,

²¹ Consideração apresentada no artigo *Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história*. Este trabalho apresentou os resultados parciais da pesquisa “Construindo conhecimentos, produzindo práticas, pesquisando o cotidiano escolar”, desenvolvida por pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, com a participação de alunos da Escola Média da cidade de Curitiba-Pr, entre os anos de 1998-2000. Cinco professores e 21 alunos foram observados e entrevistados. (SCHMIDT, 2002).

no caso específico dos jovens brasileiros, residentes na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, o envolvimento afetivo com a cidade não pode ser desconsiderado na medida em que há um forte *marketing* político em torno da valorização de Curitiba como cidade ideal, de primeiro mundo.

Deste modo, procurei compreender, com base em estudos sociológicos (GARCIA, 1997; SOUZA, 2001; OLIVEIRA, 2001) e historiográficos (OLIVEIRA, 2000), o processo de construção de uma determinada imagem da cidade de Curitiba, vinculada à ideia de cidade modelo de urbanização, entre as décadas de 1970 e 1990.

O arcabouço teórico construído orientou o percurso da investigação empírica de natureza qualitativa e interpretativa. Esta fase da pesquisa foi organizada em três etapas, respectivamente desenvolvida como estudo exploratório, piloto e principal. A técnica de coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário semiestruturado em cada etapa. Esse encaminhamento metodológico possibilitou um maior controle dos dados coletados. No total, o trabalho de campo envolveu 174 jovens, de 5 escolas da rede pública estadual do Paraná, localizadas na região sul de Curitiba. O material empírico coletado possibilitou fazer algumas análises em relação às identidades dos jovens sobre a cidade de Curitiba e a relação com a formação da consciência histórica.

No tocante à relação dos jovens escolarizados com a cidade de Curitiba, constatei a existência de identidades individuais matizadas por elementos subjetivos e identidades coletivas que tomam como referência elementos sociais para definir o pertencimento à cidade.

A identidade coletiva manifesta-se em dois sentidos: por um lado, a maior parte dos jovens tem uma visão positiva da cidade: valorizam os parques, as áreas verdes, o transporte coletivo, o planejamento urbano e os espaços de lazer, ponto de vista fortemente marcado pela ideia de Curitiba cidade modelo de urbanização, criada pela administração pública, a partir da década de 1970. De outro lado, em menor escala, os jovens percebem uma cidade com problemas sociais, semelhantes aos sofridos por outras cidades, como a violência e a pobreza. Nessa direção,

verifiquei que há, entre os jovens pesquisados, uma identidade coletiva fortemente matizada pelas ideias e valores difundidos pelos discursos que edificaram a “cidade modelo”. A respeito da relação das ideias dos jovens escolarizados sobre a cidade e a formação da sua consciência histórica, constatei, por meio da análise das narrativas históricas, a forte presença da identidade coletiva associada às ideias que consolidaram a imagem da cidade “modelo”. A presença destas ideias na consciência histórica dos jovens tomou a forma de tópicos narrativos sobre lugares simbólicos e infraestrutura urbana.

Os resultados da investigação convergem em direção a tese de que há uma tensão entre a consciência histórica e as identidades dos jovens escolarizados acerca do pertencimento à cidade. Partindo do pressuposto de que o passado é recordado de diferentes maneiras conforme os quadros de referência cultural, posso afirmar que o passado de Curitiba é rememorado pelos jovens de acordo com suas ideias de pertencimento à cidade, as quais comportam diferentes registros individuais e coletivos, mas são predominantemente matizados pela relação com um passado prático construído a partir da ideia de Curitiba cidade modelo.

Nesse sentido, por meio da narrativa (expressão da consciência histórica) sobre o passado de Curitiba, as identidades acerca da cidade são reveladas, possibilitando compreender o tipo de relação que os jovens estabelecem com o passado, presente e futuro. Esta narração varia de acordo com a forma como eles articulam o passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação orientados pela interpretação deste passado (RÜSEN, 2001).

Considerando que a experiência dos jovens no presente é marcada pela tensão entre a consciência histórica e as identidades de pertencimento à cidade, a sua ida ao passado da cidade está marcada pela ideia de uma história construída em função de consolidar um determinado projeto de cidade, identificado com o discurso da cidade modelo.

Esta forma de os jovens acessarem o passado da cidade é influenciada, em certa medida, pelo processo de escolarização. No estudo principal, constatei que, de

126 jovens que participaram da investigação, 110 estudaram as séries iniciais na rede pública do município de Curitiba e apenas 14 estudaram em redes públicas de outras cidades. Além disso, outro dado relevante é que, dos 126 jovens, 46,552% apontam a aula do professor como referência principal da sua aprendizagem histórica sobre a cidade de Curitiba. Além desses dados, a tese de doutorado de Ferreira (2008) demonstrou que na década de 1990 (período em que os sujeitos da investigação cursaram as séries iniciais na rede municipal de ensino de Curitiba) havia uma relação direta entre o projeto oficial de cidade e a proposta curricular da rede municipal de ensino. Esta autora afirma que a proposta curricular cumpriu a função de reforçar as ideias da cidade modelo de urbanização e qualidade de vida, muito mais do que questionar a cidade e o modo de vida do curitibano. Ferreira (2008) ainda apontou a importância da coleção de livros didáticos “Lições Curitibanas” na vinculação de conteúdos históricos, que tinha a clara intenção de promover a relação entre a História curitibana e o projeto de cidade modelo. Esta História, como demonstrou a investigação, ainda orienta a relação dos jovens com o passado da cidade.

Em termos prospectivos considero importante apontar as seguintes considerações:

- a necessidade de ampliar, em futuras investigações, os sujeitos envolvidos na pesquisa, particularmente os professores e a forma como se relacionam com o passado da cidade de Curitiba, articulando com sua maneira de ensiná-lo;
- investigações que contemplem a observação da presença de narrativas sobre a cidade de Curitiba em manuais didáticos e em aulas do ensino fundamental;
- estudos comparativos envolvendo outras cidades, no sentido de verificar as especificidades e/ou universalidades.

Revelo que este trabalho, a partir das considerações apontadas insere-se no domínio científico da Educação Histórica e, pelo substrato teórico que fundamenta esse campo, apontou importantes contribuições, tais como a complexa relação da formação da consciência histórica e das identidades. Ademais, indicou que essa relação pensada de maneira concreta, isto é, a partir da relação entre teoria e a vida humana prática do seu tempo, pode ser fundamental para subsidiar a articulação entre a cultura, entendida à moda de Raymond Williams (1980, 1992, 2003), e a cultura escolar, particularmente no que se refere à presença da história das cidades em manuais didáticos e propostas curriculares.

REFERÊNCIAS

ANGVIK, M.; BORRIES, B. **Youth and History: a comparative European survey on historical and political attitudes among Adolescents**, (Vols A and B). Hamburg: Korber Foundation, 1997.

ASHBY, R; LEE, P. Children's concepts of empathy and understanding in history. In: PORTAL, C (Ed.). **The History Curriculum for Teacher**. Londres: The Falmer Press, 1987.

BARCA, Isabel. Introdução. In: BARCA, I. (Org.) **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 7-9.

_____. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 15– 25.

_____. Literacia e consciência histórica. **Educar em revista**. Curitiba: Ed. UFPR, Especial, p. 93-110, 2006.

_____. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.

_____. Investigação em Educação Histórica. In: SCHMIDT, Maria A.; GARCIA, Tânia M. F. B. **Perspectivas de investigação em educação histórica**. Atas da sextas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Curitiba: Ed. UTFPR, 2007a. p. 26-42.

_____. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel (Orgs.) **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BITTENCOURT, Circe M. F. Propostas curriculares de história: continuidade é transformações. In: BARRETO, E. (Org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores associados, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia – Secretária de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARRETERO, M. **Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica em un mundo global**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CASTEX, Lilian Costa: **O Conceito Substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na Perspectiva de Jovens Brasileiros: um Estudo de Caso em escolas de Curitiba**–Pr. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

CHAVES, Edílson Aparecido. **A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades**. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser ensinado**. Argentina : Aique Grupo Editor S.A.,1997.

COMPAGNONI, Almir M. **“Em cada museu que a gente for carrega um pedaço dele”**: compreensão do pensamento histórico de crianças em ambiente de museu. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

DICKINSON, A; LEE, P. Understanding and research. In: DICKINSON, A; LEE, P. (Eds). **History teaching and historical understanding**. Londres: Heinemann, 1978.

_____. Making sense history. In: DICKINSON, A; LEE, P; ROGERS, P. (Eds.) **Learning history**. Londres: Heinemann, 1984. p. 117-153.

DIEHL, Astor A. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru: EDUSC, 2002.

DOMINGUES, José M. **Sociologia e modernidade: para entender a sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DRAY, William. **Filosofia da História**. Rio de Janeiro: Ler, 1964.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Unijuí, 2003a.

_____. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p. 29-45, julho/2003b.

_____; MARTUCELLI, D. **En la escuela: sociologia de la experiencia escolar**. Barcelona: Losada, 1997.

ERICKSON, F. Métodos qualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. (ORG.). **La investigación de la enseñanza, II: Métodos qualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

FERREIRA, Valéria M. R. **Tecendo uma cidade modelar: relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990.** 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRONZA, Marcelo. **O Significado das Histórias em Quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio.** 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

FURMANN, Ivan. **Cidadania e educação histórica: perspectivas de alunos e professores do município de Araucária.** 279f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Ensino de história, Didática da História, Educação histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005). **Educar em revista.** Curitiba: Ed. UFPR, Especial, p. 33-55, 2006.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores..** 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Lisboa, 2007.

_____. A identidade e a orientação do “eu” e do “nós”. In: BARCA, I. (Org.). **Estudos de Consciência histórica na Europa, América e África.** Actas das sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. p.55-64.

GARCIA, F. E. S. **Cidade espetáculo: política, planejamento e city marketing.** Curitiba: Palavra, 1997.

GERMINARI, Geyso. **O uso metodológico de documentos em estado de arquivo familiar no ensino de História nas séries iniciais da escola fundamental.** 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2001.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná.** 300f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOEDERT, Rosicler. Juventude(s) e escolarização: diálogos com “idéias” que construíram a imagem do sujeito jovem. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE CORPO E

CULTURA, 1., 2007, Vitória. **Anais do I Seminário Nacional de Corpo e Cultura: possíveis abordagens, possíveis diálogos.** Goiânia: CBCE, 2007. p. 1-13.

GOUBERT, Pierre. História local. **Revista Arrabaldes.** Ano 1, n.1, maio/agosto, p. 69-82, 1988.

GRENDL, Marlene Terezinha: **Como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto:** estudo a partir da análise de cadernos escolares. 248f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOBBSAWN, Eric. Revolução Cultural. In: **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 314-336.

_____. **Nações e nacionalismo desde 1780:** programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JUNG, H.; STAHER, G. Didáctica de la história y enseñanza de la historia em la Alemania unificada. In: **Revista Conciencia social.** Madrid, n.2, p. 133-148, 1998.

LAVILLE, Christian. **La recherche em éducation historique: mise en perspective et orientations actuelles. Notes pour la communication.** Texto apresentado em seminário realizado no PPGE-PUC/SP, 1999.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) **Perspectivas em educação histórica.** Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom.** Washington, DC: National Academy Press, 2005.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista.** Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

_____. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, I. (Org.). **Estudos de Consciência histórica na Europa, América e África.** Actas das sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. p.11-32.

LLOYD, C. **As estruturas da história.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MARTUCCELLI, Danilo. **Grammaires de l'individu.** Editions gallimard, 2002.

_____. **Gramáticas del individuo.** Traducido: José Federico Delos. 1. ed. Buenos Aires: Losada, 2007.

_____. As contradições políticas do multiculturalismo. **Revista brasileira de educação**. n. 2, mai/jun/jul/ago, p. 18-32, 1996.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **Jovens incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico**: um estudo de caso. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2002.

_____. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio**: o lugar do material didático. Curitiba, 2005. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

OLIVEIRA, Dennison de. **Curitiba e o mito da cidade modelo**. Curitiba: Ed da UFPR, 2000.

OLIVEIRA, Márcio de. A trajetória do discurso ambiental em Curitiba (1960-2000). **Revista de Sociologia Política**. Curitiba, 16, p. 97-106, jun. 2001.

PAIS, José Machado. **A consciência histórica e identidade**: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta: 1999.

REIS, José Carlos. **História e teoria**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. **Propuesta Educativa**, Argentina, n 7. out. 1992.

_____. **Studies in metahistoru**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

_____. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova transparência”. **Revista História, questões e debates**, Curitiba, Departamento de História, UFPR, Ano 12, n. 20-21, 1997.

_____. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência Histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, J. (Org.) **A História Escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006.

SALLAS, Ana Luisa Fayet. **Os jovens de Curitiba**: esperanças e desencantos: juventude, violência e cidadania. Brasília: Unesco, 1999.

_____; BEGA, Maria Tarcisa Silva. Por uma sociologia da juventude: releituras contemporâneas. **Política e sociedade**. Florianópolis, n. 8, p. 31- 58, abril de 2006.

SCHMIDT, Maria A. Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000). **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 183-208, jul./dez. 2002.

_____. Itinerários de pesquisa em ensino de história. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 113– 121.

_____. Contribuições ao estudo da construção da didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais do congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação**. Uberlândia: UFU, 2006. p. 4100-4109, Disponível em: <www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/eixo6.htm>. Acesso em: 27/01/2010.

_____; GARCIA, Tânia M. F. Braga. Discutindo o currículo “por dentro” contribuições da pesquisa etnográfica. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 139-149, 2001.

_____; _____. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

_____; _____. **Consciência Histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretária da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006a. (Cadernos Paulo Freire – v. 4)

_____; _____. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. **Educar em revista**. Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006b.

SOBANSKI, Adriane. **Como os professores e jovens estudantes do Brasil e de Portugal se relacionam com a idéia de África**. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

SOUZA, Nelson R. de. Planejamento urbano em Curitiba: saber técnico, classificação dos cidadãos e partilha da cidade. **Revista Sociologia Política**. Curitiba, p. 107-122, jun. 2001.

THEOBALD, Henrique. A experiência de professores com idéias históricas: o caso do grupo Araucária. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

TUTIAUX-GUILLON, N; MOUSSEAU, M. J. **Les jeunes et l' histoire, valeurs, conscience historique**. Paris: INRP, 1998.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História: percurso de um código disciplinar no Brasil e na Espanha**. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

WAUTIER, Anne Marier. Para uma sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 5, nº 9, p. 174-214, jan/jun 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Literatura**. Barcelona: Península, 1980.

_____. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **La Larga Revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

APÊNDICE I

PESQUISA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**IDENTIFICAÇÃO**

- 1) Idade: _____
2) Série/turma: _____
3) Nome da Escola:
4) Período: () Manhã () Tarde () Noite

5) Qual é o grau de escolarizada do seu pai

| |
|--|
| |
| |

6) Qual é o grau de escolaridade da sua mãe?

| |
|--|
| |
| |

7) Quantas pessoas moram em sua casa?

| |
|--|
| |
| |

8) Você trabalhou ou teve alguma atividade remunerada durante seus estudos no ensino médio (2º grau)?

- a) Sim, todo o tempo.
- b) Sim, menos de 1 ano.
- c) Sim, de 1 a 2 anos.
- d) Sim, de 2 a 3 anos.
- e) Não.

13) O que é viver como jovem?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

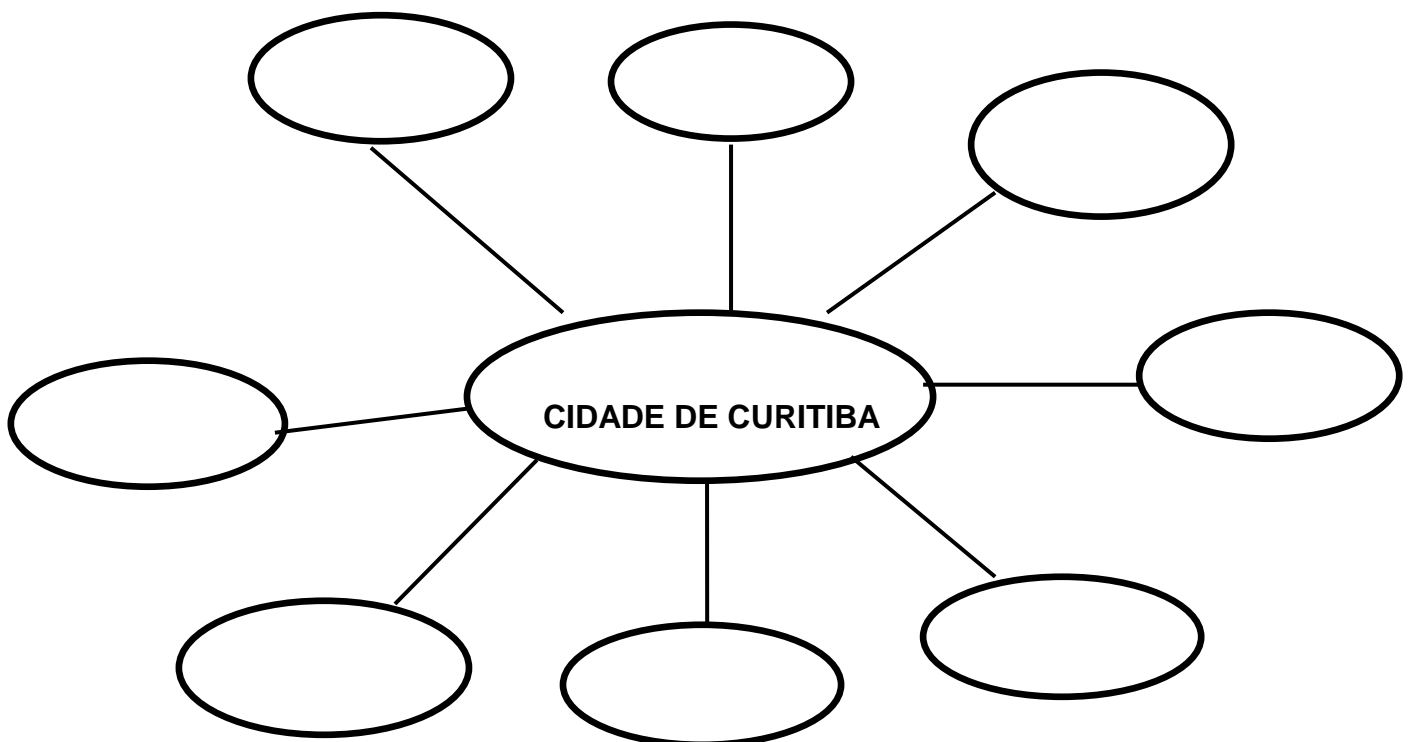
14) Quais lugares você frequenta em Curitiba?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |

15) Quais lugares você gostaria de frequentar em Curitiba?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |

16) Escreva 8 palavras que podem ser associadas à cidade de Curitiba.



APÊNDICE II

PESQUISA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____

Série/turma: _____

Escola: () Pública () Privada

Período: () Manhã () Tarde () Noite

Sexo: () Feminino () Masculino

Qual é o grau de escolaridade do seu pai?

Qual é o grau de escolaridade da sua mãe?

Você trabalha ou tem alguma atividade remunerada: _____

1) Quais lugares você frequenta em Curitiba?

| | Todos os dias | Todas as semanas | De 6 em 6 meses |
|--------------|---------------|------------------|-----------------|
| BARES | | | |
| PARQUES | | | |
| SHOPPING | | | |
| BALADAS | | | |
| CINEMA | | | |
| OUTRO. QUAL? | | | |

2) Ordene de 1 a 6 as imagens que para você melhor representam a cidade de Curitiba.

Obs.: 1 a que represente melhor a 6 que represente pouco ou nada



Vista do Jardim Botânico

()



Estação Tubo

()



Parque Barigui

()



Sede as Universidade federal do Paraná (UFPR)

()



Vista do Centro da Cidade

()

APÊNDICE III

PESQUISA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

- 1) Idade: _____
- 2) Sexo: () Feminino
- 3) () Masculino
- 4) Série/turma: _____
- 5) Período: () Manhã
- 6) Período: () Tarde
- 7) Período: () Noite
- 8) Você trabalha: () SIM () NÃO
- 9) Se você respondeu SIM na questão 8, indique a função que exerce no trabalho: _
- 10) Qual é o grau de escolaridade do seu pai? : _____
- 11) Qual é o grau de escolaridade da sua mãe? :
- 12) Quantas pessoas moram em sua casa? : _____
- 13) Qual a renda do seu pai.
- 14) Qual a renda da sua mãe
- 15) Qual a renda das demais pessoas que moram em sua casa.
- 16) Ordene de 1 a 6 as imagens que para você melhor representam a cidade de Curitiba.

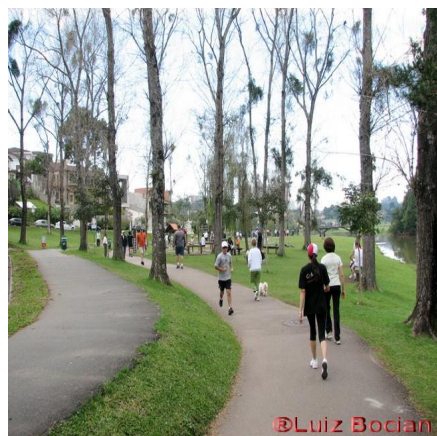
Obs.: 1 a que represente melhor a 6 que represente pouco ou nada



Vista do Jardim Botânico, em Curitiba ()
()



Estação Tubo, de ônibus, Curitiba



Parque Barigui, em Curitiba ()



Ocupação ()



Vista de uma bairro de Curitiba ()



Vista do centro de Curitiba ()

17) Leia duas notícias sobre Curitiba e responda as perguntas.

“A cidade de Curitiba que se prepara para comemorar em 1993 seus 300 anos de fundação, é dona de uma lisonjeira unanimidade nacional. Tida e havida como a capital brasileira de melhor qualidade de vida é hoje indicada por urbanistas da Organização das Nações Unidas, a Onu, como uma das três melhores cidades do planeta para se viver, ao lado de Roma e da americana San Francisco”. (Revista Veja, de 08/03/1990)

18) Local de Nascimento: () Curitiba () Outro. Qual? _____

19) Se você não nasceu em Curitiba, quanto tempo mora na cidade? _____

20) Onde você cursou o ensino fundamental de 1ª a 4ª série?

() Curitiba () Outro lugar. Qual? _____

() Escola Pública () Escola Privada

21) Se você assinalou “Curitiba” no item 20, responda a seguinte questão: O que você aprendeu sobre a História de Curitiba, quando cursou o ensino fundamental de 1ª a 4ª série.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

22) Ordene de 1 a 5 para indicar onde você aprendeu sobre a história de Curitiba.

Obs.: 1 o que represente melhor a 5 que represente pouco ou nada.

() Nos lugares públicos da cidade.

() Na televisão.

() Documentos históricos.

() No livro didático.

() Na aula do professor.

