

DANIEL LUCIANO GEVEHR
Organizador

TEMAS DA

DIVERSIDADE

Experiências e Práticas de Pesquisa



editora científica

DANIEL LUCIANO GEVEHR
Organizador

TEMAS DA

DIVERSIDADE

Experiências e Práticas de Pesquisa



1ª EDIÇÃO

2020



editora científica

Copyright© 2020 por Editora Científica Digital

Copyright da Edição © 2020 Editora Científica Digital

Copyright do Texto © 2020 Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

T278 Temas da diversidade [recurso eletrônico] : experiências e práticas de pesquisa / Organizador Daniel Luciano Gevehr. – Guarujá, SP: Científica Digital, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87196-60-2

DOI 10.37885/978-65-87196-60-2

1. Educação. 2. Diversidade humana. 3. Multiculturalismo.
I.Gevehr, Daniel Luciano.

CDD 370.117

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download e compartilhamento desde que os créditos sejam atribuídos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.



editora científica

EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA

Guarujá - São Paulo - Brasil

www.editoracientifica.org - contato@editoracientifica.org



editora científica

CONSELHO EDITORIAL

Editor Chefe

Reinaldo Cardoso

Editor Executivo

João Batista Quintela

Editor Científico

Prof. Dr. Robson José de Oliveira

Assistentes Editoriais

Elielson Ramos Jr.

Érica Braga Freire

Erick Braga Freire

Bianca Moreira

Sandra Cardoso

Arte e Diagramação

Andrewick França

Bruno Gogolla

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior - CRB6/2422

Jurídico

Dr. Alandelon Cardoso Lima - OAB/SP-307852



editora científica

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Robson José de Oliveira - Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro - Universidade Federal do Pará

Prof. Me. Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin - FSG Centro Universitário

Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke - Universidade Federal do Pampa

Prof. Me. Domingos Bombo Damião - Universidade Agostinho Neto, Angola

Prof. Dr. Edilson Coelho Sampaio - Universidade da Amazônia

Prof. Dr. Elson Ferreira Costa - Universidade do Estado Do Pará

Prof. Me. Reinaldo Eduardo da Silva Sale - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Me. Patrício Francisco da Silva - Faculdade Pitágoras de Imperatriz

Prof. Me. Hudson Wallença Oliveira e Sousa - Instituto Nordeste de Educação Superior e Pós-Graduação

Prof^a. Ma. Auristela Correa Castro - Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof^a. Dr^a. Dalízia Amaral Cruz - Universidade Federal do Pará

Prof^a. Ma. Susana Martins Jorge - Ferreira - Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves - Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Me. Erival Gonçalves Prata - Universidade Federal do Pará

Prof. Me. Gevair Campos - Faculdade CNEC Unai

Prof. Esp. Flávio Aparecido de Almeida - Faculdade Unida de Vitória

Prof. Me. Mauro Vinicius Dutra Girão - Centro Universitário Inta

Prof. Esp. Clóvis Luciano Giacomet - Universidade Federal do Amapá

Prof^a. Dr^a. Giovanna Faria de Moraes - Universidade Federal de Uberlândia

Prof^a. Dr^a. Jocasta Lerner - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho - Universidade Federal do Pará

Prof. Esp. Dennis Soares Leite - Universidade de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Silvani Verruck - Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Me. Osvaldo Contador Junior - Faculdade de Tecnologia de Jahu

Prof^a. Dr^a. Claudia Maria Rinhel Silva - Universidade Paulista

Prof^a. Dr^a. Silvana Lima Vieira - Universidade do Estado da Bahia

Prof^a. Dr^a. Cristina Berger Fadel - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a. Ma. Graciete Barros Silva - Universidade Estadual de Roraima

Prof. Dr. Carlos Roberto de Lima - Universidade Federal de Campina Grande



editora científica

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Júlio Ribeiro - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista - Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado

Prof. Dr. Cristiano Souza Marins - Universidade Federal Fluminense

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva - Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr - Faculdades Integradas de Taquara

Prof. Me. Silvio Almeida Junior - Universidade de Franca

Prof^a. Ma. Juliana Campos Pinheiro - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Raimundo Nonato F. do Nascimento - Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Iramirton Figuerêdo Moreira - Universidade federal de Alagoas

Prof^a. Dra. Maria Cristina Zago - Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis de Atibaia

Prof^a. Dra. Gracielle Teodora da Costa Pinto Coelho - Centro Universitário de Sete Lagoas

Prof^a. Ma. Vera Lúcia Ferreira - Centro Universitário de Sete Lagoas

Prof^a. Ma. Glória Maria de França - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dra. Carla da Silva Sousa - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01 14

A APLICABILIDADE DOS DIREITOS HUMANOS JUNTO ÀS POPULAÇÕES MIGRANTES

Ana Cristina Tomasini; Gabriel Osmar Wilbert de Bortoli; Maisson da Silva Berg; Daniel Luciano Gevehr

DOI: 10.37885/201102164

CAPÍTULO 02 25

A HIFENIZAÇÃO PODE SER SUFOCANTE PARA AS MULHERES: A DIÁSPORA CARIBENHA GENDRADA EM *HOW THE GARCÍA GIRLS LOST THEIR ACCENTS*, DE JULIA ALVAREZ

Tito Matias Ferreira Júnior

DOI: 10.37885/201101955

CAPÍTULO 03 41

A LUTA DAS MULHERES POR MAIS ESPAÇO NA POLÍTICA: ELEIÇÕES PARA VEREADORES EM GOIÂNIA NO ANO DE 2016

Valdenor Cabral dos Santos

DOI: 10.37885/201001853

CAPÍTULO 04 54

A MONETIZAÇÃO DA SAÚDE DO TRABALHADOR E SUA REPERCUSSÃO NA SOCIEDADE

Kleber Henrique Saconato Afonso; Leila Renata Ramires Masteguin

DOI: 10.37885/201102108

CAPÍTULO 05 69

A MÚSICA TOCANTINENSE COMO VALOR SIMBÓLICO E SUA DIFÍCIL INSERÇÃO COMO BEM DE CONSUMO

Paulo Roberto Albuquerque de Lima; Verônica Dantas Meneses

DOI: 10.37885/201102009

CAPÍTULO 06 82

A NARRATIVA TRANSMÍDIA: UMA APROPRIAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS NA SÉRIE ONCE UPON A TIME

Lorrayne Caroline dos Santos; Magno Medeiros

DOI: 10.37885/201102090

SUMÁRIO

CAPÍTULO 07 101

A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES

Bárbara Lorrane Helmer Cabral; Celena Vitória Pimentel Carréra Silva; Mikaella Santos Tardelli; Raéllyda Sá Mendes

DOI: 10.37885/201102292

CAPÍTULO 08 126

ANDROGINISMO: UMA ANÁLISE DA HOMOSSEXUALIDADE A PARTIR DA MÚSICA DE KLEDIR RAMIL

Denner Edyzio da Silva

DOI: 10.37885/201102058

CAPÍTULO 09 136

ARQUITETOS DA NOSSA DESGRAÇA: AS EXPERIÊNCIAS DA CLASSE TRABALHADORA EXPOSTA NO DISCO *AINDA SOMOS CULPADOS DA BANDA SURRA*

Heitor Matos da Silva; Henrique Moreira da Silva

DOI: 10.37885/201102057

CAPÍTULO 10 146

AS POPULAÇÕES AUTÓCTONES E A QUESTÃO DE TERRAS NO ESTADO SUL-RIOGRANDENSE NA REPÚBLICA VELHA

Cíntia Régia Rodrigues

DOI: 10.37885/201101997

CAPÍTULO 11 163

BERNARD LAHIRE E SUA ILUSÃO BIOGRÁFICA: UM DEBATE PARA A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Sara Esther Dias Zarucki Tabac; Pedro Henrique Barboza Machado

DOI: 10.37885/201001818

CAPÍTULO 12 174

CARTOGRAFANDO SABERES E AGENCIANDO SUBJETIVIDADES: O PARFOR E A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

Andreza de Oliveira Andrade; Jovelina Silva Santos; Rosenilson da Silva Santos

DOI: 10.37885/201102113

SUMÁRIO

CAPÍTULO 13 191

COMO OS SURDOS DEVEM SER EDUCADOS? OS SABERES EDUCACIONAIS EM DEBATE

Fabiano Quadros Rückert; Carlos Roberto de Oliveira Lima

DOI: 10.37885/201102282

CAPÍTULO 14 208

COMO TRABALHAR COM HISTÓRIA E LITERATURA: REFLEXÕES ACERCA DE *O MUNDO SE DESPEDAÇA*, ROMANCE DE CHINUA ACHEBE

Alessandra Jansen Gomes

DOI: 10.37885/201102127

CAPÍTULO 15 220

CORPO E DEVASTAÇÃO: UMA RESPOSTA POSSÍVEL PARA A FEMINILIDADE?

Pauleska Asevedo Nobrega; Edilene Freire de Queiroz

DOI: 10.37885/201102069

CAPÍTULO 16 228

DA HIBRIDEZ TEXTUAL AOS CONTRASTES CULTURAIS: AS QUESTÕES DE GÊNERO EM NIKETCHE UMA HISTÓRIA DE POLIGAMIA

Maria Aparecida Nascimento de Almeida; Rosilda Alves Bezerra; Felipe Pereira da Silva

DOI: 10.37885/201102229

CAPÍTULO 17 238

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IDENTIDADE DO CAMPO: UM ESTUDO NA ESCOLA PROF^a IZAURA DOMINGOS COSTA

Adriana da Cruz Costa; Reinaldo Eduardo da Silva Sales

DOI: 10.37885/201102174

CAPÍTULO 18 255

DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: ESTUDO COMPARATIVO COM JOVENS ESTUDANTES DAS REDES FEDERAL E ESTADUAL

Ricardo Cesar Rocha da Costa; Carlos Eduardo Beda Gomes; Júlia Gomes da Costa

DOI: 10.37885/201102114

SUMÁRIO

CAPÍTULO 19 272

ENTRE A VISIBILIDADE E INVISIBILIDADE DOS CORPOS NAS SETE PORTAS NOS DESENHOS DE CARYBÉ

Rita Marcia Amparo Macedo; Luiz Vitor Castro Junior

DOI: 10.37885/201001838

CAPÍTULO 20 283

ESTIGMA E CONFLITOS EMOCIONAIS PRESENTE EM MULHERES COM HIV

Miriam Maria Mota Silva; Adilma da Cunha Cavalcanti; Renato Cristiano Lima Barreto; Mariliane Gomes Fernandes; Lília Costa Nascimento; Antonio José de Vasconcelos Neto; Maria Caroline Machado Serafim; Nathália Patrícia Almeida Santos; Elizangela Maria Braga de Sousa

DOI: 10.37885/201102123

CAPÍTULO 21 290

ESTRATIFICAÇÃO VERTICAL DA BIOMASSA ARBOREA NA FLORESTA OMBRÓFILA MISTA EM DOIS SISTEMAS DE MANEJO

Luciano Farinha Watzlawick; Marcos Leandro Garcia

DOI: 10.37885/201101962

CAPÍTULO 22 307

ESTUDO DE CASO: A COMUNICAÇÃO NO SISTEMA DE BIBLIOTECAS (SIBI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

Rose Mendes da Silva; Maria Francisca Magalhães Nogueira

DOI: 10.37885/201102093

CAPÍTULO 23 320

FAMÍLIA(S) E VIOLÊNCIA COMO DEMANDAS PARA A SAÚDE PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS INSTITUCIONAIS NA ATUALIDADE

Ingrid Karla da Nóbrega Beserra

DOI: 10.37885/201102050

CAPÍTULO 24 334

FRAGMENTOS DAS MEMÓRIA: A EVOLUÇÃO URBANA NOS 200 ANOS DE HISTÓRIA EM MACEIÓ, ALAGOAS

Adriana Guimarães Duarte; Eveline Maria Athayde Almeida

DOI: 10.37885/201102094

SUMÁRIO

CAPÍTULO 25 348

GILKA MACHADO E A CRÍTICA LITERÁRIA BRASILEIRA: RELAÇÕES DE GÊNERO E PODER

Fernanda Cardoso Nunes; Maria Graciele de Lima

DOI: 10.37885/201102056

CAPÍTULO 26 359

GÊNERO E INTERSEXUALIDADE: PARA ALÉM DA HETERONORMATIVIDADE

Andrea Santana Leone de Souza; Ana Karina **Canguçu**-Campinho; Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima

DOI: 10.37885/201102013

CAPÍTULO 27 367

HOMEM COM H: PERCEPÇÕES DE JOVENS SOBRE O PODER DA MASCULINIDADE

Elaine Ferreira do Nascimento; Liana Maria Ibiapina do Monte; Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior

DOI: 10.37885/201102067

CAPÍTULO 28 377

IDEIAS DE JOVENS SOBRE A POLÍTICA NO FUTEBOL: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO FOCAL

Márcia Elisa Teté Ramos; Pedro Aurélio dos Santos Luiz

DOI: 10.37885/201102086

CAPÍTULO 29 398

IDENTIDADE DE GÊNERO NO CÁRCERE E A RESOLUÇÃO 348/CNJ: UMA ANÁLISE DA EFETIVAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS NO COMBATE À LGBTFOBIA

Éder Machado de Oliveira

DOI: 10.37885/201102091

CAPÍTULO 30 409

NARRATIVAS E PRÁTICAS DO GRUPO DE TEATRO GO.STAR UM EXEMPLO DE CAPITAL CULTURAL, SOCIAL E DE *HABITUS*

Mariana Galeazzi Modesti; Margarete Panerai Araujo

DOI: 10.37885/201001865

CAPÍTULO 31 440

O ACÚMULO NO PAGAMENTO DOS ADICIONAIS DE INSALUBRIDADES, E ADICIONAIS DE INSALUBRIDADE E PERICULOSIDADE

Jackeline Polin Andrade

DOI: 10.37885/201001909

SUMÁRIO

CAPÍTULO 32 457

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO CEGO

Santiago Daniel Hernandez-Piloto Ramos

DOI: 10.37885/201102120

CAPÍTULO 33 469

O CONFLITO COMO FATOR AGREGADOR

Luiz Carlos do Carmo Fernandes

DOI: 10.37885/201102055

CAPÍTULO 34 479

O DISQUE 100 E O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA: UM ESTUDO SOBRE OS TIPOS DE DENÚNCIAS DE VIOLÊNCIA REGISTRADAS NO DISQUE 100 CORRELATA ÀS PESSOAS LGTBTS NO ÂMBITO DO ESTADO BAIANO

Warlen Alves de Oliveira Júnior; Lenon Silva Boaventura; Suely Aldir Messeder

DOI: 10.37885/201102099

CAPÍTULO 35 493

O TEMPO JÁ PASSOU PRA MIM: A DEFASAGEM DOS JOVENS HOMENS NEGROS NO ENSINO MÉDIO E AS ARTICULAÇÕES DE RAÇA E GÊNERO

Beatriz Giugliani

DOI: 10.37885/201102087

CAPÍTULO 36 513

POLÍTICA DE PRESERVAÇÃO E REFERÊNCIAS CULTURAIS NO BAIRRO DE CRUZ DAS ALMAS, MACEIÓ/AL

Adriana Guimarães Duarte; Caroline Gonçalves dos Santos; Flaviane P. Costa; Isadora S. de Omena; Lisiane Karoline B. A. Fernandes; Lairany Línika R. da S. Aroeira; Lysiane S. Castro; Isabelle dos S. Martins

DOI: 10.37885/201102060

CAPÍTULO 37 530

PREVALÊNCIA DE TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS EM HIPERTENSOS E DIABÉTICOS EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE

Djulie Helen Moraes de Andrade; Jheniffer Fernandes Silva; Kelen Cristina Estavanate de Castro

DOI: 10.37885/201001842

SUMÁRIO

CAPÍTULO 38	539
REFLEXÕES DE UMA ATRIZ SOBRE PERFORMATIVIDADES EM CENA	
Pamella de Caprio Villanova; Verônica Fabrini Machado de Almeida	
DOI: 10.37885/201102030	
CAPÍTULO 39	549
RIO PARNAIBA... SUA FIGURAÇÃO HUMANA E POÉTICA	
Gercinair Silvério Gandara	
DOI: 10.37885/201102025	
CAPÍTULO 40	564
SAÚDE E SOBREVIVÊNCIA LÉSBICA: UMA QUESTÃO DE SAÚDE PÚBLICA	
Suane Felipe Soares; Milena Cristina Carneiro Peres; Maria Clara Dias	
DOI: 10.37885/201102080	
CAPÍTULO 41	582
TIA EVA: TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA EX-ESCRAVA DOCEIRA	
Carlos Alexandre Barboza Plínio dos Santos	
DOI: 10.37885/201102035	
CAPÍTULO 42	602
UM LUGAR FORA DO MAPA: A COLÔNIA DO SACRAMENTO	
Paulo César Possamai	
DOI: 10.37885/201001822	
CAPÍTULO 43	612
VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UM ASSUNTO PERTINENTE A SAÚDE PÚBLICA E OS ÍNDICES DO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2020 NO COREDE PARANHANA ENCOSTA DA SERRA - RS	
Nathália Lehn; Marcos Paulo Dhein Griebeler	
DOI: 10.37885/201102106	
CAPÍTULO 44	625
VIVÊNCIAS E MEMÓRIAS DE MOISÉS SANTIAGO BERTONI NA TRÍPLICE FRONTEIRA	
Solange da Silva Portz	
DOI: 10.37885/201101961	
SOBRE O ORGANIZADOR	647
ÍNDICE REMISSIVO	648

“ Ideias de jovens sobre a política no futebol: a experiência do grupo focal

| **Márcia Elisa Teté Ramos**
USP

| **Pedro Aurélio dos Santos Luiz**
USP

RESUMO

Apresenta-se resultados de parte da pesquisa sobre ideias dos(as) jovens estudantes de Ensino Médio sobre as influências histórico-políticas do futebol no Brasil. A pesquisa foi realizada na cidade de Araçongas/PR com alunos e alunas do Colégio SESI, no Museu Histórico. Empregou-se a técnica denominada Grupo Focal, entendendo-se que esta pode ser utilizada na pesquisa e no ensino. Questiona-se os alunos e alunas sobre História (escrita e ensinada), Cultura e Política, porém o centro da atividade é apreender por intermédio das discussões travadas no Grupo Focal o que se pensa sobre as relações entre futebol, história, política e cultura. Propôs-se como dispositivo de evocação para os debates, dois tipos de evidências históricas divergentes. Concluiu-se que, embora alunos e alunas tenham certa dificuldade de perceber que as evidências demonstram versões opostas, demonstraram a capacidade de tecer explicações baseadas em conceitos históricos de segunda ordem (ou conceitos históricos estruturais), específicos da História como campo investigativo e escolar, como: relações entre passado e presente; noção de mudança e permanência, contextualização histórica e empatia histórica.

Palavras-chave: Ensino de História, Futebol, Grupo Focal, Conceitos Históricos Estruturais, Evidências.

INTRODUÇÃO

A influência histórico-política dos clubes de futebol no Brasil circunda os mais variados aspectos do imaginário popular. O cruzeirense não vota no ex-presidente do Atlético Mineiro que concorre à vaga de governador do estado de Minas Gerais; um presidente da república declaradamente corintiano arquiteta todo um mecanismo público-estatal para a criação de um emblemático estádio e que fora motivo de deboche dos rivais por muitos anos; outro presidente, não esclarece a qual time torce, provocando desconfiança sobre sua estratégia populista de vestir a camisa de qualquer time; o gremista não compra utensílios domésticos daquela empresa que patrocina o Internacional-RS, e por aí vão os exemplos, fictícios ou não, de como o futebol pode ser utilizado para compreender o comportamento do brasileiro em suas tomadas de decisões. Diz que futebol e política não se discutem, mas tendem a ser entrelaçados e subentendidos em um complexo “jogo” de interesses que comandam as experiências cotidianas, que compõem tanto as conversas entre os amigos como ações mais amplas e coletivas.

Contudo, percebe-se que este objeto de análise histórica, qual seja, as interrelações entre política, cultura e futebol, ainda é negligenciado nas abordagens sobre comportamentos e visões de mundo do sujeito. Tais relações integram a cultura histórica de uma sociedade, e, para a presente pesquisa, de um determinado grupo: a do jovem estudante de Ensino Médio. Assim, nossa questão é aparentemente simples: Como este estudante interpretaria as relações entre política e futebol? Para responder esta problemática, toma-se como referência o campo que investiga os usos, funções e formas que o conhecimento histórico assume na sociedade (BERGMANN, 1989/1990).

Realizou-se um Grupo Focal, com sete alunas e seis alunos, buscando compreender as noções dos jovens do Ensino Médio acerca das influências histórico-políticas do futebol no Brasil, para se ter um panorama sobre a maneira de o jovem tratar um tema tão presente em seu cotidiano.

Neste texto, explica-se brevemente o Grupo Focal, composto aqui considerado como técnica de pesquisa e de ensino, iniciando com perguntas sobre alguns conceitos como História, Política e Cultura, para posteriormente mapear uma interpretação sobre o que o estudante pensa sobre a interrelação destes campos.

GRUPO FOCAL: TÉCNICA DE PESQUISA E DE ENSINO

O Grupo Focal é uma estratégia de obtenção de dados teoricamente recente, se inspira nos testes mercadológicos que propõem uma análise de produtos através de *feedbacks* de consumidores reunidos descrevendo as experiências no emprego dos mesmos. As experiências

são compartilhadas em diálogo e organizadas por uma espécie de mediador, que pode ser ou não o pesquisador. Sumariamente, nas Ciências Humanas, essa estratégia é utilizada para perceber as noções de diferentes grupos sobre um determinado objeto/tema, porém, o intuito do pesquisador não se encontra no uso de um objeto propriamente dito, como no caso da empresa que financia um grupo para ter uma melhor compreensão dos defeitos e qualidades dos seus produtos. Nas humanidades, o que os sujeitos partícipes do Grupo Focal narram/defendem/rejeitam/percebem/preferem sobre certo tema, são fontes de avaliação, apreciação e análise, seja para o pesquisador, seja para o professor que pode utilizar a mesma técnica para promover o processo de ensino e aprendizagem (LOPES, 2014).

Essa técnica era inicialmente utilizada na década de 40 passada, principalmente mediante interesses da indústria publicitária, visando uma aferição matemática sobre a opinião pública, porém, seu próprio idealizador, Lazarsfeld, passou a usá-la sob outros referenciais e propósitos, mais voltados para a pesquisa qualitativa antropológica (MATTELART; MATTELART, 2007).

Quando na pesquisa, geralmente se grava ou se filma o Grupo Focal em funcionamento, para que se transcreva o diálogo realizado. No ensino, a técnica do Grupo Focal auxilia da interação entre os estudantes, mesmo que haja divergências em relação ao tema explorado. Esta interação é necessária para que os sujeitos possam expor suas ideias e argumentar com fundamento. O debate, a discussão, o confronto de perspectivas/narrativas, “o movimento entre sujeitos diferentes”, também devem integrar a construção do aprendizado histórico, na medida em que implica na “intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa” (RÜSEN, 2010, p. 48). Para a pesquisa e/ou para o ensino, é fundamental a utilização de um *dispositivo de evocação*, ou seja, uma pergunta/problema lançada juntamente com um material (filme, HQ, música, discurso etc.) que serve ao propósito de direcionar um conhecimento situacional, solicitando ao aluno “...que pense em determinado recorte da realidade que se apresenta e que procure uma posição ou ponto de vista em relação a ela” (EDWARDS, 1997, p. 24).

Em tempos que muitos temas se tornam controversos, a técnica do Grupo Focal é contributiva no sentido de colocar em discussão “perspectivas múltiplas e frequentemente antagônicas” (HARTMAN, 2015, p. 295). Logicamente, o objetivo não é fomentar a bipolarização de ideias, mas de acionar em sala de aula uma “controvérsia estruturada”. Hartman chega a propor dividir a turma em a favor e contra determinado fenômeno, desde que argumentem sobre seus posicionamentos no debate e depois “troquem seus papéis e desenvolvam argumentos de uma perspectiva contrária” (HARTMAN, 2015, p. 300). No debate, os alunos, possivelmente terão condições de perceber quais são os argumentos mais “defensáveis”.

Bruno Latour, no Projeto colaborativo *An Inquiry Into Modes of Existence* desenvolvido desde 2012, que tem no livro publicado no Brasil em 2019 como um dos materiais de apoio,

explica a necessidade de as instituições científicas retomarem a credibilidade diante dos negacionismos e propõe o que designa por “diplomacia”, termo que aqui se desloca de sua preocupação com as ações humanas em relação à natureza, para pensar a aprendizagem histórica, como fazem outros autores (ex. LEGARDEZ, 2016). É porque ideias problemáticas vêm circulando na sociedade, e porque necessitamos compor um mundo comum, ético e justo, que deve existir um “procedimento diplomático”, que pode ser propiciado pelo Grupo Focal. Neste se compartilha experiências, saberes, conhecimentos dos alunos, e se reconhece tais saberes como pertinentes/coerentes, porém, como professor de história e mediador do grupo, tem-se credenciais para modificar/reelaborar/rediscutir certos entendimentos do senso comum que se apresentam não fundamentados.

Habermas (1984) já teria ido na mesma direção evocando a “razão comunicativa” entendendo que a linguagem traz importante força de transformação social. Seus críticos alertaram que Habermas esqueceu-se que em uma sociedade de classes, polarizada, esta razão ou ação é inoperante, pois os sujeitos tendem a defender seus próprios interesses. Todavia, neste texto, ratamos de uma atividade didática, em escala local, dos quais os sujeitos integrantes são agentes escolares. Em sala de aula, é o diálogo, a conversa, a ação comunicativa que adquire espaço de lógica de argumentação, contraposição, sistematização e conhecimento. Os dissensos podem não ser resolvidos, mas servem para embasar argumentos que se voltem necessariamente para a história como ciência especializada, e não para a mera opinião.

O Grupo Focal obteve narrativas mediante algumas fontes históricas como dispositivo de evocação. Foi realizado no Museu Histórico de Arapongas/PR¹ no dia 06 de dezembro de 2016 e contou com a presença de nove alunos de Ensino Médio, uma convidada externa não estudante de 19 anos e o diretor do museu. A análise se concentrou nas narrativas dos alunos, contudo, não se descartou a influência nos debates engendrados pelas demais pessoas envolvidas, como é o caso das inferências do diretor do museu. A opção por se realizar a atividade em outro espaço que não fosse a escola, se deu para marcar que o objetivo do Grupo Focal era a realização de uma pesquisa do professor-mediador, ou seja, muito mais uma atividade de pesquisa do que de aprendizagem, embora esta última tenha ocorrido de forma transversal.

A mediação do grupo foi de responsabilidade de um dos autores/pesquisadores deste texto (Pedro Aurélio dos Santos Luiz), na época também professor da turma, então orientado pela professora Márcia Elisa Teté Ramos do Mestrado em História Social da UEL, linha de pesquisa História e Ensino. Buscou-se não impor qualquer ideia ou perspectiva ao grupo,

1 Arapongas é um município brasileiro no interior do Estado do Paraná, Região Sul do país, de 73 anos. Situa-se na Região Metropolitana de Londrina Mesorregião do Norte Central Paranaense, localizando-se a uma distância de 380 quilômetros da capital do Estado, Curitiba. Tem em torno de 102 mil habitantes. Os principais setores da economia local é a agricultura e na indústria moveleira.

apenas guiando as narrativas para que se delimitassem às temáticas propostas, assim não comprometendo a espontaneidade da organização da atividade. As mediações de Grupos Focais requerem a participação do mediador para possibilitar o debate e os objetivos da pesquisa sejam atingidos, ao mesmo tempo há que fornecer liberdade para que os partícipes se sintam à vontade para expressar suas opiniões.

O papel do moderador-entrevistador é de elaborar um roteiro de discussão, elucidar ao grupo o propósito da pesquisa, identificar como utilizará as informações, promover a participação de todos sem interferir, evitar a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns participantes sobre outros e registrar a discussão (RAMOS, 2015, p. 33)

A duração da atividade foi de uma hora e quatro minutos, levando em conta o intervalo de aproximadamente cinco minutos para a leitura e análise das fontes escolhidas pelo professor-mediador.

O fator comum entre os estudantes pesquisados é que estes estudam na mesma escola e se enquadram na faixa etária de 14 a 17 anos, e tem, como já dito, o mesmo pesquisador-titular da disciplina de História como mediador da pesquisa, portanto estão familiarizados com o formato de trabalho em equipe devido a metodologia proposta pela instituição de ensino da qual pertencem e seguido pelo professor.

Vale ressaltar que o número de participantes da pesquisa é limitado devido às recomendações em torno da técnica dos Grupos Focais, que estipulem o número de 6 a 10 pessoas como ideal, visto que exceder tal número pode comprometer a organização da atividade, a interlocução e a análise aprofundada das narrativas, mesmo porque a transcrição lida com sobreposições de falas: “Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também dos registros” (GATTI, 2005, p. 22).

Reconhece-se também que o mediador, por ser professor da disciplina de história dos alunos, poderia ocasionar duas variáveis no decorrer da pesquisa-ensino: ou prejudicar o andamento da mesma, visto que os estudantes conhecem o mediador e assim poderiam ser condicionados a algumas respostas, ou favorecer a atividade pelo mesmo motivo, o que de fato ocorreu, pois a proximidade para com o professor-mediador poderia deixar os estudantes mais confortáveis para se manifestarem. E ainda, o fato de o professor-pesquisador conhecer os alunos, fez com que este previamente soubesse conduzir a discussão, com maior cuidado devido à especificidade do tema e da turma. Houve um outro facilitador para a mediação: a temática do grupo apenas foi mencionada no momento de realização da dinâmica, ou seja, não houve possibilidade de elaborações prévias pelos sujeitos da pesquisa para apresentar no Grupo Focal.

A forma de registro das interações se deu por meio de gravações de áudio, posteriormente transcritas e serviram de fonte para a respectiva pesquisa. Termos de autorização

de divulgação dos dados bem como os termos de consentimento foram devidamente encaminhados e assinados pelos pais dos estudantes, sendo que estes foram aconselhados a procurar o pesquisador em caso de dúvidas.

Outro dado a ser mencionado é que dois participantes da pesquisa se ausentaram antes do término, um logo no início e outro nos minutos finais, fator que não comprometeu o desenvolvimento da atividade. Houve também a interferência de poucos segundos de uma funcionária do museu que solicitou a atenção do diretor. Excluindo os momentos mencionados, as interações ocorreram de maneira ininterrupta e contou com a participação da totalidade dos alunos, com exceção do participante que se ausentou logo no início por motivos particulares.

O convite para o grupo foi feito a 14 alunos, porém 5 não puderam comparecer, situação que já era esperada, sendo que “[...] isso deve estar no horizonte dos pesquisadores que precisam fazer um trabalho cuidadoso para obter boa adesão dos convidados a participar do Grupo Focal” (GATTI, 2005, p. 23). No início da atividade houve a apresentação da proposta da pesquisa e as motivações para sua realização, a instituição de ensino do qual pertencia, a linha de pesquisa trabalhada e se iniciou, com o intuito de ambientação do grupo, pelos questionamentos que buscassem compreender a visão que o grupo apresentava sobre a disciplina de História.

Introduzindo uma questão pertinente: “Qual história deve ser ensinada?”

Para introduzir a pesquisa, se questionou: Viam funcionalidade na disciplina de História para a vida? Conseguiram perceber a História no dia a dia? Ela é importante/necessária? As respostas variaram no sentido de que alguns não apresentavam argumentos muito elaborados em torno da questão: “*Olha, sei não. Eu não sei o que falar*” (Participante visitante)² provavelmente em razão de nunca pensado ou indagados sobre a temática, mas muitos elaboraram melhor sua argumentação: e “*Vejo [importância, relação com a vida]. Principalmente discutindo com aquele tiozão de sessenta anos que acha que a ditadura foi bom*” (Aluno 1). Este aluno que viu significado na disciplina de História ao lidar com o “tiozão”, complementou dizendo contrapor os discursos das pessoas que estavam envolvidas diretamente na ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) permitia em xeque a “*bondade*” do período. Em outras palavras, o conhecimento histórico tem a capacidade de subsidiar revisões históricas mais coerentes do ponto de vista da História como ciência. De certa forma, “a história ensina” (como diziam os gregos antigos), ou pelo menos deveria ensinar.

2 As narrativas foram grafadas conforme sua forma original. Aqui são apresentadas sempre em itálico. Para efeito de preservar a identidade dos respondentes, não se mencionou nomes. Embora se identifique o sexo do aluno/aluna, no decorrer do texto, optou-se em trabalhar com o genérico masculino para facilitação da leitura.

Outra narrativa remete à relação do passado-presente, mais à história como constituinte da realidade e das identidades: “[A História] É *algo que a gente precisa pra conhecer o nosso passado. Pra ver o que que a gente passou, como que foi, como que a gente chegou aqui, como que a gente tá aqui, como que surgiu a nossa família, como que a cidade em si existe* (Aluna 4).

A história pode, dependendo da forma como é escrita e ensinada, nos levar a valorizar o tempo presente, a vida presente, nos fazer perceber a necessária intensidade como que temos de viver a vida, como devemos valorizá-la, não ficando alheios ao que nela se passa, procurando nela intervir, buscando por meio dela conformar um sentido e um significado para a existência, que não está dado. (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 35)

Através das narrativas, por meio de respostas mais fundamentais/consolidadas ou não, percebeu-se que os estudantes acreditam no mérito dos estudos sobre o passado. As concepções sobre a História vista como relacionada à vida prática acabou se manifestando nas respostas dos alunos quanto às associações entre futebol, cultura e política. A História ou o entendimento sobre o passado termina por se apresentar em vários assuntos, não necessariamente ligados a um certo conteúdos histórico.

Depois das discussões sobre a disciplina, também se perguntou sobre os métodos de ensino utilizados na escola. A rede de ensino do SESI (Paraná) está atrelada ao órgão maior da instituição que é a Federação das Indústrias do Estado do Paraná (FIEPR), entidade que representa a indústria paranaense e que tem como propósito promover a excelência da indústria paranaense para a melhor qualidade da vida das pessoas (SESI/PR, 2015, p. 5). Como método de aprendizagem, a escola busca a maior valorização do relacionamento interpessoal dos alunos e funcionários e a maior preocupação com o trabalho em equipe. Desta maneira, os alunos não ficam dispostos em sala de aula da maneira tradicional, enfileirados e direcionados em frente ao quadro negro e ao professor. Eles compõem grupos de 5 a 6 alunos, em mesas circulares, onde executam funções diárias relativas ao trabalho individual, mas principalmente em equipe. Bom dizer também que esta proposta diferenciada é esclarecida aos pais. Assim, o Grupo focal não foi propriamente uma novidade para os alunos o que ocasionou resultados satisfatórios em termos de discussão, interação e conclusão. Por isso mesmo, deve-se sublinhar que o êxito desta técnica – para a pesquisa e/ou para o ensino – dependerá da escola³, de como ela se organiza, de seu projeto político pedagógico, de suas prioridades didáticas e conceituais.

3 O método da rede de ensino do Colégio SESI do Paraná, chamado de Oficinas de Aprendizagem foi desenvolvido pela pedagoga e empresária Márcia Rigon (in memorian), que, influenciada por vários educadores renomados, idealizava uma escola prazerosa aos discentes e que todo o conhecimento construído fosse relacionado às suas vidas. Os alunos deveriam ser autônomos, líderes atuantes em suas comunidades para se tornarem profissionais qualificados e empreendedores (SESI/PR, 2015, p. 7).

No caso desta escola, as equipes são formadas todo começo de bimestre e permanecem na mesma formação até o fim do período. O método de escolha das equipes é regido pelo professor que aplica a primeira aula do bimestre, porém atende a alguns preceitos institucionais, como por exemplo, não podem participar da equipe aqueles alunos que já estudaram com a mesma equipe no bimestre anterior. Quanto à disciplina de História, procura-se a “ruptura sistemática com a história linear, cronológica e baseada na narração ou mesmo análise de fatos históricos ligados a ação de heróis no passado. Essa ruptura, ou melhor, tentativa de ruptura, não é recente, como não é nova a percepção da necessidade de formação crítica para a cidadania” (SESI/PR, 2015, p. 1).

Com tais considerações, não se visa edificar a metodologia de aprendizagem ou a missão da referida escola, mas mostrar sua organização diferenciada. Diga-se de passagem, que a proposta pauta-se efetivamente em uma visão empresarial que tem como pressuposto a formação de sujeitos capacitados ao trabalho, em que muitas vezes os alunos devem realizar algum curso técnico do SENAI no contra turno escolar. O nome da instituição foi mencionado, pois acredita-se que o método proposto pela instituição, embora com alguns problemas que no momento não seria pertinente abordar, auxilia no desenvolvimento desta pesquisa e justifica a desenvoltura dos estudantes na discussão realizada no Grupo Focal.

Aliás, vê-se que o papel do professor de História, de acordo com o mesmo guia da instituição, é o de mediador do trabalho em equipe, com propósito de orientar o aluno na busca pelas informações necessárias para a construção de seu conhecimento.

Sobre a metodologia, o Aluno 1 disse:

Acho que essa história sem instigar o pensamento crítico é uma história maquiada... que o principal... pelo menos entende-se que quando você estuda um período você tem que formular uma crítica sobre ou abrangir de forma mais, hã, eu não sei a palavra... mas abrangir de forma mais crítica, eu acho, é... questionando-se se aquilo se encaixa em determinados padrões, etc. (Aluno 1).

Logo, a narrativa do aluno vai na mesma direção da proposta metodológica da escola, ou seja, a crítica, a problematização, o questionamento para superar a História factual, mecânica, sem sentido para a vida. Porém, um obstáculo encontrado pelos alunos é o vestibular que nem sempre trabalha na perspectiva deste pensamento crítico que se quer construir na escola. Os próprios alunos entendem que o ensino tradicional da História é mais condizente com os critérios de desempenho no vestibular: “*Eu acho que fica entre os dois. Fica meio a meio. Por que o que decide o nosso futuro vai ser, praticamente, o vestibular, então a gente se foca muito no vestibular porque é algo que vai decidir o que que a gente vai fazer*” (Aluna 2); “*É como se a gente não tivesse essa escolha de focar nessa história crítica porque, muitas vezes, no vestibular não vai pedir ela, entendeu?*” (Aluna 1); “*Seria*

algo desnecessário olhando pro lado do vestibular” (Aluna 2) e “Mas aí a gente pensou do lado do engrandecimento pessoal, né? E é por isso que a gente tá aqui assim” (Aluna 1).

Os alunos, desta forma, tocaram em um ponto fulcral: tanto o ensino profissionalizante como o ensino para o vestibular, não demandam, necessariamente, um ensino crítico. Para quê serviria então? Para dar sentido à vida; para construir subjetividades, identidades e a alteridade; desnaturalizar histórias consagradas; desconstruir estereótipos; humanizar; aprender o respeito e a tolerância; para sermos cidadãos comprometidos com a democracia, o bem comum, a justiça e a igualdade (ALBUQUERQUE JR, 2012).

As interfaces entre futebol, política, cultura e história

Adentrando ao tema da pesquisa, houve o interesse em saber de questões mais gerais quanto ao futebol. As primeiras narrativas mostram o entendimento do esporte basicamente como entretenimento e as argumentações ficaram em torno do número de praticantes no grupo. Logo depois o futebol foi designado como “[...] *destino de vida*” (Aluno 3), devido à proximidade entre a vida de muitas pessoas e o futebol.

Algo assim... “toma essa proporção”, eu acho que no momento em que, é... ele se globaliza no mundo e se torna um esporte primordial, tanto que é feito só um evento para esse esporte que é a copa e os outros são todos dentro das olimpíadas, é... e ele gira toda essa massa de pessoas e essa massa de dinheiro que um esporte somente toma a proporção que, talvez, outros juntos, de outras modalidades e etc. não tomariam. É, no mínimo, incrível (Aluno 1).

Nas narrativas, as justificativas para a popularização do futebol no Brasil, a princípio, passam pela questão da aceitação da população ao esporte, à supervalorização da prática e a perspectiva de enriquecimento pessoal através da profissionalização e a importância econômica em termos globais. O Grupo Focal tem a capacidade de expandir/complexificar os debates no momento mesmo das discussões, e assim a discussão fica mais acirrada ao pensar sobre as mudanças ocorridas, do início do futebol no Brasil até os dias de hoje. Além do alargamento das argumentações baseadas em informações, os alunos vão demonstrando uma *progressão* da compreensão. O conceito de progressão na Educação Histórica não implica em evolução cognitiva, ou acúmulo de informações, mas de desenvolvimento na aptidão de empregar conceitos históricos. Os alunos revelaram concepções históricas em conformidade com a relação entre passado e presente, a contextualização histórica e a ideia de mudança e permanência, que chamamos de “conceitos históricos de segunda ordem”. Na verdade, tais conceitos são aqueles que estruturam o conhecimento histórico, sendo próprios da natureza deste tipo de conhecimento.

Tomamos Peter Lee (2006) para considerar que pensar historicamente implica em mobilizar os *conceitos históricos substantivos* e *conceitos de segunda ordem*, sendo o primeiro referente aos conteúdos históricos – como Revolução Industrial, Renascimento, Expansão marítima europeia, Estado, globalização, e no caso desta pesquisa, História do Futebol, por exemplo – previamente pesquisados, produzidos e sancionados pelos historiadores mediante o uso dos conceitos de segunda ordem. Já estes conceitos de segunda ordem – ou conceitos estruturais ou ainda, metahistóricos – são conceitos intrínsecos à construção do conhecimento histórico, como: evidência; explicação histórica; empatia histórica; causalidade e multicausalidade; multiperspectividade, significância histórica, sem os quais não se erigiriam os conceitos substantivos.

A aluna 5 vê os momentos históricos como diferentes (do começo à atualidade do futebol), percebe a mudança temporal, comparando presente e passado e argumenta:

[...] até o nível dos jogadores é diferente, igual... antigamente o Pelé era visto como “nossa, o rei do futebol”, mas se ele vivesse no mundo de hoje e jogasse com os grandes jogadores que tem hoje, ele não seria visto como alguém tão grande assim. O grande interesse das pessoas vão fazendo os jogadores ainda melhores, então, não é que o Pelé foi um grande jogador, é que no tempo dele, como o nível dos jogadores era inferior, ele era visto como alguém maior (Aluna 5).

Sua narrativa é contraposta pelo aluno 3, que também pondera comparando o nível os jogadores no presente e no passado, mas procura contextualizar historicamente as práticas do futebol, rejeitando qualquer tipo de anacronismo:

Eu não vejo dessa maneira. Porque, é... na época deles tudo era diferente, não eram só os jogadores. Gramado era diferente, bola era diferente. Regra era diferente. É tipo, comparar o jeito que eles jogavam na década de 70 e o jeito que eles jogam agora, é um pouco cruel. (Aluno 3)

Obviamente não é o objetivo da atividade, ver qual aluno tem razão, mas perceber como discutem, como os consensos e descensos aparecem em sua argumentação. Os alunos demonstram entender que a sociedade sofre alterações constantemente e que cabe às pessoas terem perceberem estas mudanças pela contextualização histórica, ou mesmo pelo que se chama empatia histórica, no sentido de se “colocar no lugar do Outro” tanto do passado como do presente. O que Peter Lee denomina de “empatia”, remete à finalidade última de se ensinar e aprender História: “saber entender – ou procurar entender – o “Nós” e os “Outros”, em diferentes tempos, em diferentes espaços” (BARCA, 2005, p. 16).

A História só poderá reconhecer o que está em contínua mudança e o que é novo se souber qual é a fonte onde as estruturas duradouras se ocultam. Também estas precisam ser buscadas e investigadas, se quisermos que as

Algumas características das narrativas nos mostram determinada noção de historicidade e apontam para alguns nortes específicos. Para os jovens estudantes, dois pontos são consideráveis: 1) o futebol no Brasil está atrelado às representações correntes sobre seu caráter de mobilidade social (enriquecimento) e 2) a mudança mais patente neste esporte, como em outros expostos, passa por pela ênfase no aspecto mercadológico.

Muitos participantes comentaram que a preparação para a criação de jogadores começa logo na infância, com o intuito familiar de proporcionar uma vida melhor para suas famílias através do futebol, visto que essa é uma das poucas alternativas de ascensão social em um país em que prevalece a desigualdade e de com poucas oportunidades. Aponta-se muitos jogadores renomados que passaram por esse caminho: Neymar, Adriano Imperador, Gabriel Jesus, Daniel Alves, Paulinho, entre muitos outros. E com tais narrativas, – das quais apenas se insere algumas neste texto, mas que já fornece condições de apreender o que pensam os jovens estudantes –, resume-se que o jogador se transformou em um “produto” e/ou “mercadoria”.

Segundo os jovens, a mídia é citada como configuradora desta coisificação do jogador de futebol. Mas se de um lado apresenta histórias exitosas de jogadores pobre que enriqueceram, de outro, reafirmam constantemente que o futebol integra a identidade nacional brasileira, reforçando o imaginário social no mesmo sentido. O futebol seria um marcador identitário questionável para os alunos

A mídia, é, prescreve isso. Fala que... colocando o esporte como um meio de juntar as pessoas de vários lugares, países e, com histórias diferentes... e unir elas com um elo, por exemplo, de esporte, né? Que eles colocam. A mídia coloca muito isso, principalmente nos maiores eventos. (Aluno 2)

Os estudantes demonstraram por meio de suas narrativas terem certa dificuldade para responderem sobre alguns conceitos, como o de política, embora este não tenha sido o objetivo central da atividade. Sobre a questão “O que é Política?” as primeiras versões foram: “[...] *forma de governar* [...]” (Aluno 1) e “*Ordem* [...]” (Aluna 2), não havendo consenso sobre uma definição. Quando questionados se eles se viam atuantes na política, a maioria se autodefine como “potenciais agentes”, mas não ainda como protagonistas. O que, de certa forma, é expressão de uma sociedade que despreza o que o jovem tem a dizer, não o vendo como sujeitos capazes de tecer reflexões apuradas ou agir em torno do coletivo como cidadãos (CÉSAR, 2008).

Embora não tenham conseguido delinear uma resposta mais elaborada, os estudantes recorrem também ao conceito de segunda ordem da história como mudança e permanência,

demonstrando a faculdade de pensar historicamente: “*Como qualquer coisa, tudo sofre mudanças. Então, consecutivamente, a política da antiguidade é totalmente distinta da política de hoje, porque são outros objetivos a serem alcançados.*” (Aluna 1).

Também quando questionados sobre “O que é Cultura?”, os estudantes demonstraram dificuldades em responder: “É tudo aquilo que identifica um povo” (Aluna 2). “[...] *coisa que tá enraizada num povo*” (Aluna 1), mas não há uma grande distância das respostas com as mais atuais referências sobre o tema. Deve-se levar em conta o pouco tempo disponibilizado no Grupo Focal para tratar de questões tão complexas, mesmo para sujeitos de nível superior de escolaridade.

Esta reflexão leva ao entendimento de que o futebol é cultural e político: “*Você tem uma junção muito forte na questão do futebol, porque interage com cultura no momento em que você tem a correlação com o povo e... ele toma opções políticas, de certa forma, como tudo. Mas com organização*” (Aluno 1); “*Como foi dito anteriormente, o futebol se tornou algo tão abrangente que, vocês sabem, é... pra qual time o papa torce? Pra qual time a rainha Elizabeth torce?*” (Aluno 3) e

Bom, eu penso que hoje também, porque tipo assim, é... se você escolhe um time, vamos usar um exemplo: São Paulo. As pessoas, elas... como o futebol... ele abrange tantas coisas, eles abrangem até o gênero e a sua própria sexualidade. Se você torce pra um time, você vai ser denominado, vamos dar um exemplo... é... palmeiras. “Ai, você é gay”. Então, é bem hipócrita isso, porque futebol... ele tá abrangido em tantas coisas que te envolve até na sua própria sexualidade de gênero (Aluna 3).

Se em um primeiro momento os aspectos econômicos do futebol foram levantados, posteriormente os alunos passaram a discutir o futebol em sua esfera cultural. Os pontos em questão geraram um consenso e direcionaram as argumentações para o fato de que o futebol no Brasil promove uma influência social que extrapola os limites das quatro linhas do campo e se insere no comportamento humano, promovendo formação identitária (mesmo que se questione esta premissa quando (ab)usada pelos variados discursos), envolvendo até mesmo a questão de gênero, bem como a interferência na economia, e ainda a influência na política, e isso, historicamente, não é exclusivo dos dias atuais.

As evidências históricas para auxiliar o debate

Dos conceitos de segunda ordem, certamente o de *evidência histórica* é basilar para o letramento histórico (a construção do pensar historicamente) e consiste na capacidade de criar hipóteses sobre iniciativas, ações e intenções não expressas de maneira direta e objetiva nas fontes em análise. A evidência é a base do trabalho do historiador, visto possibilitar narrativas explicativas do não explícito na fonte, ou até mesmo que foram intencionalmente

deixados à parte. Aqui abrimos um parêntese para diferenciar fonte de evidência histórica, pois, enquanto a fonte, supostamente reproduz o passado, restando apenas perceber o que ela retrata, a evidência é qualquer fonte como artefato do passado passível de interpretação, capaz de dar respostas às questões estabelecidas em relação ao contexto da sociedade que a produziu (ASHBY, 2003, p. 37-58). A fonte pode ser entendida como retrato, cópia, sinônimo da realidade/verdade, mas a evidência implica que se pode fazer perguntas sobre as fontes, deste modo interpretando-as, analisando-as, buscando pistas para entender o passado, ou melhor, a forma que homens e mulheres expressavam o passado⁴. O pensar historicamente demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança” etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136).

Neste momento o debate é interrompido para a explicação de uma atividade com fontes históricas e posterior complementação das arguições.

A atividade realizada no Grupo Focal foi basicamente a análise de dois discursos opostos sobre um mesmo movimento que ocorreu nos anos finais de Ditadura civil-militar no Brasil, a Democracia Corinthiana. Ao contrastar dois tipos de fontes/evidências, tivemos por finalidade observar como os estudantes exploravam perspectivas históricas diferentes.

A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais do que uma perspectiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica. Que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa desta natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória (BARCA, 2001, p. 39).

Para não causar a confusão dos participantes da pesquisa e justificar os excertos apresentados, as fontes foram historicizadas com um pequeno cabeçalho apresentando os autores e descrevendo quem são os personagens mencionados.

O primeiro documento entregue aos alunos pertence a obra *A Dança dos Deuses: futebol, sociedade, cultura* de Hilário Franco Júnior, professor aposentado da Universidade de São Paulo e especialista na História do Futebol. O trecho comenta sobre características

4 Mesmo assim, neste texto, por vezes se utiliza o termo “fonte”, mas que fique claro que se pensa nesta como evidência.

gerais do movimento social organizado dentro do *Sport Club Corinthians Paulista* entre os anos de 1982 e 1984, chamado Democracia Corinthiana.

O líder da Democracia Corinthiana, o rebelde Sócrates, médico como Afonsinho, havia sido escolhido por Telê para ostentar a braçadeira de capitão. Se ele não levantou a taça do mundo, levantou contudo as massas. Como tantos outros cidadãos, desejava o fim da ditadura militar. Em 1984, milhões de brasileiros também vestidos de amarelo participavam da campanha Diretas Já. Da mesma forma que o futebol da seleção de Telê, o jogo político excitava, criava esperanças. Seu meio-de-campo era construído com Tancredo, Ulysses, Fernando Henrique, Montoro e Aureliano Chaves. Respeitados pelas massas, a ele cabia planejar jogadas contra o regime militar, fazer as articulações que levassem à democratização do país. Mas diferentemente da seleção de 1982, que jogara sem pontas, os comícios de 1984 apresentavam arrancadas pela esquerda de Lula e de Brizola, que falavam em transição aprofundamento das transformações sociais. Sócrates, Casagrande e Adilson Monteiro Alves subiam nos palanques e arriscavam com palavras jogadas de efeito que eram recebidas como gols de placa pela torcida. Emblematicamente, o locutor da campanha da Diretas Já! era Osmar Santos, o mais popular radialista esportivo do momento (FRANCO JR., 2007, p. 153).

Além desse trecho, há também a imagem de número 15 do livro de Hilário Franco Jr. apresentando a presença de jogadores de futebol no comício da campanha pelas Diretas Já!⁵

Foto de Orlando Brito, 1984 (Editora Abril).



15. O mundo do futebol no comício das Diretas.

5 Movimento político brasileiro que ocorreu entre os anos de 1983 e 1984 com o intuito de retomada das eleições diretas no país que passava desde 1964 por uma Ditadura civil-militar. O movimento mobilizou milhões de pessoas em comícios e passeatas e teve muitos políticos adeptos, como Dante de Oliveira, Ulisses Guimarães, Leonel Brizola, Lula, entre outros.

Posteriormente à entrega deste grupo de fontes, outras foram apresentados aos alunos, no caso, os subtítulos do capítulo *Democracia Corinthiana* do livro *Guia Politicamente Incorreto do Futebol* de Jones Rossi e Leonardo Mendes Júnior, que são jornalistas de Curitiba. Rossi foi editor da sessão de ciência e saúde do site da revista *Veja*, editor da revista *Galileu* e repórter do site *G1.com* e do extinto *Jornal da Tarde*. Mendes Jr. é repórter e colunista do jornal *Gazeta do Povo*, já trabalhou nas rádios *LBV*, *Clube CBN* e *98* e na extinta *Revista ESPN* (ROSSI; MENDES JR., 2014).

Os subtítulos referem-se ao mesmo tema da foto que consta no livro de Hilário Franco Junior e são:

- “*A democracia era democrática só no nome*” (ROSSI; MENDES JR., 2014, p. 327);
- “*A Democracia perseguia quem discordava dela*” (ROSSI; MENDES JR., 2014, p. 331);
- “*Leão foi ameaçado pela democracia*” (ROSSI; MENDES JR., 2014, p. 332);
- “*A democracia virou aristocracia*” (ROSSI; MENDES JR., 2014, p. 334);
- “*A democracia era filha de Olivetto, Glorinha Kalil e Juca Kfour*” (ROSSI; MENDES JR., 2014, p. 336).

Além dos subtítulos, a síntese final do capítulo também foi apresentada:

A saída de Sócrates rumo à Itália ajudou a acabar com o movimento, assim como a derrota de Adilson Monteiro Alves para Roberto Pasqua nas eleições de 1985. Mas um movimento que aposta em shows de Rita Lee e Glorinha Kalil para combater puteiros parece fadado ao fracasso de um jeito ou de outro (ROSSI; MENDES JR., 2014, p. 337).

O capítulo em questão tem o propósito de deslegitimar o movimento social organizado dentro do Corinthians, e para isso se utiliza dos argumentos mencionados acima. A crítica é embasada em relatos de personagens diretamente deste contexto, como o goleiro Leão e o atacante Ataliba. Promove uma generalização do movimento discutindo pontos específicos, não levando em conta o apelo popular do movimento, ou mesmo analisando de forma mais elaborada os mecanismos políticos utilizados pelo Corinthians que levaram a democratização das tomadas de decisões dentro do clube.

Após a análise dos documentos foi questionado se haveria relação entre o período de Ditadura civil-militar no Brasil e o futebol, resultando no consenso de que sim, sendo que algumas narrativas demonstram a complexidade de tal perspectiva.

Outra coisa bem legal de participar dessa época é que as ditaduras da América Latina em geral influenciavam muito o futebol, principalmente nas copas, pra mostrar pro mundo, lá fora, que tava tudo bem porque o futebol era um sinônimo de que o país tava ok...Mas é

que teve o caso da... de vezes que o futebol argentino tentou subornar outros times de fora pra mostrar que a Ditadura Argentina tava, tipo... lindo e maravilhoso (Aluna 1).

A análise da aluna faz um paralelo o contexto da América Latina, citou Argentina, e busca assim expor a perspectiva em outras esferas, com o pensamento de que se apropriou do futebol, muitas vezes, como recurso de legitimação de governos autoritários ou não. Percebe-se a capacidade da aluna em responder a pergunta se reportando a um contexto maior que permite uma explicação mais elaborada/sofisticada/ampla. Possivelmente a narrativa da aluna se baseia em fontes externas para tal formulação. A relação futebol – Ditadura argentina é muito comentada em programas televisivos devido a Copa do Mundo de 1978 na Argentina, em que a equipe anfitriã, liderada por Maradona, foi campeã sob vários indícios de fraude⁶. A aluna ainda completa, mostrando que futebol não é “coisa de menino” (o que os autores deste texto concordam): “É um assunto que não é tão abordado, mas ele acaba dando um leque de possibilidades *pra gente discutir várias fases da história política e social. Eu acho interessante falar sobre o futebol*” (Aluna 1).

O propósito da História como ciência é promover a relação com a vida, perceber que os fenômenos sociopolíticos são historicamente construídos. As análises dos alunos evidenciam que apresentam significativo potencialidade de argumentação e sensibilidade diante do tema. São capazes de promover a interlocução entre contextos específicos e promover generalizações. Há sim uma dificuldade na problematização de conceitos gerais, como no caso de política e cultura, porém os participantes puderam empreender uma dinâmica interessante para compreender melhor a relação histórico-política do futebol com a história do Brasil.

Jörn Rüsen (2015) argumenta sobre a utilização do conhecimento histórico para a vida: “[...] sua tarefa cultural prática [ciência] consiste em fornecer um saber útil aos fins de orientação, que resista ao controle crítico de seu conteúdo empírico, de sua consistência e capacidade explicativa teóricas, de suas implicações normativas e de suas configurações” (RÜSEN, 2015, p. 241). No caso do Grupo Focal, não houve o objetivo de esgotar as explicações de cunho histórico para as relações entre futebol e política, mas sim de recolher narrativas para a pesquisa e introduzir um tema escolar visando a otimização/progressão dos conceitos históricos de segunda ordem. Os alunos conseguiram relacionar o tema com a vida prática, mas denotaram que ainda tinham muito que compreender sobre o manuseio com as evidências, no caso, divergentes/contrastantes. Ainda se tem muito a ideia de que fontes diferentes representam opiniões diferentes, sem que se atenta que é da incumbência da explicação histórica: “igualmente a tarefa de rejeitar proposições sobre o passado que não

6 A aluna se refere ao acontecido em 21 de junho de 1978, na cidade de Rosário, quando a Argentina goleou o Peru por 6 a 0, conseguindo mais do que os quatro gols de diferença necessários para se classificar à final e, por consequência, eliminar o Brasil. Colocado sob suspeita, o goleiro nascido na Argentina, curiosamente em Rosário, e naturalizado peruano, Ramón Quiroga carrega até hoje, aos 67 anos, o fardo de ser acusado por facilitar a vida dos argentinos. Disponível em <https://www.lance.com.br/copa-do-mundo/argentina-6x0-peru-suspeita-goleada-que-eliminou-brasil-faz-anos.html> Acesso em 13 de novembro de 2020.

resistam ao controle empírico ou cuja inserção explicativa em articulação abrangente com outros fatos não corresponda aos padrões de uma explicação histórica” (RÜSEN, 2015, p. 241).

Quando questionados sobre quais materiais condiziam mais com a verdade, não houve consenso. Como já dito, a pesquisa histórica não busca A Verdade, mas tem a pretensão de se aproximar o máximo que pode da verdade (RÜSEN, 2015, p. 27). Nota-se que o livro de Hilário Franco Junior é resultante de ampla pesquisa bibliográfica e de utilização de grande número de evidências, enquanto a obra de Jones Rossi e Leonardo Mendes Júnior tem maior relação com o entretenimento seguindo a onda dos revisionismos-denúncia. Portanto, a natureza destes dois tipos de fontes é completamente diferente: uma tem a pretensão de verdade, a outra de cooptar o público a partir de efeitos ligados ao jornalismo.

Os alunos não conseguiram perceber esta diferença/contradição entre as fontes e não tinham muito (ou nenhum) conhecimento sobre o movimento de Democracia Corinthiana. Faltaram dados e informações que pudessem subsidiar a discussão sobre as evidências propostas. Mesmo assim, algumas narrativas produzidas foram de grande valia para o entendimento sobre o que os jovens pensam, sobre a habilidade que eles tem de interpretar as evidências.

Da mesma forma que o futebol foi usado dentro da ditadura como... é...forma de alienação... o próprio termo “pátrias de chuteiras” nasceu em setenta com essa questão do tri, né? Algo assim. É...no final da ditadura, quando o período de crise mais desgastada, a população já tava vendo que aquilo realmente tava sendo ruim para o país, com a questão de... AI5 tava em vigor, é...repressão, crise econômica, é...entra-se o futebol, também, como instrumento de... forma do povo se identificar. O povo se identificava com a seleção de setenta porque é um período econômico que a ditadura, entre aspas, tava boa. É... e agora em oitenta e cinco, o povo passa a se identificar com a democracia corinthiana, questionando se as questões de... devemos ter somente uma pessoa no poder? É... devemos abdicar dos nossos direitos como indivíduo? Etc. (Aluno 1).

Vê-se que o aluno respondeu de forma suficiente sobre a questão, pois tinha informações e conhecia o contexto histórico da Ditadura civil-militar, provavelmente via escola, o que lhe deu sustentação para apontar pontos básicos na discussão: o futebol que pode ser utilizado para “alienar”; o reconhecimento da população dos problemas trazidos por este sistema político-econômico ditatorial; o contexto histórico da democracia corintiana no momento de redemocratização. Determinada fala deu fim às discussões e apresentou sinteticamente um parecer sobre a historicidade do momento trabalhado e na narrativa percebeu-se a presença de conhecimentos históricos bem elaborados, que estabelece paralelos temporais associando múltiplos conceitos.

Avaliando a narrativa, apreende-se uma descrição do uso político do futebol em dois momentos distintos da história do Brasil (décadas de 70 e de 80), e a reflexão do aluno parte do pressuposto que tais comportamentos se dão de maneiras diferentes, devido a outras perspectivas, liberdades pessoais, economia etc. Em síntese, o futebol se dá como “alienação” e “identidade”. *Alienação* quando o sistema governamental evita a divulgação de determinadas informações e *identidade nacional*, quando explora a dimensão simbólica da Copa do Mundo como integradora. A ideia é de que o futebol pode também implicar em lutas, resistências e questionamento sobre os direitos dos cidadãos. A Democracia Corinthiana passaria a corroborar as vontades do povo diante do desgaste do regime militar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algo que deve ser sublinhado neste estudo é que a técnica do Grupo Focal tanto é uma metodologia de pesquisa quanto uma metodologia de ensino. O debate, os dissensos e consensos, as mudanças de ideias no decorrer da discussão, são procedimentos importantes para a construção do conhecimento histórico, já que em não se constrói.

Tratar de um tema extraescolar, no sentido dele não ser apresentado no currículo ou no livro didático como conteúdo específico da história, possibilita a exploração de temáticas transversais, mais próximas do universo cultural do aluno, e, por isso mesmo, facilitadoras de atribuição de sentido. No caso, futebol, se mostrou um tema intrigante tanto para alunos como para alunas.

Os alunos demonstraram potencialidades quanto ao debate sobre a historicidade do futebol, em especial, quando utilizaram conteúdos previamente tratados na escola, como a Ditadura civil-militar brasileira. Por vezes, extrapolaram os conteúdos formais, associando suas ideias com mensagens obtidas talvez na família, na mídia, entre amigos, em *sites*, livros e revistas etc., mas não tiveram tanta facilidade em discutir as evidências históricas escolhidas pelo professor-mediador. Primeiro por não conseguirem identificar a diferença entre um material pautado na pesquisa histórica e um material “sensacionalista” de entretenimento, bem ao gosto dos revisionismos conservadores hoje circulantes em vários espaços midiáticos. Ao invés de se ver isso como problema impeditivo da pesquisa, viu-se como possibilidade de planejamentos futuros que considerasse de forma ainda mais evidente a diferença entre opinião histórica e história como ciência especializada com seus próprios métodos. O ideal seria iniciar considerando a natureza de cada fonte, considerando qual a obra que se utilizaria da metodologia da história, de empiria, de levantamento bibliográfico para ser ter ideia do conhecimento acumulado/especializado sobre o assunto.

Há que se ressaltar que em uma hora e quatro minutos, não se tem como dar conta de toda complexidade que a análise de evidências requer, mas se pode prognosticar atividades

didático-pedagógicas futuras para sanar esta “deficiência” do alunado. Contudo, é bom dizer que os alunos não se mostraram tão “deficientes” assim pois é perceptível que souberam relacionar passado e presente, entender o contexto histórico de diferentes épocas, ampliar o debate para outros contextos, perceber que a história tem mudanças e permanências, bem como ressaltar as redes de poder que envolvem o futebol e a construção da identidade nacional. Não é pouca coisa. Um trabalho mais satisfatório a longo prazo com as evidências só poderia potencializar as concepções históricas destes jovens estudantes.

■ REFERÊNCIAS

1. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.
2. ALVES, Ronaldo Cardoso. História e Vida: o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica. *História & Ensino*. Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.
3. ASHBY, R. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In: BARCA, Isabel (Org.) *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003. p. 37-58.
4. BARCA, Isabel, org. *Perspectivas em Educação Histórica: actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, 1, Braga, 2001*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2001.
5. BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, J. M. (org.) *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 15-25.
6. BERGMANN, Klaus. *A História na reflexão didática*. Revista Brasileira de História. v.9, n.19, set.89/fev.90, p. 29-42.
7. CÉSAR, Maria Rita de Assis. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: UNESP, 2008.
8. EDWARDS, Verónica. *Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário*. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997.
9. FRANCO JUNIOR, Hilário. *A Dança dos Deuses: Futebol, Cultura, Sociedade*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2007.
10. HABERMAS, Jürgen. *The theory of communicative action*. v. 1. Reason and the rationalization of society. Boston, Beacon Press. 1984.
11. HARTMAN, Hope J. *Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento*. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: AMGH, 2015.
12. KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

13. LATOUR, Bruno. *Investigação sobre os modos de existência: Uma antropologia dos modernos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019. Disponível em <http://modesofexistence.org/> Acesso 17 de setembro de 2020.
14. LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.
15. LEGARDEZ, Alain. Questions Socialement Vives, et Education au Développement Durable. L'exemple de la question du changement climatique. *Revue francophone du développement durable*. 2016.
16. LOPES, Bernarda Elane Madureira. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 3, n.2, ago./dez. 2014.
17. MATTELART, Armand; MATTELART, Michele. *História das teorias da comunicação*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 10 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2007.
18. RAMOS, Márcia Elisa Teté. *O ensino de história na Revista Nova Escola (1986-2002)*. Cultura midiática, currículo e ação docente. Curitiba: Editora CVC, 2015.
19. ROSSI, Jones; MENDES JÚNIOR, Leonardo. *Guia Politicamente Incorreto do Futebol*. São Paulo: LeYa, 2014.
20. RÜSEN, Jörn. In SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR. 2010.
21. RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
22. SESI – Departamento Regional do Paraná. *Guia do aluno: Colégio Sesi: ensino médio*. Curitiba: SESI/PR, 2015.