

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALLAN BECKMANN COSTA

A CULTURA HISTÓRICA E A ESCOLA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE
ESTUDANTES ENTRE O ESCOLAR E O EXTRAESCOLAR - UM ESTUDO DE
CASO EM CURITIBA – PR

PONTA GROSSA

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALLAN BECKMANN COSTA

A CULTURA HISTÓRICA E A ESCOLA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE
ESTUDANTES ENTRE O ESCOLAR E O EXTRAESCOLAR - UM ESTUDO DE
CASO EM CURITIBA – PR

Dissertação apresentada para obtenção do
título de Mestre no Programa de Mestrado
Profissional do Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Cerri.

PONTA GROSSA

2019

C837 Costa, Allan Beckmann
A cultura histórica e a escola : consciência histórica de estudantes entre o
escolar e o extraescolar: um estudo de caso em Curitiba - PR / Allan Beckmann
Costa. Ponta Grossa, 2019.
132 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de
Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri.

1. Cultura histórica. 2. Aprendizagem histórica. 3. Código disciplinar. 4.
Consciência histórica. I. Cerri, Luis Fernando. II. Universidade Estadual de Ponta
Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 907



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO DE APROVAÇÃO

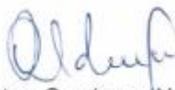
ALLAN BECKMANN COSTA

A FORMAÇÃO HISTÓRICA E A ESCOLA: REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS DE ESTUDANTES, ENTRE O ESCOLAR E O EXTRA-ESCOLAR, EM UMA ESCOLA EM CURITIBA – PR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 13 de fevereiro de 2019, pela seguinte banca examinadora:

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 13 de fevereiro de 2019, pela seguinte banca examinadora:


Prof. Dr. Luis Fernando Cerri – UEPG (Orientador)


Prof. Dr. Oldimar Pontes Cardoso (Netbot Humanidades Digitais)

Prof. Dr. Wilian Carlos Cipriani Barom (UEPG)



Ponta Grossa, 13 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Luis Fernando Cerri. Suas aulas foram a inspiração para esse trabalho e um chamado para mim.

Aos professores Dr. Oldimar Cardoso, Dr. William Baron e Dr. Edson Armando Silva pelos apontamentos e contribuições.

À Emanuelle Caroline de Souza Pereira Costa. A totalidade do meu caminhar deve-se a você. E isso nunca mudará.

À Zoé. Presença de uma ausência que dá novo sentido à minha vida.

À Brunhilde, Lupita, Balotelli e Luisito, pelas boas ideias que sempre me ofereceram.

Aos companheiros de Ponta Grossa, Rafael Mehret e Priscila Primo, que tantas vezes ofereceram o melhor de uma amizade sincera.

Aos companheiros de Curitiba e de Francisco Morato, Rafael Rosenthal Squarcio, Érika de Cássia Silva Neres da Paixão, Marlon de Souza Ramiro, Amanda de Andrade Aliganchuki, Geordanno Leopoldo de Souza Pereira e Flávia da Maia Felchack, por tudo que já foi compartilhado.

If the sun refused to shine
I would still be loving you
When mountains crumble to the sea
There will still be you and me
(Thank You)

RESUMO

A proposta do presente texto é, através dos conceitos de consciência histórica, cultura histórica, aprendizagem histórica e código disciplinar, realizar uma análise entre as narrativas e posicionamentos dos estudantes do 2º ano do ensino médio de um colégio da rede privada de Curitiba, frente a questões contemporâneas, tais como: migração, movimentos separatistas e identidade de gênero; frente às práticas, métodos, metodologias e orientações próprias do colégio, quanto ao seu fazer pedagógico. Através de um questionário com questões objetivas (quantitativas) e dissertativas (qualitativas) e utilizando a escala Likert para mensurar o valor das respostas, os estudantes se posicionaram e atribuíram sentido histórico frente a alguns temas propostos, demonstrando como operam seus conhecimentos, opiniões e posicionamentos, articulando noções de tempo. O intuito foi propiciar uma análise que permitisse vislumbrar quanto dos saberes e práticas do colégio permeiam o modo de pensar e agir dos estudantes, uma vez considerando que, enquanto sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, carregam consigo narrativas e olhares externos aos da escola. Neste sentido, a pesquisa colaborou para desconstruir a ideia de que os professores são agentes únicos na formação dos educandos, confrontando a tese de que seriam vítimas de uma suposta intenção de inculcar nos alunos as ideologias próprias dos educadores. Complexa e resultado de um longo processo, a formação histórica de um indivíduo é construída: permeia e é permeada, por uma série de fatores a que são expostos consciente ou inconscientemente, tais como: a formação cultural recebida, a classe social pertencente, tipo de formação herdada pelos pais, influência midiática e redes sociais bem como o círculo social que se frequenta.

PALAVRAS CHAVE: Consciência histórica. Cultura histórica. Aprendizagem histórica. Código disciplinar.

ABSTRACT

The present text aims to, through the concepts of historical consciousness, historical culture, historical learning and disciplinary code, carry out an analysis between the narratives and positions of students in the 2nd year of high school from a private school in Curitiba on contemporary issues, such as: migration, separatist movements and gender identity; in face of the practices, methods, methodologies and orientations proper to the college, as far as its teaching practice. Through a questionnaire with objective (quantitative) and discursive (qualitative) questions and using the Likert scale to measure the value of the answers, the students positioned themselves and gave historical sense to some proposed themes, showing how their knowledge, opinions and positions work, also articulating notions of time. The intention was to provide an analysis that allows us to glimpse how much of the knowledge and practices of the school permeate students' way of thinking and acting, considering that, as subjects of the teaching-learning process, they carry with them narratives and ideas external to the school. In this regard, the text also looks to disconfirm the idea that teachers are unique agents in the education of students, confronting the thesis that students could be victims of a supposed intention of education corrupted by educators' own ideologies. Complex and resulting of a long process, the historical formation of an individual is constructed; permeates and is permeated by a series of factors to which they are exposed consciously or unconsciously, such as: the cultural formation received, the social class belonging, the type of formation inherited by the parents, media influence and social networks as well as the social circle frequented.

KEYWORDS: Historical consciousness. Historical culture. Historical learning. Disciplinary code.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Idade.....	57
Gráfico 2 - Sexo	58
Gráfico 3 - Cor.....	59
Gráfico 4- Percurso escolar.....	60
Gráfico 5 - Panorama IDEB.....	61
Gráfico 6 - Renda	62
Gráfico 7- Tempo de uso da internet por dia.....	63
Gráfico 8 - Horas à frente da TV	63
Gráfico 9 - Uso da internet	64
Gráfico 10 - Religião	66
Gráfico 11 - Escolaridade das mães/responsáveis maternas	67
Gráfico 12 - Escolaridade dos pais/responsáveis paternos.....	68
Gráfico 13 - Separação do Brasil em 5 grandes regiões.....	73
Gráfico 14 - Separação do Brasil em 5 grandes regiões - Estudantes fixos	74
Gráfico 15 - Separação do Brasil a partir de critérios culturais.....	75
Gráfico 16 - Separação do Brasil a partir de critérios econômicos.....	77
Gráfico 17 - Separação do Brasil a partir de critérios econômicos - Estudantes fixos	78
Gráfico 18 - A separação do Sul diminuiria a corrupção?	80
Gráfico 19 - Opinião sobre a migração.....	81
Gráfico 20 - Opinião sobre a migração - Estudantes fixos	81
Gráfico 21 - Você migraria?.....	82
Gráfico 22 - A causa dos problemas econômicos no Nordeste é?.....	83
Gráfico 23 - Opinião sobre museus com temáticas da cultura e presença	

nordestina em outras regiões do Brasil	84
Gráfico 24 - A migração deve ser restringida por causar problemas para os receptores?	85
Gráfico 25 - A migração de ser restringida por causar problemas para os receptores? - Estudantes fixos	86
Gráfico 26 - Gênero é construído socialmente?	89
Gráfico 27 - Gênero é construído socialmente? - Estudantes fixos.....	90
Gráfico 28 - A mídia influencia na formação de gênero?	90
Gráfico 29 - Você se sente influenciado pela mídia ou grupos sociais ao definir sua orientação sexual?	91
Gráfico 30 - Homossexualidade é um traço biológico	92
Gráfico 31 - Mulheres e homens são diferentes biologicamente e devem apresentar comportamentos distintos?.....	93
Gráfico 32 - Mulheres e homens são diferentes biologicamente e devem apresentar comportamentos distintos? - Estudantes fixos	94
Gráfico 33 - Contra ou a favor do movimento separatista	96
Gráfico 34 - Contra ou a favor do Programa Mais Médicos	100
Gráfico 35 - Remuneração dos médicos cubanos.....	101
Gráfico 36 - O que é ideologia de gênero?	105
Gráfico 37 - Existe ideologia de gênero nas escolas?.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 DIDÁTICA DA HISTÓRIA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CULTURA HISTÓRICA	17
1.2 CÓDIGO DISCIPLINAR	32
1.3 CONCEITOS ORIENTADORES DO PROJETO E DO CONTEXTO ESCOLAR.	35
2 METODOLOGIA E AMOSTRA	46
2.1 CONTEXTO SOCIOECONOMICO E CULTURAL	54
3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	69
3.1 QUESTÕES OBJETIVAS SOBRE TEMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS.....	69
3.2 QUESTÕES DISSERTATIVAS	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
APÊNDICE A – Questionário de coleta de dados: perfil socioeconômico	121
APÊNDICE B – Questionário de coleta de dados: Questões Objetivas	123
APÊNDICE C – Questionário de coleta de dados: Questões Dissertativas	127

INTRODUÇÃO

“Ser educador no Brasil não é tarefa fácil”. A frase é ouvida e dita por nós, educadores, muitas vezes e em diferentes circunstâncias. As deficiências e precariedades são múltiplas, em nosso país, quando o assunto é educação. Não faltam professores dispostos a darem seu melhor, a estarem sempre atualizados e “dentro” da universidade em busca de aperfeiçoamento e de metodologias inovadoras, criativas e significativas. Há uma busca constante, por métodos e sistemas avaliativos mais coerentes e que consigam aferir o desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo de aprendizagem, de forma mais processual e uniforme, portanto, menos pontual e imprecisa do que as formas mais tradicionais de avaliação.

Contudo, como se sabe, há enormes desafios pela frente. Desde o investimento público em educação, passando por valorização salarial, até chegar nos investimentos mais diretos nas escolas.

Particularmente sempre me incomodou, na escola pública (onde estive entre 2009 e 2012) a sensação de que não havia um plano de desenvolvimento mais amplo para as escolas da rede (meu contexto sempre foi o Paraná) no sentido de estabelecer uma concepção de ensino mais ou menos orientada e que pudesse propiciar aos alunos das diferentes regiões de Curitiba, por exemplo, ou entre os alunos de Almirante Tamandaré e de São José dos Pinhais, uma experiência de ensino, gestão e condução de uma escola, razoavelmente alinhadas. Ou seja, a cada escola em que estive, e foram cerca de 10 escolas diferentes nesse período, o que vi foi uma heterogeneidade ampla no que se refere o “pensar” a educação. Discursos que ouvia de professores em uma instituição eram rebatidos em outra. Práticas educacionais que obtiveram sucesso por professores de História em um colégio, eram criticadas e renegadas por professores de outra escola. Ressaltando que não estou me referindo a uma ideia totalizante de educação como solução para os desafios presentes. Há de se reconhecer que a autonomia dos professores e colégios bem como o reconhecimento de que cada aluno e instituição está inserido em um determinado contexto que devem ser respeitados e considerados quando da elaboração de quaisquer projetos pedagógicos ou condução dos mesmos, é fator fundamental para a execução de um trabalho significativo e transformador.

A mim parecia que parte dos problemas da educação pública, ao menos para a realidade de Curitiba e região metropolitana, eram esses desencontros operacionais, conceituais e metodológicos. Sobretudo quando é comum que os alunos troquem de colégio diversas vezes ao longo de sua formação. Ficava pensando como seria possível desenvolver e aprimorar nos jovens, um entendimento minimamente coerente e organizado dos vários componentes curriculares que formam o currículo escolar.

Mas foi nas experiências na escola privada que acabei repensando o que havia estabelecido como verdade, enquanto estive nas escolas públicas. Isso porque na instituição de ensino em que exerço minha profissão atualmente, um colégio da Rede de Educação Jesuíta, em Curitiba, esforça-se para estabelecer uma espiralidade curricular e metodológica desde os anos iniciais até ao final do ensino médio.

Com estrutura, investimentos e mensalidades para ser considerada uma escola de classe média ou classe média alta para os padrões brasileiros, é comum que os estudantes ingressem no colégio ainda na Educação Infantil e permaneçam até o final do Educação Básica.

Há uma escolha, por parte do colégio, em investir na formação continuada interna e externa ao colégio; dos educadores de seu quadro de funcionários. Mais ainda, há um esforço muito bem definido de se assumir como centrais e orientadores, os escritos de Edgar Morin, na perspectiva da teoria da complexidade; de Paulo Freire e de Leonardo Boff, na perspectiva da Teologia da Libertação.

Há, portanto, uma orientação clara por parte do colégio, do modelo pedagógico bem como há clareza quanto à sua condução e concepção; esforço em promover entre os professores engajamento e produção que sigam essas orientações; recursos e infraestrutura adequada; política salarial honesta e a possibilidade de “caminhar” com os estudantes ao longo de toda a educação básica.

Do ponto de vista de exames externos, os resultados são excelentes: mais de 90% de aprovação nos vestibulares, dos alunos que completaram o ensino médio e se submeteram a algum processo seletivo.

No entanto, parece-me não ser suficiente para afirmar que os esforços do colégio e de seus professores são plenamente satisfatórios quanto à forma dos estudantes de lerem e compreenderem o passado. Evidentemente isso também

acaba por impactar nos posicionamentos no presente e nas projeções que os jovens fazem do futuro.

Tenhamos clareza de que também não se trata de imaginar que o colégio possa ou deva formar a consciência histórica dos estudantes de forma imperativa ou categórica. Ao contrário, a escola deve ser democrática, plural e basear-se no dialogismo.

O ponto aqui é perceber que tipos de afetos percorrem os estudantes. Que tipo de criticidade, ou de postura acrítica estão sendo desenvolvidas pelos alunos? Onde estaria a postura humanista diante de temas atuais como as políticas migratórias adotadas por países europeus frente aos conflitos no Oriente Médio, tão apregoada, defendida e cara ao colégio, por exemplo? Ou ainda, mais recentemente, quanto migração a de venezuelanos no Brasil? Onde estão as noções quanto aos Direitos Humanos, fortemente trabalhados em sala, quando grupos de estudantes defendem a pena de morte como parte da solução para os problemas de segurança pública no país? O que acontece quando valores caros à instituição e que permeiam os currículos dos componentes que formam as ciências humanas como um todo, como empatia, respeito à diversidade e à pluralidade de ideias são desconsideradas pelos alunos?

Aparentemente, a dificuldade está em acolher no espaço escolar, práticas sociais importantes à formação dos sujeitos que compreendam novas formas de construção do conhecimento e experiências. Mais ainda, é facilmente verificável que a sistematização dos conteúdos trabalhados em sala pelos professores muitas vezes não é capaz construir ou desconstruir certos posicionamentos, leituras de mundo, entendimento do passado, interpretação do presente ou projeções de futuro. Em outras palavras, a escola e as aulas de História, em muitos casos, não conseguem se constituir como um espaço capaz de fornecer respostas à carência de orientação temporal, dos estudantes.

A pesquisa parte, portanto, de um ponto pacífico: a escola e o conhecimento escolar não constituem as únicas forças orientadoras/formadoras da cosmovisão dos estudantes. Inúmeras vezes tão pouco representam o alicerce sobre o qual os jovens erguerão sua cultura histórica.

Mas a quem então poderíamos atribuir tal função? De onde vem as informações e os discursos que embasam o seu pensamento?

A hipótese é de que a formação familiar, ou seja, os discursos que perfazem o círculo de relações mais íntimo dos adolescentes, ainda se constitui como uma força bastante poderosa quanto à capacidade de gerar orientação temporal nos alunos. Nesse sentido, as orientações religiosas nas quais as famílias acreditam, confiam e seguem, acabam também por constituir-se em uma dessas forças orientadoras. Assim como também os posicionamentos político-ideológicos de alguns ou alguns membros da família.

Outro fator a se considerar na formação desta hipótese é o meio social frequentado pelo adolescente. Mais uma vez, como o foco da pesquisa são os jovens entre 15 e 17 anos, os círculos sociais nos quais se inserem e frequentam quase sempre também são dados pela família, raramente cabendo aos próprios adolescentes a possibilidade de eles mesmos definirem os grupos e locais que frequentarão.

Outra resposta possível, que não anula a anterior mas, ao contrário, se soma a ela, são as redes sociais.

Como se sabe, com o advento e a popularização da internet, a relação que os sujeitos passaram a estabelecer com a informação deixou de ser uma mão única para se tornar uma mão de via dupla. Ou seja, desde a popularização de redes sociais/sites como o YouTube e o Twitter, os indivíduos deixaram de ser apenas consumidores de conteúdo e passaram a também a criá-los. Esse fenômeno, já grandemente estudado por áreas de interesse como a Sociologia, e que continua produzindo pesquisas sobre; tem produzido novas maneiras de compreensão da realidade, já que o entretenimento e a informação produzidos, nas redes sociais, que complementam as experiências do real, não necessariamente seguem quaisquer orientação ética ou compromissos com a verdade ou imparcialidade. Para boa parte dos jovens que vivem em grandes centros urbanos, é na internet que se estabelecem as relações com a cultura, o Estado, a política, o entretenimento, a religião e outros campos que compõe a vida. Em outras palavras: “A modernidade libertou o homem das tradições que eram divinamente estabelecidas. O homem passou a ser soberano” (HALL, 1998, p. 23).

Para se ter uma ideia, mais de um bilhão de usuários acessam o YouTube, gerando mais de 1 bilhão de horas de uso por dia¹. Dentro desse fenômeno, que permite que todo indivíduo seja além de consumidor, também um criador de conteúdo,

¹ www.youtube.com - Seção estatística. Acesso em setembro de 2018

os chamados *youtubers*, outras questões devem ser analisadas. Uma delas é o surgimento das ditas “bolhas sociais”. Essas bolhas tendem a isolar os atores dentro de grupos onde apenas alguns tipos de informação circulam, criando uma percepção falsa de esfera pública (onde “todos” falam) e de opinião pública (onde a “maioria” concorda). (RECUERO, R.; ZAGO, G.; SOARES, F., 2017, p. 2)

Os usuários do YouTube agrupam-se por interesse nos conteúdos produzidos por seus *youtubers* favoritos. Ao “assinar o canal”, ou seja, ao se registrar no canal de cada produtor de conteúdo, o assinante receberá ao acessar o site, lembretes de que novos vídeos foram publicados por aquele produtor. Se o usuário assinar apenas os canais que produzem ou reproduzem um único tipo de discurso, correrá o risco de não se confrontar com o “outro”, reforçando cada vez mais um único ponto de vista e se “fechando” para outros olhares, perspectivas ou opiniões. Não raro, essa forma de receber informação (absolutamente enviesada) produz indivíduos incompletos, incapazes de lidar com o contraditório. O mundo parece estar perfeitamente organizado, por um lado, já que tudo o que nos chega, em termos de informação, vai ao encontro daquilo que admitimos como correto, verdadeiro ou ideal. Consideremos ainda que os espaços para comentários tendem a reforçar a opinião dos discursos assistidos nos vídeos e, não raro, nos conduzem a outros *youtubers* que adotam a mesma linha de pensamento.

Por outro lado, quando se está absolutamente viciado neste processo de retroalimentação de ideias, qualquer opinião dissonante surge como ameaçadora, desorganizadora do mundo construído de forma tão (aparente e superficialmente) coerente. A primeira reação tende a ser a negação e a revolta. Aquilo que nos incomoda por não preencher o nosso mundo da maneira que gostaríamos, tende a ser descartado, desacreditado, ignorado.

Outro fenômeno a ser observado é o das “*fake news*”. Apenas mais recentemente nomeado, mas há muito praticado, as *fake news* seriam nada mais do que notícias falsas (muitas vezes criadas de forma proposital e deliberada) que são propagandeadas pelas redes sociais, com o intuito de gerar desinformação e confusão para aqueles que a consomem. Vale ressaltar que as publicações nos blogs, micro blogs e vlogs, por exemplo, além dos perfis particulares, são não mediadas. Ou seja, não apresentam qualquer tipo de filtro. Como se sabe, o princípio básico do jornalismo é verificação das fontes das notícias, como forma para se estabelecer o máximo rigor possível para a formulação e veiculação das informações.

Mas e se o discurso/conhecimento da escola for contrário àquele consumido nas redes? Que tipo de efeito isso produz nos estudantes? Considerando o estágio de desenvolvimento, abrangência, popularização e ascendência sobre as pessoas que as redes sociais vêm conseguindo produzir; sobretudo entre jovens, nos forçamos a fazer alguns questionamentos: os estudantes tendem a considerar mais o discurso produzido nas e pelas redes ou no professor de história de seu colégio? Na cabeça dos adolescentes, esses discursos concorrem entre si? Ou então, caso sejam opostos, os discursos se complementam?

Evidentemente que não está aqui fazendo a defesa de que as redes sociais e a construção coletiva, espontânea e autoral do conteúdo produzido na e pela internet, deva ser totalmente desacreditada, interrompida ou desvalorizada. Diferentemente, a configuração de uma sociedade em rede (CASTELLS, 2004), com poder de produção e emissão da informação, muito tem contribuído para o fim da unilateralidade midiática e, portanto, possibilitando maior participação dos indivíduos, gerando pluralidade de ideias e a disseminação de múltiplas culturas e perspectivas.

Mais importante do que isso para a pesquisa é pensar: qual o impacto dessas informações na formação desses jovens?

Nesse sentido, a pretensão da pesquisa é pensar de que forma esse contexto tem influenciado na formação histórica dos alunos, no sentido restrito das aulas de História, na escola. Em outras palavras, de que maneira o conhecimento histórico, considerando a forma como estão organizados os currículos do componente, as abordagens que têm sido utilizadas pelos professores, as maneiras como as problemáticas atuais tem sido trabalhadas dentro da sala, etc. podem contribuir, ou não, no fomento de um pensamento crítico, relativizado, acolhedor e orientador da ação dos alunos, em suas vidas práticas.

Definiu-se, então, elaborar um questionário a ser aplicado para os alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio em que trabalho (por já terem passado vários anos na instituição de ensino), que tinha como propósito tentar diagnosticar/ mapear o modo de pensar historicamente dos estudantes. O questionário foi composto por perguntas abertas e fechadas, que indagavam os respondentes sobre alguns aspectos pessoais, sociais, econômicos e culturais, além de tentar “localizar” que tipo de orientação temporal cada estudante apresenta, nesse momento. Os respondentes foram apresentados e convidados a se posicionar sobre questões atuais, quais sejam:

migração, movimentos separatistas e, finalmente, sobre as questões envolvendo as discussões sobre gênero nas escolas.

Para a elaboração do questionário, apoiamo-nos nos escritos de Hartmut Günther (2003). O corpo instrumental teórico-metodológico que orienta a pesquisa, é composto pelas obras de Dominique Julia, que trabalha as questões sobre Cultura Escolar como objeto histórico; Chervel (1990) e seus escritos sobre a história das disciplinas escolares; Cuesta Fernandez (2002) e as contribuições feitas acerca do conceito de código disciplinar; Chevallard (1991) e o método da transposição didática; Rafael Saddi (2012; 2014) e Cerri (1997; 2011), quanto aos estudos da didática da história.

Partimos da hipótese, em algum sentido já estabelecida pelos teóricos da Didática da História alemã, de que a cultura escolar dos estudantes é formada não apenas pela escola e os vários componentes curriculares que perfazem o currículo escolar, mas também pela influência de outras instituições, como as religiosas, por exemplo; pelos discursos proferidos pelas famílias e pela mídia; ou ainda, mais recentemente, por influenciadores digitais, como youtubers.

Sendo assim, o estudo pretende ser uma análise dessas variáveis e, ao mesmo tempo, um convite a uma discussão acerca do papel da escola na formação da cultura histórica dos alunos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. 1 DIDÁTICA DA HISTÓRIA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CULTURA HISTÓRICA

As interações entre os indivíduos produzem a sociedade, assim como, em contrapartida, essa sociedade produz o indivíduo. Esse processo está enraizado no sistema organizacional das sociedades, de forma que os produtos e os efeitos são necessários a sua própria produção. É por conta dessa complexidade, real e virtual, que incoerências e incongruências se instalam, no âmbito da educação.

Visto que a contemporaneidade é marcada por uma racionalidade não linear e fragmentada, por uma cultura virtual e por relações de tempo e espaço caracterizadas pela simultaneidade temporal e pela desterritorialização dos lugares (SOARES, 1999) – o ser humano se constrói como indivíduo, desenvolve sua individualidade, a partir da relação que estabelece com o seu território, dos laços que estabelece com ele. Assim, o conceito de desterritorialização estaria ligado à ideia de uma quebra de vínculos. Em um sentido mais amplo, a perda de acessos a territórios econômicos, simbólicos, sociais etc. Considerando que o ser humano é um ser eminentemente social e estável, ao processo de desterritorialização está sempre implícito um outro, o de reterritorialização. Em outras palavras, a busca por uma adaptação e de reimaginação de si mesmo, para que possa voltar a se tornar um agente ativo do espaço que ocupa.

Como poderíamos, então, pensar o território da escola nessa contemporaneidade? Afinal, o cotidiano se move em um emaranhado frenético de informações. Os tempos, espaços e sujeitos estão em constante movimento. Obviamente que escola não estaria alheia a essa dinâmica. No entanto, como a escola tem tentado compreender e se adequar a essa contemporaneidade fluida?

Aparentemente, a dificuldade está em acolher no espaço escolar, práticas sociais importantes à formação dos sujeitos que compreendam novas formas de construção do conhecimento e experiências. Conhecimentos, métodos e metodologias que possam ter mais significado para os estudantes, que inspirem e sirvam seus projetos de vida.

Nesse sentido, a pretensão da pesquisa é pensar de que forma esse contexto tem influenciado na formação histórica dos alunos, no sentido restrito das aulas de

História, na escola. Em outras palavras, de que maneira o conhecimento histórico, considerando a forma como estão organizados os currículos da disciplina, as abordagens que têm sido utilizadas pelos professores, as maneiras como as problemáticas atuais tem sido trabalhadas dentro da sala, etc. podem ou tem contribuído, ou não, no fomento de um pensamento crítico, relativizado, acolhedor e orientador da ação dos alunos, em suas vidas práticas.

Portanto, as perguntas orientadoras da pesquisa, seriam:

- Qual a contribuição da escola na formação do pensamento histórico dos alunos?
- O ensino de História tem importância e eficácia na vida prática dos alunos?
- Existem semelhanças e diferenças na utilização do pensamento histórico por parte de estudantes de diferentes grupos socioeconômicos?
- Qual a contribuição da escola na formação da cultura histórica dos alunos?
- O ensino de História consegue ser efetivo enquanto ferramenta de análise dos alunos, na busca por uma visão de mundo?

Uma das principais correntes teóricas, senão a principal, sobre as quais esta pesquisa pretende se debruçar, é a Didática da História, embora não seja a única. Por isso mesmo, penso valer a pena fazer algumas considerações sobre esta área de estudos, entendida assim no Brasil; ou disciplina, como é vista no país em que foi primeiramente formulada, a Alemanha.

No entanto, é preciso caracterizar a Didática da Histórica alemã, seu berço e onde de forma mais profícua se desenvolveu; do itinerário dessa teoria aqui, no Brasil. Isso porque, em algum sentido, o nascimento da disciplina de história em nosso país está ainda ligada à monarquia. Portanto, em sua gênese, o ensino de história está ligado à ideia de construir um ideal de nacionalismo entre todos os súditos do monarca que, uma vez unidos a um passado em comum, tratariam de enxergar motivos claros para unirem-se e, juntos, construiriam o futuro do país.

Segundo Cerri (2010), essa característica inicial teria dado um código genético ao ensino de história no Brasil. Esse “DNA” continuaria a ser o fio condutor da história enquanto disciplina escolar por muito tempo.

Atualmente, todavia, não podemos mais entender que o ensino escolar de história configure a única (ou a principal?) fonte ou força formadora do conhecimento histórico dos estudantes. Outras forças concorrem para isso. Uma delas, é a história não formal.

Mas, se o ensino escolar de história não mais se constitui na principal força formadora/orientadora da aprendizagem histórica dos jovens e se, a história não formal tem assumido cada vez essa função (em virtude do desfacelamento do projeto de criação da ideia de nação através do ensino de história escolar). Ora, a história não formal não se encaixa em nenhuma forma capaz de se ser “rastreada” ou compreendida pelos historiadores, porque suas características são variáveis e independentes. Como então, seria possível para os professores e pesquisadores da área de história, Mas então, "Quem seria o bom cidadão, o modelo ao qual os professores de história, as escolas e os movimentos deveriam dirigir seus esforços?" Como o ensino escolar de história pode ser capaz de orientar os alunos historicamente?

É possível formar um cidadão útil à sua pátria e à humanidade se ele não encontra nenhum elo intelectual e afetivo que permita constituir identidade? Como é que se ensina e aprende a amar a nação e, ao mesmo tempo, forma-se um cidadão que seja informado, crítico, questionador, portador da dúvida e da desconfiança que formam o senso crítico? (CERRI, 2010, p. 267)

Perguntas como essas é que servem direcionamento para aqueles que trabalham com o conceito de consciência histórica. Dar sentido prático (pragmaticamente falando) à aprendizagem histórica (formal ou não) é a tarefa da didática da histórica, através desse conceito.

A partir disso, a Didática da História não deve mais ser entendida como um método pedagógico cujo objetivo é ensinar história aos estudantes. Para além disso, ela adquire a função de se constituir em uma teoria de aprendizagem histórica.

No limite, os estudos em Didática da História pretendem criar nos estudantes, uma literacia histórica - ou, no uso mais comum no português brasileiro - de um letramento histórico (CERRI, 2010, p. 270). Isso faria com que os estudantes pudessem exercer o seu pensamento histórico de forma autônoma, livre de qualquer condicionalidade imposta a eles. Dessa forma, estariam aptos a realizar para si mesmos, uma série de filtros quanto às informações com as quais porventura se

deparem, adquirindo maior independência e capacidade para produzir suas próprias orientações temporais.

A consequência disso, será uma Didática da História que defende a descentralização dos conteúdos. Ao contrário, defende-se uma abordagem da ciência histórica a partir da subjetividade e a identidade de cada estudante que se depare com a disciplina de história. Isso faria com que cada indivíduo fosse capaz de perceber quais identidades são razoáveis.

As identidades não razoáveis seriam marcadas por uma radicalização do que é, na essência, toda identidade: delimitar e excluir. São, portanto, destrutivas e /ou autodestrutivas. Quando uma identidade implica a negação da humanidade, dos direitos e da vida das outras identidades, temos uma identidade não razoável que precisa ser prevenida, para o bem da coletividade. (CERRI, 2010, p. 271)

Por fim, outra ideia cara à consciência histórica, é a noção de que a história não deve ser entendida como algo que “já aconteceu”, de modo a entendê-la como algo acaba em si mesma. Em outras palavras, o passado entendido como um fenômeno impossível de ser interpretado.

Pelo contrário, a consciência histórica argui que a história não deve se resumir ao passado. Sobretudo a uma noção de passado “imóvel”, “intocável” ou “inquestionável”. Deve-se sempre manter um diálogo entre passado, presente e futuro. Afinal, há um fio condutor que liga o passado a outras temporalidades, na medida em que o presente, por exemplo, se oferece tal como é a partir de uma série de acontecimentos no passado. Dessa forma, o passado nunca foi, ele continua, em algum sentido, a ser; na medida em que produz reflexos no tempo presente.

Portanto, uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa como conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido (BERGMANN, 1985. p. 207)

A tarefa da didática da história seria então, investigar o que é ensinado em história, o que pode ser ensinado em história e o que deveria ser aprendido em história.

É preciso, aliás, ressaltar que a Didática da História não fica circunscrita apenas ao ambiente escolar. Muitos, inclusive, tendem a interpretar a Didática da História como um conhecimento circunscrito apenas e tão somente na área da educação. Essa concepção se fundamenta na crença de que o papel da didática é adaptar ao contexto escolar o conhecimento criado pelos historiadores. (CARDOSO, 2008). No entanto, como defendeu Chervel, há certa autonomia dos saberes escolares frente os saberes eruditos ou acadêmicos. Chervel escreveu sobre como o ensino da ortografia da língua nacional (francesa) não fazia parte do currículo escolar daquele país até o séc. XIX. Um levantamento realizado em 1829 indicava que apenas 37% dos professores primários conheciam regras ortográficas. Até aquele momento, a ortografia era vista como uma especialidade profissional dos gráficos, secretárias e escritores públicos (CARDOSO, 2008). Foi apenas a partir de um movimento que partiu dos professores das escolas francesas, que a ortografia daquele idioma passou a integrar o currículo escolar.

Como nos lembra ainda Cardoso, se considerarmos que na França os currículos são elaborados pelo Ministério da Educação com precisão de dias a ser respeitada; como se daria essa relação no Brasil, onde sabidamente os professores possuem mais autonomia em relação aos direcionamentos que dão às suas aulas, planejamentos, elaboração e cumprimento dos currículos?

Uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa como conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido (BERGMANN, 1985, p. 207)

A tarefa da didática da história seria então, investigar o que pode ser aprendido em história, o que pode ser aprendido em história e o que deveria ser aprendido em história.

Trata-se de indagar aquilo que efetivamente pode ser ensinado e aprendido em história. Nesse sentido, a Didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio histórico (JEISMANN, 1977). De investigar a consciência histórica dos sujeitos, partindo da ideia de que a consciência histórica é elemento fundamental na formação da identidade pessoal humana e, portanto, força que conduz de forma direta à práxis social dirigida racionalmente (BERGMANN; RÜSEN, 1978).

Uma vez que é produtora – se não por inteiro, em partes – da ação humana situada em um tempo e espaço; investigar a consciência histórica significa tentar esclarecer como se dão os processos de apreensão da história por indivíduos e, por consequência, poder revelar as bases da formação do pensamento histórico de um determinado contexto social e histórico.

Segundo Bergmann (1985), informações históricas são assimiladas a partir da: história vivida e experimentada; da história não vivida ou experimentada, ou seja, transmitida, cientificamente ou não; apresentada pela ciência histórica como uma disciplina específica, com as suas problemáticas específicas, intenções, hipóteses e os seus pressupostos, teorias, métodos, categorias e resultados (BERGMANN; PANDEL, 1975).

Os resultados que essa tarefa de investigação podem trazer é delimitar e esclarecer à própria ciência histórica, quais são seus limites, propósitos, práticas, interesses e efetividade. Trata-se de uma autorreflexão da história no sentido de tornar lúcido a si mesma, quais são as suas potencialidades e defeitos, seus alcances e limitações, suas contribuições e lacunas. Afinal, não fazer essa auto avaliação poderia fazer com que a ciência histórica ficasse isolada e alienada das necessidades de orientação temporal, exigidas pela sociedade que, em última análise, a sustenta. Mas também serve para desvelar qual o real papel dessa ciência enquanto formadora da vida cultural e espiritual dos indivíduos de um determinado tempo.

Para isso, a Didática da História terá que se debruçar sobre todas as fontes formadoras da consciência histórica, em um determinado contexto. Isso significa dizer que a análise de como a mídia tradicional e, em tempos mais atuais, as redes sociais, tratam ou representam a história, são parte integrante da tarefa a ser executada pela Didática da História.

Afinal, como poderíamos pensar sobre a consciência histórica de um indivíduo que viveu nos anos 80, sem considerar o efeito que o cinema estadunidense lhe provocou quanto à imagem produzida da URSS; ou da disputa entre duas superpotências, que marcou grande parte da segunda metade do século XX?

É preciso, aliás, ressaltar que a Didática da História não fica circunscrita apenas ao ambiente escolar. Para além desses espaços, esta disciplina da história também volta sua atenção para a formação da consciência histórica de sujeitos que já passaram pelo sistema de ensino e que, ainda assim, estão em processo de construção de suas próprias consciências.

É evidente que, ao construí-las de formas variadas, os indivíduos apresentarão maior identificação com determinadas narrativas históricas. É especialmente nesse ponto que o conceito de consciência história e que o ferramental da Didática da História me parece tão importante para esta pesquisa. Lançando mão dessas categorias de análise, acredito ser possível identificar que tipo de interpretação/decodificação/compreensão do passado e do presente – porque também se leva em conta nesta análise, a práxis social – está sendo feita pelos estudantes, de forma a, vis à vis o projeto pedagógico do colégio, possa apontar uma direção para a seguinte interrogação: qual a real contribuição da escola, e dos professores por conseguinte, na formação da consciência histórica dos alunos? E das mídias? E qual o papel das conversas cotidianas, em família, por exemplo? E dos livros para jovens que tratam de elementos do passado, não necessariamente em uma abordagem científica?

Para tanto, ressalta-se, a Didática da História estaria para além de meramente construir uma orientação descritiva mas, pelo contrário, investiga esta consciência histórica na intenção de impedir que se transmita ou amplie orientações práticas ou motivações práticas historicamente superadas (BERGMANN, 1985, p. 210).

Por isso mesmo a Didática da História não apenas avalia didaticamente como se dá a transmissão e recepção do conhecimento histórico de forma a resultar na formação de uma determinada consciência histórica nas pessoas; ela também se propõe a estudar criticamente os procedimentos cognitivos e as categorias históricas elaboradas e discutidas pela Teoria da História. A intenção é que com isso, a Didática da História possa averiguar quais são e como os conhecimentos históricos engendrados no interior da ciência histórica, tem se traduzido em elementos formadores efetivos da consciência histórica de determinado grupo social, bem como orientado a sua práxis.

É a consciência histórica, portanto, a responsável por nos auxiliar na interpretação da realidade passada para compreender a realidade presente, direcionando o nosso agir para o futuro. É a chave de interpretação pela qual fazemos a relação entre o passado e o presente. O seu elo de ligação. É o código pelo qual lemos o presente a partir de um certo olhar sustentado, para o passado. É ela que, portanto, irá determinar nossa ação no presente mas também, é claro, nos direciona no caminho de um certo futuro. É a caixa onde organizamos as experiências passadas

– vividas por nós, ou não – e onde recorreremos antes de tomar uma decisão, antes agir, no presente.

Pensar o ensino de história a partir das análises e ferramentas oferecidas pela Didática da História aliás, tem sido cada vez mais comum entre pesquisadores desta área, no Brasil.

Segundo Saddi (2014), no entanto, “um dos grandes problemas dessa influência é o pouco acesso à produção didático-histórico dos alemães”, ficando esta literatura mais ou menos restrita aos escritos de Jörn Rüsen; o que não raro leva/levou a se pensar que este teria sido o único formulador das ideias que, juntas, dão forma à Didática da História. Pelo contrário, o próprio conceito de consciência histórica – talvez o mais disseminado e dos quais mais historiadores tiveram a oportunidade de se apropriar – além da aprendizagem histórica e cultura histórica, não são produções coletivas, de diferentes autores. Nesse sentido, ainda segundo Saddi (2014), “o profundo impacto da historiografia alemã na Didática da História do Brasil se contradiz com o baixo e estreito conhecimento sobre a enorme produção didático-histórica alemã”.

Mais do que a carência de traduções que permitam melhor apropriação para possíveis e desejáveis reflexões por parte dos pesquisadores brasileiros, carece-se ainda, em muitos casos, de melhor situarmos as obras dos didáticos da história alemães, face à realidade e o contexto em que escreveram. Nesse sentido, vale ressaltar que os alemães refletiam questões próprias de seu tempo e espaço e, como é de esperar, de forma heterogênea. Aliás, outro equívoco recorrente entre nós, brasileiros.

Outra questão a ser considerada, segundo Saddi, nesse processo de carência de informações que pode/gera lacunas de conhecimento e distorções ou equívocos quanto aos escritos dos didáticos alemães, é confundir a metodologia da educação histórica com a Didática da História. Segundo ele:

A educação histórica se formulou como uma metodologia ou campo de pesquisa das ideias históricas de sujeitos e situação escolar, com óbvias implicações didáticas para o ensino da história; enquanto a didática da história era entendida não como uma metodologia ou um campo de pesquisa, mas como uma nova disciplina capaz de abarcar diferentes metodologias (SADDI, 2014, p. 135).

A Didática da História surgiu na Alemanha, no final dos anos 60, resultado de uma crise de gerações e da própria ciência histórica.

Os adultos que viveram as experiências da Primeira Guerra Mundial, do período entre guerras e da Segunda Guerra – todas fases muito difíceis, sob os mais variados aspectos – não conseguiam admitir como seus filhos se comportavam de forma tão descompromissada, junto à questão como: emprego, formação de suas famílias, estabilidade econômica, etc. Ao mesmo tempo, os jovens que cresceram na segunda metade do século XX, não viam razão para prender-se às salas de universidades ou dedicar-se durante toda a vida a uma carreira profissional entediante, sacrificante e incerta. Ainda mais quando se estava vivendo sob os signos da guerra fria, a disputa geopolítica em nível global entre duas potências com diferentes ideologias, que possuíam armas suficientes para destruir toda a humanidade ao menor dos sinais. Parecia não fazer sentido para boa parte dos jovens daquele período, fomentar muitas esperanças ou dedicar-se ao futuro. Segundo Norbert Elias (1997), esse conflito foi ainda mais intenso nos países derrotados na Segunda Guerra.

Em meio a esse cenário, surge a questão do ensino de história. Isso porque a mesma História que era ensinada no período Pré Segunda Guerra, na Alemanha nazista, por exemplo; era ensinada nas escolas durante os anos 50 e 60.

Surgia então, de forma muito clara e evidente entre os professores de História e pesquisadores da área, a seguinte questão: se o ensino de história é o mesmo do período de surgimento e crescimento do nazismo, bem como de seu desenvolvimento, que efeitos ele produzirá nos jovens de hoje? Qual a sua eficácia? Que lacunas ele deixa em aberto? Quais as suas falhas? E, mais importante do que tudo isso, que ensino de história poderia garantir o sepultamento de ideias como o nazismo?

Tratava-se, portanto, de se renovar. Como fizeram outras ciências, como a sociologia, durante o pós-guerra. E essa renovação deveria atender a uma demanda específica: a ciência histórica não deveria ficar presa apenas ao passado distante, mas ser capaz de oferecer aos estudantes a capacidade de orientação no presente.

A História passou a ser considerada menos importante, se comparada a outras ciências. Perdeu espaço e relevância. Foi em meio a este contexto que um grupo de historiadores se debruçaram sobre a ciência histórica, com a tarefa de reformulá-la. Segundo Saddi (2014) visando suprir seu déficit teórico, quanto demonstrar a relevância da história para a vida humana. Tal escola buscava superar

a vertente puramente hermenêutica deixada pelo historicismo e fortalecia a importância da perspectiva analítica na história.

O resultado dessa reformulação da ciência histórica, nos lembra Saddi, não foi homogênea. Mesmo conceitos centrais para a didática da história, como o de consciência histórica, não foram unanimemente estabelecidos entre os teóricos. Para Rüsen (2006), a consciência histórica nem mesmo seria objeto de investigação da didática da história, mas que o objeto verdadeiro dessa disciplina seria o aprendizado histórico e não a consciência histórica, conceito muito amplo para delimitar a tarefa da didática da história. Salienta-se, no entanto, que por “aprendizado histórico”, Rüsen não está delimitando o campo de atuação da didática da história ao ensino escolar; ao contrário, ela deveria investigar a circulação social do conhecimento histórico. Isso porque, também para ele, a formação da consciência histórica não se daria apenas pela via escolar, mas também a partir de elementos fora dela, como a própria linguagem ou o convívio familiar (RÜSEN, 2007, p. 9).

Guardadas as proporções, também aqui vivemos situação semelhante. Vivenciamos um período de crescimento das ideias e posicionamentos de extrema direita.

Como se sabe, manifestações nazistas têm sido comuns nos mais diversos países de capitalismo avançado, ou não. Em 2018, a Suécia, bandeira da socialdemocracia europeia, registrou 17,5% de votos para a extrema direita xenófoba. Na Grã Bretanha, no plebiscito que decidiu pelo Brexit, a ação da extrema direita daquele país foi decisiva para garantir o resultado. No Brasil, pedidos de intervenção militar já se tornaram comuns e são vistos tanto nos noticiários quanto nas ruas das principais cidades do país.

Quase um ano depois, na França, em maio de 2017, a candidata de extrema direita Marine Le Pen terminou a eleição presidencial em segundo lugar, com 34,5% dos votos.

Por fim, a Alemanha viu pela primeira vez desde o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, um partido de extrema direita conquistar o direito de ter representantes no parlamento. A AfD (Alternativa para a Alemanha) recebeu na eleição do dia 24 de setembro 12,6% dos votos, tornando-se a terceira força do parlamento, uma marca histórica.

Nos Estados Unidos, manifestações de supremacistas brancos foram organizadas. Sem contar, é claro, com a recente eleição de Donald Trump.

Em nosso país, vimos crescer a figura do deputado Jair Bolsonaro, e de seu discurso a favor da tortura e da morte praticadas durante o regime militar (1964-1985), de um discurso misógino², racista³, homofóbico⁴ e de uma agenda moralista, com pautas como a “cura gay”. Jair Bolsonaro consagrou-se vitorioso no primeiro turno das eleições presidenciais de 2018, obtendo 49.276.990 de votos (46,03% dos votos válidos).

Apenas como citação, mesmo na escola em que desenvolvo meu trabalho e onde a pesquisa que embasa esse texto foi desenvolvida, suásticas apareceram ao longo de 2018 nas portas de banheiros, janelas, corredores e carteiras escolares. Evidentemente que atos de rebeldia adolescente são comuns e não foi a primeira vez que tais símbolos apareceram em uma escola.

Ainda assim, não há registros de atitudes semelhantes a essas nos últimos anos, no colégio em questão.

Mas como devemos entender o aparecimento de afetos tão deploráveis, bem como de manifestações de ódio? Isso deve ser entendido como uma prova irrefutável de graves lacunas deixadas nos estudantes, provocadas por ciência histórica incapaz de promover nos estudantes a criticidade, a reflexão, o entendimento das relações entre causas e consequências, das relações entre períodos históricos, de fazer os estudantes questionarem sua realidade, de fazê-los identificar problemas e possíveis soluções, além de fazê-los valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, grupos ou povos?

Enfim, será que essas manifestações são um claro apontamento de que o componente História foi incapaz de promover qualquer tipo de consciência ou conhecimento histórico nos estudantes; ou contrário? O que nos garante que, ainda

² "Eu sou liberal. Defendo a propriedade privada. Se você tem um comércio que emprega 30 pessoas, eu não posso obrigá-lo a empregar 15 mulheres. A mulher luta muito por direitos iguais, legal, tudo bem. Mas eu tenho pena do empresário no Brasil, porque é uma desgraça você ser patrão no nosso país, com tantos direitos trabalhistas. Entre um homem e uma mulher jovem, o que o empresário pensa? "Poxa, essa mulher tá com aliança no dedo, daqui a pouco engravida, seis meses de licença-maternidade..." Bonito pra c..., pra c...! Quem que vai pagar a conta? O empregador. No final, ele abate no INSS, mas quebrou o ritmo de trabalho. Quando ela voltar, vai ter mais um mês de férias, ou seja, ela trabalhou cinco meses em um ano". Jair Bolsonaro em entrevista ao jornal Zero Hora. (O QUE BOLSONARO..., 2018)

³ Em 3 de abril, o deputado fez uma palestra no Clube Hebraica, no Rio de Janeiro. "Não fazem nada, eu acho que nem pra procriador servem mais". O deputado foi condenado a pagar 50 mil reais por essas declarações. (BOLSONARO é acusado..., 2017)

⁴ Em 2011, Jair Bolsonaro disse ao programa de tv "CQC" que nunca passou por sua cabeça ter um filho gay por que seus filhos tiveram uma "boa educação", com um pai presente. "Então, não corro esse risco", disse. O deputado foi condenado a pagar 150 mil reais por essas declarações. (BOLSONARO diz na TV..., 2011)

tenha havido graves erros de percurso, essas manifestações são o retrato de um determinado tipo de ensino da história? A demonstração desses atos pode ser considerada “aprendizado”?

Essa tarefa é difícil e exige muita investigação. Afinal, não é nada fácil apontar as capacidades exatas adquiridas pelo aprendizado da história. Ainda mais porque:

Curiosamente, a didática da história ainda não debateu seriamente em que comportamento de uma pessoa se poderia identificar que ela adquiriu uma consciência histórica desenvolvida, enfim, que ela aprendeu história. Será que acontece na história algo como a experiência do salto (como na natação), em que pode exclamar: "Agora eu sei!" Que ocupação com o passado não é um processo de aprendizado? Como aprender também pode significar a obtenção de novo saber, é possível considerar como aprendizado um programa de televisão, que aborde temática histórica e que transmita informações (objetivamente corretas), na medida em que essas informações são apreendidas e armazenadas de algum modo na consciência histórica. (RÜSEN, 2007, p.101)

Entender como se dá o aprendizado da história pelos estudantes não é só importante para que nos elucide como os jovens entendem o passado e o próprio presente, mas também é fundamental para que possamos melhor compreender como eles projetam o futuro. Que tipo de mundo esperam para si e para os outros? Mais do que isso, que tipo de futuro vislumbram tendo em vista a análise de contexto e de realidade que processam, provenientes, em grande parte, de uma determinada compreensão de como se dá o encadeamento de eventos, provocados por ações no passado e no presente e que são sistematizadas pelo e por meio do conhecimento histórico.

Portanto, é evidente que a projeção de futuro tem, como princípio orientador, certa noção histórica que é carregada no bojo de cada investigado. Aquilo que Rüsen define como “competência narrativa da consciência histórica”. Segundo ele:

Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. Formação baseia-se no aprendizado e é, simultaneamente, um modo do próprio aprendizado. (RÜSEN, 2007, p. 103 e 104)

Não obstante, Rüsen destaca que:

A formação histórica não pode ser pensada, por conseguinte como um componente fixo das orientações temporais, que se pode adquirir e, em seguida, "possuir" (como um certificado de conclusão do ensino médio, um diploma ou as obras completas de algum historiador, encadernadas em couro e com lombada dourada, na estante) como um objeto (como uma espécie de selo de qualidade da posição social). A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. (RÜSEN, 2007, p. 105)

Embora, segundo este autor, seja impossível atribuir a um sujeito, estudante de História, a "capacidade" de pensar em níveis de consciência histórica elevada, ou ainda, de atribuir a ele uma espécie de diploma que certificaria a esse sujeito uma capacidade de orientação temporal mais acurada, pode-se analisar o desenvolvimento dessas noções (consciência histórica, cultura histórica, aprendizagem histórica etc.) em um estudante de História, ao longo de sua trajetória escolar. Esse tipo de análise poderá fornecer indicativos sobre a eficácia da História produzida na escola e revelar qual a sua amplitude, importância e contribuições para os alunos.

De toda forma, a obra de Rüsen nos permite tentar entender de que maneira se realiza, através do aprendizado, a formação da consciência histórica. Essa consciência, aliás, se exprimiria através do discurso.

E é na análise do discurso produzido e enunciado pelos estudantes que temos um indicativo da formação histórica, por eles realizada/recebida. Não obstante, deve-se tomar o cuidado de perceber que há uma educação histórica a qual os alunos estão submetidos e da qual participam, que se estende para além daquilo que é ensinado pelos professores e na escola.

Esse aprendizado seria resultado, primeiro, das experiências humanas em si, do convívio social; ou seja, da experiência concreta da vida. Seriam essas experiências que forneceriam a cada indivíduo, sua concepção de mundo. Seus traços culturais, práticas sociais, opiniões, preconceitos, tradições e memórias. Evidentemente, essas experiências são espontâneas e todos estamos expostos a elas desde a tenra infância. Dessa forma, temos que a formação histórica de um indivíduo não se dá apenas a partir da história objetiva, mas também a partir da forma que o

sujeito se assenhora de si mesmo, de seu tempo e de uma determinada narrativa/visão histórica ou orientação temporal. É dessa apropriação que o sujeito constrói sua subjetividade, se posiciona frente aos temas e desafios próprios da sua experiência cotidiana, fazendo surgir assim, sua identidade histórica

Sobre isso, nos escreve Rüsen:

Nesse processo, o sujeito afirma a si próprio. Ao aprender, firma a dimensão temporal de sua própria identidade e assenhoreia-se de si, de *seu* tempo. Isso não quer dizer que o sujeito possa dispor dos dados históricos de sua existência ao bel-prazer de seus interesses, desejos, esperanças, aspirações ou temores. É certo que tais intenções sempre atuam, mas não bastam para uma apropriação efetiva da história objetiva ou para elaborar suficientemente a autocompreensão histórica que sirva à orientação. Antes, os interesses, as expectativas e as pretensões devem ser confrontados com o conteúdo experiencial da história objetiva, modificados por ele e então concretizados, com o que podem vir a ser eficazes. (RUSEN, 2007, p. 108 e 109)

A história como ciência, se materializaria na medida em que o sujeito consiga realizar o movimento entre a apropriação do conhecimento objetivo, sua interiorização por parte dos sujeitos, até que assuma um caráter subjetivo do entendimento do real.

Em outras palavras, o desafio seria transformar os conhecimentos do passado aprendidos em representações temporais que orientem o agir, no presente. Esse processo seria aquilo que Rüsen chama de “formação histórica”.

Formação é a capacidade de se contrapor à alteridade do passado, de levantar o véu da familiaridade que se tem com o passado camuflado na vida prática presente e de reconhecer o *estranho*, assim descoberto, como próprio. Formação é uma intensificação dos pressupostos da subjetividade no manejo cognitivo do passado. (RÜSEN, 2007, p. 109)

Ou seja, formação histórica seria a capacidade do indivíduo de internalizar e utilizar esses conhecimentos à luz da subjetividade peculiar a cada um de nós e de instrumentalizar esses conhecimentos de forma a interpretar as experiências do passado, uma vez aprendido. A consciência histórica 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” (RÜSEN, 2010, p. 57).

A consciência histórica é mais do que um conhecimento sobre o passado, ele é a operacionalização, no interior da mente de cada indivíduo capaz de fazê-lo, desse

conhecimento sobre o passado que ganha a capacidade de nos orientar no tempo. É a percepção de que o nosso agir está circunscrito em um fluxo de acontecimentos que é resultado de um processo histórico, portanto, ele não é natural. Ao contrário, é histórico, no sentido de que os homens se posicionam frente à realidade externa a si, a partir de seu tempo interno e de sua intencionalidade. É o interpretar o mundo e a si mesmo, de acordo com suas intenções (CERRI, 2011, p. 28). Segundo o historiador, o desenvolvimento dessa capacidade forneceria novos horizontes ao indivíduo com relação ao modo de interpretar o mundo. Permite que o sujeito desamarre os entraves postos pela experiência concreta, como os discursos preconceituosos, xenofóbicos, homofóbicos, segregacionistas, calcados no ódio e na imposição do “eu” sobre o “outro”, de forma violenta. A formação histórica liberta os indivíduos de suas amarras sociais, oriundas de um certo padrão cultural existente; porque faz com que se superem os limites da experiência, permitindo que adotemos posições que extrapolem as circunstâncias da vida prática do momento e nos permita pensar para além do grupo social ao qual pertencemos e para além da conjuntura sócio econômica e cultural na qual estamos inseridos.

Isso porque a formação histórica nos faz questionar a nossa existência como central e, assim, nos impulsiona a relativizar o presente dado em face de experiências e histórias outras, já vividas. Essas histórias mostram ser possível existirem outros homens diversos do sujeito particular (RÜSEN, 2007, p. 110)

O ponto de partida da obra de Rüsen é pensar sobre de que forma as particularidades culturais e históricas, experienciadas por cada um de nós empiricamente, constituem nossos singulares pontos de vista; nossas diferenças e proximidades.

Em muitas das vezes, essas experiências são equivocadamente interpretadas pelos sujeitos. “Equivocadas” porque permeadas de preconceitos, autocentrado, xenofóbico, discriminante. É nesse ponto que o autor propõe uma reflexão quanto à maneira que escola tem produzido suas narrativas e de que forma tem contribuído com a formação histórica dos alunos. Mais ainda, de que forma a escola tem contribuído com a cultura histórica de seus alunos; ou seja, com aquilo que se constitui como a experiência concreta da consciência histórica. Segundo Rüsen:

"cultura histórica", o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática [...] A cultura histórica nada mais

é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. (RÜSEN, 2007, p. 121)

Enfim, a cultura histórica seria a realização máxima da consciência histórica, forneceria as bases para o agir humano, uma vez que viabiliza que as experiências do passado sejam interpretadas pelos sujeitos. Nesse sentido, também oferece orientação para o presente, situando o indivíduo em sua determinada temporalidade, suas condições e circunstâncias. Mais ainda, seria capaz também de propiciar uma projeção de futuro.

1.2 CÓDIGO DISCIPLINAR

Dentro da escola, há um esforço para que um misto de razão crítica e interesse emancipatório fomentados pela escola que permeiam, ou deveriam permear, todas as ações pedagógicas construídas no interior dela mesma, mesclm-se e guiem os estudantes para que estes façam as indagações necessárias para revelar e tornar lúcida a si mesmos, as raízes dos problemas e possíveis saídas, para a nossa sociedade atual.

Nesse sentido, para que se possa delimitar com a máxima clareza possível quais são as intencionalidades e, além disso, verificar se essas intencionalidades estão produzindo os efeitos esperados nos estudantes – relação entre ensino e aprendizagem – devemos buscar compreender como se constrói e distribui, no passado e no presente, o conhecimento histórico, dentro do sistema escolar.

Ou, em outras palavras, deve-se buscar entender como o componente curricular História é pensado dentro de cada instituição de ensino para que, somente depois disso, consiga-se ter clareza dos processos e resultados que ocorrem no interior da escola.

O professor de História da Universidade de Salamanca, Raimundo Cuesta Fernández, tem uma proposta bastante específica, segundo ele, seria “esquadrinhar, elucidar e criticar os mecanismos de reprodução cultural da escola capitalista para contribuir com instrumentos intelectuais que mantenham a esperança de sua transformação” (FERNÁNDEZ, 2002, p. 28). Ainda que a intenção do presente

trabalho não seja exatamente essa, nos valeremos do conceito de “Código Disciplinar”, elaborada pelo professor acima citado.

Para Cuesta Fernández (2002), o estudo das disciplinas escolares seria fundamental para compreender as chaves sociais e históricas que operam na construção do conhecimento escolar e na difusão dos hábitos culturais dominantes. Parece-me mister perceber tais chaves e hábitos, antes mesmo de tocar nos resultados obtidos pelo questionário ao qual os estudantes foram submetidos, porque podem ajudar a esclarecer que tipo de relação está se estabelecendo entre o conhecimento repassado e produzido na escola, pelos e em direção aos alunos; e o que ou como esses alunos tem utilizado, ressignificado ou utilizado esse conhecimento.

Segundo Cuesta Fernández (2002), para se realizar a análise dos componentes curriculares, deve-se lançar mão de uma análise que não confunda, em nenhum momento, os componentes como um subproduto das ciências acadêmicas – antes de tudo porque em um período em que a história ainda não havia se constituído como ciência bem definida e acabada, já havia o ensino de História na escola. Isso prova que o que conforma a disciplina escolar não é a produção científica da História, feita na academia. Tão pouco os componentes devem ser vistos como vestígios do universo ideológico, observáveis através dos textos e documentos. Em outras palavras, apenas analisar o currículo, planos de aula e documentos que buscam orientar a ação dos estudantes para o desenvolvimento de habilidades, afetos e postura, ainda que importantes, não bastam. É necessário investigar outras fontes, por vezes mais sutis, inclusive, para que se consiga melhor analisar como se dá a ação pedagógica dentro de sala de aula. Quais as práticas cotidianas? Que tipo de regras são estabelecidas pelos professores, no interior do processo de ensino aprendizagem etc.

Desse esforço e preocupação surge o conceito de “Código Disciplinar”, cunhado por Cuesta Fernández. Segundo ele:

Código disciplinar se pode definir como o conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentos e rotinas práticas (de caráter expresso e tácito) que a muitas vezes se traduzem em discursos legitimadores e em linguagens públicas sobre o valor educativo da História, e que orientam a prática

profissional dos docentes. Em suma, o elenco de ideias, discursos e práticas dominantes no ensino de História dentro do marco escolar.⁵

Nesse sentido, ainda segundo Cuesta Fernández, “o código disciplinar da História se configura como parte integrante da cultura escolar” (FERNÁNDEZ, 2002, p. 29)

No entanto, é preciso ter clareza que a análise dos documentos que regem uma escola, ainda que fundamental para todos aqueles que querem buscar entendimento de qualquer sistema escolar e seus resultados, não pode ser uma ação dissociada da análise da práxis estabelecida pelos professores, que compõem o corpo docente.

Ao tentar traçar uma genealogia do ensino de história na Espanha, Fernández percebeu ser fundamental para alcançar algum sucesso em sua empreitada, considerar que a ação pedagógica é parte guiada por documentos, diretrizes e ações diretivas mas também é parte composta pela ação individual dos professores. Segundo ele: “[...]o professor de História atua como professor, isto é, como um indivíduo que é portador de valores e normas embutidos na vida cotidiana”⁶ (FERNÁNDEZ, 2002, p. 27). Em outras palavras, é necessário, para se analisar e elucidar de modo mais profundo que tipo de construção do conhecimento está se dando, na relação diária entre professores e alunos; que se analise questões como: que tipo de posicionamentos, pensamentos, discursos, atividades pedagógicas, materiais didáticos de apoio, modelos de avaliação entre outros fatores, os alunos estão sendo expostos pelos professores? Será que há conformidade, entre os educadores, quanto aos pressupostos da escola? Qual o papel das práticas, métodos, e discursos dos professores (sobretudo aqueles que eventualmente estejam em dissonância com o modelo proposto), no ensino da história? De que forma o posicionamento/opinião de professores de outros componentes afetam os alunos? E da equipe pedagógica? Enfim, deve-se atentar de que há vários atores agindo, influenciando e contribuindo ao mesmo tempo, na formação dos estudantes, não

⁵ Tradução minha.

⁶ Tradução minha. Texto original: el catedrático de Historia actúa qua catedrático, es decir, como individuo que es portador de valores y normas incrustadas en la vida cotidiana. CUESTA, Raimundo (2002): El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. Encounters on Education. Vol.3, otoño (2002), p. 40.

ficando apenas ao cabo do professor de história a tarefa de auxiliar no processo de formação da cultura histórica de cada jovem, dentro da escola.

Ressalto, no entanto, que a pesquisa se limita a pensar as ações dos professores em um âmbito mais alargado. Como professores com ações mais ou menos uniformes dentro de uma mesma instituição de ensino. Ou seja, o resultado do trabalho com os alunos a partir da exposição e análise dos projetos pedagógicos em si.

Como se sabe, todavia, cada professor deve elaborar seu cronograma particular; selecionar ou produzir os materiais que oferecerá aos estudantes; determinar o que será avaliado dentre os conteúdos trabalhados; até mesmo a forma de avaliação (ainda que haja uma diretriz da instituição no sentido de estabelecer o número de avaliação e os modelos de avaliação obrigatórios a todos os componentes curriculares) etc.

Portanto, o uso do conceito de Código Disciplinar se dará, na presente pesquisa, de forma a analisar quais são as ideias que formam discursos legitimadores e que orientam a ação dos professores de uma instituição de ensino em específico.

1.3 CONCEITOS ORIENTADORES DO PROJETO E DO CONTEXTO ESCOLAR

No intuito de descortinar como está se processando o desenvolvimento das categorias citadas acima, escolheu-se como local para a pesquisa, um colégio da Rede Jesuíta de Educação, situado em Curitiba – PR. A escolha da instituição de ensino não foi fortuita, uma vez que o colégio é reconhecido ter um plano diretor para suas proposições pedagógicas, referenciais teóricos-metodológicos bem delimitados, que orientam o “pensar pedagógico” da instituição e por tentar estabelecer uma espiralidade conceitual que orienta cada componente curricular oferecido pela instituição, ao da caminhada de cada estudante dentro do colégio.

Nesse sentido, ainda que evidentemente a ação de cada professor seja singular, suas formações sejam múltiplas e heterogêneas e as experiências em cada sala de aula sejam igualmente únicas, entendo que, ao menos do ponto de vista do conceito de História, do tipo de abordagem histórica que se faz (ao menos a que a instituição defenda que se faça) com os alunos ao longo das séries, é possível traçar um perfil; uma característica de como se acessa a ciência histórica, neste espaço.

Mas salienta-se que, por óbvio, por mais que determinada instituição de ensino difundir o seu projeto pedagógico entre todos os seus docentes, objetivando certa uniformização dos professores quanto ao olhar para o seu objeto de trabalho – o estudante e seu desenvolvimento intelectual – não se pode garantir que, entre os professores, não há aqueles que aderem em maior ou menor tamanho às propostas e encaminhamentos realizados pela direção do colégio.

Uma vez que há uma matriz teórico-metodológica adotada em todo o colégio e uma concepção de História que tenta ser definida no interior no corpo docente, acredito haver uma possibilidade de averiguação interessante em relação aos alunos, quanto à noção de História que possuem. O cruzamento entre a proposta do colégio e a formação histórica que os estudantes apresentarem, fornecerá material interessante para se pensar na real contribuição da escola enquanto formadora, ou não, da cultura histórica para e nos discentes.

O colégio em que a pesquisa se desenvolveu faz parte das Rede Jesuíta de Educação. Atendo-me, portanto, ao caso específico do colégio, o PEC (Projeto Educativo Comum), documento que orienta a ação educacional jesuíta na Educação Básica no Brasil, estabelece as diretrizes educacionais a serem aplicadas pelo colégio,

Pressupondo o aluno como centro do processo de aprendizagem, o currículo oferece oportunidades para que o conhecimento seja constituído de diversas formas, individual e coletivamente, garantindo acompanhamento sistemático do aluno, do processo de ensino e de aprendizagem e dos modos de avaliação que se espera como resultado. (ANTONIO, 2016, p. 21)

Já a matriz teórico-metodológica utilizada pelo colégio, é a teoria da complexidade, formulada e defendida por Edgar Morin. Esta teoria advoga em favor de uma educação em favor de um conhecimento pertinente, que considere o erro como forma de se obter progresso no saber e, sobretudo, a multidisciplinaridade. Segundo Morin:

Toda a atividade de pensamento comporta distinção (principalmente entre objetos e meio), objetivação (caracterização do objeto por meio de traços invariantes ou estáveis), análise (decomposição do objeto em suas unidades constitutivas e possibilidade de isolar um objeto ou parte do objeto), seleção (dos caracteres julgados essenciais ou pertinentes, do objeto considerado). (MORIN, 1986, p.112)

Portanto, busca-se construir um conhecimento histórico com os alunos, partindo sempre dos pressupostos da interdisciplinaridade e do “religamento” entre saberes. Para Morin:

O modo de pensamento ou de conhecimento fragmentado, compartimentalizado, monodisciplinador, quantificador, nos conduz a uma negligência cega, na mesma medida em que a atividade humana normal, empenhada em religar os conhecimentos, é sacrificada em prol da atitude não menos normal de separar. Devemos pensar o ensino a partir da consideração dos efeitos cada vez graves da hiperespecialização dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns aos outros. A hiperespecialização impede que se enxergue o global (que ele fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ele dissolve). (MORIN, 2015, p. 106 e 107)

Tendo este autor como principal referencial teórico, o processo educativo do adotado pelo colégio, busca criar autonomias capazes de interferências didáticas/formativas, gerando ações transformadoras em nossa realidade.

Para ressignificar o sentido de uma ação ativa (porque os estudantes são sujeitos históricos e com histórias próprias) e integrativa (para que se busque pensar no individual e no coletivo), a instituição recorre à transdisciplinaridade que perpassa e transcende a ação educativa da escola. Tendo, portanto, como sujeitos da construção do conhecimento, chamados de “5 sujeitos do conhecimento”: o aluno, o contexto, a utopia, a concepção de ciência e a educação. Privilegia-se uma vertente epistemológica que abrange a especificidade e a totalidade, o uno e o múltiplo, o contínuo e descontínuo, as permanências e as mudanças, a ciência viva e o conhecimento formalizado.

Busca-se ainda, associar uma educação humana ao trabalho com o conhecimento, a formação de sujeitos críticos, criativos, competentes, comprometidos e autônomos no pensar, ser e agir como passos indispensáveis na mobilização para o conhecimento (EXPERIÊNCIA), na construção do conhecimento coletiva e individualmente (REFLEXÃO) e na expressão deste conhecimento elaborado (AÇÃO). Para isso, é necessário que desenvolvamos nosso trabalho aprofundando os conteúdos historicamente acumulados, com conhecimentos inseridos, significativos e comprometidos pelo contexto sócio-econômico-político e cultural que nos cerca, visando à excelência acadêmica e humana em vista da construção de uma nova sociedade.

A escola, como espaço privilegiado de educação/formação, envolve dialeticamente o conhecimento como meio e sujeito de sua ação. Para uma realidade dinâmica e processual, precisa-se de um modo de pensar complexo. Com essa abordagem, a escola entende que seu papel não é mais um acervo de conhecimento, e, sim, um espaço onde as relações humanas são aprimoradas, através de valores e atitudes, numa intervenção coletiva para e com todos os agentes da comunidade escolar. Nosso trabalho prevê encaminhamentos metodológicos e avaliativos na dimensão cognitiva, organizacional e comportamental/social. O Projeto Educativo e a Proposta Pedagógica do Colégio, embasada na Pedagogia Inaciana, preza pela valorização do outro através de uma prática reflexiva na qual busca-se questionar e comprometer-se com uma transformação crítica.

A adoção do eixo de conteúdos centrado nas relações sociais construídas ao longo de diferentes tempos e em diferentes espaços se orientou pela necessidade de ampliar os enfoques ao se considerar, de forma mais explícita que antes, a interdependência entre as dimensões da cultura, do poder, da natureza, do trabalho, do mercado e as relações sociais que as perpassam, pois elas são criadas, mantidas ou transformadas. As mudanças históricas nas últimas décadas e as inquietações suscitadas pelas novas contribuições no campo das ciências humanas, resultantes da convergência entre a história, a antropologia, a sociologia e a linguística, nos instiga a redimensionar o estudo da história, buscando maior significação para o que se elege como conteúdo.

Buscando relacionar essa opção com as referências metodológicas, em primeiro lugar a possibilidade de trabalhar com a temporalidade e a espacialidade de forma diferente, visto que necessariamente temos que considerar além da cronologia (durações, intervalos, períodos), as permanências, simultaneidades, interações, subvertendo, de certo modo, a concepção de linearidade que subjaz a sequência de modos de produção. Isso porque nos propomos a orientar o estudo das diferentes sociedades ao longo do tempo pela urgência de entender nosso presente e sobre ele agir, o que nos desafia a buscar outras significações para o estudo do passado.

Ao conferir importância equivalente às diversas dimensões – cultura, poder, natureza, mercado, trabalho – pretende-se reafirmar e ressignificar a centralidade do “fazer” humano como indissociável do “ser”. Isso porque a forma como os homens constroem sentidos partilhados para explicar sua existência, a(s) forma(s) como esse ou aquele grupo social se impõe sobre os outros, a forma como o homem atua e pensa

sobre essa atuação no seu ambiente, a forma como se dá a circulação de mercadorias e valores, e o trabalho humano que subjaz a todas essas dimensões configuram um possível “retrato” de uma época, de diferentes sociedades em diferentes lugares. Propor isso subverte com o sentido de determinação que, ao considerar as condições materiais como ponto de partida para entender as outras dimensões, hierarquiza e, portanto, compartimenta e empobrece a compreensão do conjunto da história do passado e do presente.

Explicitando de forma mais clara, direta e sintética como se dão as concepções e orientações do documento que rege a ação da História enquanto componente curricular, dentro do colégio, quanto a: **a)** concepção de ciência histórica, **b)** métodos e metodologia, **c)** eixo de conteúdos, **d)** qual a espiralidade conceitual proposta:

A história cultural é uma das tendências historiográficas contemporâneas que propõe uma forma de interrogar a realidade, lançando mão de novos princípios de inteligibilidade, de criação, manutenção e recriação do mundo social⁷. O declínio de temas relacionados aos aspectos socioeconômicos fez crescer o aparecimento de pesquisas e escritos abordando questões até então desconhecidas ou pouco abordadas, tais como: criança, família, sexualidade, criminalidade, gênero etc.

Essa mudança trouxe à reboque uma outra: um novo entendimento do que seriam fontes históricas, que foram ampliadas. Para dar conta de interpretar e dar maior inteligibilidade ao texto histórico, a ciência histórica se aproximou de outras ciências, em uma tendência à interdisciplinaridade.

Outra abordagem de destaque na historiografia atual, é a micro-história, que se baseia na utilização de fontes referentes à cultura das classes subalternas. Acredita-se que elas podem revelar facetas até então não exploradas, de sociedade do passado.

a) A abordagem da história cultural, ainda que tenha permitido potencializar e ampliar as análises históricas, não substitui por completo a abordagem marxista, calcada nas análises econômicas e sociais. Esta corrente teórica ainda permeia o

⁷ A história cultural tem sua origem associada à escola dos Annales que surgiu em 1929, com Marc Bloch e Lucien Febvre, como um movimento que se contrapunha ao paradigma da historiografia tradicional. Na fase inicial da escola dos Annales os interesses de estudo estavam voltados para a construção de uma história social e econômica em oposição a uma tradição historiográfica centrada nos grandes feitos dos grandes homens (positivismo). A partir de 1940, a escola dos Annales, em sua segunda geração (Fernand Braudel), caracterizou-se por uma produção historiográfica predominantemente demográfica.

fazer e o pensar históricos e é entendido como útil ao ensino da ciência histórica. Sobretudo manifestados pela Nova Esquerda Inglesa.

Ressalta-se, essas referências estão todas dialeticamente postas, vis a vis, com a teoria da complexidade.

Isso faz com que não haja a predominância de nenhuma categoria analítica ou fator que influencia a realidade. Ao contrário, todos interagem entre si, influenciando-se mutuamente, alimentando e retroalimentando-se. No entanto, a complexidade não aboliu ou negou a dialética marxista, mas a incorporou. A mais evidente contribuição dos estudos sobre a complexidade para o ensino de História e Geografia é a afirmação da necessidade de se compreender a realidade a partir das múltiplas dimensões que a compõem. Nessa visão, a dimensão da concretude da existência humana – o trabalho, a produção e circulação da riqueza, a transformação dos espaços, a técnica e a ciência necessárias – não tem como ser compreendida sem a interface com as outras criações humanas - as leis, os mitos, as festas, os ritos, as histórias, as memórias. Essas mudanças nunca fizeram perder de vista a formação dentro da Pedagogia Inaciana. Como uma instituição cristã dentro da Companhia de Jesus, tem como objetivo primordial, a formação de pessoas autônomas, críticas e inseridas de maneira atuante na sociedade em que vivem. Formar pessoas no compromisso da fé, na construção de um mundo novo de justiça, amor e paz através de pessoas educadas para a competência, a consciência e a compaixão, comprometidos com a melhoria da sociedade e suas estruturas, são propostas da Pedagogia Inaciana, sempre inseridas nos objetivos dos colégios jesuítas do Brasil, ou seja, “homens e mulheres para e com os demais.”

b) Pensar a metodologia para as ciências humanas, igualmente, não é tarefa fácil, posto que é inseparável de nossa utopia, da concepção de ciência, de conhecimento, etc. A pedagogia inaciana tem se pautado por esta premissa: a “arte e ciência de ensinar, não pode ser reduzida à mera metodologia: ela inclui uma perspectiva do mundo e uma visão de pessoa humana ideal que se pretende formar” (Pedagogia Inaciana, no. 11). Então, se constatamos o aumento gradativo da circulação de valores estritamente vinculados à lógica do mercado e a consequente disseminação de atitudes conformistas pela domesticação dos hábitos, pelo enfraquecimento de modelos de resistência acerca da padronização cultural, pela sedução oferecida pelo hedonismo e a perda da dimensão mais aguda da compreensão histórica da ação humana , a questão que se nos coloca de superação

desta realidade a partir da escola, amplia nossa necessidade de reflexão. No entanto, a ênfase colocada, na trajetória do Rede Jesuíta de Educação, no aluno como sujeito (leitor, pesquisador, etc.) já nos dá pista para superação, na qual a construção da autonomia é conceito chave. Autonomia esta que rejeita a perspectiva de inserção na realidade apenas como terceira pessoa: daquele que consegue ver e apontar as mazelas do mundo, mas não se insere como sujeito deste processo. Ao tirar o foco apenas das análises macroeconômicas e macropolíticas, desconstruiu-se a ideia de que apenas os grandes eventos são capazes de transformar o que, portanto, faz surgir a ideia de que também na dimensão micro reside a possibilidade de transformação. Desta concepção decorre também que, quando se pensa em metodologia, faz-se necessário pensar na explicitação da linguagem científica e da metalinguagem como um dos focos de conteúdo a serem trabalhados. Wittgenstein já avisava que "os limites da minha linguagem significam os limites de meu mundo" (1994). Uma das conquistas das discussões pedagógicas mais recentes é a concepção de que as habilidades cognitivas, comportamentais e organizacionais também são "conteúdos", quer dizer, também se ensinam e se aprendem e são, portanto, objeto de avaliação. Em suma, a proposta pedagógica do colégio rompe com a visão clássica de sujeitos de aprendizagem, considerando como forças atuantes na escola: a realidade mediata e imediata, pois a escola não está isolada do mundo, pelo contrário, vive as tensões de um mundo em transformação e todas as contradições que lhe são próprias; o conhecimento acumulado; o professor; o aluno e a utopia tão necessária a toda educação educativa. Isso por si, já implica uma perspectiva complexa, sistêmica.

c) As continuidades e discontinuidades das relações socioambientais nas tessituras políticas, econômicas e culturais no processo de produção dos espaços local e global em diferentes tempos.

d) Os conceitos listados abaixo estão pensados em uma espiralidade que perpassa o Ensino Fundamental II e se estende até o final do Ensino Médio, não necessariamente sendo retomados em todos os anos desses ciclos. São eles: Ciência, Cultura, História, Evolução, Ideologia/Manipulação Ideológica, Comunidade Tribal, Matriarcado/Patriarcado, Revolução Urbana, Religião/Magia/Mito, Sociedade de Classes, Estado, Teocracia, Comunidades de Aldeia, Servidão, Militarismo, Imperialismo/Império, Monarquia, República, Escravismo, Democracia, Cidadania, Racionalismo, Trabalho e Relações de Poder.

Por fim, quando recorre ao projeto político pedagógico do colégio, os objetivos específicos, ali demonstrados, oferecem possibilidade de análise quanto ao tipo de narrativa utilizada pela instituição, bem como a noção de história defendida e lecionada pelos professores.

01. Possibilitar ao aluno o estudo dos processos estruturais e conjunturais que marcam as transformações das sociedades humanas, a fim de desenvolver a percepção e análise das contradições que marcam as atuais relações sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas do mundo contemporâneo.

02. Desenvolver, com o aluno, uma visão dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais e ideológicos como processos em construção, para que sejam capazes de compreender as semelhanças e diferenças, as mudanças e permanências das sociedades nos diversos tempos e espaços.

03. Estudar a atuação do homem sobre a natureza, as relações sociais no e pelo trabalho, as diversas formas e organizações em sociedade dos povos da Antiguidade em sua relação com os contemporâneos, bem como o desenvolvimento do modo de produção e de vida que se diferencia do primitivo na sua estruturação, consolidação e contradições, buscando entender as relações sociais no trabalho, na cultura, e na política onde os grupos humanos travam relações sociais pela apropriação material e cultural, pela posição social e domínio cultural, com isso interagindo e realizando as relações e lutas pelo poder, sobrevivência e convivência entre os povos.

04. Analisar criticamente as relações de tempo e espaço na construção, desconstrução e reconstrução das sociedades, aplicando as noções de anterioridade, posteridade e simultaneidade para focalizar a relação mundo/Brasil e viabilizar a localização espaço-temporal do aluno.

05. Refletir sobre os valores éticos e morais da sociedade contemporânea na perspectiva do desenvolvimento de uma ciência e conhecimento voltados para a manutenção da vida, a fim de reconstruir

referenciais e valores cruciais à continuidade da humanidade, a partir da maior inserção da realidade brasileira e análise das questões nacionais.

06. Possibilitar uma reflexão crítica da realidade mundial, identificando valores que foram construídos pelas sociedades, para que o aluno critique ideologias e discursos que proponham a superioridade de uma nação ou cultura.

07. Analisar de forma comparativa, as diferentes redes de relações no processo de produção dos espaços brasileiros e mundiais, para a apropriação de uma visão crítica da totalidade, na interpretação dos espaços da atualidade.

08. Compreender os espaços como resultantes da interação homem – natureza, contribuindo desse modo, para a formação de uma concepção de ciência com o seu caráter dinâmico e relacionado ao contexto histórico e cultural no processo de produção dos espaços.

09. Compreender, a partir de uma análise dialética, a produção / reprodução dos espaços geográficos no Brasil e no mundo, no contexto atual de globalização, para que o aluno / cidadão possa participar de uma maneira crítica na produção de conhecimento e de sua utilização no processo de produção / reprodução espacial.

10. Refletir sobre o rompimento da harmonia nas relações entre o homem e a natureza, a partir da análise crítica sobre o contexto em que isso ocorre, identificando cada um dos fatores envolvidos nessa dinâmica, bem como as consequências oriundas dessa situação, para que a partir dessa constatação, incentive-se a ideia da consciência planetária, buscando um novo modelo de desenvolvimento e sociedade.

Vale lembrar ainda que, desde 2013, os trabalhos no Ensino Fundamental II na escola, foram reorganizados. De séries e áreas para séries e núcleos. O objetivo era aproximar os componentes curriculares e dessa forma tentar garantir mais unidade entre as diferentes áreas do conhecimento.

Evidentemente que essa aproximação também resultando em um movimento de se repensar algumas metodologias e propostas de avaliação; sempre buscando maior integralidade entre os componentes.

Os núcleos foram separados entre blocos de séries, em pares, ou seja, os componentes de História, Geografia e Ensino Religioso do 6º e 7º anos, passaram a formar um núcleo. Os professores do 8º e 9º anos, dos mesmos componentes, formam outro núcleo.

Há momentos em que os dois núcleos se encontram para alinhar seus encaminhamentos, fazendo possível pensar em uma abordagem relativamente homogênea, no sentido de fazer com que os olhares, próprias de cada ciência, possam convergir e trabalhar juntos, na formação de um plano de ação pedagógico coerente e conjunta. Além disso, essa aproximação acabou propiciando a criação de uma identidade para a continuidade do trabalho desenvolvido.

Também há momentos em que os professores de um mesmo componente se reúnem para pensar uma espiralidade conceitual, metodológica e curricular.

O resultado mais concreto dessa ação é o que o colégio chama de “Trabalho de Pesquisa”. Trata-se de um trabalho de pesquisa a ser desenvolvido por um grupo de estudantes de uma mesma série. Por isso mesmo, no caso dessa atividade, os núcleos de séries diferentes trabalham separadamente.

Desde o estabelecimento desse projeto, o núcleo que compõe as ciências humanas do 8º ano, tem desenvolvido a pesquisa com os estudantes tendo como tema de trabalho os “Direitos Humanos”. Já o núcleo de humanas do 9º ano, por exemplo, trabalho conduz os trabalhos tendo como pano de fundo o tema “Movimentos Sociais”.

Especificamente sobre os trabalhos com os 9º anos, que é a série onde atuou, no colégio, o esforço é o de desenvolver com os estudantes um artigo científico – evidentemente observando a faixa etária com que se está trabalhando. Elucidar para os estudantes o que são hipóteses, referenciais teóricos e problemáticas, são os propósitos secundários da atividade. Centralmente estão as definições de Movimentos Sociais e a tentativa de demonstrar, através da aula de campo e da pesquisa sobre algum movimento – essa escolha fica a critério dos estudantes – que a organização e ação da sociedade civil é uma saída efetiva para problemas que custam tão caro à nossa sociedade.

Movimentos como o MST, coletivos como o Mobiliza ou ONG's como a TETO; são exemplos de grupos que foram/são convidados a falar para os jovens sobre suas áreas de atuação, propostas, dificuldades e resultados.

Além disso, a provocação que se faz no sentido de tentar despertar nos alunos a ideia de que a cidadania só se cumpre no exercício dela mesma e de forma concreta. Essa forma é a ação direta do indivíduo na realidade que o cerca.

Em síntese, intenciono analisar quais os resultados da aprendizagem histórica oferecida por um determinado colégio, tendo como perspectiva as práticas e concepções da ciência histórica, bem como das orientações metodológicas e pedagógicas, internas a uma determinada instituição de ensino. Utilizando-me do conceito de Código Disciplinar, em que tento traçar uma ideia geral de quais são os discursos legitimadores das práticas educacionais, mais especificamente do componente de história para, posteriormente, à luz das respostas oferecidas pelos estudantes de ensino médio, possa-se cruzar o *ethos* que guia e determina a identidade e o fazer educar do colégio com o modo como os estudantes têm se posicionado, em seu sentido histórico, frente à determinadas questões.

Através dos conceitos de consciência histórica e de cultura histórica, pode-se estabelecer um entendimento e um relativo enquadramento quanto ao pensar e ao agir dos estudantes no presente. Esse posicionamento não surge organicamente, mas é resultado de um determinado entendimento do passado, que chega até ele tanto porque ele próprio é um ser histórico, situado em um tempo e porque experiência a passagem do tempo, atribuindo valor a ela; como também porque a escola e outras fontes, agem no sentido de dar sentido às experiências do passado, trazendo-as à tona no momento de interpretação do presente e projeção/entendimento de futuro.

A consciência histórica, segundo Rüsen, poderá ser aferida a partir das narrativas adotadas pelos estudantes. As narrativas seriam a face material da consciência histórica (RÜSEN in BARCA et al., 2010, p. 12).

2 METODOLOGIA E AMOSTRA

Para aferir as questões levantadas anteriormente, lancei mão de uma pesquisa qualitativa. O questionário foi aplicado no dia 31 de julho de 2018, aos alunos do 2º do ensino médio em um dos colégios da Rede Jesuíta de Educação. O aplicador do questionário foi o professor de História dessa série. Ao todo, o colégio tem 5 turmas de 2º ano (A, B, C, D e E), todas elas no turno da manhã; mas apenas 4 turmas foram submetidas ao questionário, excluindo-se a turma “E”, porque nela a professora de História era outra, e não estava presente no colégio no dia da aplicação das questões. Não há, portanto, qualquer motivo que me leve a crer que os resultados obtidos com essa turma, divergiriam grandemente dos que já foram coletados nas outras 4 turmas.

Salienta-se que a participação dos estudantes ao responder os questionários era voluntária. 1 estudante optou por não responder.

É necessário mencionar que a maior parte desses jovens foram meus alunos há 2 anos atrás, quando estavam no 9º ano. Isso pode configurar um problema à pesquisa. Vejamos: o que se quer com a aplicação dos questionários é verificar que tipo de resultado está se alcançando com os estudantes, no sentido da formação de sua cultura histórica. Os resultados serão cruzados com os planejamentos, concepções de ciência e escolha dos métodos e metodologias do componente História, no colégio em questão. Porém, é impossível saber se os estudantes darão as respostas “que o professor gostaríamos que fossem dadas”. Ou seja, se o fato de termos caminhado juntos ao longo de um ano letivo, o que evidentemente torna claro aos estudantes o modo como o professor pensa a disciplina, o que ele espera dos estudantes enquanto modo de interpretar a ciência histórica etc. Portanto, é preciso reconhecer que há possibilidade de os jovens endereçarem suas respostas em algum sentido, afim de “satisfazer” aquilo que imaginam ser os anseios do educador que aplica o questionário. Por outro lado, ressalto não haver nenhuma relação pedagógica regular ou formal entre mim e os respondentes. Tão pouco há uma relação mais próximas extraescolar com qualquer um deles.

Todavia, ressalto que sempre tentei deixar claro aos alunos que não importava quais as ideologias mais íntimas que guiam, por exemplo, a minha opinião política. Entendo ser essa faixa etária, ainda muito suscetível ao que alguns adultos e em especial os professores, pensam. Não entendo ser tarefa do professor oferecer suas convicções pessoais como respostas para as dúvidas dos estudantes.

No entanto, como sabemos, para muitos jovens os professores representam uma autoridade, são detentores de um conhecimento para alguns inquestionável. Particularmente, me esforço para trazer aos estudantes a ideia de que a escola é um espaço para promoção de um conhecimento historicamente acumulado que uma vez apossado por eles, deve servir à reflexão, problematização e como ferramenta de compreensão do passado (no caso da História).

Ou seja, não há uma direção certa a ser seguida quanto à ideia que fazemos do mundo. Ao contrário, o conhecimento ofertado pela escola deve justamente tornar claro que há diferentes pontos de vista, discursos ou versões de um mesmo período do passado. Tanto quanto, dessa forma, devemos compreender que há caminhos ou possibilidades diferentes a serem consideradas pelas pessoas e/ou sociedades atuais, com relação às respostas ou tomadas de decisão exigidas pelo presente.

Mais ainda, deve-se compreender que a projeção do futuro que queremos e que podemos também podem ou, mais exatamente, vão divergir.

De toda forma, à medida em que estabelecemos uma caminhada juntos e ainda que sempre tenha tentado me posicionar de forma a tentar promover o conhecimento e não um determinado conjunto de ideias, a própria escolha dos materiais ofertados aos alunos (textos, vídeos e charges, por exemplo) bem como a forma como é conduzida as discussões e assuntos pelo professor, deixa transparecer, como sabemos, que alguns valores parecem caros ao educador e à instituição de ensino em que os jovens estão matriculados.

Nesse caso, a valorização da democracia, dos Direitos Humanos, da pluralidade de ideias e da empatia; podem ser considerados alguns desses valores. Ressalto que o colégio onde a pesquisa foi realizada é reconhecido por tentar promover uma educação humanizada e que permita aos estudantes abrir-se ao outro, num ato de transcendência.

O desafio de articular fé e justiça nos leva a considerar, no espaço escolar, os temas referentes a gênero, diversidade sexual e religiosa, novos modelos de família, questões étnico-raciais, elementos referentes às culturas indígena, africana e afro-brasileira no Brasil e todos os temas similares relacionados a categorias ou grupos sociais que sofrem discriminação, violência e injustiça. São realidades que, iluminadas pela fé e em comunhão com a Igreja, precisam fazer parte, de forma transversal, de um “currículo evangelizador” (VE 30), voltado para uma aprendizagem integral. (PEC 22⁸)

⁸ O Projeto Educativo Comum (PEC) foi lançado em 2017 e é o documento que tem por objetivo rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área da Educação Básica no Brasil.

Com relação ao questionário aplicado aos alunos. Uma primeira parte do questionário investigou o perfil socioeconômico e cultural dos respondentes. Pretendeu-se com isso avaliar de quais camadas sociais os estudantes são oriundos⁹, qual a escolaridade dos pais ou responsáveis, ambientes culturais frequentados quando estão fora do espaço escolar, uso da internet (tempo de uso, frequência e que tipo de uso é feito), da TV (tempo à frente da tela e tipos de programas favoritos) e a religião que segue.

Ao comparar as respostas de indivíduos com possíveis diferenças significativas nos quesitos socioeconômicos e culturais, temos mais um fator a problematizar na pesquisa.

A segunda parte do questionário tratou-se de um instrumento relacionado à coleta de narrativas referentes à construção da consciência histórica dos alunos. Foram apresentadas informações e, logo depois os respondentes foram convidados a se posicionar, sobre os temas: “imigração”, “movimentos separatistas” – o Sul é meu país – e “Ideologia de Gênero”. Entende-se que esses temas, por sua relevância e contemporaneidade, apresentam potencial para revelar como os discentes estão operando a consciência histórica, bem como pode revelar para que sentido está apontado a cultura histórica deles.

Desta forma, como em toda pesquisa quanti-qualitativa, não se estará buscando apenas representatividade numérica. Ao contrário, a pesquisa se suportará nos números recolhidos quanto a tipos de respostas dadas, categorias de respostas marcadas pelos estudantes etc. mas também tentar-se-á averiguar qual é a compreensão que um grupo social faz, de determinado assunto, através das respostas dissertativas sobre determinados temas.

O desafio da utilização das pesquisas qualitativas é de que seus resultados são imprevisíveis, já que a preocupação desse tipo de abordagem é objeto intangível – a compreensão das pessoas. No entanto, o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. A matéria-prima da abordagem qualitativa é a própria linguagem,

⁹ No colégio onde a pesquisa foi realizada, há um estudante bolsista para cada grupo de 5 estudantes.

onde a experiência vivida toma uma forma e torna-se passível de ser enunciada, interpretada ou avaliada. Isso porque a linguagem expressa os significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores (MINAYO; M. & SANCHES; O., 1993, p. 245)

Ainda para Minayo:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

Ao utilizar esse modelo de pesquisa, tentou-se hierarquizar as ações de descrever, compreender e explicar o assunto pré-determinado. Sempre, todavia, atentando para os limites da pesquisa.

Há que se considerar, por exemplo, que uma excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados poderá colocar a pesquisa em risco. Além disso, deve-se ter especial atenção quanto ao ímpeto de tentar controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo. Além da falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

Usou-se como referencial teórico-metodológico para definir o formato, concepção de questionário e modelo de avaliação das respostas obtidas, os escritos de Hartmut Günther.

Segundo este autor, há três caminhos para compreender o comportamento humano no contexto das ciências sociais empíricas:

(1) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; (2) criar situações artificiais e observar o comportamento ante tarefas definidas para essas situações; (3) perguntar às pessoas sobre o que fazem (fizeram) e pensam (pensaram).

No caso da presente pesquisa, optou-se pelo terceiro modo descrito por Günther, como forma de realizar um levantamento de dados por amostragem.

Segundo Günther, o termo em inglês para o “método de coletar informações de pessoas acerca de suas ideias, sentimentos, planos, crenças bem como origem social, educacional e financeira” (FINK; KOSECOFF, 1985), é denominado *survey*.

O termo pressupõe que os dados obtidos pelo entrevistador serão obtidos de várias maneiras. Não apenas através das respostas dadas pelos respondentes em um questionário a que foram submetidos. Ao contrário, os dados também poderão ser coletados através da observação, experimentos e da busca em arquivos (GÜNTHER, 2003, p. 1).

É importante deixar claro que o questionário a que os jovens foram submetidos não tinha como objetivo medir quaisquer habilidades ou capacidades. Mas sim, sua opinião, interesses, aspectos da personalidade etc. Por isso mesmo, nessa pesquisa em específico, buscou-se perguntar sobre temas atuais, que possam ter feito parte de uma experiência mais próxima dos jovens. Entende-se que dessa forma, há mais espaço para que a interpretação e posicionamento dos respondentes sejam colocadas de forma. Ainda mais considerando que se tratam de indivíduos que estão nos estágios iniciais de desenvolvimento de sua criticidade, leitura de mundo e repertório.

Acredita-se então, que ainda que a formação histórica dos respondentes seja o motor que moveu os respondentes na direção das respostas dadas, havia espaços para que outras influências (discursos familiares, de amigos, de instituições, da imprensa, das redes sociais etc.). É nesse mosaico de influências/forças que dão sentido à análise realizada pelos respondentes que se verificará a “grandeza” ou “grau de importância” da formação histórica recebida pelos estudantes especificamente no âmbito escolar.

Como nos alerta Günther, para a análise das respostas deve-se observar a relação dos binômios população alvo/amostra e conceito/item (GÜNTHER, 2003, p. 2). Posteriormente deve-se analisar a reciprocidade entre o conceito e a população-alvo.

Os Conceitos – Itens serão determinados segundo os interesses do *survey*. Nesse caso, observa-se a necessidade de diferenciar conceitualmente: a) avaliação de algo existente. No nosso caso, que tipo de orientação histórica se faz presente nas respostas dos estudantes, de forma a direcionar seus pensamentos/análises feitas

sobre os problemas requisitados; b) levantamento das necessidades de algo inexistente. Mais uma vez tomando nosso caso exemplo, trata-se de avaliar a ausência de uma opinião/análise mais fortemente ancorada em um raciocínio histórico mais complexo. Em outras palavras, seria verificar a existência de respostas que sejam construídas, por exemplo, em cima de inverdades, preconceitos ou distorções históricas. c) distinguir entre existência ou falta de algum objeto externo ao indivíduo e de um estado de espírito interno. Nesse caso trata-se de observar se as respostas dadas – sobretudo no caso se surgirem respostas incongruentes com aquilo que se tem como consenso dentro da ciência histórica – foram resultado de uma distorção ou ausência de um conhecimento historicamente acumulado ou se, ainda que o respondente demonstre ter domínio sobre determinado conhecimento, preferiu por qualquer razão que seja, produzir uma resposta que resulte em uma posição preconceituosa ou odiosa, por exemplo.

A relação entre População-alvo trata de evidenciar qual foi o público alvo da pesquisa e o quanto ele representa percentualmente em um contexto maior.

No caso desta pesquisa, trata-se de um grupo de adolescentes, de ambos os sexos, que estudam em uma mesma escola e que tem apresentam razoável homogeneidade quanto à sua condição social/econômica.

Finalmente, quanto à reciprocidade entre Conceito e População-alvo. Segundo Günther:

Verifica-se a seguinte interdependência entre a elaboração de um instrumento e a estratégia de sua aplicação: 1) o grau de complexidade dos conceitos determina número de itens e formas de apresentação deles; 2) existe relação recíproca entre as características da população-alvo e a complexidade dos conceitos a serem investigados. 3) o tamanho da amostra influencia a maneira de administrar o instrumento em termos de entrevista vs questionário e em termos de tamanho. (GÜNTHER, 2003, p. 3)

Nesse caso, portanto, avalia-se que o grau de complexidade das respostas varia de acordo com cada uma delas. Antes de mais nada porque algumas questões possuem mais “comandos” do que outras, tornando-as naturalmente mais complexas.

Quanto à relação entre a População-alvo e a complexidade dos conceitos a serem investigados, deve-se observar que os respondentes são jovens entre 16 e 17 anos, em fase de terminalidade da educação básica.

Segundo a BNCC:

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como o juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos. (BNCC, 2017, p. 547)

Como se sabe, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, ocorre uma significativa ampliação da capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e da sua capacidade de articular informações e conhecimentos. Domínio maior sobre diferentes linguagens também são habilidades esperadas para alunos que estão na metade do ensino médio. Disso decorrem, maiores capacidades de simbolização e abstração.

Outros dois fatores ainda são pertinentes ao se considerar as respostas oferecidas: 1) contexto da pesquisa e 2) *background* do respondente.

Quanto ao contexto da pesquisa, como já salientado anteriormente; os estudantes responderam ao questionário dentro da própria escola para um professor, uniformizado e em horário de aula. Ainda que, se ressalte, o aplicador do questionário não era o interessado em realizar a pesquisa. Isso ficou devidamente explicitado aos alunos uma vez que no alto da página de abertura do questionário consta o nome do pesquisador. Além disso, o professor aplicador deixou claro a cada grupo de alunos que estava a realizar uma ajuda ao colega, não sendo ele o encarregado por ler as respostas.

Evidentemente que isso produz um efeito sobre o respondente. No nosso caso da presente pesquisa, isso ter tornado os respondentes mais suscetíveis a produzir uma resposta “politicamente correta”, ou alinhada com aquilo que apregoadado pela própria instituição de ensino.

No tocante ao *background* do respondente, devemos considerar a distância entre opinião pública e particular (GÜNTHER, 2003, p. 3). Em outras palavras, deve-se deixar claro que o pesquisador está interessado na opinião do respondente, não na dos outros.

Situações como respondentes previamente desinteressados em responder, podem ser encontradas. Nesse caso, deixou-se claro que, ainda que a pesquisa tenha sido realizada no espaço da escola, por um professor, durante o período de manhã

(letivo), os alunos eram livres para não responder. Inclusive havendo a possibilidade de abandonar a sala durante o período de aplicação do questionário (aproximadamente 50 minutos). Dois estudantes optaram por não responder ao questionário. Nenhum deles deixou a sala.

Outra preocupação foi fazer com que o questionário fosse rápido e fácil de ser respondido; buscando reduzir ao máximo o esforço físico e mental dos respondentes.

Para isso, buscou-se reduzir o número de perguntas de forma a atingir um número mínimo.

Aqui, penso haver espaço para um esclarecimento. Houve uma primeira aplicação de questionário ao mesmo grupo de estudantes, no início do ano de 2018. No entanto, acabei sendo roubado e todos os questionários foram perdidos. A presente pesquisa é resultado de uma segunda aplicação do questionário.

O infortúnio com a primeira aplicação, ainda que tenha gerado alguns problemas pessoais e de prazo com a entrega do texto da dissertação, serviu como estudo piloto. Uma das orientações da banca que fez parte da qualificação do projeto.

Um pedido de prorrogação de prazo foi realizado e, ainda que por caminhos tortos, pude testar os elementos do primeiro modelo de questionário e aperfeiçoá-los nesse segundo momento.

Menos perguntas de cunho socioeconômico cultural e o acréscimo de perguntas “abertas”, foram as principais mudanças da primeira versão do questionário para essa.

Quanto à disposição das questões, considerou-se os seguintes critérios dispostos por Günther:

Um primeiro princípio de estruturação é direcionar-se do mais geral para o mais específico; do menos delicado, menos pessoal para o mais delicado, mais pessoal. (GÜNTHER, 2003, p.7)

Partiu-se do princípio de que as respostas dissertativas exigiram uma maior abertura dos respondentes aos temas perguntados. Ou seja, a necessidade de estruturar o raciocínio através da linguagem, faz com que o respondente vá mais fundo quanto ao tema, revelando-se mais.

Um segundo princípio de organização do instrumento é que, na medida apropriada, deve seguir uma ordem lógica. Usando uma hipotética pesquisa sobre moradia, pergunta-se inicialmente sobre a cidade, depois o bairro, a

rua e o prédio onde o respondente mora. Além de progredir do geral ao específico, aproxima-se do respondente. (GÜNTHER, 2003, p.7)

Nesse caso, decidiu-se por iniciar o questionário perguntando sobre o percurso escolar do respondente – quais escolas frequentou até aquele momento ou se sempre frequentou a mesma escola em que está – em seguida perguntas sobre a escolaridade dos pais e ou responsáveis foram feitas.

Um terceiro princípio, implícito no segundo, sugere que itens tratando de uma mesma temática fiquem juntos e recebam uma introdução que ajude o respondente a concentrar-se na temática a ser tratada. (GÜNTHER, 2003, p.7)

Seguindo este princípio, as perguntas sobre as temáticas foram agrupadas e dispostas de forma a fazer com que o respondente pensasse cada um dos temas separadamente. O mesmo valeu para as questões dissertativas, em que cada tema era introduzido por um texto jornalístico e, em seguida, eram feitas as perguntas.

Finalmente, esclarece-se que a escala utilizada para as questões “fechadas” nesta pesquisa, foi a Likert. Nela, o respondente avaliou um fenômeno em que eram possíveis 5 opções de resposta: “concorda totalmente”, “concorda parcialmente”, “não tem posicionamento”, “discorda parcialmente” e “discorda totalmente”.

Procurou-se tomar o cuidado de formular as perguntas de forma que todas as opções pudessem ser respondidas na mesma dimensão.

A escolha por um número ímpar de alternativas (5) deve-se ao fato de que, desta forma, é possível se posicionar positivamente, negativamente, mas também de forma neutra; possibilitando ao respondente assumir uma terceira posição.

2.1 CONTEXTO SOCIOECONOMICO E CULTURAL

Ao lançar mão de uma metodologia quantitativa, o que nessa pesquisa se expressa na forma de questões de múltiplas escolhas com os valores das questões respeitando a escala Likert; o que se procura é traçar um panorama mais geral do objeto de pesquisa. Quase impossível, porém, não recorrer a uma análise qualitativa do mesmo objeto de estudo, em seguida. Recorrendo assim a uma ideia de *continuum* entre as metodologias (MILES; HUBERMAN, 1984, p. 20).

Fugindo, portanto, da ideia de que os métodos são dicotômicos e, ao contrário, imaginando que devem ser vistos como complementares, a presente pesquisa pretende investigar o número de alunos que apresentam uma consciência histórica do modelo X ou Y. Em seguida, com as questões dissertativas, buscou-se averiguar quais são as origens do pensamento concretizado por cada estudantes. Ou seja, o porque ele pensa daquela forma sobre aquele determinado assunto. Com isso, acredita-se ser capaz compreender qual a real contribuição do ensino de história escolar na formação da cultura histórica dos jovens e em que medida essa cultura histórica tem sido formada por outras fontes.

Com relação ao uso de metodologias qualitativas, pode-se observar um crescimento por parte dos pesquisadores, na escolha por metodologias qualitativas como meio para se desenvolver as pesquisas e obter resultados sobre o objeto de estudo desejado. Sobretudo, entre os pesquisadores de ciências humanas, o que inclui os da educação.

Talvez isso ocorra, porque há uma tendência a se pensar que a abordagem científica clássica, em outras palavras, que não fiquem presas ao positivismo/behaviorismo, ao defender uma uniformidade da natureza (pensamento oriundo sobretudo da influência das ciências naturais) e que, portanto, as pessoas apresentariam uma mesma reação em circunstâncias idênticas. Evidentemente, como se sabe, tais abordagens foram fundamentais para o desenvolvimento e consolidação do conhecimento científico para as ditas *hard sciences*. O que se discute é que quando aplicada para estudos de ciências humanas, expressa-se extremadamente redutor.

Isso não faz, porém, com que a metodologia qualitativa tenha sido amplamente aceita pelo meio científico. Sobram críticas sobre sua suposta falta de rigor e objetividade o que, para muitos, fazem com que ela se constitua em uma “metodologia de segunda linha”.

Para além da polêmica e livre da intenção de tentar sustentar essa ou aquela posição quanto à utilidade ou capacidade das metodologias qualitativas, concentro-me em esclarecer que há fundamentos e práticas que balizam as pesquisas que adotam esse modelo. Os fundamentos e práticas articulam-se em torno de quatro pólos: o epistemológico, o teórico, o morfológico e o técnico (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p. 8).

Em resumo, trata-se de definir um conjunto de diretrizes que orientam uma investigação científica (HERMAN, 1983, p. 5), ainda que isso não signifique haver uma

única forma de proceder metodológico, mas, ao contrário, há sim uma multiplicidade de procedimentos científicos específicos (DE BRUYNE, 1975, p. 24). Não admitir isso, reduziria a noção de ciência e de investigação a um conjunto de procedimentos lineares.

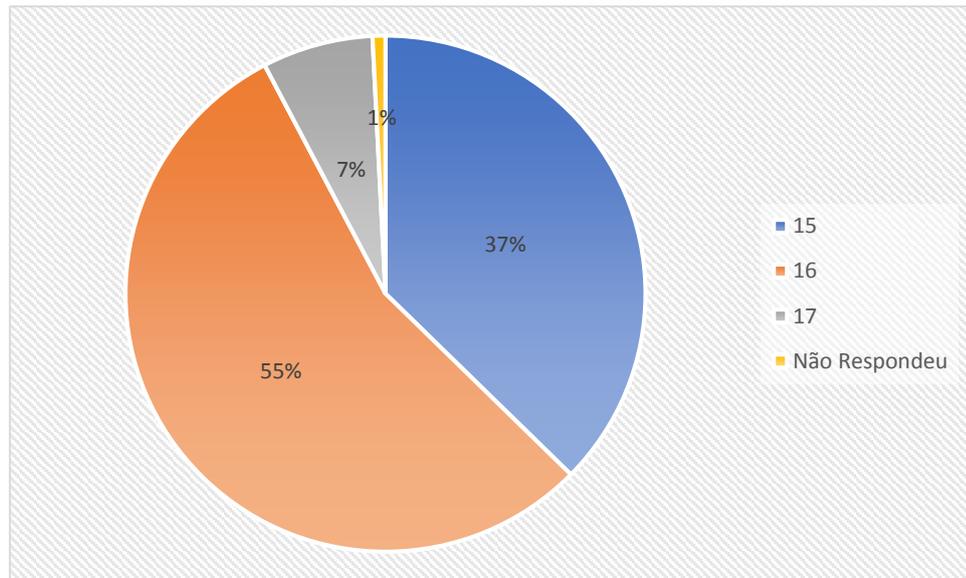
Depois de colher os dados, tabulá-los e gerar os gráficos disso, resta-nos realizar a análise do que conseguimos colher, de forma a tentar dar inteligibilidade aos dados. Tentar fazê-los falar, num sentido de propiciar a constatação de uma faceta da realidade e que, frente a isso, se consiga construir um conhecimento baseado nessa experiência empírica.

Proponho-me a meramente expor os dados da colhidos junto a um grupo de 131 estudantes, sem a realização de cruzamento de dados nesse primeiro momento; afim de permitir a análise e melhor entendimento das características do grupo que compôs a amostragem da pesquisa.

A primeira pergunta a que os respondentes foram submetidos foi quanto à sua idade. Para além do óbvio, constatar com que faixa etária estamos dialogando, a pergunta também tem a capacidade de revelar se há, entre o grupo de estudantes a que a pesquisa foi submetida, um número expressivo, ou não, de repetentes. Isso poderia indicar, sob uma certa possibilidade de análise, que os estudantes respondentes trouxessem lacunas quanto ao processo de aprendizagem escolar, o que poderia influenciar nas suas respostas.

Todavia, como o gráfico abaixo nos informa, apenas uma pequena parcela dos respondentes estão à parte daquela que seria a idade padrão para alguém que cursa o segundo ano do ensino médio; ou seja, entre 15 e 16 anos.

Gráfico 1- Idade



Fonte: O autor

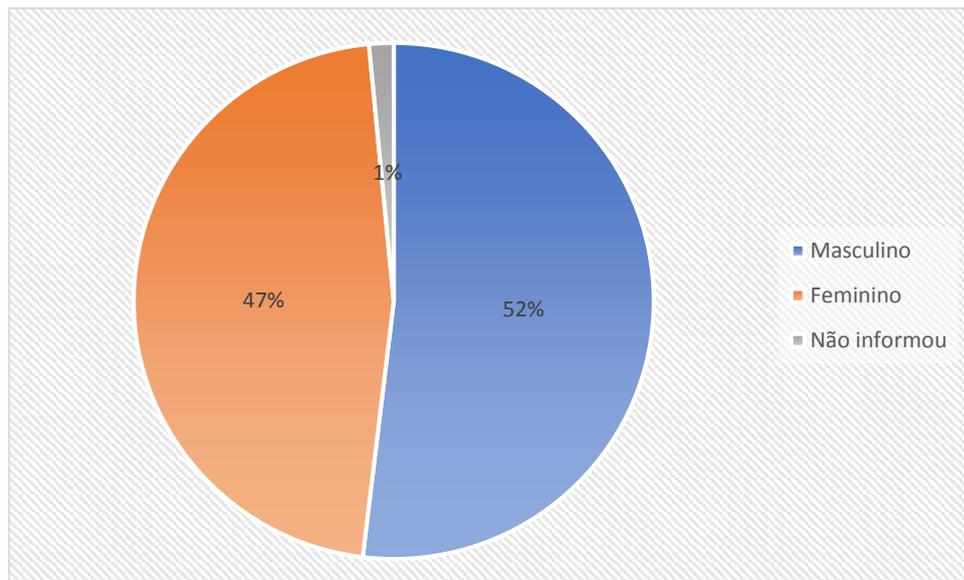
Não sabemos se o “atraso” se deve a alguma reprovação, ou não. Muito menos, se as possíveis reprovações ocorreram por não alcançar os critérios mínimos estabelecidos pelo componente de história. Mais ainda, revela que se trata de um grupo que consegue responder às demandas escolares de forma geral, ao menos de forma minimamente satisfatória. Podemos considerar então, que é um grupo de jovens aptos a servirem de amostragem, enquadrando-se como estudantes que fazem parte de uma “elite”, quanto ao rendimento escolar apresentado. Ainda mais se considerarmos que, segundo dados divulgados pela OCDE, em 2017, (OECD, 2017) de que 41% dos estudantes brasileiros abandonam a escola sem se formar. Ainda segundo a pesquisa, apenas metade dos que ingressam no ensino médio, acabam por concluí-lo no tempo certo; e que, até o final desse ciclo, 26% dos brasileiros abandonam a escola.

Portanto, o grupo que configura a amostragem da presente pesquisa, simboliza aquilo que podemos considerar como uma experiência de sucesso da educação brasileira. Por isso mesmo, devemos entendê-los como capazes de nos permitir estabelecer balizas altas quanto aos seus entendimentos de história.

Também em relação ao sexo dos respondentes, temos uma homogeneidade.

Segundo estimativas do IBGE, em 2017 a população do Brasil tinha 51,5% de mulheres e 48,5% de homens. A amostragem que embasa a pesquisa reproduz a estimativa.

Gráfico 2 - Sexo



Fonte: O autor

Um fator que permite maior possibilidade de questionamento é com relação à cor dos respondentes.

Como se sabe, esse é um fator decisivo quanto à condição de acesso à escola e, antes disso ainda, de acesso à recursos. Essa é uma realidade histórica em nosso país. Como não pode deixar de ser, ainda que atualmente os respondentes estejam matriculados em uma mesma instituição de ensino e, portanto, no momento, compartilhando das mesmas experiências escolares; há uma defasagem histórica a ser considerada.

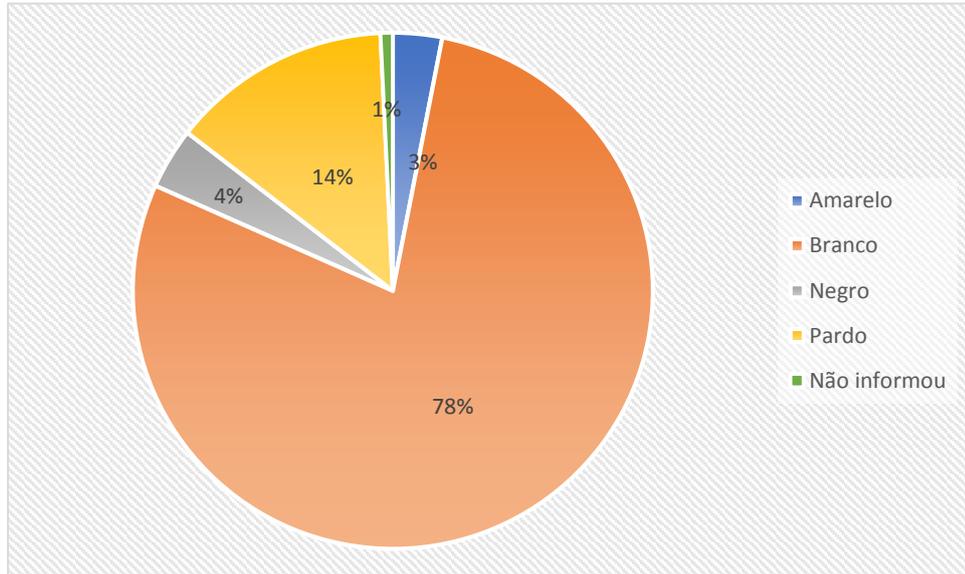
Segundo dados divulgados do IBGE divulgados em dezembro de 2017, (IBGE, 2017) enquanto mais de 22% dos brancos tem nível superior, a porcentagem reduz para 8,8% na população preta ou parda.

Além desses fatores estatísticos e históricos, devemos ainda considerar o fator cultural e social.

O que significa ser afrodescendente em uma sociedade racista? Qual o impacto do aprendizado histórico em jovens brancos e negros? De que maneira as experiências pessoais, marcadas por diferenças abissais quando se considera a etnia, interferem na formação da consciência histórica dos estudantes? Essas perguntas são fundamentais quando se está em uma sociedade tão desigual, e devem ser consideradas quando se analisa as respostas dadas.

No gráfico abaixo é possível, as porcentagens daqueles que se identificaram como brancos, negros, amarelos, pardos e daqueles que não informaram cor.

Gráfico 3 - Cor

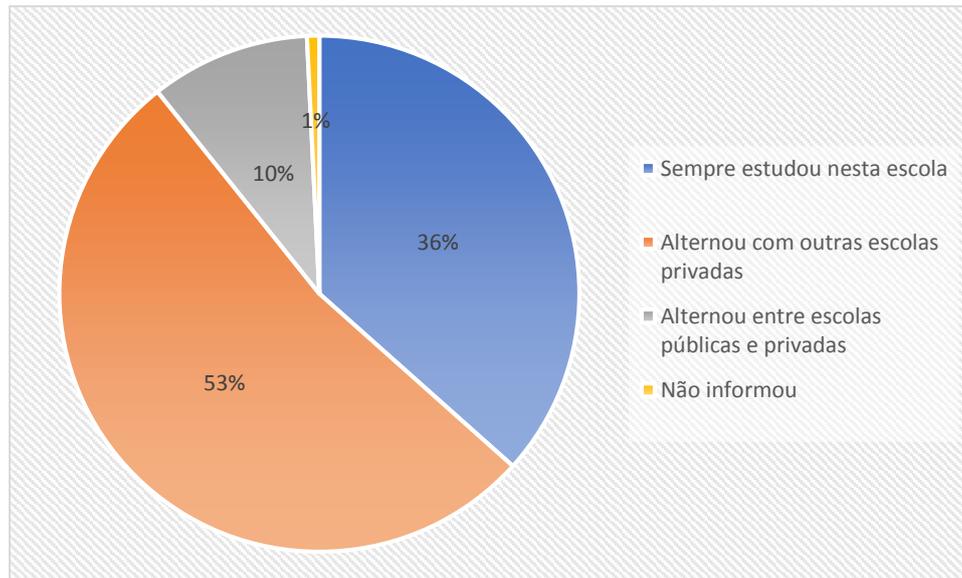


Fonte: O autor

Esses dados, porém, devem ser relativizados em função de um outro: o social econômico. Considerar a etnia do respondente de maneira isolada, dissociada da análise econômica, por exemplo, pode nos induzir a conclusões precipitadas. Adotando uma análise mais marxista, a experiência social de um afrodescendente desprovido de recursos pode ser ainda mais desafiadora do que de um afrodescendente com recursos. Portanto, isso também poderá interferir no processo de construção de mundo desses indivíduos, promovendo diferentes sentidos de orientação temporal e interpretações dos processos históricos.

Com relação ao percurso escolar realizado pelos respondentes, temos os seguintes dados:

Gráfico 4- Percurso escolar



Fonte: O autor

Adotando como critério a natureza das escolas que frequentaram – particulares ou públicas – podemos verificar que há uma grande maioria de indivíduos que sempre frequentaram escolas particulares. Seja a mesma em que hoje estão matriculados, ou alternando entre instituições que oferecem ensino pago.

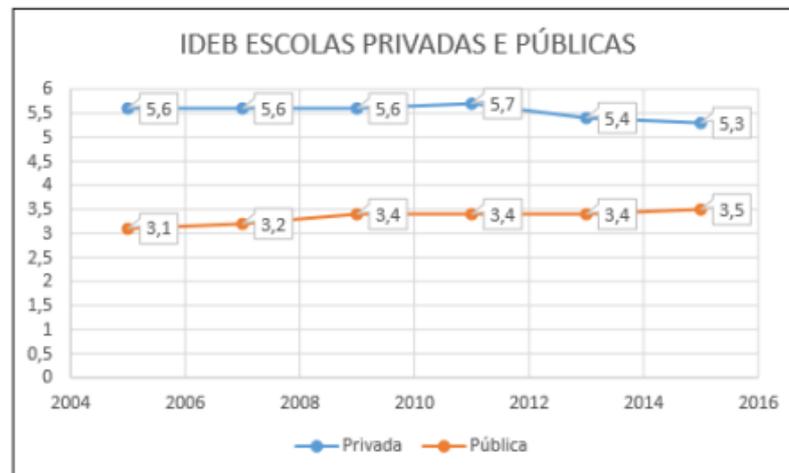
Analisando os dados do IDEB, desde 2005, (IDEB, 2018) início da série histórica, os estudantes oriundos dos colégios particulares têm alcançado notas significativamente maiores do que os provenientes de escolas públicas, na média.

Em que pese o fato de que a diferença entre elas tenha caído, esta ainda se manifesta de forma clara, quando o critério é o das notas obtidas no exame. Se em 2005 os estudantes de escolas privadas alcançaram nota média de 5,6; em 2015 essa caiu para 5,3. Do outro lado, em 2005 os estudantes de escola pública alcançaram nota média de 3,1. Dez anos depois, a média subiu para 3,5.

De toda forma, sabe-se que os investimentos *per capita* realizados nos dois setores é bem distante.

Relativizando os dados, poderíamos pensar o quanto exames externos como os realizados pelo IDEB, podem demonstrar? Quais os seus limites?

Gráfico 5 - Panorama IDEB



Fonte: BRASIL. FNDE. IDEB, 2018

Admitindo, porém, que os resultados traduzam uma maior e real eficiência da educação realizada na média das instituições privadas, temos um grupo constituído por estudantes em situação de obter bons desempenhos escolares.

Isso mais uma vez corrobora com a afirmação de que estamos diante de um grupo privilegiado de indivíduos, tanto do aspecto de rendimento quanto do modelo de escola em que forjaram seu histórico escolar.

Importante salientar a necessidade de deprender parte do tempo para analisar apenas as respostas dadas por aqueles que sempre estudaram na atual instituição de ensino. Ao mesmo tempo, a pesquisa possibilita estabelecer relação com estudantes oriundos de outras escolas particulares, ou não.

Fechando as perguntas que tinham como foco traçar um perfil do sujeito consultado na pesquisa, perguntou-se sobre o rendimento familiar.

A partir da baliza do salário mínimo (no valor de R\$954,00, à época), estabeleceu-se as faixas em que cada indivíduo se situou.

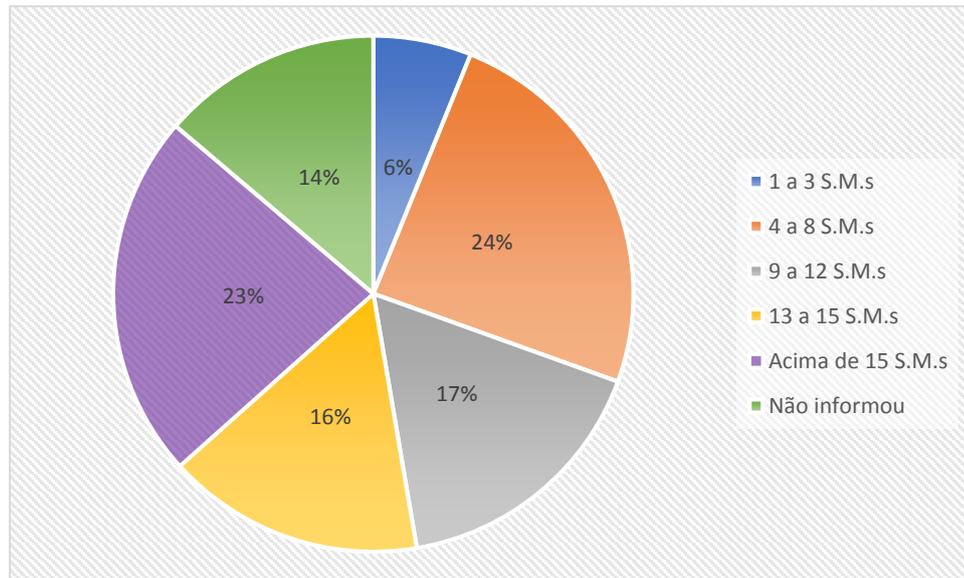
Isso permitiu perceber que 23% do total dos consultados, informaram ter renda familiar acima de salários mínimos por mês.

Para efeitos de comparação, segundo o IBGE, em 2016 a média da rendimentos familiares no Brasil, foi de R\$ 1,2 mil por mês. Ou seja, pouco mais de um salário mínimo.

Apenas 6% dos respondentes disseram ter rendimento em que na faixa em que se enquadraria a média nacional.

Trata-se, como é possível perceber, de indivíduos pertencentes a uma elite econômica nacional.

Gráfico 6 - Renda



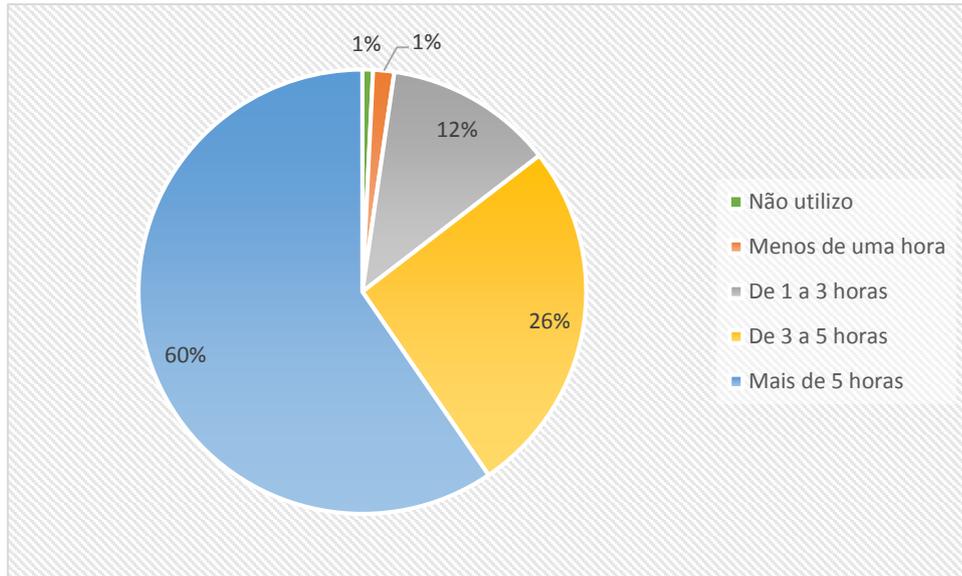
Fonte: O autor

Por se tratar de famílias com relativo poder aquisitivo, ainda mais quando se compara com a média nacional, os estudantes que participaram da pergunta têm amplo acesso à cultura, tecnologia e canais de comunicação.

Todos disseram ter acesso à internet, por exemplo. 82% disseram ter conexão com a internet e acesso à TV a cabo. 17% disseram ter acesso apenas à internet. 1% não respondeu.

Percebe-se então que o grupo entrevistado tem amplo acesso à informação, seja através da mídia tradicional ou da web (redes sociais, por exemplo). Os respondentes mostraram-se, inclusive, ávidos consumidores dessas tecnologias, como mostram os gráficos sobre horas diárias à frente da TV e de uso diário da internet.

Gráfico 7- Tempo de uso da internet por dia

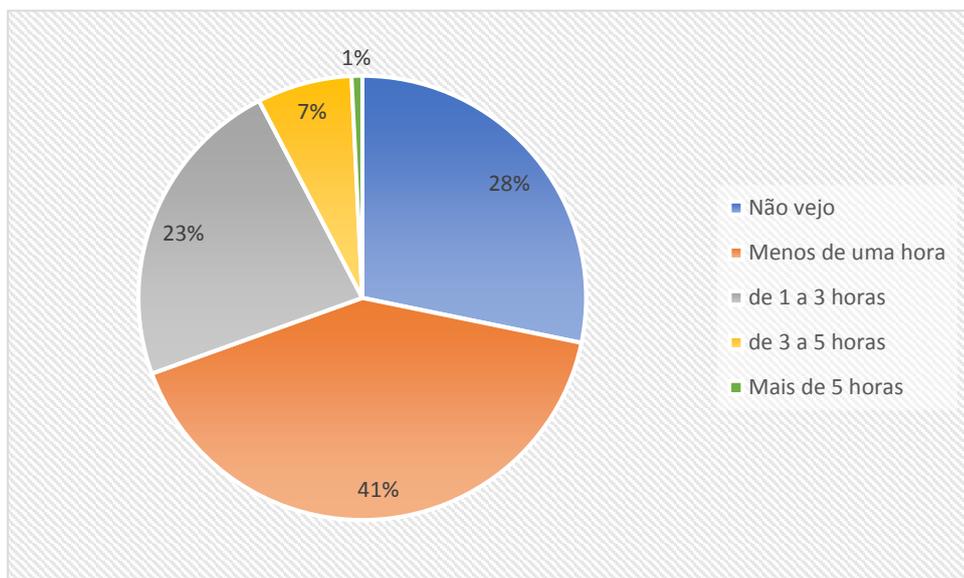


Fonte: O autor

Os dados revelam que 86% dos respondentes informaram passar ao menos 3 horas por dia, conectados na internet. Por outro lado, apenas 31% dos perguntados afirmaram passar ao menos 3 horas à frente da TV.

Todos os respondentes afirmaram acessar a internet todos os dias. Ainda que por pouco tempo, em alguns casos. 17 indivíduos disseram não assistir TV todos dias. Isso mostra, mais uma vez, que a web é o principal meio pelo qual os jovens de classe média do Brasil, acessam informação.

Gráfico 8 - Horas à frente da TV



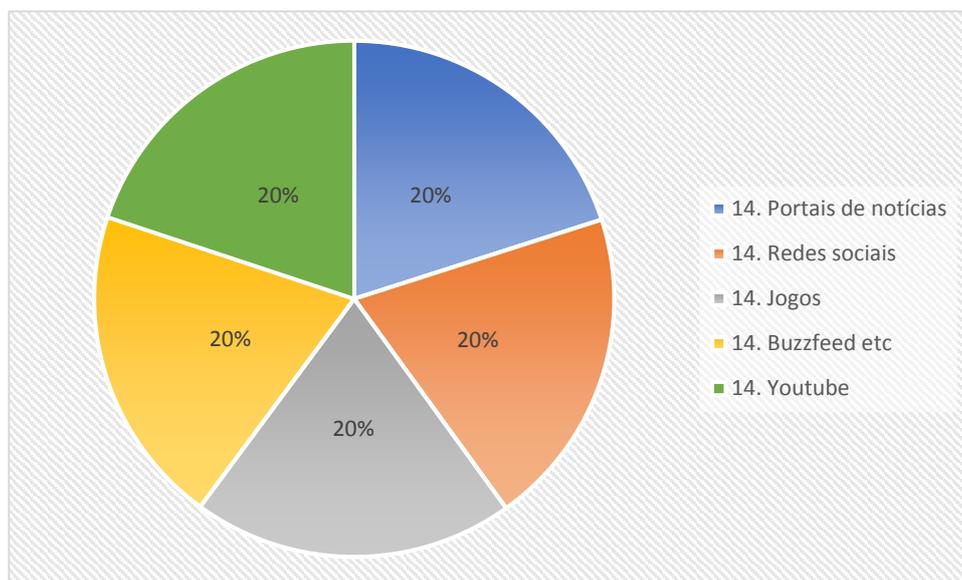
Fonte: O autor

Dentre os que disseram assistir TV, prevaleceu aqueles que dedicam horas para assistir novelas e telejornais.

Com relação ao tempo de uso da internet, percebe-se claramente estar voltado ao entretenimento, redes sociais e informação.

Para essa pergunta, o questionário trazia as opções abaixo e pedia que os respondentes dessem notas de 0 a 5, em nível de importância quanto ao uso que costumam fazer, para cada categoria. A somatória dos valores atribuídos a cada categoria revela as prioridades/maior uso, por parte dos perguntados.

Gráfico 9 - Uso da internet



Fonte: O autor

Nesse caso, houve um equilíbrio entre as 5 categorias, mostrando os jovens se dividem entre elas de forma a dispensar uma quantidade de tempo equivalente entre o entretenimento e a informação.

Para o uso das redes sociais, não havia nenhuma pergunta que buscasse determinar com mais precisão, que tipo de uso os jovens faziam. Isso faz com que consideremos que parte do tempo nas redes é gasto com entretenimento, parte com informação e parte com a interação com outras pessoas.

De toda forma, o grande número de horas de uso da web, em alguns casos superando até mesmo o tempo de permanência no colégio, torna claro que boa parte da forma de se inteirar com o mundo, de produzir suas subjetividades e de se posicionar frente às questões do passado e do presente.

Sem dúvida que grande parte dos discursos, pontos de vista, análises, impulsos ativistas etc. que perfazem o olhar de um jovem de classe média, são oriundos das relações que ele estabelece nas redes.

Outro fator capaz de nos conduzir a uma ou a outra chave de interpretação do real, esteja ele situado no passado ou no presente, são nossas crenças religiosas. Nesse sentido, buscou-se mapear a opção religiosa dos entrevistados, com vistas a tentar perceber de que maneira manifestam sua religiosidade.

Abaixo, no gráfico que demonstra a opção religiosa dos respondentes, é possível perceber que há uma maioria de cristãos (cerca de 78%), sendo que mais da metade dos respondentes afirmaram seguir o catolicismo, compondo o maior grupo. Em seguida, vieram aqueles que se identificaram como não seguidores de nenhuma religião (20%).

Importante salientar que o colégio em que a pesquisa foi realizada pertence à Rede Jesuíta de Educação e, ainda que não seja uma escola confessional, há um esforço para que as reflexões e contribuições de Santo Inácio de Loyola, conhecidas como Pedagogia Inaciana¹⁰, sejam aplicadas no dia a dia, pelos professores e profissionais do colégio, em todos os espaços educacionais. Desde o planejamento curricular de cada componente disciplinar até à forma de avaliação, os princípios jesuítas devem ser contemplados, exercidos e cobrados.

Em outras palavras, ainda que se garanta total autonomia aos professores quanto ao seu método e modo de proceder dentro da sala de aula, garantindo que os olhares específicos de cada ciência sejam trazidos aos estudantes à luz do rigor dos processos nos quais o conhecimento foi produzido, o discurso interno do colégio, grifa a importância dos estudantes se utilizarem dos saberes produzidos pelo e no colégio,

¹⁰ Pedagogia Inaciana é um extenso acervo de orientações do governo central da Ordem dos Jesuítas, de publicações e pesquisas de vários autores sobre um enfoque pedagógico característico, procedente da Ratio Studiorum. É um conceito amplo que oferece uma visão cristã do mundo e do ser humano, um sentido humanista para o processo educativo e um método personalizado, crítico e participativo. A base desse acervo pedagógico é constituída atualmente pelos documentos Características da Educação da Companhia de Jesus e Pedagogia Inaciana. Uma proposta prática, promulgados pelo Superior Geral dos Jesuítas em 1986 e 1993, respectivamente. Em 2005, os Provinciais Jesuítas da América Latina apresentaram o documento Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na A. Latina (PEC) 5 aos educadores das três redes dirigidas pela Companhia de Jesus no continente (AUSJAL, FLACSI e Fé e Alegria). A Pedagogia Inaciana não é propriamente um método, no sentido rigoroso do termo, mas um enfoque pedagógico cujos elementos principais provêm dos Exercícios Espirituais e da espiritualidade inspirada em Santo Inácio de Loyola, como os conceitos de pessoa, de sociedade, de mundo, de Deus, de ideal de vida, de missão, de processo de ensino e aprendizagem, de mudança, de colaboração com os outros e networking.

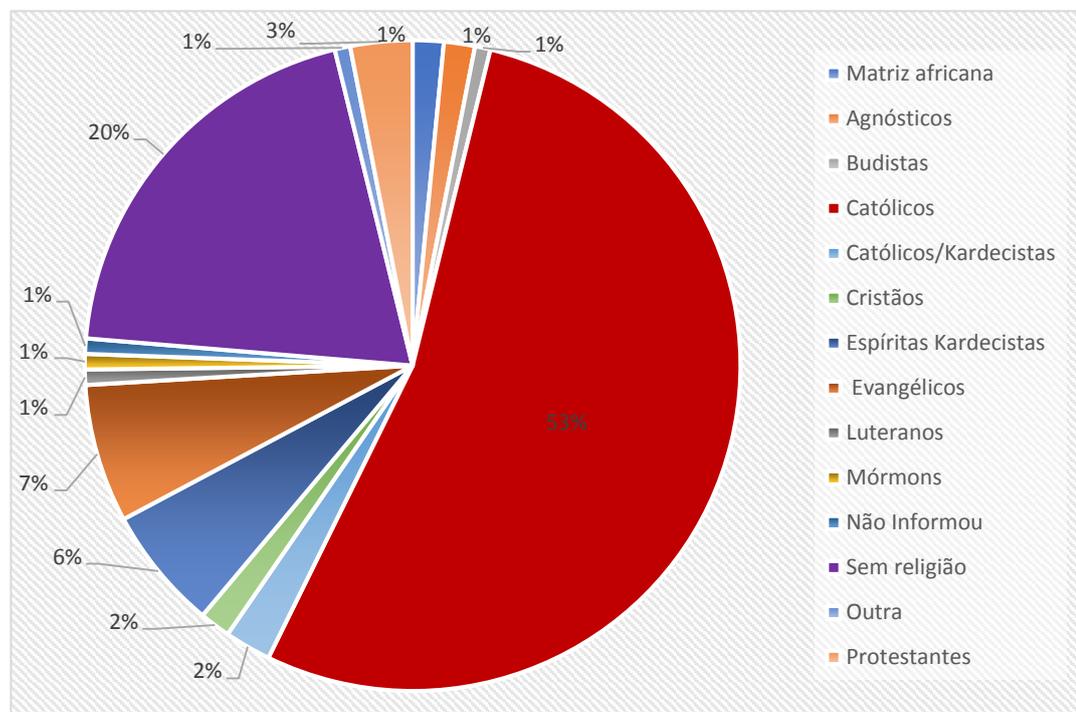
Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada no 2º Encontro de Diretores Acadêmicos de Colégios Jesuítas da América Latina.

de maneira a fomentar um olhar que relativize e acolha as diferenças e, desta forma, permita com que os estudantes possam se abrir aos demais.

Compreender o preconceito e a intolerância ao diferente como inadmissíveis, por exemplo, é uma prática da pedagogia praticada nos colégios jesuítas. Ao mesmo tempo, fomentar um olhar de crítica ao passado de exploração e de desrespeito cultural, étnico, ideológico ou religioso, também perfazem o “fazer educação” da Companhia de Jesus.

Desta forma, seria natural esperar que este seja um posicionamento ao menos predominante dos estudantes; principalmente daqueles que fizeram toda a sua caminhada escolar, dentro do mesmo colégio.

Gráfico 10 - Religião



Fonte: O autor

Para finalizar a exposição dos dados socioeconômicos e culturais, os respondentes foram convidados a expor sobre a escolaridade de seus pais e/ou responsáveis.

Dessa forma, conseguimos constatar que se trata de um grupo que pertence não só a uma espécie de elite econômica, mas também são privilegiados do ponto de vista do acesso à educação formal. Até mesmo porque, ao menos no Brasil, uma coisa está diretamente relacionada à outra. E é nesse sentido que parece-me fazer sentido

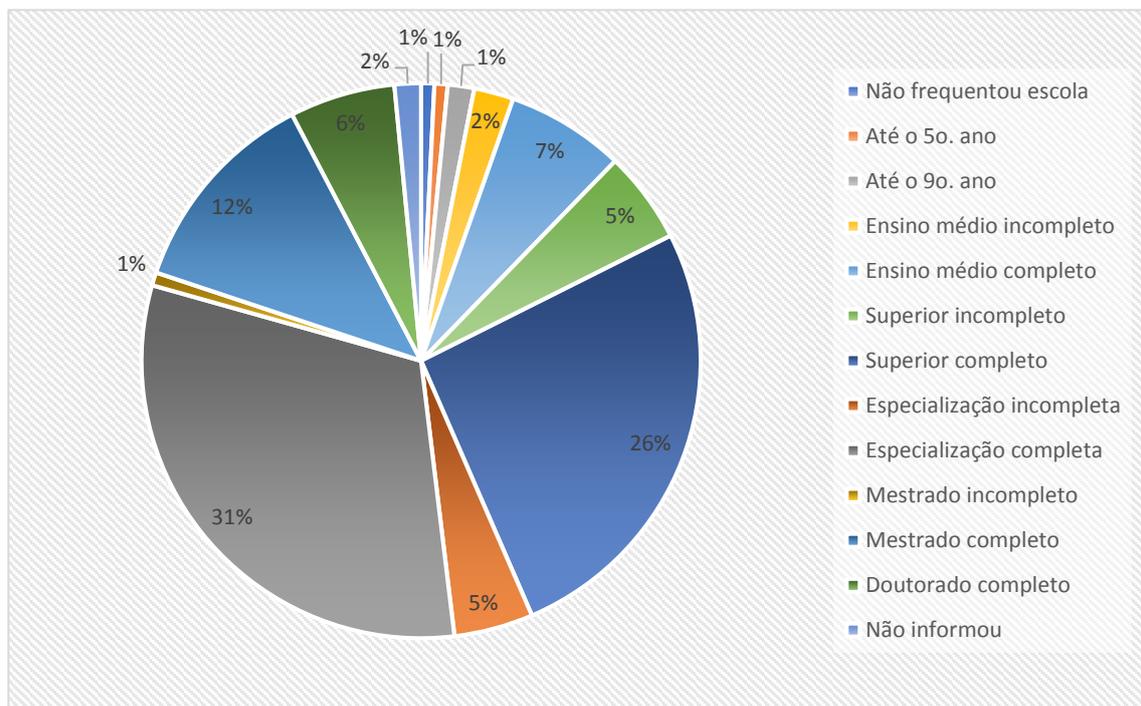
observar os dados socioeconômicos como complementares aos dados de rendimento acadêmico e de posicionamento estudantil frente a determinadas questões.

Abaixo está o gráfico quanto à escolaridade das mães e/ou responsáveis maternas dos estudantes.

Percebe-se que apenas 17% delas, não possuem diploma se ensino superior. Em que pese que 5% informaram que suas mães possuem superior incompleto, o que pode indicar que estão prestes a integrar o grupo daqueles que já têm seu diploma universitário.

49% dos estudantes informaram que suas mães já possuem ao menos um título além do superior, seja ele especialização (31%), mestrado (12%) ou doutorado (6%)

Gráfico 11 - Escolaridade das mães/responsáveis maternas

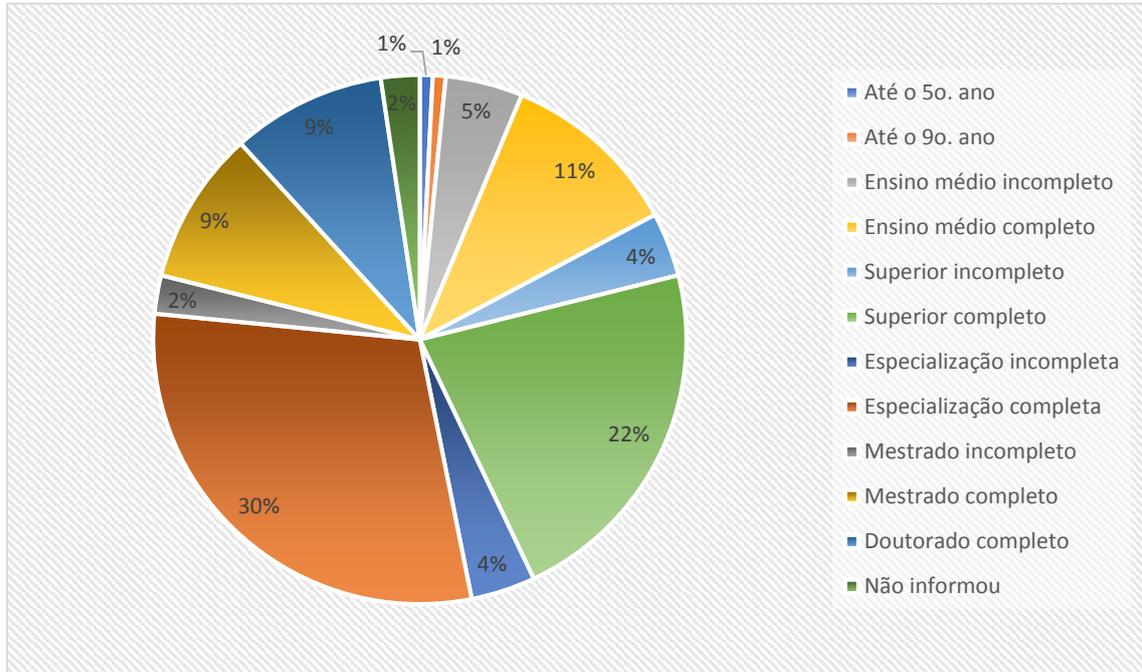


Fonte: O autor

Em relação aos pais e/ou responsáveis paternos os números demonstram valores ainda mais altos quanto à escolarização. Haja visto que 76% deles declaram que seus pais possuem ao menos ensino superior. 50% possuem ao menos um título além da graduação.

Portanto, claramente são jovens que crescem em meio a um contexto familiar de grande acesso à informação, cercados de todas as possibilidades de informação e com pais que possuem alta formação escolar/acadêmica.

Gráfico 12 - Escolaridade dos pais/responsáveis paternos



Fonte: O autor

3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

3.1 QUESTÕES OBJETIVAS SOBRE TEMÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

Os respondentes foram submetidos a questões objetivas que abordavam temas atuais, solicitando assim que os estudantes se posicionassem diante dos temas e tornando possível perceber um pouco de como operam o passado, presente e futuro segundo o alcance e o modelo de suas orientações temporais que constituem seus sentidos históricos.

A ciência histórica é capaz de oferecer um conjunto de conhecimentos, capacidade de interpretação das diferentes temporalidades, a capacidade de relativização do comportamento, cultura ou padrão imposto, a percepção da existência de rupturas e continuidades políticas, sociais e culturais etc. Essas habilidades podem ser de alguma forma medidas, quantificadas ou qualificadas, nas respostas dadas pelos estudantes. A análise será realizada tendo como norte a ideia de que é possível, por parte dos alunos, a construção de ideias históricas gradualmente mais sofisticadas, no que respeita à natureza do conhecimento histórico (BARCA, I.; MARTINS, E.; SCHMIDT, M. (Org.), 2010, p.11). Para tanto, é necessário considerar a construção do conhecimento histórico por parte dos alunos, em dois aspectos: em torno da natureza da história (evidência, narrativa, objetividade etc.) e subjacentes à interpretação de conceitos substantivos tais como ditadura, revolução, democracia, Idade Média ou Renascimento.

Mais do que apenas averiguar como os estudantes dão forma, no interior de suas elucubrações pessoais, deve-se também tentar interpretar que tipo de uso ele faz dos conhecimentos que adquiriu. De nada adiantaria o indivíduo esboçar um raciocínio histórico correto sobre ditadura, por exemplo, mas não conseguir compreender os efeitos funestos que ela é capaz de produzir. Tão pouco, alguém que saiba exprimir o que significa viver em uma ditadura, mas que não consegue estabelecer relações e diferenças históricas entre um período ditatorial e um democrático.

Como já explicitado anteriormente, é através das narrativas construídas por eles que se darão as análises do tipo de orientação temporal que os guiam; partindo da ideia defendida por Rüsen de que a narrativa histórica é a face material da consciência histórica.

As temáticas previamente selecionadas foram: migração e imigração; movimentos separatistas e educação sexual e sobre sexualidade.

A escolha dos temas teve como primeiro critério o fato de que se tratarem de assuntos contemporâneos, que têm sido tratados pela mídia, atraído o interesse público, abordado pelos candidatos nas campanhas políticas e discutidos nas redes sociais. Na outra ponta, documentos da educação jesuíta afirmam a importância de entender o contexto como currículo. Portanto, pretendeu-se investigar os posicionamentos dos jovens, frente a questões que são apresentadas a eles tanto pela escola, quanto pelos círculos sociais que porventura frequentem e também através de suas redes sociais. Intenciona-se com isso, melhor poder compreender como se forma a cultura histórica dos estudantes e como sua consciência histórica opera seus conhecimentos históricos frente a entraves reais, atuais e sensíveis.

Para além disso, também se entendeu que tais temas, ao serem selecionados para compor a pesquisa, possibilitariam ao pesquisador fazer distinção com razoável precisão quanto à origem do discurso defendido pelos estudantes. Explico. Temos visto nas redes sociais e mídias tradicionais, uma série de indivíduos com nenhum tipo de estudo em educação, falar sobre os problemas de uma educação sexual nas escolas, por exemplo. Como é de se esperar, quando alguém emite opinião sobre um determinado assunto que ela não domina, a falta de preparo não raro faz com que o discurso produzido por essa pessoa seja incoerente, inocente, incorreto ou no mínimo impreciso. Partindo da ideia de que um professor, um profissional da área da educação, com horas de estudo sobre o tema, que foi obrigado a ler uma quantidade no mínimo razoável de livros sobre pedagogia e de diferentes vertentes, para alcançar um diploma universitário; não irá reproduzir discursos baseados no senso comum sobre educação, por exemplo. Dessa forma, se o estudante fizer menção a um posicionamento que pertence àquilo que se possa considerar um conhecimento proveniente do senso comum, portanto, falho, falso, que mascara uma determinada realidade; saberemos que não foi a escola que ofereceu tal contribuição ao estudante. Dessa forma, pode-se “rastrear” as origens da formação da cultura histórica dos respondentes.

A primeira temática proposta se tenta explorar a visão dos estudantes quando à ideia de separação do sul do Brasil, do seu restante.

O tema foi escolhido por entender que a temática “migração/imigração” tem sido grandemente colocada em pauta nos últimos tempos. Sobretudo, quando

consideramos as últimas eleições estadunidenses, quando as políticas de imigração daquele país constituíram um dos principais pilares sobre os quais as campanhas de muitos candidatos tanto para o executivo quanto para o legislativo, se deu. Além de ter movimentado a opinião pública, mais especificamente através de redes sociais e de canais de youtube cujos proprietários eram/são influenciadores de uma certa direita brasileira (nos moldes da Alt-Right estadunidense), à época da discussão sobre a Nova Lei de Migração, de 2017.

Outra região em que tal tema tem sido amplamente debatido, é o continente europeu. A chegada de imigrantes, principalmente os oriundos de países dominados por regimes liderados por extremistas islâmicos, como os sírios, tem repercutido entre os europeus.

De um lado, as políticas humanitárias se esforçam para argumentar sobre a importância em acolher os refugiados, que se encontram em condição de extrema vulnerabilidade, alijados dos seus direitos em seus países de origem. Do outro, porém, os discursos permeados de preconceitos, nacionalismos exacerbados e medo, tem ganhado mais coro.

E é também na falta de perspectiva histórica que reside o discurso reacionário. Afinal, em países cuja população apresentou um fluxo imigratório enorme ao longo do último século, é que tal postura tem sido defendida.

No Brasil, a questão também tem recebido mais atenção por parte das pessoas. Recentemente tivemos em nosso país, casos de evidente manifestação xenofóbica direcionada a haitianos, cubanos e venezuelanos¹¹.

Migrantes que buscaram no Brasil, conhecido e reconhecido por ser uma terra de todos os povos – ou seria o país do racismo cordial? – forçados a deixar a própria

¹¹ SAIA do meu país. **Carta Capital**, São Paulo, 4 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/saia-do-meu-pais-agressao-a-refugiado-no-rio-expoe-a-xenofobia-no-brasil/>> Acesso em: 18 dez. 2018

CHEGADA de refugiados faz xenofobia crescer. **Huffpost Brasil**, São Paulo, 20 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.huffpostbrasil.com/2016/06/20/chegada-de-refugiados-faz-xenofobia-crescer-mais-de-600-no-bras-a-21688171/>> Acesso em: 18 dez. 2018

IMIGRANTES haitianos são vítimas de preconceito. **Globo.com**, Rio de Janeiro, 22 out. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2014/10/imigrantes-haitianos-sao-vitimas-de-preconceito-e-xenofobia-no-parana.html>> Acesso em: 18 dez. 2018

REFUGIADOS venezuelanos são agredidos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 18 ago. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/08/refugiados-venezuelanos-sao-agredidos-e-expulsos-de-tendas-em-roraima.shtml>> Acesso em 18 dez. 2018

IMIGRAÇÃO e xenofobia. **El País**, São Paulo, 9 set. 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/09/opinion/1441811691_233922.html> Acesso em: 18 dez. 2018

pátria, mergulhadas em crises humanitárias – como Haiti e Venezuela – ou convidados pelo próprio governo brasileiro a prestar suas importantes contribuições médicas nas regiões mais afastadas do Brasil, onde a rede de saúde nacional, pública ou privada, não costuma chegar.

Assim como na Europa, os regionalismos que nutrem os pensamentos separatistas e que muitas vezes são nutridos pela reação à ideia de conviver com o outro, por vezes deram as caras ao longo da história. Especialmente na região sul do Brasil.

Esse foi um dos fatores que estimularam ideias como “O Sul é o Meu País”. Esse movimento, lançado nos anos 90, defende a independência política e econômica dos três estados do sul do Brasil. O discurso do movimento se fundamenta na ideia de que a população do sul do Brasil constitui uma nação e, portanto, deveria ter o direito de constituir-se em um Estado autônomo.

O site oficial do movimento traz os seguintes trechos:

Considerando as disposições da Resolução nº 1514 (XV) da Organização das Nações Unidas (ONU), de 14 de dezembro de 1960, segundo a qual “a subjugação dos povos constitui uma negação dos direitos humanos fundamentais, é contrária à Carta Das Nações Unidas e é um impedimento à promoção da cooperação e da paz mundial”. Considerando que por essa mesma Resolução “todos os povos têm direito à autodeterminação e em virtude deste direito, determinam livremente o seu estatuto político e orientam livremente o seu desenvolvimento econômico, social e cultural”;

Considerando a definição proclamada pela Organização das Nações e Povos Não Representados (UNPO) de que “uma nação ou povo significa um grupo de seres humanos que têm vontade de ser identificados como uma nação e povo, e estão unidos por uma herança comum”;

Considerando que o direito internacional moderno consagra o princípio segundo o qual “cada nação deve constituir um Estado próprio”;

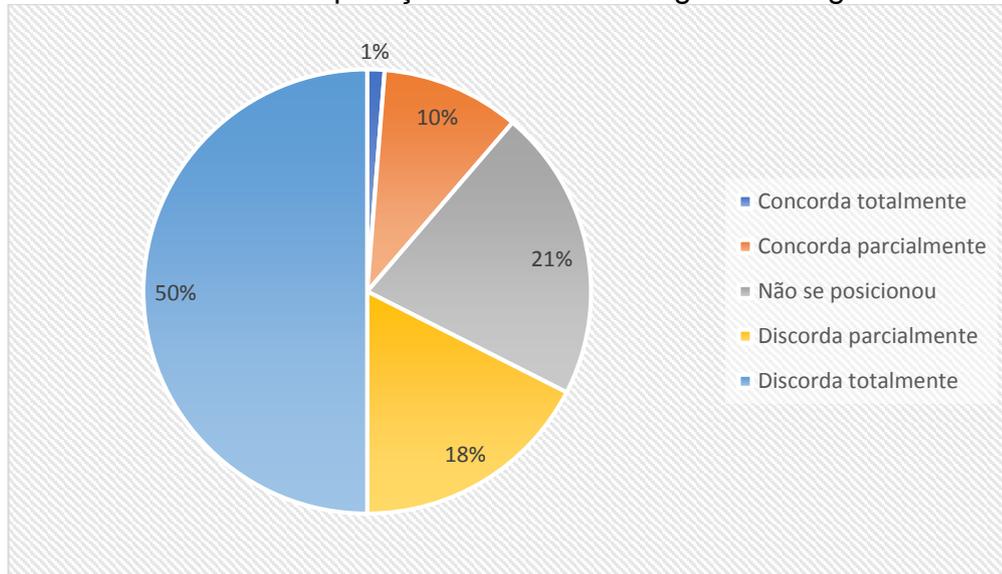
Como se vê, não apenas a questão de migração está presente nesse movimento, no sentido de que a constituição dos estados do sul em um Estado autônomo e independente propiciaria maior controle quanto à entrada e saída de pessoas, mas também uma certa ideia de identidade cultural está presente.

Uma identidade que, por certo, aponta para a direção do isolamento cultural, assegurado pela independência territorial e administrativa.

Inicialmente perguntados sobre a possibilidade da separação das 5 grandes regiões do Brasil, sem que se explorasse muito as razões dessa separação – a

pergunta apenas colocava o fato do Brasil ser o 5º maior país em extensão territorial – os estudantes se posicionaram da seguinte forma:

Gráfico 13 - Separação do Brasil em 5 grandes regiões



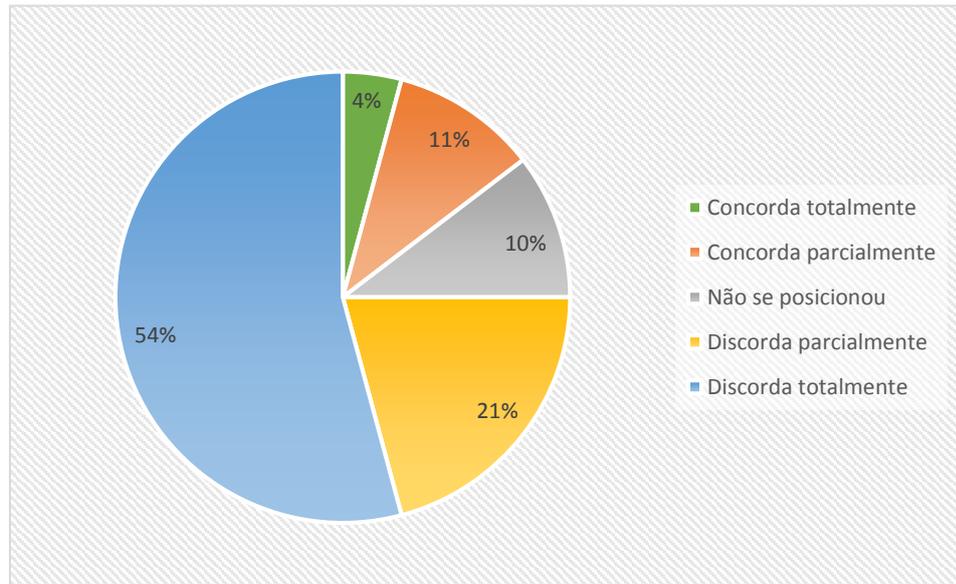
Fonte: O autor

Apenas 1% disseram concordar totalmente com a ideia. No entanto, entre os que concordam parcialmente e os que discordam parcialmente, temos um universo de 28%. Ou seja, parece haver alguma margem na opinião de quase 30% dos respondentes, para entender a separação do Brasil como algo benéfico.

Se, no entanto, separarmos as respostas dadas apenas pelos estudantes que frequentaram a mesma escola em que responderam ao questionário; de metodologia, orientação e princípios já descritos anteriormente, obteremos um resultado um pouco diferente.

Para efeito de identificação, chamarei esse grupo de “estudantes fixos”. Esse grupo é composto por 49 estudantes de ambos os gêneros e de diferentes realidades socioeconômicas. Importante grifar que quando tratarmos das respostas do grupo total de estudantes, não estão contemplados nessa amostragem os “estudantes fixos”. Desse forma, é possível perceber com maior clareza as possíveis discrepâncias entre as respostas dos estudantes que tiveram um itinerário estudantil mais heterogêneo – no sentido de terem frequentado mais de uma instituição de ensino – daqueles que frequentaram apenas e tão somente o colégio em que a pesquisa foi realizada.

Gráfico 14 - Separação do Brasil em 5 grandes regiões - Estudantes fixos



Fonte: O autor

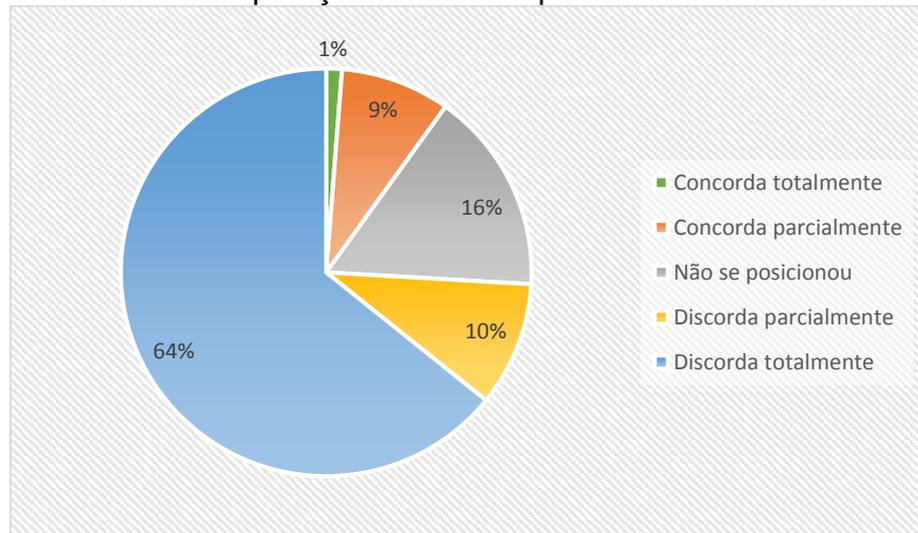
Nessa amostragem, o número dos que discordam totalmente cresce em 3%; como também cresce o percentual daqueles que concordam totalmente, saindo de 2% para 4%. A maior diferença ficou no número de respondentes que preferiam não se posicionar. Se o no grupo total esta categoria de resposta representou 18%, no grupo que informou sempre ter frequentado a mesma escola esse percentual caiu para 10%.

Portanto, de forma, geral, não houve diferenças significativas entre as amostragens do grupo geral vis a vis com o grupo de estudantes que sempre estiveram na condição de participes do projeto educacional oferecido pela escola analisada.

Mas quais seriam as razões para que eventualmente o Brasil passasse por um processo de desmembramento? Que tipo de benesses isso poderia trazer?

As duas perguntas seguintes podem indicar como os estudantes entendem essa questão.

Gráfico 15 - Separação do Brasil a partir de critérios culturais



Fonte: O autor

Analisando uma possível separação do Brasil em uma perspectiva cultural, os estudantes parecem rechaçar a ideia. 64% deles apontaram discordar totalmente de uma separação que tivesse como critério, os fatores culturais. Isso pode revelar o entendimento de que cultural diferentes não devem ser separadas, mas podem conviver, mesclar-se, dar novos frutos.

Trata-se de entender o multiculturalismo brasileiro como uma característica a ser reconhecida e valorizada. Entendo que demonstrar esse entendimento, significa apresentar uma consciência histórica complexa, capaz de perceber nos movimentos migratórios e no conviver de diferentes grupos étnico-culturais, a possibilidade de vislumbre e aceitação do ponto de vista do outro, sempre enriquecedor. Mais ainda, pode nos fazer pensar que os estudantes percebem os processos que podem levar à migração: efeitos da globalização ou lutas por independências nacionais, como ocorreu nos continentes africano e asiático, ao longo do século XX.

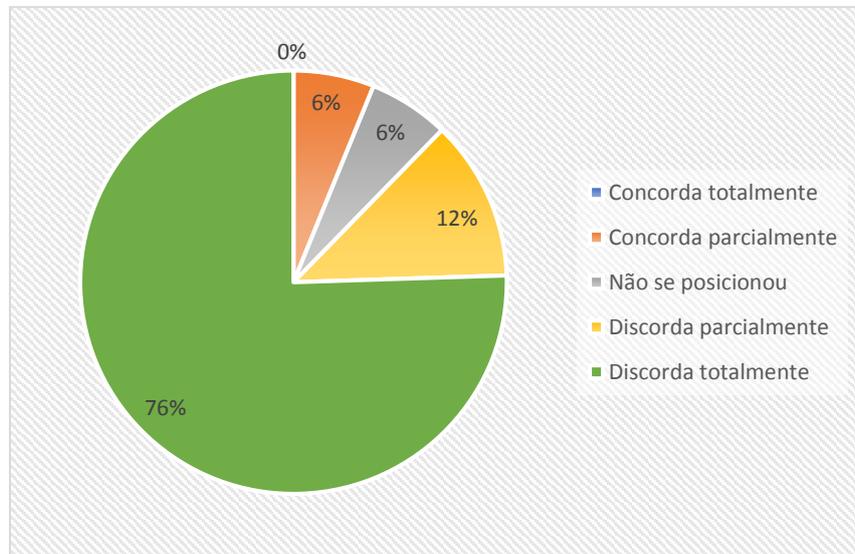
Apenas 1% dos estudantes disse concordar totalmente com a ideia. 16% não tem posicionamento. 9% demonstraram haver alguma abertura para considerar o tema.

Se mais uma vez isolarmos as respostas dadas pelo grupo de estudantes fixos, perceberemos que o discurso proferido pelos professores e legitimado pelo colégio, enquanto instituição de ensino que se esforça para promover entre os estudantes a valorização de uma visão multiculturalista da história; é mais presente.

Nenhum estudante disse concordar totalmente com a separação do Brasil segundo critérios culturais. 76% dos respondentes, o que compõe uma grande maioria, disse discordar totalmente.

As respostas a essa questão parecem representar o triunfo de uma proposta de ensino que tenta relativizar padrões e desconstruir paradigmas através da aceitação do outro em suas múltiplas características.

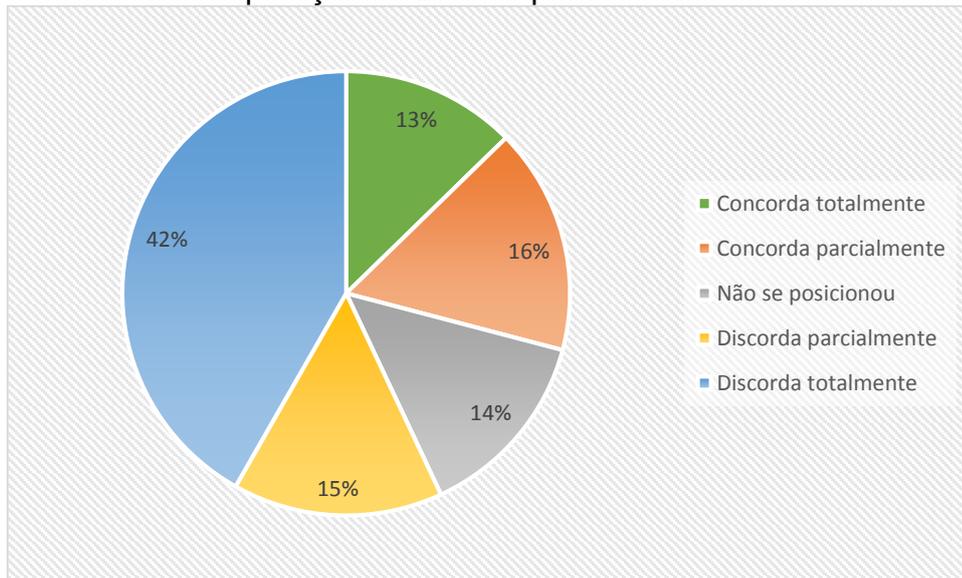
Gráfico 16 - Separação do Brasil a partir de critérios culturais - Estudantes fixos



Fonte: O autor

Posicionamento substancialmente diferente foi apresentado quando o critério para uma possível separação entre regiões do Brasil fosse econômico.

Gráfico 16 - Separação do Brasil a partir de critérios econômicos



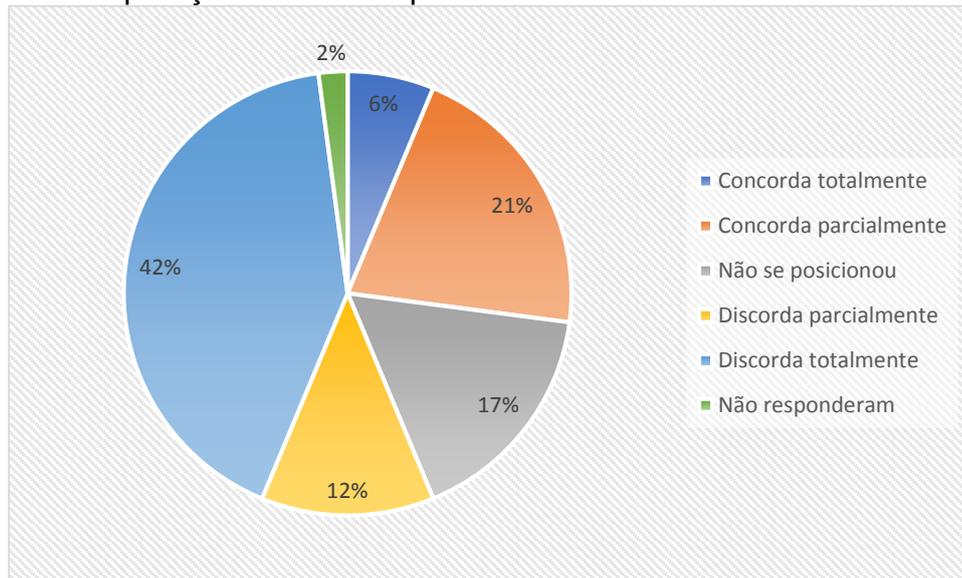
Fonte: O autor

O número dos que discordam totalmente baixou para 42%, tendo como parâmetro o grupo total (que exclui os estudantes fixos, reforço). No entanto, a oposição à ideia de separação territorial e, por consequência, política e econômica, do Brasil, ainda constitui na opinião da maioria dos estudantes. 14% disseram não saber opinar. 16% disseram concordar parcialmente e 13% disseram concordar totalmente – posicionamento que, lembremos, nem havia aparecido no critério anterior.

O que os dados parecem sugerir é que os estudantes sentem maior apelo à ideia de separação entre regiões do Brasil, motivada pela ideia que ela poderia melhorar o aspecto econômico.

Isso também se mostra presente quando analisamos as respostas dos estudantes fixos.

Gráfico 17 - Separação do Brasil a partir de critérios econômicos - Estudantes fixos



Fonte: O autor

Se esse 76% desse grupo mostrou-se totalmente contrário à ideia de separação do Brasil, segundo critérios culturais, quando o critério é econômico esse percentual caiu para 42%. 6% disseram concordar totalmente – lembrando que no critério anterior, nenhum estudante fixo optou por essa resposta.

Parece que aqui é possível perceber com clareza a influência dos discursos que circulam as análises políticas da grande mídia, no senso comum difundido pelas redes sociais, em possíveis discursos próprios a cada família etc. mas que também é reflexo de um modo de compreender, aquilo que Rösen cita em seu texto como “processos de pensamento e de formação estruturadores de consciência, que geralmente encontram-se ‘por trás’ dos conteúdos e que habitualmente ficam velados ao aprendiz” e ainda “de atos mentais determinantes do comportamento, que subjazem à lida com a História (RÜSEN, 2010, p. 42, apud SCHORKEN, 1972, p.84).

Na mesma linha, quando convidados a analisar a questão da separação especificamente da região, sob a ótica do combate à corrupção na região, os respondentes se mostraram mais abertos à ideia. 42% deles responderam que não concordam, talvez querendo sugerir que a corrupção não é algo alheio aos habitantes do sul. Tão pouco é característica própria dos indivíduos de outras regiões do Brasil. 27% discorda parcialmente. 13% não tem posicionamento, e 18% concordam, parcial ou totalmente com a afirmação.

A posição deve ser colocada em seu contexto. Em tempos em que os escândalos de corrupção que sempre afligiram o país, estão sendo noticiados de

forma quase que diária há pelo menos 4 anos, o tema tem se constituído na maior preocupação dos brasileiros. Toda a exposição midiática que se dá aos escândalos de corrupção faz com que os mais apressados cheguem a pensar que nunca se praticou tanta corrupção no país. Parece-me mais provável, sobretudo quando revisitamos a história brasileira, que a corrupção em grande escala e embrenhada em todos os níveis do país, sempre existiu. A novidade é justamente ela ter ocupado um lugar central no debate político brasileiro.

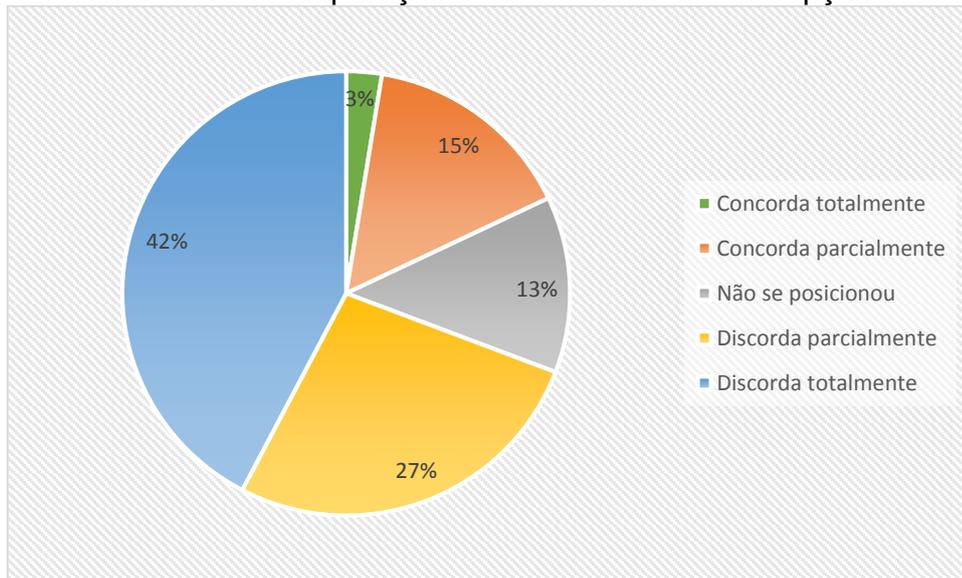
Por se fazer presente na mídia o tempo todo, o tema pode ter sido mais considerado pelos respondentes.

Ainda mais porque a principal força-tarefa do país, no quesito “combate à corrupção”, situa-se em Curitiba, cidade onde a pesquisa foi feita. As figuras do juiz Sérgio Moro e do Procurador Deltan Dallagnol, por exemplo, são facilmente reconhecidas por boa parte da população curitibana. Os adesivos da “Operação Lava-Jato” podem ser vistos em quase todo lugar. Esse certamente é um tema recorrente nas conversas, redes sociais e mídia tradicional

Ao mesmo tempo, as respostas podem apontar para a ideia de um menor território pode tornar a fiscalização da corrupção mais fácil. Ou ainda, que os indivíduos pertencentes ao sul seriam menos corruptos, portanto ao realizar a separação territorial e administrativa, a região se veria livre da maior parte dos corruptos. Não há como ter certeza sobre o que orientou as respostas.

De qualquer forma, percebe-se que a maior parte dos estudantes demonstrou não compactuar com as ideias do movimento. Talvez, por desconhecê-las, já que o *slogan* “O Sul é meu País”, parece já ter sido mais presente no imaginário e no horizonte dos habitantes do sul do Brasil.

Gráfico 18 - A separação do Sul diminuiria a corrupção?



Fonte: O autor

Isso faz com que o tema seja muito abordado pela mídia tradicional e como é um fenômeno de nicho, não se faz presente de forma significativa nas redes sociais, por exemplo.

Em outras palavras, é um movimento que, ainda que presente há muitos anos, tem perdido força e espaço.

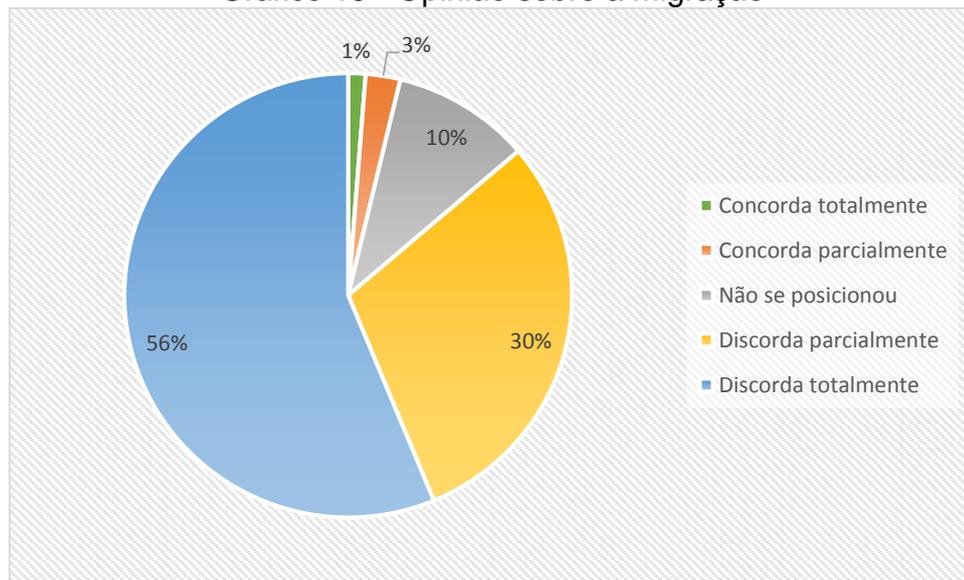
O impacto popular gerado à época de sua proposta, há cerca de 25 anos atrás, já não é o mesmo. Considerando que os estudantes que participaram da pesquisa nasceram, em sua maioria, entre 2001 e 2002, o tema já pode ser considerado distante, desconhecido, esquecido.

Isso pode ser uma das chaves de análise para as respostas dadas, em que se percebeu grande rejeição, de um modo geral, à essa ideia de segregação. Ou seja, a pouca abordagem da mídia e os espaços limitados de circulação dessas ideias em tempos atuais, fazem com que esta ideia não permeie o horizonte dos estudantes, tornando possível problematizar mais uma vez a questão do dualismo entre “formação da cultura histórica e apelo/discursos midiáticos”.

Outro tema abordado foi o da migração. Como já descrito, recentemente este tema tem recebido mais atenção das pessoas.

A primeira pergunta sobre o tema foi: “Sobre as pessoas que saem de suas terras natais e migram para outras em busca de novas oportunidades, você.”

Gráfico 19 - Opinião sobre a migração

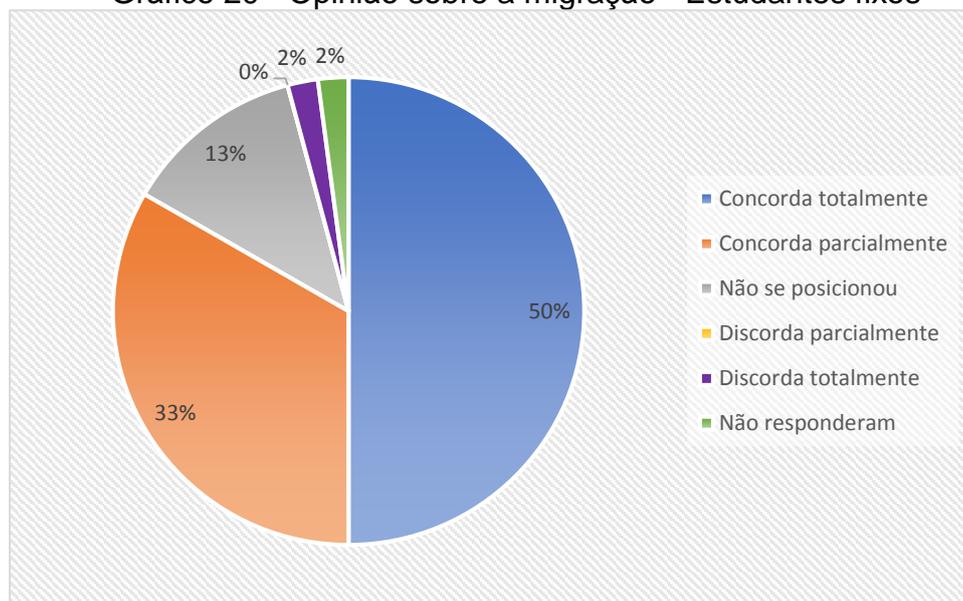


Fonte: O autor

Uma maioria composta por 56% dos respondentes disse ser totalmente a favor da ideia de que as pessoas possam tentar a vida em outra região ou país, que aquele em que nasceu. 10% disseram não ter opinião. 30% disseram concordar parcialmente, portanto, mediante algumas ressalvas. A pergunta não explorava que tipo de ressalvas são essas. Apenas 1% disseram ser totalmente contra, enquanto 3% disseram discordar parcialmente.

Quando isoladas as respostas para essa pergunta pelos estudantes fixos, os números não mudam muito.

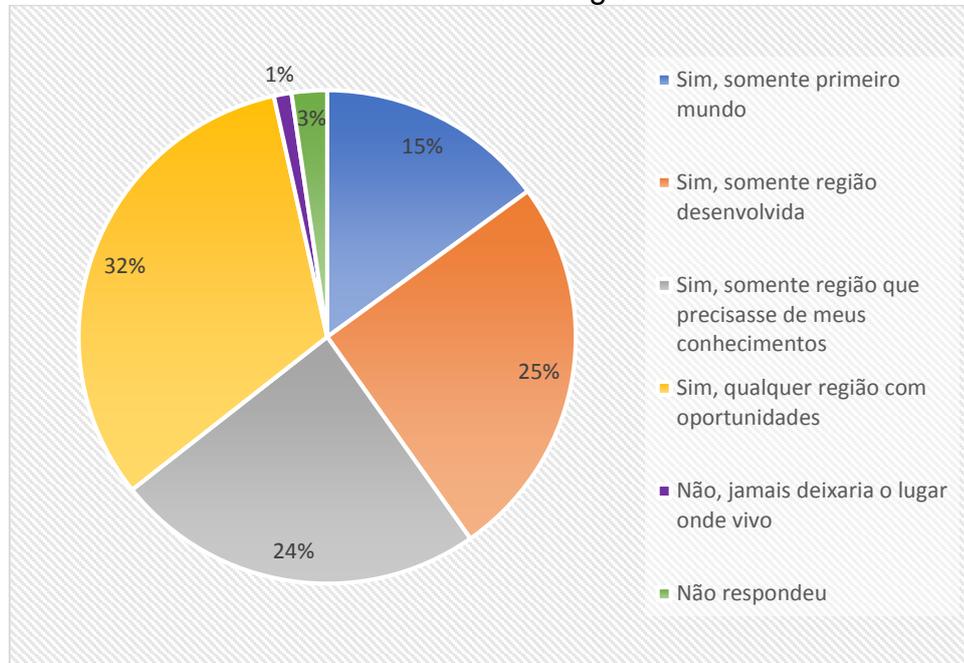
Gráfico 20 - Opinião sobre a migração - Estudantes fixos



Fonte: O autor

Mais do que se mostrarem flexíveis à migração, os respondentes também se mostraram dispostos a migrar, caso fosse necessário.

Gráfico 21 - Você migraria?



Fonte: O autor

Ainda assim, algumas problematizações podem ser feitas.

15% dos respondentes disseram que sim, migrariam, mas apenas se o destino fosse um país de primeiro mundo. 25% também disseram que sim, mas apenas para uma região do Brasil economicamente desenvolvida. Podemos aferir que esses indivíduos aceitariam migrar apenas para cidades nas regiões sul e sudeste, pois são as que historicamente apresentam melhores índices econômicos.

32% disseram aceitar migrarem para qualquer região, desde que houvessem oportunidades. Podemos considerar que esses indivíduos são os que apresentaram narrativas mais complexas, substanciadas e relativizadoras, porque aparentemente conseguem superar os discursos e noções preconceituosas acerca de regiões historicamente menos prestigiadas, da mesma forma que parecem escapar dos determinismos que veem na cultura ou nos traços de um povo, os fatores que fazem dele mais ou menos desenvolvido, sob qualquer aspecto.

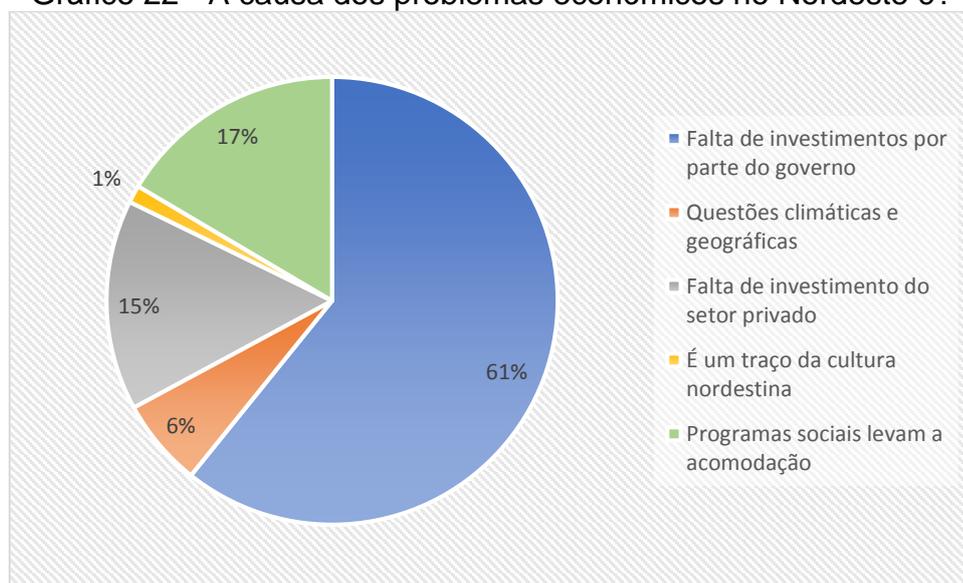
Em um segundo momento da temática, perguntou-se sobre as questões envolvendo a região nordeste do Brasil.

Sobre as causas dos problemas econômicos do Nordeste, região historicamente marcada por ser umas das mais desiguais, do ponto de vista econômico, do Brasil.

Sabidamente, uma leitura de contexto e de processo histórico faz com que facilmente percebamos que a principal causa dos problemas econômicos enfrentados pelas regiões norte e nordeste, é a falta de investimentos, sejam eles privados ou públicos.

Ao apontar qualquer outra causa como sendo a central para o problema, apresentará grande risco de resultar em uma postura que, para além de historicamente incorreta, preconceituosa. Nesse sentido, 1% dos estudantes responderam que o problema econômico do Nordeste se explicaria pelo fato de que é um traço de sua cultura. 61% se mostram conhecedores dos processos históricos que envolvem o Nordeste e apontaram a falta de investimento públicos como principal razão. 17% dos respondentes apontaram que os programas sociais oferecidos pelo governo federal, acabam por gerar acomodação, acentuando os problemas preexistentes. 15% apontaram a falta de investimento do setor privado. 6% entendem ser os fatores climáticos e geográficos os maiores problemas, provavelmente associando às regiões mais áridas da região e relacionando-as com a dificuldade de estabelecerem culturas agrícolas prósperas. Outro 1% afirmou serem todas as alternativas anteriores juntas, sem distinção. Esse grupo, todavia, não consta no gráfico abaixo.

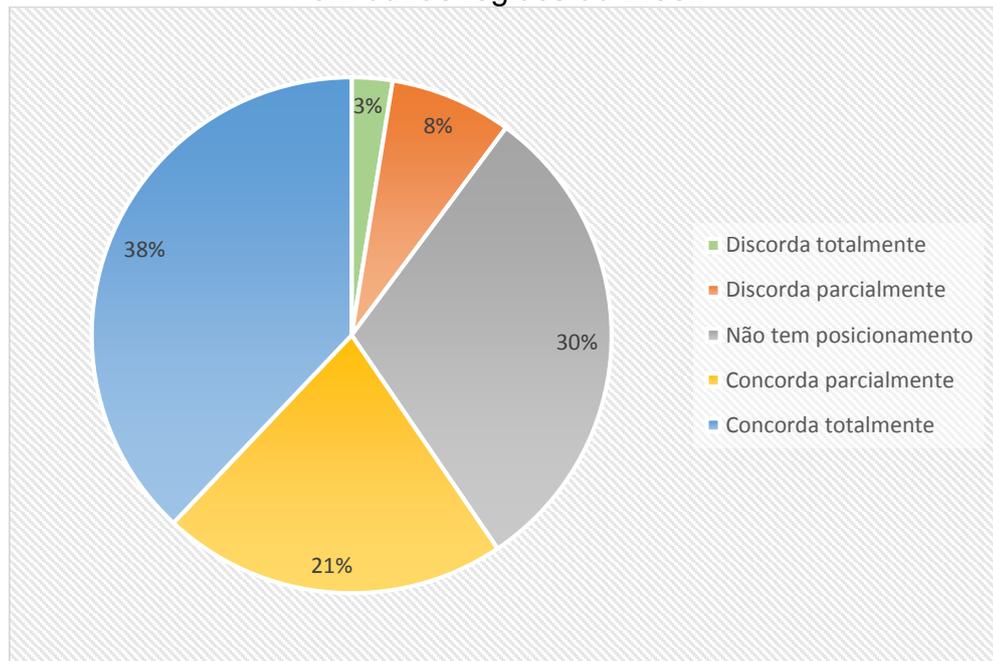
Gráfico 22 - A causa dos problemas econômicos no Nordeste é?



Fonte: O autor

Abordando as questões relacionadas à entrada da cultura nordestina em outras regiões do país, perguntou-se sobre qual a opinião dos respondentes, quanto à presença de museus espalhados pelo Brasil, que tragam como temática a cultura nordestina.

Gráfico 23 - Opinião sobre museus com temáticas da cultura e presença nordestina em outras regiões do Brasil



Fonte: O autor

38% marcaram concordar totalmente com a ideia enquanto 21% apenas parcialmente. 30% disseram não ter posicionamento e 11% discordam total ou parcialmente.

Assim como na pergunta sobre a separação do Brasil em regiões atendendo a critérios culturais, o grupo de estudantes respondentes se mostra bastante aberto ao contato com a cultura que lhe é alheia.

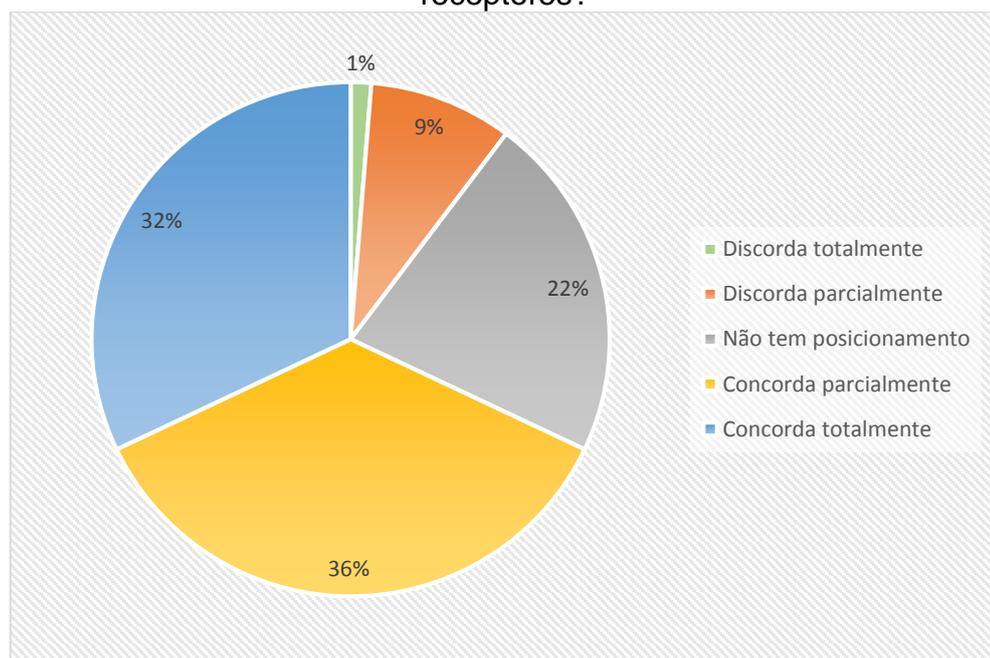
Vale ressaltar que a presença de nordestinos na região sul do Brasil não é tão grande quanto na região sudeste, por exemplo. Isso faz com que a temática não esteja em um horizonte tão próximo dos sulistas. Quando o assunto é econômico, no entanto, as respostas dividem-se um pouco mais. Já quando perguntados se a migração deve ser restringida, uma vez que pode causar problemas econômicos aos que recebem os migrantes, os números que indicam um alinhamento com uma visão mais humanitária, desprovida de preconceitos ou vestígios de xenofobia, caem.

Quase 70% disse concordar total ou parcialmente com a afirmação. 22% responderam não saber opinar. 10% respondeu discordar da pergunta de forma total ou parcial.

Portanto, ao menos com relação a essa pergunta, os números parecem indicar uma postura menos humanista ou problematizadora. Isso porque os estudantes colocam os interesses dos receptores acima de qualquer necessidade extrema por parte daqueles que se veem na necessidade de migrar. Isso pode ser reflexo das várias situações ocorridas em 2018, tanto na América Latina, no caso venezuelano; quanto na Europa, com relação aos refugiados sírios, principalmente. As respostas dos estudantes nessa pergunta abrem, portanto, margem para mais uma vez considerarmos a força dos discursos produzidos pela e na sociedade (do tipo senso comum) e que acabam por dar forma ao modo de se posicionar dos estudantes. Ainda quando se observa que os respondentes vinham seguindo uma outra linha de resposta quanto ao tema, até então. Bastou que o enfoque do problema fosse outro para que eles adotassem nova postura frente à questão.

Ainda que claramente os fatores econômicos pareçam ser indicar um elemento decisivo nas ponderações e reflexões dos estudantes.

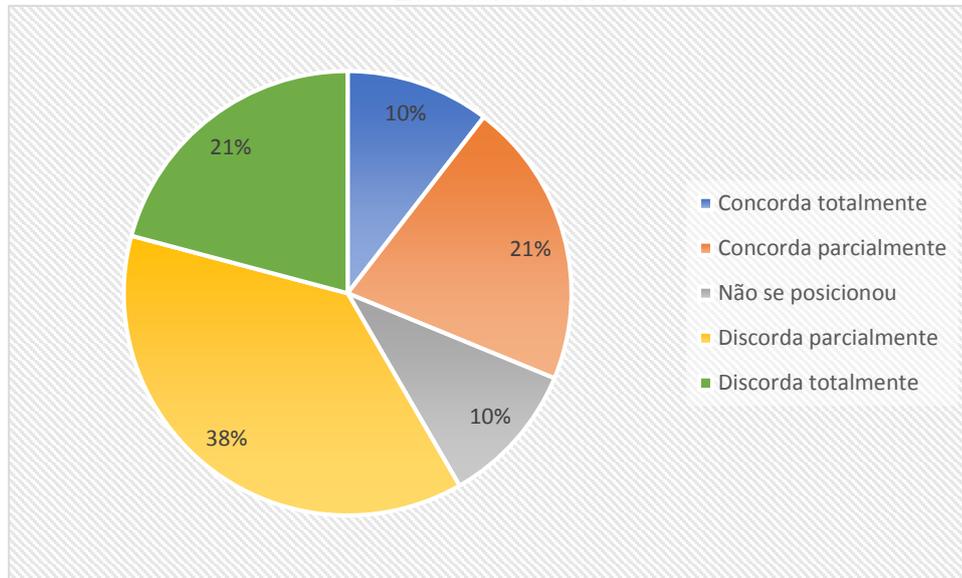
Gráfico 24 - A migração deve ser restringida por causar problemas para os receptores?



Fonte: O autor

Mais uma vez isolando as respostas dos estudantes fixos, temos os seguintes dados:

Gráfico 25 - A migração de ser restringida por causar problemas para os receptores?
- Estudantes fixos



Fonte: o autor

Somados os números dos que discordam, total ou parcialmente, chega-se ao valor de 59% - no grupo total o número é de 64%. No entanto, quando analisamos os números daqueles que concordam, total ou parcialmente, vemos uma diferença considerável. No grupo de estudante fixos essas respostas somam 31%; no grupo total elas representam apenas 19%.

Isso mostra como os estudantes fixos parecem conceber com mais facilidade, se comparados com o grupo total, uma história em que a confluência das várias etnias e culturas resultam em um projeto de Brasil pluricultural; a partir da construção de uma sociedade dialógica e polifônica. Todavia, esse mesmo grupo de estudantes parece ser menos relativizador das diferenças quando o critério econômico. Para eles, mais do que para o grupo total, a separação de pessoas em regiões seria justificada se isso atendesse a interesses financeiros.

Isso pode ser interpretado como uma lacuna de conhecimento histórico, porque se mostra imediatista e contamina a análise histórica por não a colocar no plano pessoal, ao invés de buscar a distância necessária para a elaboração de uma análise mais fria.

Isso mostra como o fator econômico parece pesar no grupo de estudantes fixos, comparativamente ao grupo, quando da escolha das respostas.

A última temática a ser abordada na forma de questões de múltipla escolha, ou fechadas foi a de gênero.

Tema grandemente discutido na sociedade brasileira nos últimos anos, os diálogos sobre a questão de gênero ainda são permeados por muita desinformação e confusão.

Com o crescimento do feminismo que traz o discurso do empoderamento feminino e da diversidade sexual, simbolicamente expressada através da sigla LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais – a questão de gênero tem acalorado discussões.

É marcante o discurso de algumas igrejas, por exemplo, que se referem ao tema como sendo “Ideologia de Gênero”. Segundo ela, haveria uma tentativa de influenciar as pessoas quanto às suas orientações sexuais.

Os que defendem a ideia de que há uma ideologia de gênero, acreditam que o propósito dos ideólogos seja destruir o conceito de família tradicional e da ideia de representar o sexo de forma binária: o feminino e o masculino.

Por outro lado, o uso do termo “gênero” passou a ser empregado pelo movimento feminista a fim de se referir a uma organização social dos sexos e promover a distinção entre o determinismo biológico e os papéis sociais de homens e mulheres, que até então estavam vinculados a um mesmo sentido.¹²

Em meio à apropriações e debates, surgiram movimentos como o “Escola Sem Partido”, que defende a ideia de que “a pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.”¹³

Estes, defendem que os professores têm inculcado as “ideologias de gênero” nas cabeças dos estudantes, através da reestruturação curricular. As origens,

¹² BURILLE, Stephanie Natalie. Gênero e Sexualidades nas aulas de Sociologia: um olhar sobre a percepção discente. **Revista Vernáculo**, Curitiba, n. 36, 2º sem./ 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/37382>> Acesso em 18 dez. 2018.

¹³ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos>> Acesso em 01 out. 2018.

sustentadas nos discursos dos adeptos do movimento, é confusa: alguns apontam o marxismo como fonte da “ideologia de gênero”; outros, a sociologia americana.

Pensando nisso, os estudantes foram convidados a se posicionar diante do tema. Sua escolha se deu pelo fato de que ao compreender que o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (BUTLER, 2010, p. 25), acredito estarmos assumindo, mesmo que implicitamente, que ao longo da história houve papéis muito bem definidos para homens e mulheres. Como por exemplo: a quem cabia o direito de pensar e se expressar; as funções delimitadas a cada sexo quanto à estrutura familiar; acesso às riquezas; posições dentro da divisão do trabalho, etc.

Portanto, reconhecer a existência de gêneros como sendo papéis assumidos por indivíduos no coletivo social e, mais do que isso, a existência de uma expectativa – exigência? – da sociedade quanto ao papel que cada indivíduo assumirá na tessitura da trama social, é demonstrar alto grau de complexidade de consciência histórica.

A primeira pergunta da temática era se gênero é construído socialmente, na opinião dos alunos. As respostas revelam o quão próximos os respondentes são, ou não, do tema.

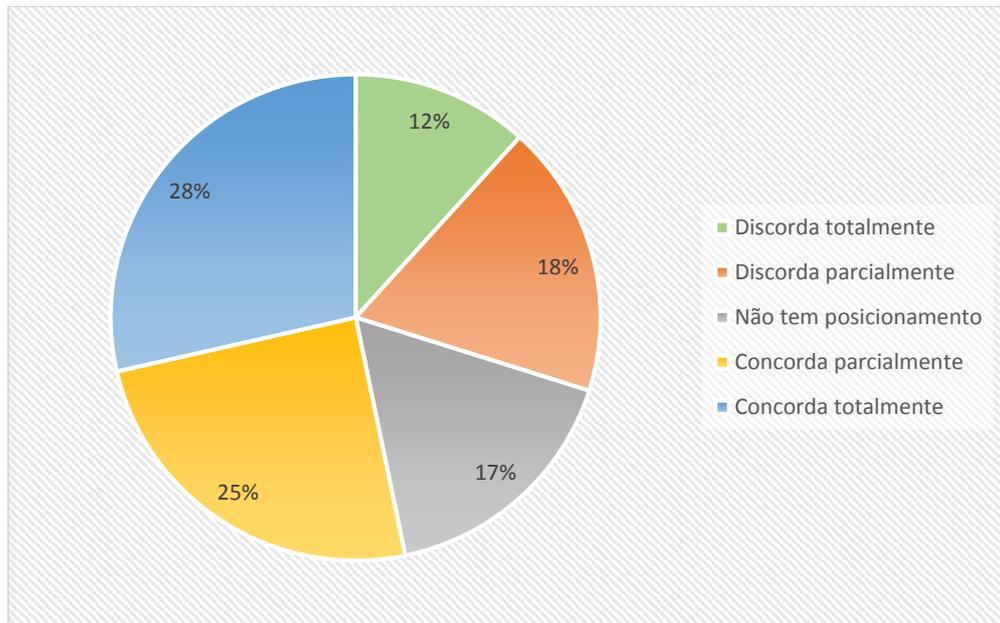
28% dos estudantes responderam que concordam totalmente, e parecem compreender que a repetição de gestos, signos e atos culturalmente estabelecidos, são os pilares sobre os quais as identidades de cada indivíduo são construídas. Ao menos do ponto de vista da forma como cada indivíduo se apresenta na sociedade. 25% concordam parcialmente. 17% preferiram não apresentar opinião ou não tem posicionamento.

Por outro lado, 12% disse discordar totalmente, o que pode indicar a ideia de que compreendem que o sexo é dado biologicamente. Por conseguinte, como já explicitado, isso pode também indicar que para esses, o papel das mulheres e dos homens não são constructos sociais, mas naturais ou inerentes a cada sexo. Isso significaria reduzir e empobrecer a análise histórica, reduzindo o passado a história a ser pensada “de cima pra baixo”, sem considerar fatores tão relevantes na tessitura da história das civilizações, como por exemplo suas características culturais.

A título de exemplo, extrememos um pouco: na análise feita sobre o passado da Arábia Saudita, como não considerar o papel histórico atribuído às mulheres daquele país, onde os preceitos religiosos restringem em muito sua participação de forma independente, na sociedade?

18% ainda responderam que discordam parcialmente. Dessa forma, o número dos que discordam, total ou parcialmente, se somados, chega a 34%.

Gráfico 26 - Gênero é construído socialmente?



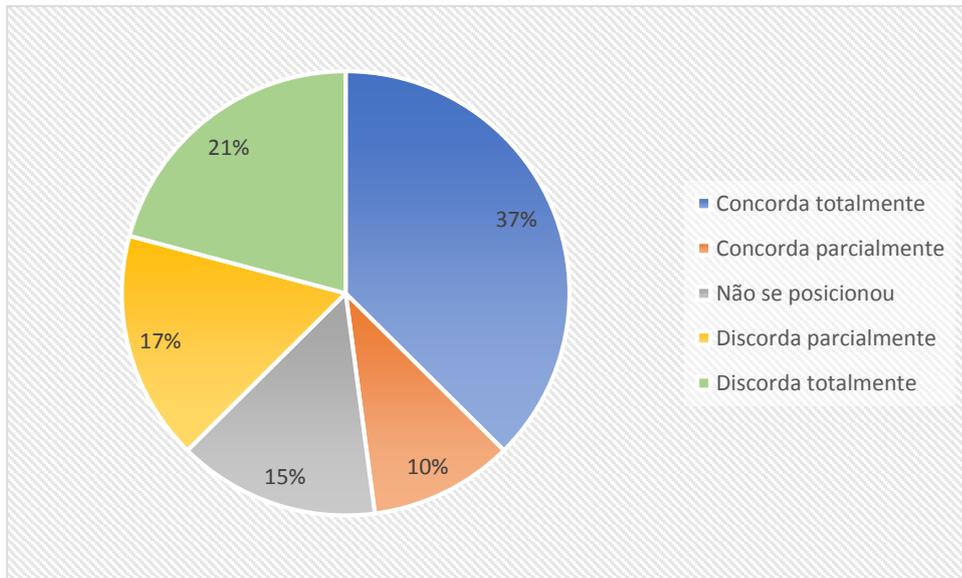
Fonte: O autor

Para aqueles que entendem que o gênero é construído socialmente, perguntou-se: a mídia, qualquer que seja ela, interfere/influencia na construção da identidade de gênero? 28% disseram concordar totalmente, perfazendo o maior grupo de respostas. Outros 25% disseram concordar parcialmente, compondo um total de 53% dos respondentes.

As respostas do grupo de estudantes fixos mostrou-se menos heterogênea e mais polarizada, se comparadas às do grupo total. Dentre eles, 37% afirmou concordar totalmente com a ideia de que a identidade de gênero é um constructo social. Ao mesmo tempo, 21% disse discordar totalmente. Em ambas as respostas, houve crescimento dos percentuais.

Se considerarmos que o assinalam as opções “parciais”, seja para concordar ou discordar, pode representar a dúvida do respondente quanto ao conteúdo perguntado, seja no sentido de não ter ainda bem definida uma opinião sobre o tema, seja por não ter compreendido a resposta; os percentuais do grupo fixo quanto à questão de gênero pode demonstrar maior esclarecimento quanto ao tema. Isso pode ter sido o fator provocador das respostas mais assertivas.

Gráfico 27 - Gênero é construído socialmente? - Estudantes fixos

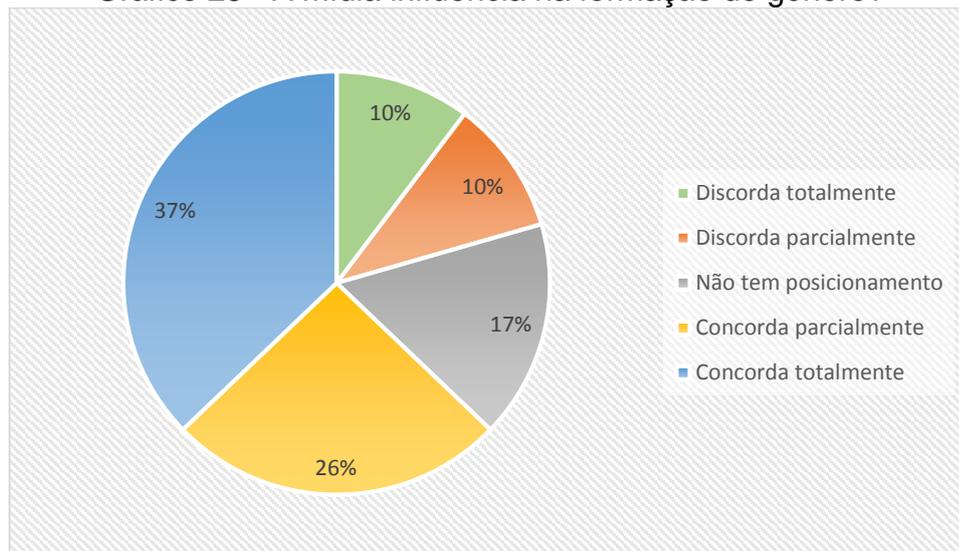


Fonte: O autor

Não há consenso sobre esse fator. As ciências biológicas tendem a defender que a identidade de alguém, mesmo que não identificada com a heterossexualidade, é resultado de um processo biológico, não estando suscetível a quaisquer tipos de influências externas ao corpo biológico. Ou seja, o social não age nesse sentido.

Outras correntes de pensamento já dizem o contrário. Principalmente aquelas oriundas das Ciências Humanas.

Gráfico 28 - A mídia influencia na formação de gênero?



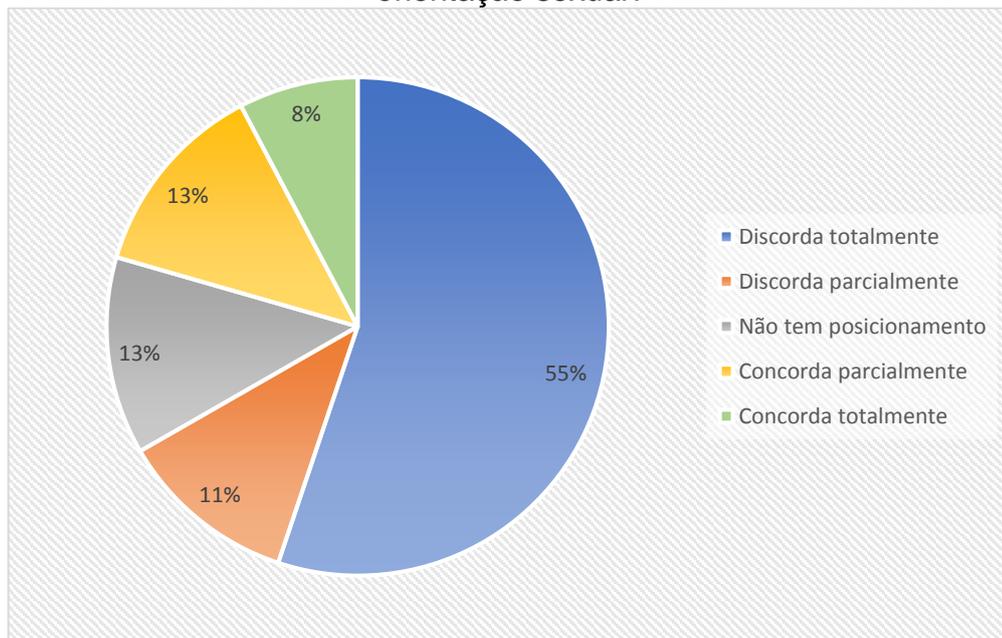
Fonte: O autor

Em seguida, perguntou-se sobre o papel da mídia na formação das identidades de gênero. Entre os que concordam em partes e os que concordam totalmente,

atingiu-se o número de 63%. Evidenciando, portanto, o olhar que os estudantes tem para a importância dos discursos correntes, na formação das individualidades. Como colocado acima, esse modo de compreender a construção das subjetividades dos indivíduos é bastante característica das ciências humanas, o que pode significar um modo de pensar dos estudantes mais próximo do “histórico”.

Posteriormente a admitir ou não a influência da mídia no processo de formação/construção das identidades de gênero, os estudantes responderam a se sentem pessoalmente influenciados pela mídia ou grupos sociais, quando o assunto é definir sua orientação sexual. 55% responderam que de forma alguma. Outros 13% disseram discordar parcialmente; totalizando assim, 68%. 13% disseram não ter opinião. 13% concordam parcialmente e 8% concorda totalmente.

Gráfico 29 - Você se sente influenciado pela mídia ou grupos sociais ao definir sua orientação sexual?



Fonte: O autor

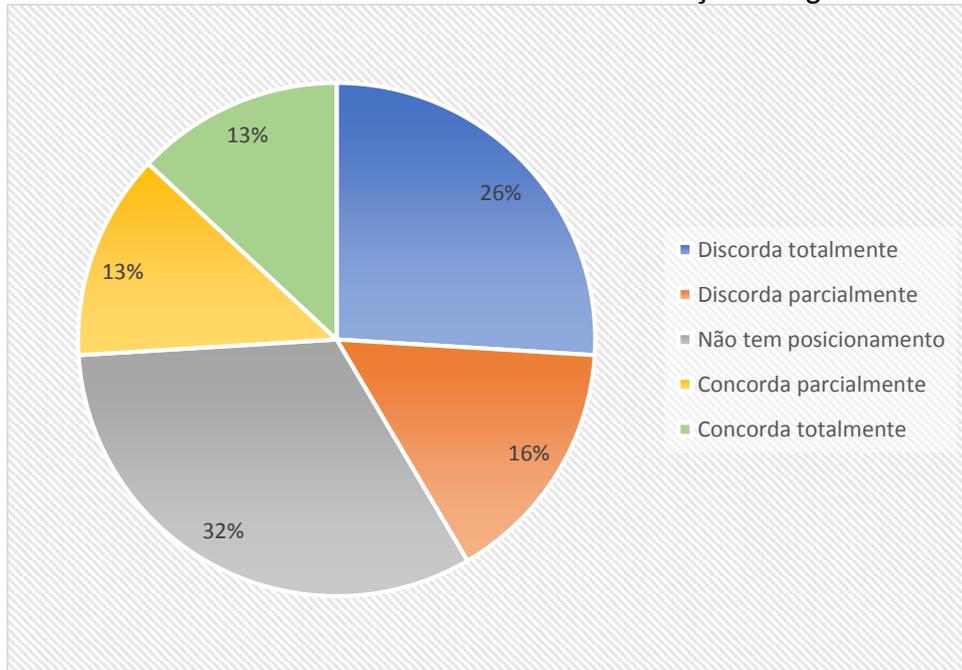
Essas informações podem ser cruzadas com a pergunta que questionava quanto à homossexualidade ser, ou não, um traço meramente biológico.

Houve certo equilíbrio nas respostas, talvez refletindo as discordâncias existentes até mesmo dentre os cientistas de uma mesma área, ou de saberes distintos, como já comentado.

O maior grupo de respostas nesse quesito foi: não tenho posicionamento, com 32% das respostas. Em seguida vieram os que discordam totalmente, com 26%, seguidos dos que discordam parcialmente, 16%.

Os que concordam total ou parcialmente formaram um grupo de 26%.

Gráfico 30 - Homossexualidade é um traço biológico

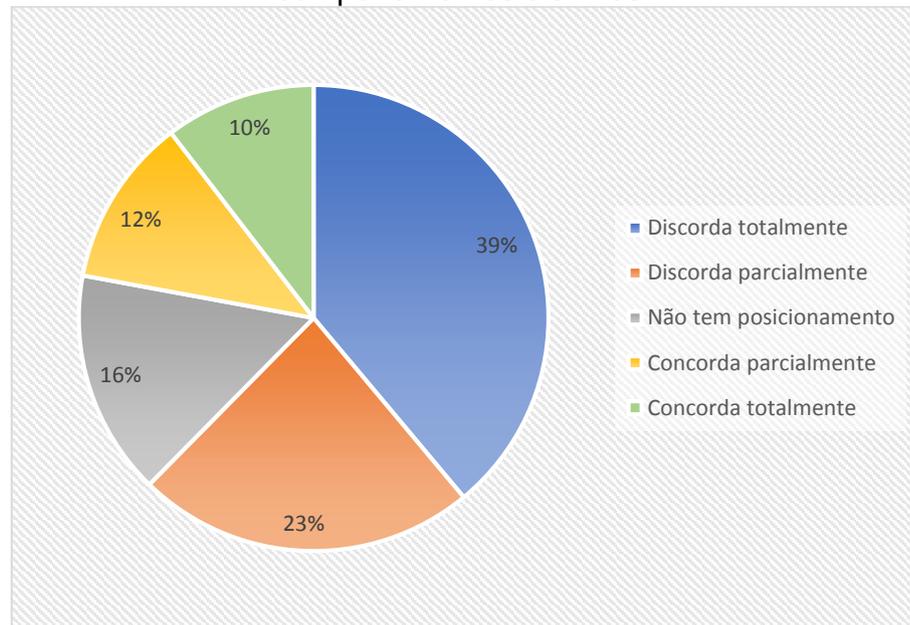


Fonte: O autor

Por fim, perguntou-se sobre aquilo que me parece ser o centro da questão envolvendo as discussões de gênero: se homens e mulheres, por serem diferentes biologicamente, deveriam ser também diferentes em seus papéis sociais.

Uma maioria composta por 39% disse discordar totalmente da afirmação, aparentemente admitindo compreender que os papéis sociais representados por homens e mulheres historicamente, são construções sociais, que foram determinados e determinaram os espaços e discursos a serem ocupados e proferidos por diferentes sexos.

Gráfico 31 - Mulheres e homens são diferentes biologicamente e devem apresentar comportamentos distintos?



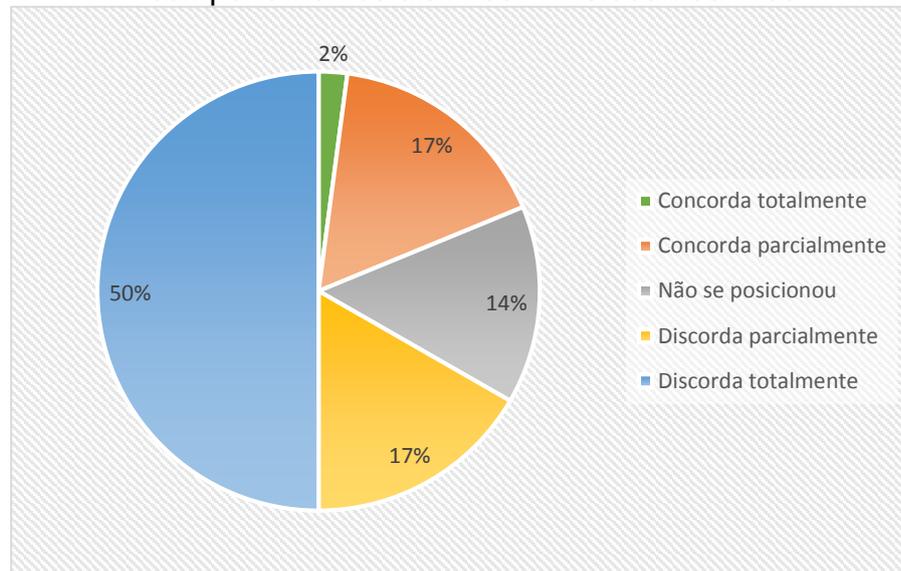
Fonte: O autor

23% disse discordar parcialmente. Somados, os que discordam total ou parcialmente compõe um grupo de 62%. 16% não tem posicionamento. Outros 12% concordam parcialmente e 10% disse concordar totalmente.

Já para os estudantes fixos, essa questão pareceu um ponto mais pacífico. Metade do grupo discordou totalmente da afirmação. Outros 17% disseram discordar em partes, perfazendo um total de 67% de estudantes contrários à ideia de que o sexo deve conduzir, obrigatoriamente, a um determinado modo de agir, dos indivíduos.

Nesse sentido, como dito acima, parece-me que o grupo de estudantes fixos traduz um posicionamento que podemos definir como pertencente a uma consciência histórica mais acurada e embasada, porque dialoga com conhecimentos de outras ciências, como a sociologia, e porque indica compreender e historicizar as definições de papel social, ao longo da história, atribuídos aos diferentes sexos.

Gráfico 32 - Mulheres e homens são diferentes biologicamente e devem apresentar comportamentos distintos? - Estudantes fixos



Fonte: O autor

3.2 QUESTÕES DISSERTATIVAS

Visando compreender melhor como se dá, nos estudantes, os processos de interpretação do presente, a partir da análise das narrativas produzidas por eles, o questionário a que foram submetidos trazia em sua parte final questões dissertativas. A intenção era possibilitar que os respondentes expusessem de forma mais clara a maneira como dão sentido ao processo histórico e em que medida ou de que formas articulam tempos distintos e conseguem dar sentido aos temas, bem como se posicionar diante deles. Como enfim, ele mobiliza sua consciência histórica.

Segundo Cerri (2001, p. 99),

Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado e a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente.

Essa parte do questionário era composta por 5 perguntas que separavam em três temas: mais uma vez a temática da separação do sul do Brasil, de restante do país; considerações sobre o programa Mais Médicos e sobre a identidade e ideologia de gênero.

As perguntas eram precedidas por um texto jornalístico¹⁴ que tinha como propósito contextualizar e elucidar os respondentes sobre os temas, de forma a torná-los mais “próximos” de cada temática antes de iniciarem o exercício de respondê-las. A intenção era possibilitar que os respondentes expusessem de forma mais clara a maneira como articulam os diferentes tempos históricos.

A primeira questão, como já colocado, fazia referência à consulta pública ocorrida em 2018, que convidou os habitantes da região sul a opinar sobre a separação dessa região, do restante do país. Em seguida, os respondentes foram perguntados a expor suas opiniões sobre o tema, posicionando a favor ou contrariamente a esta possibilidade.

Nessa questão, muitos estudantes mostraram-se contrários à ideia, como mostra o gráfico abaixo. No entanto, não havia muita convicção na maior parte dos respondentes quanto à questão. Tal posicionamento parece-nos compreensível, uma vez que não há grandes narrativas sendo sustentadas a favor ou contra o separatismo, na grande mídia ou redes sociais. Mesmo na escola, os debates sobre movimentos separatistas não ocupam, ao menos por enquanto, lugar de destaque no currículo das ciências humanas. Nesse sentido, os estudantes parecem se posicionar à medida que manifestam, ou não, empatia pelos demais.

Em outras palavras, os respondentes parecem avaliar como seria para uma população local, receber um ultimato de um outro conjunto de indivíduos, comunicando o desejo de não mais dividirem uma mesma nação. Na maior parte dos casos, portanto, os argumentos utilizados nas respostas foram no sentido de referenciar os conhecimentos dos alunos quanto aos estudos culturais que tiveram ao longo de sua jornada na escola ou fora dela.

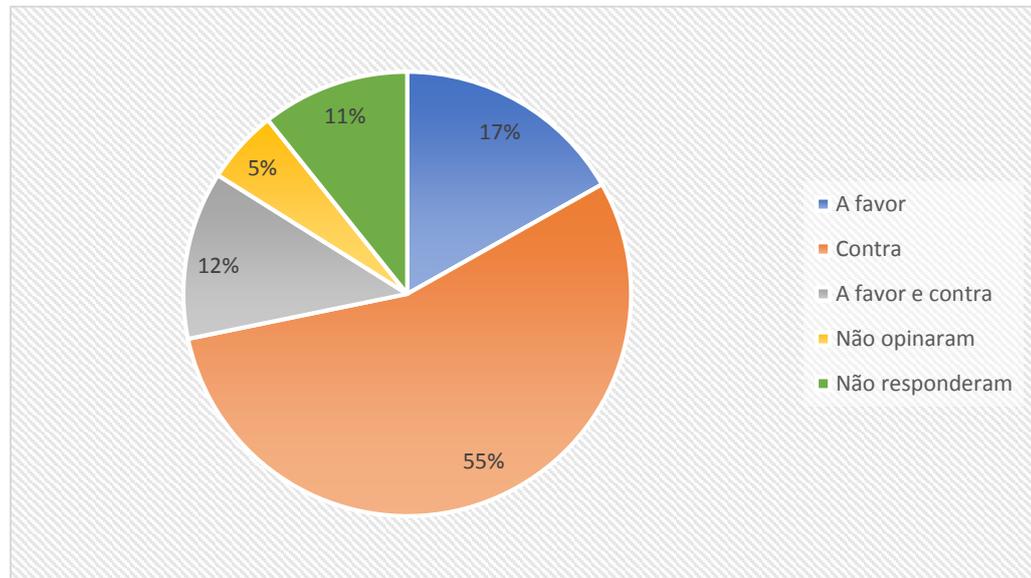
Respostas com esse viés foram majoritárias. Ou seja, colocando a importância das trocas culturais como fundamentais para a construção da identidade nacional e do povo brasileiro, por isso mesmo a separação territorial foi considerada inadequada pela maioria dos respondentes.

Por parte daquele que responderam concordar com a separação, predominou os argumentos econômicos e político-administrativos. Para estes, a separação regional poderia facilitar a administração pública, inclusive reduzindo a possibilidade de corrupção; e poderia impulsionar as finanças da região sul.

¹⁴ Ver Apêndice

O gráfico abaixo demonstra, percentualmente, em qual direção as respostas dos estudantes foram: 55% deles deram respostas em que deixavam claro o posicionamento contrário à ideia separatista.

Gráfico 33 - Contra ou a favor do movimento separatista



Fonte: O autor

Nesse grupo de alunos, três argumentos eram mais recorrentes, em ordem de aparição: a perda cultural brasileira que decorreria de uma possível separação regional, prejudicando assim a formação das identidades do que é ser brasileiro; a falta de dados que demonstrem que a separação traria, de fato, algum tipo de benefício econômico/administrativo e a possibilidade de conflitos e crises que o processo de separação poderia gerar entendidos como maléficos por estes.

Em relação ao primeiro argumento, mais recorrente entre os que se mostram contrários ao separatismo, a respondente número 101, disse: “Eu acho que a separação do sul do resto do país é RIDÍCULA! (sic) Eu acredito que uma medida assim só reforçaria comportamentos preconceituosos em relação às pessoas vindas de outros lugares. Além disso, a região precisaria importar muitos produtos do Brasil, sendo ainda dependente do país.”

A resposta parece demonstrar como a estudante consegue extrapolar as questões meramente econômicas, geralmente utilizadas para fundamentar as razões para um movimento separatista no Sul, ao reconhecer e considerar seus aspectos mais velados, como a rejeição à cultura do outro. Para fazer esse tipo de análise, a

estudante precisou recorrer a um repertório, provavelmente acessado a partir dos conhecimentos históricos. Isso porque ao longo da história, inúmeros movimentos separatistas se fizeram sustentar pelo discurso econômico e político, mas ao mesmo tempo também buscavam segregar indivíduos. Importante considerar que ao formular sua posição, os respondentes acabam também por considerar em grande medida – de forma consciente ou não – quem está a defender quais posições. Em outras palavras, consideram a intenção de quem sustenta a posição que sustenta. Ao realizar essa operação, o indivíduo coloca em perspectiva a sua própria leitura do passado, do presente e a ideia de futuro, vis a vis à do outro.

Trata-se então de marcar posição. De formular sua própria visão, também à partir da negação do que foi dito pelo outro; tendo como ponto de partida a sensação de que o projeto de futuro do outro, bem como sua leitura do passado e postura no presente; não coincidem com as suas próprias.

Ainda nessa linha, escreveu a respondente número 65: “Não gosto de falar sobre, mas não concordo e acho que estaríamos destruindo a história do país, desunindo culturas e trazendo mais conflitos”.

Percebe-se nas respostas dadas que há um claro entendimento de que a história é o resultado de acontecimentos sucessivos não necessariamente locais, mas que também constituem minha identidade histórica. Em outras palavras, a respondente parece compreender que os eventos ocorridos no Rio de Janeiro, Pernambuco ou Bahia também fazem parte daquilo que ele é, ainda que resida no sul do país. A separação da região seria romper com esse passado, descaracterizando quem ela é. Por isso mesmo, algo maléfico.

Outros, uma parte menor de respondentes, sustentaram seus argumentos contrários não em uma análise histórica/sociológica, mas em “achismos”. A respondente número 44 é um exemplo disso: “acho que não seria uma boa ideia, pois demoraria muito tempo para se organizar novamente e acho que não teria uma grande mudança.”

É possível perceber que a respondente não ancora sua resposta em um conhecimento prévio. Ao contrário, pensa a partir de uma elucubração puramente mental, sem necessariamente haver uma conexão com uma experiência concreta.

A resposta dada pelo respondente 10, penso traduzir aquilo que seria a intenção de educação no modelo jesuíta, defendido pelo colégio desde os anos iniciais.

“Eu acho compreensível do ponto de vista de quem é favorável, porém, como cidadão de um país com severas diferenças econômicas sociais e detentor de empatia, eu acredito que a riqueza de algumas regiões deveria ser distribuída para outras, visando o desenvolvimento do país como um todo.”

A resposta permite perceber o abrir-se à opinião do outro, mesmo que para discordar dela imediatamente depois. Sustenta-se em um discurso de integração nacional, de partilha de riquezas e de justiça social. Aqui vemos com clareza a retórica, modo ver, compreender e se posicionar no mundo, defendido pelo colégio. Claro que esse traço pode ter outra origem, mas certamente são reforçados, dia a dia, durante o caminhar do estudante dentro da instituição.

Por outro lado, discursos contrários aos princípios do colégio, também foram proferidos. 17% dos respondentes deram respostas que concordam com o movimento separatista. Em seus argumentos, sempre perpassou o argumento econômico e administrativo, não tendo surgido qualquer texto de cunho racista ou xenofóbico.

O respondente 102, pode ser um exemplo disso: “Eu acho que a separação do sul do Brasil do restante do país tornaria mais fácil a administração já que o Brasil é muito grande e isso dificulta a administração.”

O que devemos tentar entender é qual o fundamento ampara esse posicionamento. Ou seja, com base em que tipo de exemplo ou raciocínio o respondente conclui que ao diminuir o território e a população de um país, mais facilmente ele será administrado? Sobretudo se pensarmos que EUA e China, por exemplo; as duas maiores economias mundiais, são maiores em território e população se comparadas ao Brasil. De toda forma não há nenhuma pesquisa séria que demonstre que a separação do sul do Brasil traria benefícios econômicos ou administrativos reais à região.

Importante perceber como o discurso historicamente embasado, evidentemente aquilo que se tenta fazer dentro de uma escola, pelos professores, não ressoa em todos os estudantes. Parte deles, utiliza-se de retóricas e argumentos que não são pertencentes aos defendidos pela instituição de ensino.

A segunda questão dissertativa interrogava os estudantes sobre o programa “Mais Médicos” - O Programa Mais Médicos (PMM) é parte de um amplo esforço do Governo Federal, com apoio de estados e municípios, para a melhoria do atendimento aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS). Além de levar mais médicos para regiões onde há escassez ou ausência desses profissionais, o programa prevê, ainda,

mais investimentos para construção, reforma e ampliação de Unidades Básicas de Saúde (UBS), além de novas vagas de graduação, e residência médica para qualificar a formação desses profissionais¹⁵.

No entanto, em verdade, a grande polêmica acerca do programa, lançado em 2013 pela então presidente Dilma Roussef¹⁶, se deu pelo fato de que muitos médicos cubanos – cerca de 8500 – vieram ao Brasil para exercer a medicina sobretudo em áreas com pouca ou nenhuma oferta dessa mão de obra. À época, muitos dos críticos ao programa, advogavam que tudo não passava de uma artimanha do governo federal, em sua intenção de beneficiar governos de latino-americanos de “esquerda”, como o cubano. Portanto, o tema acabou muitas vezes sendo analisado a partir do prisma ideológico.

A ideia é poder analisar o quanto esse discurso ideologizado, que não perpassa o olhar da escola, se faz presente, ou não, nas narrativas dos estudantes.

Mais uma vez, as questões eram contextualizadas por um texto jornalístico¹⁷. Duas perguntas sobre o tema foram feitas. A primeira delas era sobre a opinião dos estudantes sobre o programa.

Entre os que se manifestaram a favor, grupo que perfazia a maioria dos respondentes, o argumento mais vezes utilizado foi de que o programa conseguia levar assistência médica a lugar e pessoas até então excluídas dos sistemas de saúde públicos e até mesmo privados, do país. Portanto, não constituía problema, para esse grupo de alunos, a nacionalidade dos profissionais.

Já entre os que se mostraram contrários ao programa, preponderou o discurso xenofóbico, no sentido de que partia de premissas vazias e que tinham como ponto argumentativo central, algum traço cultural dos cubanos; tais como: a língua falada, supostos apoios dos médicos a determinadas correntes políticas etc. Dessa forma, foi nessa pergunta que surgiram as primeiras respostas raivosas, como ficará demonstrado mais abaixo.

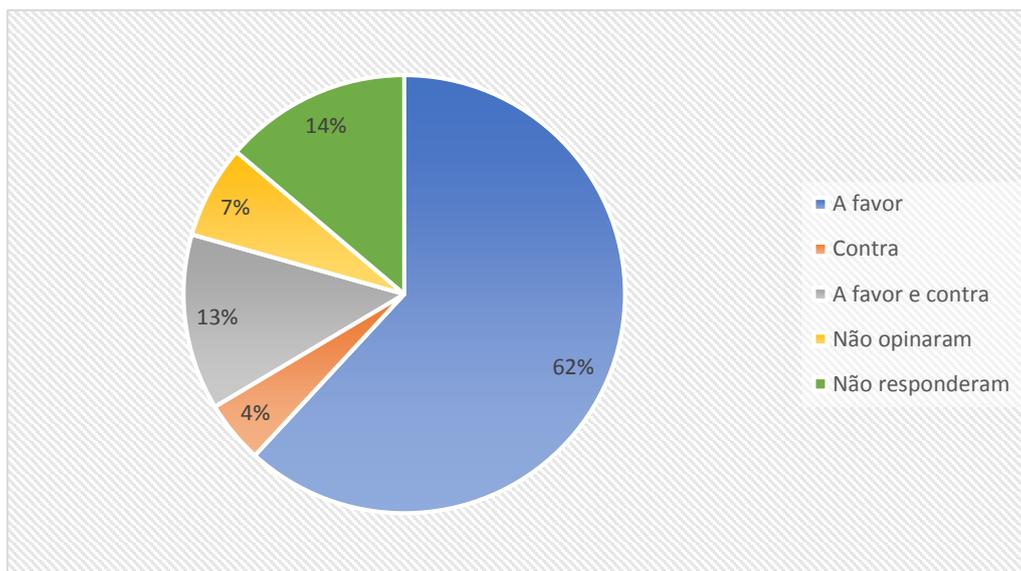
Uma maioria constituída por 62% dos estudantes, disseram ser a favor do programa. Apenas 4% disseram ser contrários a ele.

¹⁵ Texto retirado do site oficial do programa: www.maismedicos.gov.br. Acesso em 13/10/2018.

¹⁶ Como se sabe, por falta de apoio popular e no Congresso Nacional, Dilma Roussef acabou sofrendo o impeachment, três anos depois.

¹⁷ Ver Apêndice.

Gráfico 34 - Contra ou a favor do Programa Mais Médicos



Fonte: O autor

Como dito acima, percebe-se que para os estudantes que entendem que o programa é importante, destacou-se a preocupação com o tratamento médico a quem não o tem.

A respondente número 81, assim descreveu sua opinião: “É um programa importante pois ele estimula médicos de outras regiões a virem trabalhar em regiões do Brasil que médicos daqui muitas vezes não se interessam.” Subentendesse que por “muitas regiões” a respondente esteja se referindo aos estrangeiros.

Esse foi sempre o “tom” entre os 62% que disseram ser a favor do programa.

Já entre os 4% que se posicionaram contra ele, a presença de discursos xenofóbicos, baseados em especulação e no senso comum, foram constantes.

O respondente 17, afirmou que “não concordo, pois além de diminuir a oportunidade de brasileiros, trás (sic) muitos médicos incompetentes que não se preocupam, ao menos, em aprender o português.”

Já o respondente 57, escreveu: “Acho errado pois enquanto enviamos médicos a Cuba faltam nas nossas periferias, e além do mais até Cuba tendo vários médicos formados, são mal preparados pois usam equipamentos dos anos 80 e 70. É apenas uma manobra do governo socialista para o mundo, não devemos tirar bons médicos e trazer médicos não preparados totalmente.”

Como sabemos, o programa não previa a ida de médicos brasileiros a Cuba, mas o contrário. Outro discurso, proveniente do senso comum, é de que ao médicos estudariam em universidades precárias, “paradas no tempo”, incapazes de formar

profissionais capacitados, por conta disso. Por fim, lança mão de um raciocínio que tangencia as teorias conspiratórias, afirmar que “é apenas uma manobra do governo socialista para o mundo”.

Por óbvio, esse não é um discurso apreendido no colégio. Simplesmente porque, para além de quaisquer ideologias, não se trata de conhecimento. Não há documentação que o comprove. Trata-se de mera especulação. De um discurso sem bases epistemológicas.

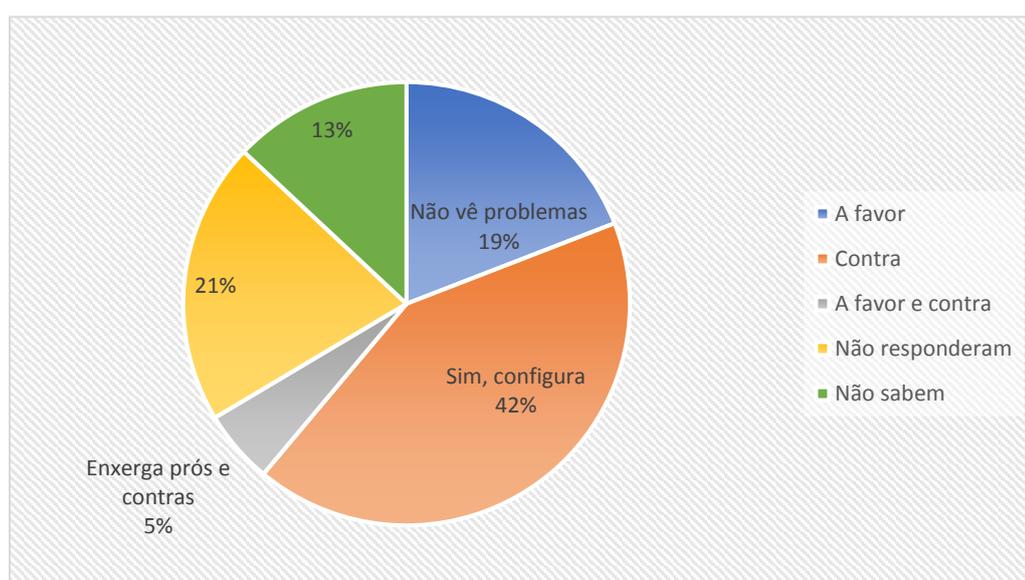
Importante deixar claro que a pesquisa não considera que todos os que responderam não concordar com o programa demonstrariam, por esse ato em si, ter uma consciência histórica menos complexa. São algumas das respostas que as sustentam que o fazem.

Já em relação à segunda pergunta da temática, resultados bastante diferentes foram obtidos:

A pergunta foi realizada nos seguintes termos: “O fato do Estado brasileiro pagar o salário dos médicos cubanos diretamente ao governo daquele país, configura um problema ao programa ‘Mais Médicos’, na sua opinião?”

Para esta pergunta o maior grupo foi constituído por aqueles que veem problemas no fato.

Gráfico 35 - Remuneração dos médicos cubanos



Fonte: O autor

No entanto, as razões para tal posicionamento variaram. Parte desse grupo de respondentes afirmou ser contra porque acredita que os médicos cubanos estavam

sendo prejudicados pela política de seu país que, segundo a reportagem, fica com cerca de 70% dos valores pagos pelo governo brasileiro.

Portanto, não é uma discordância que tem como premissa a diferença ideológica, mas certa noção de justiça.

Alguns exemplos de respostas que foram nesse sentido:

Respondente 86: “Sim, pois é injusto que os médicos cubanos tenham seu salário reduzido por conta de serem estrangeiros.”

Respondente 98: “Sim, os médicos deveriam receber diretamente.”

Poderíamos aferir que falta nas respostas acima, o que se estende às semelhantes a elas, maior embasamento histórico. Em nenhuma resposta o posicionamento perpassou o modelo de Estado cubano. Não se discutiu os “por quês” do governo cubano requerer para si os valores ganhos pelos médicos em terras brasileiras. Não se debateu, por exemplo, sobre o dualismo “Educação gratuita VS. Suporte ao Estado”. Ou seja, nenhum estudante demonstrou conhecer o sistema educacional cubano. Ou o sistema de saúde. Seja para criticá-lo ou elogiá-lo.

Partindo do princípio de que as características do sistema público daquele país demonstram o sistema de governo adotado por ele, não conhecer o sistema público significa implicitamente desconhecer os processos históricos ocorridos em Cuba, ao longo do século XX. Mais especificamente, parece não haver clareza, por parte dos estudantes, quanto ao modelo de socialismo praticado no país caribenho.

Nesse sentido, as respostas acima parecem-me não oferecer clareza quanto à sua origem, porque não está permeada por quaisquer ideologias, o que nos permitiria conjecturar a sua fonte; tampouco está calcada em um conhecimento histórico.

Por outro lado, um conjunto de respostas dadas ainda pelo grupo que disse ver problemas na forma de pagamento dos médicos, mais uma, parecem construídas em discursos alheios à escola.

A resposta do número 76, é um exemplo disso: “Acho que isso é um problema pois estamos mandando recursos ao governo cubano (acredito que essa foi a intenção desse programa).”

Para esse estudante, o simples fato do Brasil negociar com Cuba, constitui um problema. Sem deixar explicado porque isso seria ruim, a resposta parece apenas se apoiar em uma determinada ideologia. Não há fundamentação. Não há análise. Apenas o rechaço.

O estudante 21 manifestou-se da seguinte forma: “Um pouco, pois ao invés de investir em hospitais no Brasil eles ‘desviam’ dinheiro à Cuba.” O estudante parece querer dizer que o programa seria apenas uma estratégia ardilosa para enriquecer o governo cubano, ignorando o fato de que os médicos estavam a realizar no Brasil um serviço fundamental a qualquer país: a saúde.

O estudante número 118, escreveu: “Sim. Apoio de governo esquerdista para outro governo esquerdista.”

Parece-me que a palavra “esquerdista”, nesse caso, chega a assumir condição pejorativa. Aparentemente, para esse respondente, ser de esquerda é um problema, logo, qualquer ação realizada por alguém que esteja nesse espectro político torna-se errado. A análise histórica parece mais uma vez ter sido dispensada. A opinião aparenta apoiar-se não em um conhecimento claro, bem definido e debatido mas, possivelmente, em algum tipo de preconceito ou senso comum. De toda forma, a resposta parece se apresentar como típica de alguém que, incapaz de conseguir avaliar contexto mesmo que seja para discordar das ações promovidas, recorre a uma falácia argumentativa (mais especificamente aquela conhecida como “genética”. Esse tipo de falácia defende algo é bom ou ruim dependo de sua origem. Nesse caso, o respondente ataca o programa e os governos não porque reconhecesse haver falhas administrativas, ideológicas ou de eficiência do programa. Tão somente não o apoia porque entende se tratar de algo vindo de um governo “esquerdista”, coisa com a qual ele parece não concordar). Em outras palavras, parece estar cego diante de um determinado modo de pensar, de um determinado discurso.

Outras respostas ficam mais vagas de sentido e tornam-se de mais difícil interpretação.

“Sim, ajuda na corrupção, deveria pagar diretamente aos médicos.”, escreveu o respondente 42. Pode-se compreender que para ele, qualquer atividade que envolva o governo, representa perigo de corrupção. Por isso mesmo defende que o valor seja pago diretamente ao médico.

“Cuba é um regime socialista, ou seja, os médicos daquele país são uma espécie de produto.”, respondeu o número 25.

Parece-me bastante difícil compreender com exatidão o que as palavras “socialistas” e “produto”, significam para o respondente. Aparentemente, no entanto, parece que o estudante recorre à imagem de Cuba como país pobre, faminto ou “atrasado”. A partir daí, a formação de médicos cubanos como modelo de exportação

configuraria, na representação criada pelo respondente, estratégia do governo cubano como forma de angariar recursos para se manter.

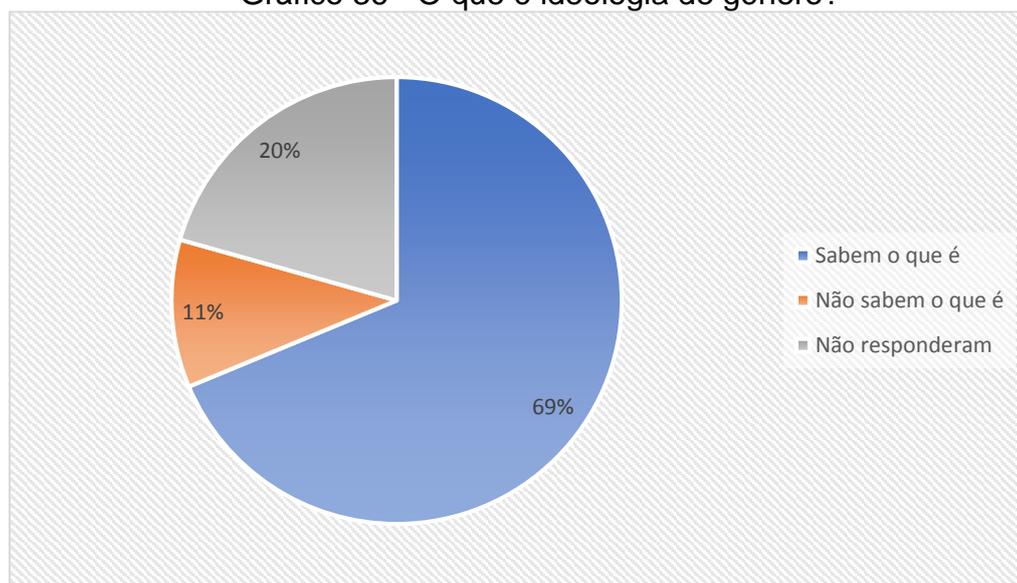
Ou seja, diante de uma suposta ineficiência do regime, o governo trataria de semi escravizar as pessoas que alcançassem relativa formação acadêmica.

Finalmente, os jovens foram convidados a opinar com relação à temática que tratava de gênero e que também estava separada em duas perguntas. Mais uma vez, um texto precedia as questões. A reportagem trazia a informação de que 16 vereadores de Campina Grande haviam aprovado um projeto que vetava a discussão de qualquer conteúdo com “ideologia de gênero” nas escolas da cidade. Em nenhum momento, portanto, usou-se a terminologia “identidade de gênero”. A ideia era tentar verificar se os estudantes se mostravam familiarizados com o este argumento – de que há uma ideologização nas escolas do Brasil, quanto à identidade de gênero – e não se os estudantes saberiam descrever no que consiste a teoria que defende múltiplas identidades de gênero.

De longe, foi nessa temática que os estudantes mais demonstraram desconhecimento ou dúvida ao formular suas ideias. Por diversas vezes as suas respostas eram seguidas de conjunções de oposição. Além disso, muito poucas foram as respostas em que se verificou uma apropriação adequada da teoria de gênero. Frequentemente os jovens confundiam em suas respostas o que seria ideologia de gênero, teoria de gênero e a simples diferenciação entre gêneros. Ou seja, entendiam haver uma ideologia de gênero na escola e na sociedade como um todo à medida em que, por exemplo, há espaços e práticas destinadas aos meninos e às meninas, em específico. Para eles, essa simples diferenciação já configuraria a existência de uma ideologia sendo imposta pelo colégio.

A primeira perguntava se os estudantes saberiam dizer o que é “ideologia de gênero”.

Gráfico 36 - O que é ideologia de gênero?



Fonte: O autor

Quase 70% dos respondentes afirmaram saber do se trata. Apenas 11% disseram não saber. Outros 20% não responderam.

Houve clara confusão quanto às ideias de “identidade” e “ideologia” de gênero. Parece-me decorrer desse fator, o alto número de estudantes que disseram saber do que se trata o tema. Ou seja, muitos parecem ter confundido os termos e acabaram por afirmar qualificados a opinar sobre o tema.

A resposta da participante 88 é um exemplo dessa confusão ou descuido quanto aos termos:

“Sim. Segundo Simone de Beauvoir, gênero seria uma convenção social inventada por cada sociedade e que é imposta em nós desde que nascemos.”

Ainda que a palavra “imposta” tenha a capacidade de nos deixar em dúvida quanto à compreensão da estudante, parece-me que ela mais descreveu o que seria a identidade de gênero, e não o que significaria a ideologia de gênero.

Ao menos, não o significado corriqueiramente utilizado por aqueles que negam as teorias de gênero e que sustentam haver uma força – governamental ou não – que tenta dissuadir os jovens de suas sexualidades “naturais”, em favor de adotarem novas identidades ou “sexualidades”.

Portanto, a resposta dada pela estudante 88, parece ter embasamento histórico, como descrito anteriormente. Parece também, consonante com o que o

colégio defende, uma vez que o Projeto Educativo Comum (PEC) que orienta a pedagogia e o trabalho educativo da Rede Jesuíta no Brasil, diz que:

O desafio de articular fé e justiça nos leva a considerar, no espaço escolar, os temas referentes a gênero, diversidade sexual e religiosa, novos modelos de família, questões étnico-raciais, elementos referentes às culturas indígenas, africana e afro-brasileira no Brasil e em todos os temas similares relacionados a categorias ou grupos sociais que sofrem discriminação, violência e injustiça. (PEC p.36)

Na mesma linha seguiu a estudante 92: “Ideologia de gênero é uma expressão usada para sustentar a identidade de gênero que consiste na ideia que seres humanos nascem iguais e que feminino e masculino são invenções históricas.”

Mais uma vez a estudante parece compreender com clareza do que se trata a teoria de identidade de gênero. Mas não parece compreender no que consistiria uma ideologia do gênero.

Portanto, mais uma vez, não podemos afirmar que o discurso proferido advém do olhar produzidos apenas ou na escola, mas está alinhado com ele. Por certo, os encaminhamentos dados no colégio têm contribuído na elaboração de mundo da estudante ou ao menos ecoado nela.

Outras respostas foram mais desorientadas, evidenciando não apenas uma confusão entre termos, mas mostrando não haver nenhuma clareza a respeito do tema.

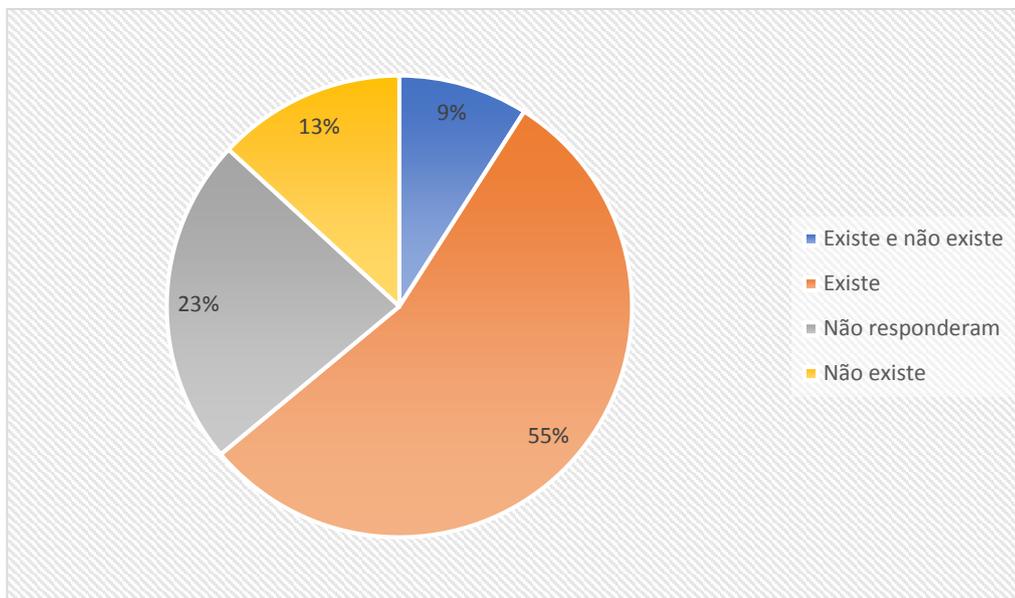
“É ter homem e mulher definidos.”, respondeu a estudante 72. “Acredito que ideologia de gênero é o sexo que você é atraído mais, mesmo que você goste do mesmo gênero que o seu.”, declarou o respondente 14. “Na minha visão ideologia de gênero é ter um gênero como ‘correto’ e considerar estranho aquilo que é diferente.” afirmou a estudante 12.

Preponderou entre as respostas dos 69% que afirmaram saber do que se tratava o tema, respostas absolutamente desconexas e imprecisas.

Poucos foram os casos em que percebia compreensão do assunto, como no caso dos estudantes 71 e 85, respectivamente: “Sim, seria ‘criar’ um gênero dentro de uma pessoa.” e “Ideologia de gênero é uma medida imposta ao indivíduo a respeito de sua identidade de gênero.”

A última pergunta do questionário perguntava sobre existir, ou não, ideologia de gênero nas escolas.

Gráfico 37 - Existe ideologia de gênero nas escolas?



Fonte: O autor

Nessa questão, o maior grupo é composto por aqueles que afirmam existir ideologia de gênero nas escolas. Esse grupo perfaz 55% do total e nos faz pensar em um primeiro momento que trata-se de estudantes reproduzindo o discurso que tem se proliferado em igrejas, principalmente evangélicas, de que o grande “celeiro” da “ideologia de gênero” seria a escola.

Mas não se trata exatamente disso. A verdade é que, assim como já apontado pela questão anterior, esse ainda parece ser um tema bastante desconhecido pelos estudantes.

Prova disso são as respostas dadas.

“Sim. No momento em que o banheiro masculino é para homens e o feminino para mulheres a escola já está forçando o indivíduo a seguir o sexo biológico como gênero.” respondeu o estudante 85.

Curiosamente o mesmo argumento utilizado pelo respondente 82, mas dessa vez para negar a existência de uma ideologia de gênero na escola: “Não, pois na escolas os banheiros feminino/masculino são separados. E isso mostra a identidade de gênero, que seria o homem e a mulher nascer ‘iguais’ mas na prática não é o que acontece.”

A resposta da estudante parece ser um ponto fora da curva. Ela consegue compreender que a teoria de gênero defende a ideia de que os sexos biológicos não

devem necessariamente definir as identidades e que, nesse sentido, o simples fato de haver uma separação de indivíduos com base em um critério biológico, constituiu indício de que a escola não induz os estudantes a desconsiderarem suas diferenças naturais. Portanto, não há a imposição da identidade sobre a biologia, como defendem aqueles que defendem haver uma ideologia de gênero sendo construída pelas escolas, afim de estabelecer, em último caso, uma ditadura “gayzista”, como costumam descrevê-la.

Curioso analisar mais uma vez a resposta do estudante 76, ele assim respondeu à questão: “Eu não tenho certeza, mas acredito que sim, pois a maioria dos professores de escolas públicas são de esquerda e acredito que isso pode ocorrer.”

Por mais uma vez o estudante demonstra basear suas respostas em análises vagas, incertas e preconceituosas. Mais uma vez parece colocar discursos ouvidos externamente à escola, à frente dos defendidos pela escola, provando haver uma confluência de discursos na formação dos jovens.

As respondentes 26 e 31, produziram respostas bastante próximas e que são capazes de nos fazer refletir:

“No colégio não é muito abordado sobre isso, deviam ensinar que todos são livres para escolher, mas muitas vezes isso não é feito por conta do conservadorismo.”

“Nas escolas os alunos deviam ser ensinados sobre sua liberdade sexual. No entanto, isso muitas vezes não acontece pelo conservadorismo das escolas em alguns casos.”

As respostas das estudantes nos fazem perceber que, para além de reconhecer a importância de discutir sobre o tema, com vistas a possibilitar melhor compreensão de si e do outro através de uma educação inclusiva e fomentadora de olhares estimuladores da liberdade e da diversidade; se faz, presente, entre os estudantes, o recrudescimento de um discurso e de uma postura que tem como propósito censurar as discussões ocorridas na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Portanto, a escola deve se constituir em um espaço de fomento do olhar para o diverso garantindo a educação integral do estudante; ou seja, que vise o

desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural através de um projeto coletivo, compartilhado por todos os que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A simples presença da sensação entre os educandos de que algum tema está sendo tolhido, por qualquer razão que seja, do espaço escolar, configura grave problema à educação.

Portanto, a pesquisa parte do entendimento de que a consciência histórica é um fator essencial da auto identidade, da subjetividade e da construção dos valores que são caros aos indivíduos. O desenvolvimento da consciência histórica favorece a prática social racionalmente organizada, impulsionando os sujeitos na direção de uma visão crítica, responsável e ampla, contemplando a complexidade dos sujeitos e que torne possível apreciar a diversidade cultural.

Não apresentar respostas nesse sentido significa, por exclusão, um tipo de consciência histórica fragmentado, falho, lacunar ou desvirtuado.

O desafio atual, no entanto, como tentou-se expor na presente pesquisa, não é simples. Fazer com que as crianças e jovens frequentem as aulas de história não necessariamente garantirá o desenvolvimento de uma consciência histórica acurada. Isso porque concorre com a educação histórica escolar formal, outras fontes de informação (desinformação?), tais como: as redes sociais, mídia tradicional, cultura de massa, espaços sociais em que os sujeitos estão inseridos etc. A soma dos estímulos recebidos por alguém em todos esses espaços, acaba por formar a cultura histórica do sujeito.

Evidentemente que não se defende o monopólio da educação histórica pra toda uma sociedade apenas através da escola. Isso não constitui um problema em si. No entanto, devemos sempre investigar que tipo de representação histórica as mídias de massa têm produzido e disseminado na sociedade contemporânea? Como a história tem sido apropriada por indivíduos de diferentes classes sociais? O modelo de desenvolvimento comunicacional que adotamos tem contribuído com a formação histórica das pessoas, ou ajudado a criar ruídos de aprendizagem?

Esses parecem ser os nós a serem desatados pela escola e pelos professores de história. É aí que reside a importância da Didática da História, como campo que busca investigar criticamente os procedimentos cognitivos e as categorias históricas que tem sido promovidas na escola, afim de averiguar qual tem sido seu real valor formativo.

A ciência histórica tem de ser emancipadora, libertando que a estuda das condições e razões sociais que não resistem à razão.

Segundo Cuesta Fernandez (1997), aqui residiria a importância de se investigar como se dá, no interior da escola, as relações entre as ciências de referências (História, por exemplo) e “modo de fazer”, próprios da escola. Em outras palavras, como o ensino do conhecimento histórico tem sido elaborado e repassado/construído pelos estudantes, frente às ideias e práticas culturais dos jovens e crianças? Quais tem sido as experiências escolares concretas?

Em suma, a escola parece ter que dirimir algumas de suas contradições internas para, em seguida, poder se resignificar e assim se conectar com as crianças e jovens, possibilitando um aprendizado que transforme os estudantes em sujeitos comprometidos, compassivos, competentes e conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas coletadas na pesquisa nos faz perceber que as narrativas produzidas pelos estudantes demonstram que há uma multiplicidade de saberes, olhares e narrativas permeando a escola e o saber escolar.

Mais ainda, diferentemente do que podem defender certos grupos, a consciência histórica e cultura histórica dos estudantes demonstrou ser construída à partir de vieses diferentes e por vezes antagônicos, o que acaba por desconstruir a ideia de que todo o imaginário dos estudantes seria construído pelo saber produzido unicamente pelos professores, no sentido de que haveria um monopólio do discurso escolar e do saber repassado/construído aos/pelos jovens, nas mãos dos professores; de forma a estabelecer uma ditadura ou ideologização escolar.

Muito tem se falado sobre um suposto controle ideológico da educação, no Brasil. Sobre um suposto controle dos saberes nas mãos dos profissionais ligados à escola e como eles acabariam por tornar as crianças e jovens alvos fáceis do plano de homogeneização do pensamento a serviço de algum interesse escuso.

A pesquisa demonstra que o processo de ensino-aprendizagem vai muito além desse suposto centralismo do saber nas mãos dos profissionais ligados à educação. Ao contrário, é produzido pela interação de múltiplos saberes, conhecimentos e percepções que não são apenas dados ou controlados pelos educadores.

Prova disso, como ficou demonstrado ao explicitar as respostas dos questionários, é o fato de que vários pontos de vista sustentados pelos educandos não são provenientes dos discursos escolares, em nenhum dos seus níveis. Ainda assim, são defendidos e sustentados por um grupo amplo de estudantes, ao longo de todo o ensino básico, não sendo possível acusar ou apontar, porém, as origens de tais pensamentos.

Como exemplo, poderíamos elencar as respostas que foram no sentido de entender a migração como problema social, de compreender o auxílio dos médicos cubanos como suspeito ou qualificá-lo apenas como manobra política, de compreender a separação do Brasil como alternativa à um futuro mais próspero ou até mesmo como forma de apartar aqueles que possuem uma estrutura cultural diversa, etc.

Sejam provenientes dos discursos familiares, sejam provenientes dos afetos e ideias difundidas pelas redes sociais, ou ainda, pela mídia tradicional; o fato é que a pesquisa parece demonstrar que a cultura histórica dos estudantes e o olhar historicamente situado dos educandos, é resultado de correntes de pensamento múltiplas que se encontram, convergem e disputam o espaço de saber escolar. Porque ainda que por vezes se oponham ao discurso escolar e, portanto, aos professores; permanece vivo, sendo proferido, defendido ou enunciado pelos estudantes. E não deve ser diferente, uma vez que a escola não é mais do que espaço de formação, de construção de sujeitos políticos que carregam consigo, como já citado, uma série de intenções, visões, gostos, opiniões e experiências. O que não se deve esperar da escola é um discurso em uníssono, sem contrapesos ou divergências. O papel da escola nunca foi o de colocar determinada visão na cabeça dos alunos. Mas de demonstrar que a crítica e o pensar da realidade a partir de certos valores universais, como o humanismo, são fundamentais para a construção de indivíduos mais conscientes de seu papel na sociedade.

No entanto, não assim que pensam aqueles que defendem as ideias de certos movimentos como o “Escola Sem Partido” (ESP), que acusam os professores de abusarem do fato de que os educandos seriam suas “audiências cativas” e se que usariam essa condição para promover suas próprias opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas ou partidárias. Parece-me bastante infundadas as afirmações que esse grupo tem feito. Importante reconhecer que as afirmações não são realizadas com base em um conjunto de estudos, provas ou pesquisas que deem sustentação mínima para tais colocações. Todavia, também parece-me bastante difícil demonstrar no momento, cientificamente, de modo definitivo, que estas mesmas insinuações são falsas sem que se realizem outras pesquisas complementares. Ainda mais porque não há uma dicotomia entre a escola e a sociedade. Afinal, professores e alunos também fazem parte do corpo social e não deixam de fazê-lo quando adentram o espaço escolar. Carregam, portanto, inúmeros constructos sociais para dentro das salas de aula, reproduzindo-os e integrando-os ao saber e ao labor pedagógico.

Além disso, afirmam que os professores têm tratado de forma desigual diferentes teorias, opiniões, e perspectivas econômicas, políticas ou socioculturais concorrentes.

Tal afirmação parte do pressuposto de que a relação estabelecida entre educadores e educandos é vertical, cabendo apenas aos professores o monopólio da fala e do ponto de vista. Evidentemente que o professor é a autoridade estabelecida na sala de aula e o adulto frente a um indivíduo em formação. No entanto, ainda que o professor possa ser visto como referência para os educandos, o processo de ensino-aprendizagem nunca é monopolizado por ele

Ao tratar os estudantes como “audiência cativa”¹⁸, o movimento ESP demonstra entender o educando como um ser ignóbil, silenciado, sem potência de vontade. Isso não é verdade. Ainda mais porque muitas das teorias pedagógicas modernas tem se esforçado para descentralizar o quanto mais for possível a figura do professor, no processo educacional. Justamente porque entende que colocar os estudantes no centro do processo, afirma uma política da diversidade na educação, repolitizando o campo do conhecimento, do direito ao aprender. Repolitiza também o conhecimento e a própria docência.

Tudo isso é fundamental, especialmente em um país cujo povo parece ainda negar sua colonialidade. Frantz Fanon, autor de “Pele negra, máscaras brancas”, fala sobre um processo de psicopatologia que não se limitaria a circunscrever apenas o indivíduo, mas todo o tecido social. Isso acabaria por gerar não apenas indivíduos alienados, mas todo um país. Entender o tipo de relação dialética, proveniente da não resolução de não decolonialidade e dessa alienação em massa, é fundamental para compreender outros fenômenos. O brasileiro, enquanto indivíduo cingido, suspenso no tempo, tolhido de suas próprias epistemes; não consegue se reconhecer ontologicamente. Essa geografia do medo e do pavor não atinge só corpos, não só locais. Mas atinge também mentalidades. Negam-se nossas verdades ontológicas para beber na fonte de nossos colonizadores. Nossas costas estão sempre viradas para a América Latina, para a Ásia e para a África. Estamos sempre a espera para nos sentarmos à mesa com os senhores da casa grande.

O que nos falta é olhar para nossos pés e perceber que estamos descalços. Devemos nos recuperar enquanto povo. Promover uma ruptura social. Do contrário, podemos até nos libertar individualmente de nossas alienações. Mas para logo em seguida sermos jogados novamente em uma realidade alienante.

¹⁸ Disponível em: <<http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>> Acesso em 18 dez. 2018

Para além disso, ao abordarmos o tema na perspectiva da aprendizagem histórica, por exemplo, poderemos verificar – como a presente pesquisa tenta demonstrar – que ao longo do processo de aprendizagem percebem-se inúmeras manifestações de diferentes fontes, posicionamentos e identidades históricas, oriundas das mais diferentes fontes.

A consciência histórica, portanto, está exposta a inúmeras intervenções intencionais, ou não. Nas tradições, memórias coletivas ou na aprendizagem escolar, o discurso histórico apresenta-se de diferentes formas em diferentes contextos com diferentes linguagens.

Os indivíduos, através de suas subjetividades, rejeitam ou acolhem partes desses discursos, e vão dando forma e reformulando sua cultura histórica. Não há como um agente externo, como um professor por exemplo, estabelecer qualquer tipo de controle a esse processo.

Como pensar que o discurso histórico de um sujeito, definido por Rüsen como sendo o discurso que “subsiste o saber histórico, isto é, em que aparece como parte integrante da orientação existencial, constituindo um elemento essencial da relação social na vida humana prática” (RÜSEN, 2010, p. 28-29); não receberá influência das redes sociais, mídias tradicionais, discursos familiares ou os apregoados por instituições religiosas, por exemplo?

A escola, por certo, constitui-se em espaço importante da formação da cultura histórica dos sujeitos. O período de vida em que estes frequentam a escola, infância e adolescência, também se configuram como etapas decisivas à elaboração de si mesmo. No entanto, a escola também se constitui como espaço de trocas. Entre professores e estudantes, entre professores e entre estudantes.

As narrativas produzidas fora do contexto escolar são trazidas para dentro dela – a escola – a todo momento pelos educandos e também pelos professores. Por vezes confrontadas pela narrativa escolar, em outras, reafirmadas, retroalimentadas. Ousaria dizer que poucos – ou nenhum – são os professores de história que nunca viveram uma situação de resistência ao conhecimento oferecido aos estudantes. Participes do processo de ensino-aprendizagem, os educandos conferem valor, crítica e submetem os temas lecionados a juízos prévios ou que estão em processo de construção. Também são capazes de rever posição, reavaliar e ponderar sobre outro ponto de vista.

O ponto é que pensar a escola apenas como espaço em que o professor fornece saberes, valores, ideias e ideais, costumes e moral aos educandos, é pensamento demasiadamente simplificador. Ainda que existam discursos, práticas e condutas bem definidas pelos professores e instituições escolar, ainda que existam práticas e linguagens dominantes, que juntas dão forma à uma cultura escolar, a escola é mais viva do que isso. Por isso mesmo, menos autoritária do que podem supor aqueles que não a vivem ou não a estudam.

As respostas dadas pelos educandos nesta pesquisa demonstram como os discursos externos, das mais diferentes origens, mas sobretudo os que circulam nos espaços por eles mais visitados – redes sociais e seio familiar – se traduzem em grandes forças formadoras de suas consciências. Esses discursos se conflitam ou são reafirmados pela escola a todo momento. Certo, no entanto, é que os estudantes não se caracterizam por serem “folhas em branco”, prontas para serem preenchidas.

O modo de se posicionar frente a questões por vezes desconhecidas; as narrativas utilizadas, por vezes pertencentes ao senso comum; a retórica utilizada fora de contexto, fazendo parecer que se constrói como “discurso pronto”, repetido pelos educandos; são algumas das evidências mapeadas pela pesquisa e que parecem confirmar isso.

Vale ainda perceber que a pesquisa foi realizada em um colégio tradicional, com uma concepção de ensino muito bem definida (que vai ao encontro de uma visão humanizada, solidária, heterogênea, pautada pela empatia, solidariedade e coletivismo) com estudantes que tiveram toda a sua formação básica nesse colégio e com outros que estiveram em outras instituições de ensino, das mais variadas correntes pedagógicas, classes sociais e localização geográfica; públicas ou privadas. O resultado da pesquisa mostra que ainda que haja algumas diferenças no conjunto das respostas dadas entre esses dois grupos, elas não são suficientes para afirmar que o conjunto de alunos que sempre estiveram matriculados na escola perfazem um grupo com convicções fechadas ou uma orientação histórica hermética. Ao contrário, parecem apenas ter no horizonte com um pouco mais de clareza que a diferença faz parte da vida e que as questões econômicas não devem necessariamente sobrepujar o bem-estar coletivo (não em seu sentido antropocêntrico, ao contrário, no sentido biocêntrico).

À escola deve-se garantir o direito de caminhar cada vez na direção da riqueza de conhecimentos e de culturas diversas, e não de cerceá-la.

Professores e educandos trazem à escola suas experiências sociais e indagações sobre a cultura, modos de viver, de pensar a si mesmo e a sociedade em que se está inserido. Trazem inquietações acerca de condutas do passado e do presente. Trazem inquietações sobre os desequilíbrios latentes evidenciados no dia a dia. Dar vozes aos estudantes e participar, junto deles, da construção de suas particularidades, respeitando e a diversidade de sujeitos, de experiências e de saberes, é o desafio que se põe à frente dos professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**, v. 5, p. 129-140, 2001.

ALVES, R. **Aprender história com sentido para a vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

BARCA, I.; MARTINS, E.; SCHMIDT, M.(Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Editora UFPR: Curitiba, 2010.

BERGMANN, K., et al (Orgs) – **Handbuch der Geschichtsdidaktik**. Düsseldorf, Schwann-Varlag, 1985, pp. 207/217. Tradução de Augustin Wernet. Revisão de marcos A. da Silva.

BERGMANN, K. **Revista de História**. São Paulo. V.9 n°19. p. 29 – 42, set.89/fev90.

BERGMANN, K.; PANDEL, H. **História e futuro**. Reflexão didática sobre a consciência histórica de acordo com as publicações. Frankfurt, 1975.

BOLSONARO é acusado de acusado de racismo por frase em palestra na Hebraica. **Revista Veja**, São Paulo, 6 abr. 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/bolsonaro-e-acusado-de-racismo-por-frase-em-palestra-na-hebraica/>> Acesso em: 18 dez. 2018.

BOLSONARO diz na TV que seus filhos não 'correm risco' de namorar negras ou virar gays porque foram 'muito bem educados'. **O Globo**, Rio de Janeiro, 29 mar. 2011. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-diz-na-tv-que-seus-filhos-nao-correm-risco-de-namorar-negras-ou-virar-gays-porque-foram-muito-bem-educados-2804755>> Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=4570360>> Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação 2017**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/ UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERRI, L. As concepções de História e os cursos de licenciatura. **Revista de História Regional**. v. 2, n. 2, p. 137-152, 1997.

CERRI, L. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, L. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, inverno, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>> Acesso em: 18 dez. 2018.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Vol.2, p 177 – 229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CUESTA, R. **El código disciplinar de la historia escolar em España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una matéria de enseñanza**. Retirado de Educação. Vol.3, p. 27 - 41 Out.2002

DE BRUYNE, P.; HERMAN, J; DE SCHOUTHEETE, M. **Dynamique de la recherche em sciences sociales**. Vendôme, PUF, 1975.

DESLAURIERS, J. **Recherche qualitative-Guide pratique**. Montreal: McGrawHill, 1991.

FONSECA, S.; SILVA, M. **Ensino de História hoje**: errâncias, conquistas e perdas. São Paulo: Revista Brasileira de História, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

FRANÇA. OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Education at a Glance 2018**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>> Acesso em 18 dez. 2018

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997. História Regional. N. 2(2), p. 137-152, 1997.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. **Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, Brasília, n.1. UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental. 2003.

JEISMANN, K. **A Ciência do estado, da função e alterações das ideias sobre a História na autocompreensão do presente**. Göttingen, 1977, pp. 9/33

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KUSNICK, M. **A filosofia cotidiana da história: uma contribuição para a didática da história.** 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G.. **Investigação Qualitativa.** Fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: Oposição ou Complementariedade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-264, jul/set, 1993

MORGAN, D. **Focus groups as qualitative research: Qualitative research methods series; v.16.** Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1997.

MORIN, E. **Para sair do Século XX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

O QUE BOLSONARO disse a Zero Hora em 2014 sobre direito das mulheres. **Zero Hora**, Porto Alegre, 29 ago. 2018. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/eleicoes/noticia/2018/08/o-que-bolsonaro-disse-a-zero-hora-em-2014-sobre-direitos-das-mulheres-cjlfyilei05bk01qk0zsj66ce.html>>. Acesso em 18 dez. 2018

RECUERO, R.; ZAGO, G. e SOARES, F. Mídia Social e filtros-bolha nas conversações políticas no Twitter. **COMPÓS**, São Paulo, v. 26, jun. 06-09, 2017. [Anais]. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2017.

ROMERO, S. A utilização da Metodologia dos Grupos Focais na Pesquisa em Psicologia. In: **Psicologia e Pesquisa: Perspectivas Metodológicas.** Porto Alegre: Editora Sulina.2000.

RÜSEN, J. **A História entre a modernidade e a pós-modernidade.** Curitiba: História: Questões & Debates, v. 14, n. 26/27, p. 109-115, 1997.

RÜSEN, J. **História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SADDI, R. Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da neu geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no brasil. **OPSI**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 - jul./dez. 2014.

SADDI, R. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211 - 220, Jul-Dez., 2012.

SOARES, A. (1999). **Desenvolvimento vocacional de jovens adultos**: A exploração a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários. Universidade do Minho, Braga: Dissertação de Mestrado.

APÊNDICE A – Questionário de coleta de dados: perfil socioeconômico

PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

1. Nome

2. Idade

3. Gênero

4. Cor
 amarela branca indígena negra parda
5. Escolaridade
 Sempre estudou nessa escola
 Alternou entre escolas privadas
 Alternou entre escolas pública e privada
6. Renda familiar (o salário mínimo, atualmente, é de R\$954,00)
 Até um salário mínimo.
 De 1 a 3 salários (de R\$ 954,00 a R\$ 2.862,00).
 De 3 a 8 salários (de R\$ 2.862,00 a R\$ 7.632,00).
 De 8 a 12 salários (de R\$ 7.632,00 a R\$ 11.448,00).
 De 12 a 15 salários (de R\$ 11.448,00 a R\$ 14.310,00).
 Acima de 15 salários.
7. Escolaridade da mãe ou responsável materno:
 Não frequentou escola.
 Até o 5º ano.
 Até o 9º ano.
 Ensino Médio incompleto.
 Ensino Médio completo.
 Superior incompleto.
 Superior completo.
 Especialização incompleta.
 Especialização completa.
 Mestrado incompleto.
 Mestrado completo.
 Doutorado incompleto.
 Doutorado completo.
8. Escolaridade do pai ou responsável paterno:
 Não frequentou escola.
- Até o 5º ano.
 Até o 9º ano.
 Ensino Médio incompleto.
 Ensino Médio completo.
 Superior incompleto.
 Superior completo.
 Especialização incompleta.
 Especialização completa.
 Mestrado incompleto.
 Mestrado completo.
 Doutorado incompleto.
 Doutorado completo.
9. Você tem acesso a:
 Internet.
 TV por assinatura.
10. Religião:
 Católica.
 Afrobrasileira.
 Evangélica.
 Espírita kardecista.
 Protestante.
 Não tenho.
 Outra: _____
11. Programas de televisão de que mais gosta. Dê notas de 0 a 5 conforme sua preferência:
 Novelas.
 Telejornais.
 Filmes.
 Programas que abordam política.
 Esportes.
 Religião.
 Música.
 Desenhos animados.

12. Vê televisão diariamente?

- Não vejo.
- Menos de uma hora.
- De 1 a 3 horas.
- De 3 a 5 horas.
- Mais de 5 horas.

13. Durante quanto tempo utiliza internet por dia?

- Não utilizo.
- Menos de uma hora.
- De 1 a 3 horas.
- De 3 a 5 horas.
- Mais de 5 horas.

14. Utilização da internet.

Dê notas de 0 a 5 de acordo com os sites que mais acessa:

- Portais de notícias.
- Redes sociais.
- Jogos.
- Entretenimento (Buzzfeed e/ou semelhantes).
- YouTube.
- Netflix ou outro site de filmes por streaming.

15. Quais dos espaços culturais você utiliza com regularidade?

- Cinema.
- Teatro.
- Shopping center.
- Clube.
- Biblioteca pública.
- Livraria.

APÊNDICE B – Questionário de coleta de dados: Questões Objetivas

PESQUISA

1. Sua turma foi escolhida para participar de uma pesquisa envolvendo alunos do colégio.
2. Caso não queira responder o questionário, faça uma atividade que não atrapalhe os colegas durante o tempo que usarão para as respostas.
3. Por meio desse questionário desejamos saber como os jovens vêm a história e conhecer algumas de suas opiniões sobre o presente e o futuro.
4. Durante o preenchimento do questionário, não se preocupe com as respostas dos seus colegas. Concentre-se nas SUAS opiniões e não na maneira como os outros acham que você deveria responder.
5. Algumas perguntas serão mais fáceis para você e mais difíceis para os outros. Não há resposta certa ou errada, por isso responda sinceramente. É importante responder todas as questões, mas se você não souber ou não quiser responder alguma delas, deixe em branco e passe às questões seguintes.
6. Se alguma pergunta não estiver clara para você, peça ajuda ao coordenador da atividade, mas de maneira que não atrapalhe seus colegas.
7. O professor terá conhecimento das suas respostas, mas suas informações serão tratadas confidencialmente em todas as etapas.

Muito obrigado por sua participação!

Professor Allan Beckmann Costa

TEMÁTICA: O SUL É MEU PAÍS

1 - O Brasil é o quinto maior país em extensão territorial do mundo. Supondo que houvesse uma proposta de separar o atual território nacional de forma a surgir 5 (norte, nordeste, centro oeste, sudeste e sul) novos países, você:

- Concorda totalmente
- Concorda parcialmente
- Não tem posicionamento
- Discorda parcialmente
- Discorda totalmente

2 - Se uma outra proposta fosse feita, no sentido de separar o território nacional a partir dos critérios culturais, você:

- Concorda totalmente
- Concorda parcialmente
- Não tem posicionamento
- Discorda parcialmente
- Discorda totalmente

3 - E se a proposta tivesse como base as questões econômicas, você:

- Concorda totalmente
- Concorda parcialmente
- Não tem posicionamento

- Discorda parcialmente
- Discorda totalmente

4 - Caso houvesse uma separação do sul do Brasil, do restante do país:

- Seria positivo, porque assim restringiríamos o contato com culturas alheiras às nossas, de forma a manter nossa identidade cultural.
- Seria positivo, pois os recursos produzidos pelo sul seriam aplicados apenas localmente.
- Seria positivo, pois reduzindo o tamanho do território, facilitaria a administração pública, tomando o Estado mais eficiente.
- Seria negativo, pois uma das maiores riquezas do Brasil é seu multiculturalismo.
- Seria negativo, porque perderíamos nossa identidade.
- Seria negativo, pois o processo de separação geraria conflitos.

5 - Sobre a separação dos três estados do sul do Brasil, do restante do país, por qualquer motivo que seja, você:

- Concorda totalmente
- Concorda parcialmente
- Não tenho posicionamento
- Discorda parcialmente
- Discorda totalmente

6 - A separação do Brasil em regiões menores pode diminuir a corrupção em nosso país.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não tenho posicionamento
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

TEMÁTICA: MIGRAÇÃO DE NORDESTINOS

7 - Sobre as pessoas que saem de suas terras natais e migram para outras em busca de novas oportunidades, você:

- Concorda totalmente
- Concorda parcialmente
- Não tenho posicionamento

- Discorda parcialmente
- Discorda totalmente

8 - Se você tivesse dificuldades em conquistar uma vaga de trabalho na região onde mora, consideraria migrar para outra região ou país?

- Sim, mas somente para um país de primeiro mundo,
- Sim, mas apenas para uma outra região que tivesse grande desenvolvimento econômico e social,
- Sim, mas apenas para uma região que precisasse de meus conhecimentos,
- Sim, para qualquer região que apresentasse oportunidades,
- Não, jamais deixaria o lugar onde vivo.

9 - Em sua opinião a causa dos problemas econômicos e sociais do nordeste brasileiro é:

- falta de investimentos por parte do governo federal (presidentes, dep. Federais e senadores).
- questões climáticas e geográficas (seca, por exemplo) que dificultam atividades agrícolas e pecuárias.
- falta de investimento na região por parte do setor privado que costuma se instalar e investir mais nas regiões sul e sudeste.
- porque é um traço da cultura nordestina.
- pela ausência de planejamento familiar na região, o que torna as famílias muito numerosas.
- porque o governo federal, por meio de seus programas sociais (bolsa família, minha casa minha vida, etc.) dificulta o desenvolvimento econômico na região, uma vez que leva a um acomodamento da população.

10 - Você acha justo que exista um museu de história em um estado do sul ou sudeste, por exemplo, que homenageie a presença e contribuição dos nordestinos nessas regiões?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não tenho posicionamento
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

11 - Em sua opinião, a migração ou imigração representam um perigo na medida em que podem ocasionar maiores dificuldades – por parte dos cidadãos locais – em obter emprego, por isso deve ser restringida?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não tenho posicionamento
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

TEMÁTICA: GÊNERO

12 - Há várias correntes de pensamento que defendem que o gênero (identidade sexual) é construído socialmente, e não um resultado biológico. Sobre essa afirmação, você:

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não tenho posicionamento
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

13 - Você acredita que a identidade sexual de uma pessoa pode sofrer influência da mídia ou de grupos sociais?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não tenho posicionamento
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

14 - Você sofre influência da mídia ou de grupos sociais para definir sua orientação sexual?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente

- Não tenho posicionamento
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

15 - Você acredita que mulheres e homens são diferentes biologicamente e, portanto, devem apresentar comportamentos diferentes e bem definidos?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não tenho posicionamento
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

16 - Em sua opinião, os indivíduos que se assumem homossexuais, o fazem devido a uma questão biológica?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não tenho posicionamento
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

APÊNDICE C – Questionário de coleta de dados: Questões Dissertativas

Consulta sobre separação do RS, SC e PR do país tem maioria dos votos favoráveis

Apesar do 'sim' ter sido maioria, adesão foi menor que em anos anteriores. Até a manhã desta segunda-feira (9), das 1.386 urnas apuradas, 96,13% se posicionaram favoravelmente.



movimento "O Sul é Meu País" **realizou no sábado (7)**

mais um plebiscito informal para consultar moradores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná sobre a possibilidade de se separar do resto do Brasil. Foram computados um total de 341.566 votos (85,82% das urnas) até a manhã desta segunda-feira (9), sendo que 96,13% (328.346) optaram pelo "sim", e 3,87% (13.220) pelo "não", conforme divulgado pelo movimento.

Apesar do resultado positivo pela separação, o total de votos computados até então foi menor que o registrado em anos anteriores, quando o número de participantes passou de 600 mil pessoas.

Em número total de eleitores aptos a votar, os três estados 21,2 milhões de pessoas, conforme dados de agosto do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). São 5 milhões em Santa Catarina, 7,9 milhões no Paraná, e 8,3 milhões do Rio Grande do Sul.

A votação tinha caráter simbólico, ou seja, não tem valor legal. No entanto, os participantes eram convidados a assinar uma proposta que seria levada ao Congresso para que o assunto fosse discutido.

Conforme os organizadores, a condição mínima para votar era ser maior de 16 anos. Até mesmo o voto em trânsito era permitido. A expectativa era de colher os votos de 2 a 3 milhões de pessoas.

Os participantes responderam sim ou não à pergunta: "Você quer que o Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul formem um país independente?".

A coordenadora geral do movimento, Anidria Rocha, moradora de São Jerônimo, na Região Metropolitana de Porto Alegre, dizia antes do resultado da votação, que a adesão seria maior em um momento em que o sentimento separatista crescia por conta da situação política e econômica. "O movimento separatista está crescendo cada vez mais e essa crise política e econômica do Brasil favorece essa nossa posição", destacou.



Resultado do plebiscito informal de 2017 divulgado na página do movimento O Sul É o Meu País (Foto: Reprodução)

1 – Qual é a sua opinião sobre esse assunto? Você acha que separar o sul do Brasil do restante do país traria benefícios ou malefícios à região? Por que?

SAÚDE

Programa Mais Médicos é ampliado no Governo Temer apesar das críticas

Pesquisas apontam importância da iniciativa para a saúde básica, mas alguns cubanos criticam o modelo do contrato



Médicos brasileiros protestam contra a vinda dos cubanos. VALTER CAMPANATO (AG. BR.)

Miguel Rafael Acea Baró havia chegado fazia poucos meses de Cienfuegos, Cuba, para trabalhar no posto de saúde do Tucão, em Vilar dos Teles, na Baixada Fluminense, quando sentiu na pele, pela primeira vez, o preconceito. "Fui à casa de um paciente idoso e ele falou para mim que não queria ser atendido. Disse que eu era muito jovem. 'Mas eu tenho 50 anos!', respondi. Ele disse que não, que eu era cubano...", lembra.

Dias depois, a filha do paciente correu ao posto de saúde onde Miguel trabalhava. O pai estava passando mal. "Eu fiz o que tinha que fazer como médico: atendi ele. E isso mudou aquela imagem. Depois de um dia, ele fala para a filha: 'Vamos fazer um bolo para o médico, porque ele é ótimo'. Isso marcou minha vida", sorri o esguio e agitado senhor, com o estetoscópio sempre pendurado no pescoço. Miguel continuou tratando o paciente por quase um ano, até a sua morte. "Entendi que o principal é a comunicação entre médico e paciente. Ele ouvia falar muito mal dos cubanos, mas não conhecia nenhum", conclui.

Já faz mais de quatro anos desde que, em agosto de 2013, os primeiros *doctores* cubanos começaram a chegar ao Brasil para trabalhar no programa Mais Médicos - criado para ampliar o acesso à saúde básica no país. Os 8.500

médicos intercambistas vindos do país caribenho têm mais em comum do que o português carregado de sotaque. **Vítimas de um duro preconceito**, eles conseguiram, por meio do trabalho e dos laços profundos criados com colegas e pacientes, atestar o sucesso do plano, reconhecido nacional e internacionalmente.

O Mais Médicos foi criado pela Medida Provisória nº 621, de 8 de julho de 2013, pela então presidenta **Dilma Rousseff (PT)**. Além do recrutamento de profissionais bolsistas para regiões carentes - eles são contratados dentro de um modelo de formação em serviço, e não de vínculo de trabalho -, o programa previa também a reformulação e a expansão dos cursos de medicina no Brasil. De fato, até 2016, o último dado disponível pelo Ministério da Educação, foram criadas quase 10.000 novas vagas em cursos de medicina, mais de 70% delas em instituições privadas. Porém, a remodelagem, que tornaria o programa mais prático e voltado para a atenção básica de saúde, foi alvo de duras críticas de associações médicas e nunca se concretizou.

Em novembro passado, a colunista da Folha de S.Paulo Mônica Bergamo afirmou que o governo federal iria impedir a criação de novos cursos de medicina no país durante cinco anos. Embora a medida nunca tenha sido oficialmente confirmada, a **Associação Médica Brasileira (AMB)** afirmou à Pública que “um decreto impedindo a abertura de novas escolas” será publicado após a conclusão de um edital de 2017 aberto. O Ministério da Educação afirma apenas “que há estudo sobre a possibilidade de decreto sobre o assunto”.

Para a AMB, os novos cursos não resolveriam problema algum. “O país tem mais de 300 cursos, quando não teria condições de ter nem 100. Muitos não têm a estrutura ideal e qualidade dos alunos que se formam é muito ruim”, critica seu diretor José Luiz Bonamigo Filho.

As vagas do Mais Médicos são oferecidas por meio de edital **preferencialmente para médicos brasileiros**. Mas as que não são preenchidas podem ser ocupadas por estrangeiros. No caso dos cubanos, eles são contratados por meio de uma parceria entre o governo federal e o de Cuba, intermediada pela Organização Pan-Americana de Saúde (Opas).

Atualmente, o salário de um médico do programa é de 11.520 reais. Além do valor, ele recebe um auxílio para moradia e alimentação oferecido pelas prefeituras de 2.500 reais.

A contratação dos cubanos se dá de forma diferente. O governo federal paga o mesmo salário dos brasileiros diretamente ao governo de Cuba - para quem os médicos, por contrato, doam em torno de 70% dos vencimentos, restando entre 3.000 e 4.000 reais. Além desse valor, o subsídio municipal é recebido integralmente.

1 – Qual a sua opinião sobre o programa “Mais Médicos”?

2 – O fato do Estado brasileiro pagar o salário dos médicos cubanos diretamente ao governo daquele país, configura um problema ao programa “Mais Médicos”, na sua opinião?

Projeto de lei que proíbe 'ideologia de gênero' nas escolas é aprovado em Campina Grande

Prefeito Romero Rodrigues tem até 15 dias para sancionar ou vetar projeto de lei.

Em meio a protestos, 16 vereadores de Campina Grande aprovaram - por unanimidade - um projeto de lei de autoria do vereador Pimentel Filho (PMDB), na manhã desta terça-feira (19), que veta a discussão de qualquer tipo de conteúdo com "ideologia de gênero" nas escolas da cidade.



De 23 parlamentares, 16 participaram da votação na Casa de Félix Araújo e todos foram a favor da aprovação. O prefeito Romero Rodrigues tem até 15 dias para sancionar ou vetar o projeto.

A sessão que começou às 9h reuniu professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), representantes de movimentos sociais e representantes do Conselho Municipal de Educação de Campina Grande contrários à aprovação do projeto.

Participaram dos protestos, durante a sessão, representantes do Centro de Ação de Cultural (Centrac), do Centro de Educação Cidadã e Direitos Humanos (Cecidh), do Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais do Agreste da Borborema (Sintab), alguns partidos de juventude e organizações culturais como o Maracatu de Campina Grande.

De acordo com o coordenador executivo do Cecidh, José Júnior, se o prefeito não vetar o projeto, as organizações que compõem o Comitê Estadual em Defesa da Educação Pública da cidade irão entrar com uma ação civil pública na Justiça questionando a decisão do legislativo local.

1 – Você saberia dizer o que é “ideologia de gênero”?

2 – Na sua opinião, existe “ideologia de gênero” nas escolas? Explique.
