



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



FERNANDO JOSÉ RODRIGUES LOBATO

FOTOGRAFIA COLORIDA EM 5 X 7: aspectos sociais e identitários, formação cidadã e elementos da consciência histórica dos discentes ingressantes no ensino médio integrado do IFPA Campus Bragança

ANANINDEUA-PA
2021

FERNANDO JOSÉ RODRIGUES LOBATO

FOTOGRAFIA COLORIDA EM 5 X 7: aspectos sociais e identitários, formação cidadã e elementos da consciência histórica dos discentes ingressantes no ensino médio integrado do IFPA Campus Bragança

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Roseane Corrêa Pinto Lima.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)

L796f LOBATO, Fernando José Rodrigues.
Fotografia Colorida em 5x7 : aspectos sociais e
identitários, formação cidadã e elementos da
consciência histórica dos discentes ingressantes no
ensino médio integrado do IFPA Campus Bragança
/ Fernando José Rodrigues LOBATO. — 2021.
138 f. : il.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Maria Roseane Corrêa
Pinto Lima

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado
Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2021.

1. Ensino de história. 2. Didática da
história. 3. Consciência histórica. 4.
Democracia. 5. Cidadania ativa. I. Título.

CDD 373.98115

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

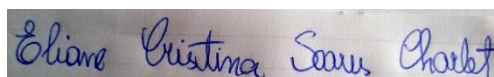
FERNANDO JOSÉ RODRIGUES LOBATO

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela orientadora Profa. Dra. Maria Roseane Correa Pinto Lima e constituída pela banca examinadora formada por Profa. Dra. Eliana Ramos Ferreira, Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet e Prof. Dr. Mário Médice Costa Barbosa, reuniu-se no dia 20 de dezembro de 2021, às 15:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando **FERNANDO JOSÉ RODRIGUES LOBATO** intitulada: **Fotografia Colorida em 5 x 7: aspectos sociais e identitários, formação cidadã e elementos da consciência histórica dos discentes ingressantes no Ensino Médio Integrado do IFPA Campus Bragança**. Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito EXCELENTE pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.



Profa. Dra. Maria Roseane Correa Pinto Lima
Orientadora

Profa. Dra. Eliana Ramos Ferreira
Membro da Banca / PPGEH/UFPA



Profa. Dra. Eliane Cristina Soares Charlet
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

Mario Medice Costa
Barbosa:43080693272

Assinado de forma digital por Mario
Medice Costa Barbosa:43080693272
Dados: 2022.02.11 13:25:06 -03'00'

Prof. Dr. Mário Médice Costa Barbosa
Membro Externo da Banca / IFPA /Breves

AGRADECIMENTOS

A Deus, a força sensível e ativa que, creio, deu origem a esse fantástico universo e a todas as formas de vida e existência que nele há e que, de uma forma que ainda pouco compreendemos, nos inspira a lutar em favor da vida e da utopia de um mundo crescentemente mais humano, fraterno, solidário e ambientalmente equilibrado

À minha esposa e companheira Edite, pelo apoio, compreensão e companheirismo para que me fosse possível concluir mais essa etapa da minha formação acadêmica, profissional e, sobretudo, humana.

Ao Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ensino de História – Profhistória – por possibilitar o meu amadurecimento e uma melhor qualificação como profissional dedicado ao ofício da educação.

A minha orientadora, professora Dra. Roseane Corrêa Pinto Lima, pelo apoio, paciência e compreensão, especialmente em função do tempo nebuloso e complexo que todos vivenciamos em função da pandemia da COVID-19.

Aos professores e professoras do Departamento de História da UFPA dedicados ao Profhistória pelo apoio, incentivo e estímulo para o exercício do papel de professor-pesquisador.

Ao nosso saudoso e eterno amigo Denis Amorim (in memoriam) pela dedicação e zelo com que representou a turma 2019 perante o colegiado do Profhistória.

A todos os meus colegas de mestrado pela convivência fraterna e amiga durante as aulas, especialmente pelas discussões e debates e, é claro, pelos momentos de descontração e alegria que vivenciamos.

Aos discentes ingressantes nas turmas de ensino médio integrado do IFPA Campus Bragança, ano 2020, pela ativa participação e contribuição na presente pesquisa.

“Um dos efeitos mais importantes do conceito de consciência histórica é recolocar o papel do professor de história. De um operário do saber histórico, ele passa a poder ser considerado o mediador privilegiado entre as contribuições da ciência histórica e as diversas conformações da consciência histórica dos alunos e comunidades em que se insere devido ao seu trabalho”

(CERRI, 2011, p. 132)

RESUMO

LOBATO, Fernando José Rodrigues. **Fotografia colorida em 5x7: aspectos sociais e identitários, formação cidadã e elementos da consciência histórica dos discentes ingressantes no ensino médio do IFPA Campus Bragança**. 138 fls. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Ensino de História -. Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, Ananindeua, 2021.

RESUMO: Este trabalho se insere no campo da educação histórica na medida em que está preocupado com os resultados obtidos no processo de formação dos jovens e adolescentes, especialmente naquilo que se relaciona com o preparo para o exercício do que definimos como cidadania ativa. Nele, fazemos um breve histórico do papel da escola formal no processo de inclusão das novas gerações no ambiente cultural de cada época. Tendo como referência o que foi positivado sobre a educação na Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), elaboramos e executamos uma pesquisa de caráter qualitativo com discentes ingressantes nos cursos de ensino médio integrado do IFPA Campus Bragança com o fim de observar e analisar a formação cidadã dos mesmos. Além dessa formação cidadã, buscamos também observar e analisar alguns elementos presentes na consciência histórica desses discentes, haja vista a pretensão de elaboração de metodologias com o fim de tornar o aprendizado histórico mais significativo e capaz de proporcionar orientação temporal para os educandos.

Palavras-chave: Ensino de História. Didática da História. Consciência Histórica. Democracia. Direitos humanos. Cidadania ativa.

ABSTRACT

This work is part of the field of historical education insofar as it is concerned with the results obtained in the training process of young people and adolescents, especially in what is related to the preparation for the exercise of what we define as active citizenship. In it, we provide a brief history of the role of the formal school in the process of inclusion of new generations in the cultural environment of each period. Taking as a reference what was positive about education in the Federal Constitution of 1988 and in Law 9,394/1996 (Law of Guidelines and Bases of National Education), we elaborated and carried out a qualitative research with students entering the integrated high school courses of the IFPA Campus Bragança in order to observe and analyze their citizenship formation. In addition to this citizenship education, we also seek to observe and analyze some elements present in the historical awareness of these students, given the intention to develop methodologies in order to make historical learning more meaningful and capable of providing temporal guidance for students.

Keys words: History teaching. Didactics of History. Historical Consciousness. Democracy. Human rights. Active citizenship.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Idades e autodeclaração de cor e sexo.....	52
Tabela 2 – Dados sociais e econômicos.....	53
Tabela 3 – Acesso à tecnologia e tempo de acesso à internet.....	55
Tabela 4 – Cidade natal e cidade de moradia dos discentes ingressantes.....	58
Tabela 5 - Você sabe o significado da palavra democracia? Se sim, explique o seu significado.....	66
Tabela 6 - Você se considera um cidadão? se sim, explique o motivo.....	68
Tabela 7 - Você já ouviu falar sobre direitos humanos? Se sim, qual sua opinião a respeito do assunto.....	69
TABELA 8 - Numa sociedade democrática quem exerce o poder político é o/ a cidadania de uma pessoa se expressa através dos seus.....	71
Tabela 9 - Numa sociedade democrática, qual o papel que o estado ou governo deve desempenhar? Opine a respeito.....	72
Tabela 10 - Se você tivesse que abrir mão de um dos direitos abaixo, qual você escolheria?.....	73
Tabela 11 - Explicações feitas sobre o direito que abririam mão – Aquicultura.....	75
Tabela 12 - Explicações feitas sobre o direito que abririam mão – TDS.....	76
Tabela 13 - Explicações feitas sobre o direito que abririam mão – Edificações.....	77
Tabela 14 - Você sabe o que é a Constituição Federal?.....	78
Tabela 15 - Você já ouviu falar sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)?.....	78
Tabela 16 - Se você já ouviu falar sobre o ECA e sabe o que ele é, fale a respeito dele.....	79
Tabela 17 - Qual a importância do voto, na sua opinião, para o bom funcionamento de nossa sociedade? – Explicações – Aquicultura.....	80
Tabela 18 - Qual a importância do voto, na sua opinião, para o bom funcionamento de nossa sociedade? – Explicações – TDS.....	81
Tabela 19 - Qual a importância do voto, na sua opinião, para o bom funcionamento de nossa sociedade? Explicações – Edificações.....	81
Tabela 20 - A frase "bandido bom é bandido morto" expressa uma ideia.....	82
Tabela 21 - Justificativas das respostas para a frase "bandido bom é bandido morto" – Aquicultura.....	83

Tabela 22 - Justificativas das respostas para a frase "bandido bom é bandido morto" – TDS.....	84
Tabela 23 - Justificativas das respostas para a frase "bandido bom é bandido morto" – Edificações.....	85
Tabela 24 - Você já ouviu falar e sabe o que é homofobia?.....	86
Tabela 25 - Se você já ouviu falar e sabe o que é homofobia, fale o que você pensa sobre isso - Aquicultura.....	87
Tabela 26 - Se você já ouviu e sabe o que é homofobia, fale o que você pensa sobre isso – TDS.....	87
Tabela 27 - Se você já ouviu e sabe o que é homofobia, fale o que você pensa sobre isso – Edificações.....	88
Tabela 28 - Você acha que o Brasil é um país que cuida bem do meio ambiente?/ Você sabe a diferença entre resíduos orgânicos e não orgânicos?.....	89
Tabela 29 - Você acha que o Brasil é um país que cuida bem do meio ambiente? Comentários – Aquicultura.....	90
Tabela 30 - Você acha que o Brasil é um país que cuida bem do meio ambiente? Comentários – TDS.....	91
Tabela 31 - Você acha que o Brasil é um país que cuida bem do meio ambiente? Comentários – Edificações.....	91
Tabela 32 - Na sua casa os resíduos orgânicos são separados dos inorgânicos?...92	
Tabela 33 - Na sua casa os resíduos orgânicos são separados dos inorgânicos? Explicações – Aquicultura.....	93
Tabela 34 - Na sua casa os resíduos orgânicos são separados dos inorgânicos? – explicações – TDS.....	93
Tabela 35 - Na sua casa os resíduos orgânicos são separados dos inorgânicos? – explicações – Edificações.....	94
Tabela 36 - A História é uma disciplina que tem por objetivo.....	105
Tabela 37 - A História é feita todos os dias/ você se considera parte da História?..	106
Tabela 38 - Pedro Álvares Cabral foi o navegador português que.....	107
Tabela 39 - Pedro Álvares Cabral foi o navegador português que – explicações – Aquicultura.....	108
Tabela 40 - Pedro Álvares Cabral foi o navegador português que – explicações – TDS.....	108

Tabela 41 - Pedro Álvares Cabral foi o navegador português que – explicações – Edificações.....	109
Tabela 42 - Quando se diz que o Brasil foi colônia de Portugal, estamos dizendo que nosso país foi.....	110
Tabela 43 - Quando se diz que o Brasil foi colônia de Portugal, estamos dizendo que, no passado, nosso país foi – explicações – Aquicultura.....	110
Tabela 44 - Quando se diz que o Brasil foi colônia de Portugal, estamos dizendo que, no passado, nosso país foi – explicações – TDS.....	111
Tabela 45 - Quando se diz que o Brasil foi colônia de Portugal, estamos dizendo que, no passado, nosso país foi – explicações – Edificações.....	112
Tabela 46 - O Brasil, considerando-se as riquezas que possui (minérios, petróleo, etc) é um país/ O povo brasileiro é, considerando-se a realidade da maioria da população.....	113
Tabela 47 - As comunidades indígenas, na sua opinião, atrapalham o progresso de nosso país?.....	114
Tabela 48 - As comunidades indígenas, na sua opinião, atrapalham o progresso de nosso país? explicações – Aquicultura.....	114
Tabela 49 - As comunidades indígenas, na sua opinião, atrapalham o progresso de nosso país? explicações – TDS.....	115
Tabela 50 - As comunidades indígenas, na sua opinião, atrapalham o progresso de nosso país? explicações – Edificações.....	115
Tabela 51 - A escravidão é um fenômeno da história do Brasil que/A escravidão em nosso país vitimou.....	116
Tabela 52 - Os quilombos, na história do Brasil, eram áreas onde/ Zumbi foi, na história do Brasil, um.....	117
Tabela 53 - Você considera que existe preconceito racial contra os negros no Brasil?.....	118
Tabela 54 - Considerando-se a realidade do trabalho no Brasil, é correto afirmar que.....	118
Tabela 55 - “Ouviram do Ipiranga às margens plácidas” é o trecho inicial do hino nacional que faz referência à/ Sobre o estado do Pará, antes chamado de Grão-Pará, podemos afirmar que.....	119
Tabela 56 - A cidade de Bragança tem esse nome em homenagem/ São Benedito, co-	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF/1988 - Constituição Federal de 1988

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMI – Ensino Médio Integrado

IFPA – Instituto Federal do Pará

LDB/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

NR – Não respondeu

ONU – Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. A EDUCAÇÃO COMO PROJETO CIVILIZATÓRIO, O ENSINO ESCOLAR DA HISTÓRIA E OS ASPECTOS SOCIAIS E IDENTITÁRIOS DOS DISCENTES INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA CAMPUS BRAGANÇA.....	18
2.1 A EDUCAÇÃO COMO PROJETO CIVILIZATÓRIO, O PAPEL DA ESCOLA FORMAL E OS FINS DO ENSINO ESCOLAR DA HISTÓRIA.....	18
2.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AOS ASPECTOS SOCIAIS E IDENTITÁRIOS DOS DISCENTES INGRESSANTES NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO IFPA CAMPUS BRAGANÇA EM 2020.....	52
3. A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA DOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA CAMPUS BRAGANÇA.....	61
4. A EDUCAÇÃO HISTÓRICA, A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E OS ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS DISCENTES INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA CAMPUS BRAGANÇA.....	95
4.1 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA, A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR DE UM APRENDIZADO HISTÓRICO SIGNIFICATIVO E CAPAZ DE PROPORCIONAR ORIENTAÇÃO TEMPORAL.....	95
4.2 ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS DISCENTES INGRESSANTES NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA CAMPUS BRAGANÇA.....	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
APÊNDICE A.....	132
APÊNDICE B.....	135

1. INTRODUÇÃO

A fotografia é uma inovação técnico-tecnológica que data da primeira metade do século XIX. É uma inovação que nos permite retratar paisagens de um lugar ou região, bem como cenas do cotidiano de uma sociedade. A popularização do seu uso, porém, parece ter muito mais relação com a necessidade humana de fazer registros da própria imagem, sendo este, talvez, um dos motivos que explicariam a rápida mundialização dos aparelhos de smartphone, haja vista que um dos seus usos principais não tem relação com a comunicação falada à distância com outra pessoa, mas com a produção frequente de selfies e mais selfies.

Um dos usos mais comuns da fotografia está relacionado com a produção de dados e informações sobre as pessoas que vivem numa dada sociedade, razão pela qual as carteiras de identidade, de motorista e de trabalho tem um espaço reservado para uma fotografia 3X4 de quem nelas é identificado. A fotografia 3x4 é, nestes casos, o elemento que costuma receber mais atenção de quem busca identificar o portador de tais documentos, ou seja, a confirmação de que o portador e o identificado são, de fato, a mesma pessoa.

É comum encontrarmos pessoas que não gostam da fotografia 3x4 que as identifica nos documentos, seja porque a mesma não as retrata da forma como gostariam seja porque não refletiria mais a imagem que passaram a ter depois de algum tempo. Outros podem não gostar da foto 3x4 por um motivo bem simples: o tamanho bem pequeno. “Fotografia colorida em 5x7” é o termo que utilizo para nominar este trabalho porque este teve como ambição uma percepção mais ampliada daqueles que foram retratados nesta pesquisa: os discentes ingressantes nos cursos de ensino médio integrado do IFPA Campus Bragança.

A fotografia em 5x7 possibilita, principalmente na versão colorida, uma melhor percepção daqueles que são retratados, pois permite que se preste atenção em detalhes que não são perceptíveis no tamanho 3x4, principalmente quando na versão em preto e branco. Os discentes ingressantes no ensino médio integrado do IFPA Campus Bragança adentram na instituição depois de sua aprovação e classificação num processo seletivo e, no momento em que se inscrevem no mesmo, preenchem uma ficha de informações onde apresentam dados relacionados com sua realidade familiar, social e econômica, mas nenhuma que tenha relação com sua formação humana e cidadã.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/1988) estabelece, no artigo 205, que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho. A Lei 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelece, por sua vez, no artigo 35, que o ensino médio é a etapa final da educação básica e que nessa fase, conforme inciso I do mesmo artigo, uma de suas finalidades centrais é a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos pelos educandos no ensino fundamental.

O processo seletivo que os candidatos ao ensino médio integrado do IFPA Campus Bragança participam não é capaz, ainda que avalie a formação destes no ensino fundamental, de estabelecer um quadro mais abrangente e pormenorizado da mesma, haja vista que seu objetivo principal é a definição de uma classificação geral para o preenchimento das vagas ofertadas. Além disso, o questionário de informações sócio-econômicas que os candidatos costumam preencher no ato de inscrição no processo seletivo também não permite uma análise qualitativa da formação humana e cidadã dos mesmos, na medida em que uma série de informações relevantes não são objeto de questionamento.

O processo educativo é, por suas características, humano e humanizante, ou seja, é pensado, planejado e executado por humanos em função de objetivos a serem alcançados em relação a outros humanos e, além disso, nunca se desvincula do senso ou padrão de humanidade vigente numa determinada conjuntura histórica. Não há como se pensar, planejar e, por fim, executar atividades com fim educativo sem um conhecimento maior e mais detalhado daqueles para os quais o ensino é ofertado.

A possibilidade de ampliação no nível de percepção da realidade discente de um padrão menor para outro maior e com mais qualidade foi, portanto, a nossa ambição com a realização da presente pesquisa, ou seja, metaforicamente falando, a substituição de um padrão de informações, aqui rotulado como “foto 3x4 em preto e branco”, para outro rotulado como “foto colorida em 5x7”. Quando afirmamos que o processo educativo tem um caráter humanizante temos em mente, portanto, a dimensão cultural que o envolve, ou seja, os valores morais, éticos e sociais que orientam a organização e o funcionamento das sociedades.

No primeiro capítulo deste trabalho, destacamos que a realidade humana já estava marcada, dezenas de milhares de anos antes do advento da internet e das redes sociais, pela interação e mistura, na vida cotidiana, das dimensões virtual e real

da existência coletiva, haja vista que o imaginário social, ainda que fator subjetivo, sempre teve um enorme peso na objetivação da vida em sociedade, de modo que os mitos e as mitologias sempre tiveram um papel de relevância no ordenamento e na dinâmica da vida em sociedade.

A escola formal foi e ainda continua a ser, enquanto produto do ordenamento e da dinâmica social que os historiadores definiram como civilizada, uma instituição comprometida com a reificação dos mitos e mitologias que orientam e ordenam a vida em coletividade. Mitos e mitologias que sempre orientaram e ordenaram a vida coletiva, desde o início da civilização, a partir de uma perspectiva hierarquizada e autoritária de organização, haja vista que o estado e as religiões sempre serviram como vigas mestras na arquitetura mitológica de diversas e diferentes experiências sócio-históricas.

O tempo histórico inaugurado a partir das revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII colocou em primeiro plano, especialmente a partir da Revolução Francesa (1789-1799), uma nova arquitetura mitológica que esvaziou e diminuiu o poder e a influência do estado e das religiões no ordenamento das sociedades contemporâneas. O estado e a escola, portanto, passaram a ser laicos e o conhecimento científico, cada vez mais, tornou-se central nos conteúdos escolares.

Iluminismo e liberalismo se tornaram, portanto, fontes relevantes na estrutura mitológica que passou a orientar e ordenar a vida coletiva nas sociedades contemporâneas, marcadas pelas instabilidades e crises e pelas incertezas em relação ao futuro.

A escola formal tem sido objeto, e o ensino de história em particular, das disputas políticas pelo controle do estado e das sociedades por ele governadas em função do seu papel estratégico nas ações voltadas tanto para a manutenção quanto para a reconfiguração mítica da realidade social. A escola formal e o ensino escolar, portanto, não costumam ficar de fora dos planos e ações que visam o controle do estado e, por consequência, das sociedades por ele governadas.

No primeiro capítulo do presente trabalho estão ainda apresentados dados relacionados com os aspectos sociais e identitários dos discentes ingressantes no ensino médio integrado do Instituto Federal do Pará (IFPA) Campus Bragança, haja vista a nossa ambição de um conhecimento maior e mais pormenorizado acerca da realidade dos mesmos. Destacamos, neste primeiro momento da apresentação e análise dos dados, informações relacionadas com a idade, sexo, autopercepção de

cor e condição social, acesso e uso de bens tecnológicos e os sentimentos de pertencimento dos nossos pesquisados.

No capítulo 2, continuamos a apresentação e análise dos dados da pesquisa, mas com foco na forma como os pesquisados concebem a realidade política e social brasileira, especialmente em relação ao modo como compreendem conceitos como democracia, cidadania, direitos humanos e meio ambiente, temáticas que são fundamentais para uma avaliação do alcance ou não dos objetivos definidos para o ensino fundamental na conjuntura brasileira do pós-ditadura militar.

Os questionamentos relacionados com as temáticas acima elencadas objetivaram verificar em que medida a formação cidadã dos discentes ingressantes está em conformidade com o caráter ativo que se espera dos cidadãos brasileiros no período histórico por nós definido como “Nova República”, ou seja, em que medida estes se sentem como atores políticos com um papel a cumprir na conjuntura do tempo presente, especialmente em relação à tarefa de defesa e aprofundamento do regime democrático em nosso país.

No capítulo 3, tecemos considerações sobre o que entendemos ser o sentido maior da educação histórica no tempo presente, especialmente em relação ao papel da didática da história nesse processo, haja vista que concebemos o ensino escolar da história vinculado ao objetivo do desenvolvimento da consciência histórica dos educandos, pois comungamos da perspectiva teórica de Jorn Rusen, que entende esse desenvolvimento somente possível a partir de um aprendizado histórico que seja significativo e capaz de proporcionar orientação temporal.

Após essas considerações de cunho mais teórico acerca do ensino escolar da história, novos dados e análises são apresentados em função de respostas obtidas em questionamentos que tiveram como objetivo a percepção de elementos presentes na consciência histórica dos discentes ingressantes, onde destacamos o sentido que os mesmos dão à história enquanto disciplina escolar, bem como a forma como compreendem o processo histórico e os personagens que nele atuam. Ainda no capítulo 3, apresentamos o resultado de questionamentos que foram feitos sobre episódios e personagens relevantes, considerando-se o contexto da História do Brasil, do Pará e do município de Bragança.

Por fim, devo destacar ainda que a coleta dos dados que serviram de fundamentação para essa pesquisa, que entendo inserida entre aquelas que têm como foco as questões e preocupações dos campos da Educação Histórica e da

Didática da História, foi feita a partir de um questionário aplicado aos discentes ingressantes no primeiro contato que tivemos com os mesmos ao ministrar a disciplina História I-A, componente curricular dos conteúdos abordados no primeiro semestre dos cursos de ensino médio integrado do IFPA.

Antes de distribuir os questionários foi dada uma breve explicação dos motivos da pesquisa e da importância da participação dos discentes com respostas que representassem, de fato, a realidade e o ponto de vista de cada um. Foi reiterado e enfatizado o fato de não se tratar de uma avaliação, de modo que ninguém deveria se preocupar em dar uma resposta certa, mas sim em responder conforme o seu entendimento, haja vista o caráter diagnóstico da pesquisa.

Foi também enfatizado que ninguém estava obrigado a se identificar, sendo recomendado que fizessem uso de pseudônimos na área destinada a esse fim. Por fim, foi disponibilizado um tempo de aproximadamente 1 hora e 30 minutos para que os mesmos respondessem o questionário com a calma e o vagar necessário para produzir respostas condizentes com sua realidade e opinião acerca das diversas questões apresentadas.

É importante ainda destacar que o questionário passou por várias alterações antes de ser aplicado e a versão final, conforme se verifica no apêndice A, apresenta um conjunto de questionamentos e, por consequência, de dados, que não foram utilizados na elaboração da presente dissertação, muito em função da necessidade de objetivação e cumprimento dos prazos estabelecidos.

Novos trabalhos, portanto, podem ser desenvolvidos a partir dos dados ainda não analisados e sistematizados, tais como, por exemplo, a forma como os discentes concebem a escola e o espaço escolar, bem como o sentido maior que dão ao ato de estudar. Nesta pesquisa, entretanto, nosso foco e atenção maior foi dado às questões relacionadas com a realidade social e comportamental, identidade, consciência cidadã e elementos da consciência histórica que nos foi possível observar e analisar.

No apêndice B, apresentamos ainda uma proposta de formulário básico passível de ser utilizado por instituições e professores para levantamento de dados sobre a formação cidadã e elementos da consciência histórica de discentes ingressantes em turmas de ensino médio. Enfatizamos que o uso de questionamentos voltados para o conhecimento de Zumbi, Ajuricaba e Anita Garibaldi foi feito, conforme se verifica no apêndice B, sobretudo, com o fim de chamar a atenção para o protagonismo de personagens históricos identificados com os segmentos

tradicionalmente invisibilizados em nossa história: negros, indígenas e mulheres. Nada impede, portanto, que outros personagens históricos sejam utilizados para cumprir esse fim.

É importante ainda destacar que os dados levantados na presente pesquisa servirão, para além do presente trabalho e para o estudo visando o desenvolvimento de metodologias de ensino, de material para debate e discussão com os discentes pesquisados ao longo do período em que estarão cursando o ensino médio integrado no IFPA Campus Bragança. É uma forma, portanto, de informar e esclarecer os pesquisados acerca do que foi levantado e analisado.

2. A EDUCAÇÃO COMO PROJETO CIVILIZATÓRIO, O ENSINO ESCOLAR DA HISTÓRIA E OS ASPECTOS SOCIAIS E IDENTITÁRIOS DOS DISCENTES INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA CAMPUS BRAGANÇA

2.1 A EDUCAÇÃO COMO PROJETO CIVILIZATÓRIO, O PAPEL DA ESCOLA FORMAL E OS FINS DO ENSINO ESCOLAR DA HISTÓRIA

A atividade educacional é a mais humana das práticas laborais, pois é aquela que melhor exemplifica a diferença entre o modo de existência cultural dos homo sapiens do modo de vida natural dos demais seres vivos¹. No modo de vida que foi definido pelos historiadores como civilizado, a prática laboral do ensino está centrada em instituições criadas especificamente para cuidar da preparação das novas gerações para a vida em sociedade: as escolas formais.

As escolas formais não existem, portanto, em face do papel que desempenham no modo de vida dito civilizado, em função de si mesmas, mas das demandas que o ordenamento político e social lhe cobra através dos regramentos legais estabelecidos. Nesse sentido, é inegável que o ensino escolar é sempre pautado pelas demandas políticas de cada época, mantendo, até os dias atuais, infelizmente, uma organização dicotômica, ou seja, com um tipo de formação direcionada para os filhos das classes dominantes diferenciado de outro voltado para os filhos das classes populares².

A escola formal exerce, enquanto parte do ordenamento instituído, um papel relevante e estratégico porque entre as suas atribuições está a difusão, afirmação e reprodução dos valores de ordem cultural que estruturam uma sociedade num dado momento histórico, ou seja, com o fim de preservar e garantir a continuidade da ordem estabelecida.

O homo sapiens que a escola formal veio a educar vivenciou a sua primeira grande transformação há cerca de 70 mil anos atrás, impactado pelo que Harari (2018) chama de Revolução Cognitiva³. Essa teria sido a causa maior da nossa diferenciação

¹ SEVERINO, Antonio Joaquim. **Prefácio de GADOTTI, Moacir, História das Ideias Pedagógicas**, 4ª edição, São Paulo, Editora Ática, 1996, p. 11.

² GADOTTI, Moacir, **História das Ideias Pedagógicas**, 4ª edição, São Paulo, Editora Ática, 1996, p. 23

³ Embora não se tenha elementos para propor hipóteses sobre as causas de tal revolução no comportamento e na forma como os homo sapiens passaram a conceber e explicar a realidade que vivenciavam, há uma série de achados arqueológicos, tais como a escultura de um homem-leão de 32

em relação aos animais, visto que, através dela, nos libertamos da tutela biológica, ou seja, dos fatores que determinam, de forma absoluta, a vida das demais espécies.

A essência cultural desenvolvida pelos homo sapiens, segundo Harari (2018), está relacionada com a subjetividade que estes desenvolveram ao longo do tempo, ou seja, com a capacidade de abstração e de resignificação da realidade vivenciada. O homo sapiens tem por hábito a criação de realidades imaginadas para além da realidade concreta e objetiva que vivencia no seu cotidiano, ou seja, realidade que ele constrói no plano subjetivo e que passam a fazer parte da sua estrutura mental.

Constatamos, portanto, que o tempo altamente tecnológico e cibernético em que vivemos não é inédito no sentido da interação e convivência de realidades que são concretas e objetivas com outras existentes num plano que é tido como virtual ou mental, haja vista que os homo sapiens interagem, desde dezenas de milênios atrás, com um mundo que é formado por realidades concretas, tais como a “dos rios, das árvores e dos leões [e por realidades que são virtuais, tais como] a realidade imaginada de deuses, nações e corporações” (HARARI, 2018, p. 41).

Harari (2018) concebe a subjetividade humana influenciando e determinando em grande medida a realidade histórica das diversas e diferentes civilizações que os homo sapiens constituíram ao longo do tempo. É a subjetividade a grande responsável, na análise que faz da experiência humana acumulada até aqui, pela criação dos mitos, ou seja, de estruturas mentais - ou virtuais – que dão força e sentido às redes de cooperação social que os sapiens costumam constituir.

É a crença em mitos que aproxima e une os sapiens e ela que os estimula a cooperar em rede. Redes de cooperação que podem atingir uma escala tão ampla a ponto, inclusive, de fazer com que um grande número de pessoas coopere entre si mesmo que a esmagadora maioria não se conheça pessoalmente. É a força dos mitos, entendidos como crenças amplamente aceitas e compartilhadas, que os permitem ganhar uma existência concreta na vida de uma coletividade humana.

mil anos atrás, encontrada numa caverna da Alemanha em 1939. Harari (2018) destaca esse achado para enfatizar uma das faculdades que os homo sapiens passaram a desenvolver desde então, ou seja, a capacidade para fazer abstrações sobre a realidade, mas não apenas isso, haja vista que este autor põe também grande ênfase na habilidade linguística que desenvolveram no sentido da difusão dessas abstrações para um grande número de indivíduos. Esta seria a origem dos mitos, ou seja, formas de explicação da realidade a partir de entidades concebidas no plano abstrato da existência. Harari (2018) destaca em sua análise, por fim, que a Revolução Cognitiva teria sido o marco inicial da história da humanidade, na medida em que concebe o nascimento do que entendemos por cultura a partir desse evento. Foi a Revolução Cognitiva, segundo Harari (2018), que nos libertou da tutela biológica e possibilitou a nossa diferenciação crescente em relação aos demais animais.

Os mitos tem capacidade, quando deixam de ser percebidos como realidades virtuais ou imaginárias, para assumir um papel ordenador numa dada sociedade a ponto, inclusive, de subordiná-la de forma bem ampla. É na dimensão daquilo que costumamos definir como cultura, portanto, que os mitos nascem e se transformam e, em muitos casos, se tornam estruturas fortes e poderosas na organização da vida coletiva.

A realidade objetiva existente num dado momento histórico, portanto, está sempre imersa no subjetivismo dos sapiens. Harari (2018) chega a afirmar que as religiões, o estado, as corporações privadas, a democracia e até mesmo as nossas concepções acerca dos direitos humanos seriam exemplos de mitos que ganharam concretude no mundo dos sapiens, haja vista que deixaram de ser percebidos como realidades virtuais ou imaginárias, ou seja, como abstrações construídas sobre a realidade vivenciada.

As realidades sócio-históricas não podem ser adequadamente compreendidas sem que se conheça a interação e interrelação mantida entre os mitos centrais ou estruturantes de uma dada época com a lógica ou dinâmica da vida cotidiana de uma determinada coletividade, especialmente nos aspectos relacionados com a constituição e manutenção do ordenamento político.

A escola formal é parte, enquanto produto institucional da civilização, do ordenamento político estabelecido e, portanto, costuma ser instrumentalizada como meio de difusão e reificação⁴ dos mitos centrais ou estruturantes que regulam o funcionamento de uma dada sociedade, sobretudo do mito maior ao qual costuma estar subordinada: o estado. É o estado que define, ao exercer o monopólio do regramento legal, os meios e os fins da educação escolar.

O estado é o filho mais ilustre daquilo que os historiadores chamaram de civilização, ou seja, do tempo inaugurado após a dissolução ou destruição das sociedades ditas primitivas ou pré-históricas. O estado é, talvez, o mais significativo e

⁴ um mito para se manter numa condição estruturante precisa ser continuamente difundido e reificado, ou seja, reafirmado como realidade presente concretamente da vida de uma coletividade. Sem sua reificação contínua, um mito não se mantém como viga estruturante no modo de vida de uma sociedade, pois precisa garantir para si o status de “verdade” na estrutura subjetiva dos indivíduos, ou seja, como algo que não pode ser negado ou colocado em dúvida. Eis porque não basta que ele seja difundido amplamente, ou seja, propagandeado intensamente, pois o que garante a sobrevivência do mito e a sua reificação contínua. É a reificação do mito que o mantém como realidade no mundo concreto dos homens, apesar de sua condição abstrata. Exemplos disso são as noções de céu, inferno e salvação na fé cristã tradicional. Se o indivíduo deixar de acreditar na realidade do céu e do inferno como realidades possíveis no pós-morte, a “salvação” também perde sentido como uma conquista resultante de uma vida de sacrifícios e devoção.

emblemático exemplo de mito ou realidade virtual que passou à condição de estruturante da vida social depois de ganhar concretude na vida dos sapiens.

O estado é, portanto, um produto não apenas das relações econômicas e sociais que caracterizam um dado ordenamento social, mas, sobretudo, da estrutura cultural dominante no mesmo. As disputas que ocorrem pelo seu controle estão relacionadas não apenas com os embates entre as forças sociais interessadas e envolvidas no processo político, mas também com o confronto de diferentes projetos míticos, seja para a manutenção ou reconfiguração da ordem estabelecida.

Não é por acaso que projetos de reconfiguração mítica da realidade são logo concebidos e colocados em execução depois que disputas ou guerras geram mudanças na estrutura de mando do estado, haja vista que a nova ordem carece, para que se afirme e seja longa, da aquiescência ou, pelo menos, da apatia ou temor do tecido social submetido a seu poder.

Toda ordem recém instituída faz uso, previda pela necessidade de uma reconfiguração mítica da realidade, do seu poder de regramento sobre a ordem social para fazer mudanças nos objetivos da educação escolar, de modo que a escola formal seja inserida no rol institucional a serviço da justificação e, por consequência, aceitação do novo regime pelos governados. A história do ensino escolar da história é, nesse sentido, um belo exemplo desse fenômeno.

A inclusão da disciplina da história no contexto escolar brasileiro, por exemplo, teve por fim contribuir para a aquiescência do povo aos ditames do estado imperial instituído pela constituição de 1824, principalmente quando a contestação ao regime se intensificou depois da abdicação de D. Pedro I. Foi nesse momento que ações de fomento à historiografia ganharam força e intensidade para que fosse depois reproduzida no ambiente escolar.

Não por acaso, a “história, como disciplina escolar da escola secundária, se efetivou com a criação do Colégio D. Pedro II, no final da regência de Araújo Lima, em 1837” (ABUD, 2019, p. 29) e, junto com essa efetivação, ocorreu a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). O IHGB produzia trabalhos que eram difundidos no ambiente escolar através de manuais didáticos⁵.

⁵ MATTOS, Selma Rinaldi. **A História do Ensino de História nos manuais de Joaquim Manuel de Macedo**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Filosofia da Educação da Fundação Getúlio Vargas em fevereiro de 1993. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8913>.

O uso do ensino da História para a aquiescência dos brasileiros ao regime instituído pela carta outorgada de 1824 implicou, portanto, a organização de um currículo escolar planejado para desenvolver uma consciência histórica que se orientava por uma narrativa de exaltação do legado colonial português, pois seu objetivo era difundir uma nacionalidade comprometida com a ordem imperial instituída⁶.

É fundamental fazer aqui um esclarecimento, antes de prosseguir, acerca do conceito de “consciência histórica” que temos em mente. Em primeiro lugar, trata-se de um conceito embasado nas relações que os homo sapiens estabelecem com sua experiência no tempo. Experiências essas que podem ser tanto vivenciadas no cotidiano das sociedades como também incorporadas subjetivamente, por exemplo, a partir de um ensino recebido no espaço escolar.

O conceito de “consciência histórica” que aqui utilizamos está ancorado nas reflexões de Rusen (2010), que a concebe, para fins de entendimento de sua dinâmica interna, em três momentos principais: o da experiência, o da interpretação e o da orientação. No momento da experiência, que, como dissemos, é fruto tanto da vivência extraescolar como da internalização subjetiva de conhecimentos adquiridos na escola, o discente se relaciona com um passado que é experimentado, mas ainda não interpretado. Ao interpretar sua experiência com o passado, a pessoa desenvolve ou constrói uma determinada narrativa sobre esse passado experimentado.

Como ninguém vive no passado, mas no presente, a experiência interpretada e narrada subjetivamente acompanha todos aqueles que vivenciam a realidade então estabelecida e este fato contribui decisivamente para embasar um julgamento moral sobre a mesma. Todo ser humano, portanto, possui uma compreensão subjetivada do passado que lhe permite avaliar e julgar o momento presente, bem como desenvolver desejos e expectativas em relação ao futuro.

Quando a consciência histórica determina a ação ou a omissão de um indivíduo diante de uma situação que está posta num determinado presente, esta evidencia o terceiro aspecto de sua estrutura: o da orientação temporal. O ensino escolar da História, de forma consciente ou não, sempre foi ministrado visando o desenvolvimento de um determinado tipo de consciência histórica nos discentes, visto

⁶ ABUD, Kátia. **Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária**. In O saber histórico na sala de aula. Circe Bittencourt (org.). 12ª edição. São Paulo: Contexto, 2019, p. 28-41.

que aquilo que é definido como educação tem, em cada época, uma finalidade orientada por aquilo que os adultos esperam daqueles que estão na fase infantil ou adolescente.

Voltando nossa atenção ao ensino escolar do período monárquico, não podemos afirmar em que medida a execução de tal planejamento curricular foi bem sucedida na difusão da consciência histórica pretendida, mas é um fato quase inquestionável que esse primeiro momento do ensino escolar da história criou uma tradição que, ainda hoje, se reflete na praxis de muitas escolas, ou seja, numa abordagem do passado que continua privilegiando, em demasia, o papel do colonizador na construção nacional brasileira.

O ordenamento instituído em 1824, todavia, a partir de 1870, passou a ser contestado e pressionado por mudanças de ordem estrutural em face de movimentos que reivindicavam a abolição da escravidão, reformas no ordenamento do estado, assim como a mudança do regime. Pressões que deram ânimo e credibilidade ao movimento republicano que acabou instituindo, com o apoio decisivo do Exército, a república através de um golpe militar.

Golpe que foi vitorioso, sobretudo, pelos desacordos das elites com relação à continuidade do regime monárquico, bem como pela indiferença da maioria da população em relação às disputas de poder que estas costumam travar na esfera estatal, fruto, principalmente, da histórica exclusão dos segmentos populares de uma participação mais efetiva nas questões políticas mais relevantes.

A vitória definitiva do golpe republicano necessitava, portanto, de uma pacificação no seio das elites em relação à aceitação da mudança de regime e, principalmente, de uma pactuação entre elas na divisão de poderes e de influência na ordem social, objetivo que foi dificultado pela tentativa do Exército de tornar perene o seu papel na condução política do país.

Essa tentativa de perenização do papel do Exército como instituição condutora da vida política nacional é percebida na motivação que levou o marechal Deodoro da Fonseca a agir no sentido da deposição do imperador Dom Pedro II, em 1889, visto que o que lhe aborrecia não era a monarquia em si, mas o desprestígio que ela conferia ao Exército dentro do ordenamento estatal⁷.

A renúncia coletiva dos ministros republicanos do governo provisório de

⁷ TOPIK, Steven C. **Comércio e canhoneiras: Brasil e Estados Unidos na Era dos Impérios (1889-97)**, p. 134-143.

Deodoro e a substituição dos mesmos por monarquistas e conservadores confirmaram o distanciamento do marechal em relação aos ideais republicanos, haja vista que tal ato deixou explícita a sua pretensão ditatorial, principalmente quando passou a fazer chantagens e ameaças aos deputados que o elegeram presidente em 1891⁸.

A dissolução do congresso no final desse mesmo ano não causou surpresas, mas a perenização da ditadura deodorista acabou não vingando por conta da 1ª Revolta da Armada, da deflagração de greve pelos ferroviários e pelo divisionismo no seio do Exército que, através da ala liderada pelo então vice-presidente Floriano Peixoto⁹, juntou-se ao coro dos pedidos de renúncia do velho marechal.

Com a renúncia de Deodoro, o vice Floriano Peixoto, apoiado pelos republicanos paulistas, assumiu a presidência para a continuidade do mandato daquele, assim como para a consolidação da república, que continuou acossada por levantes armados liderados por grupos conservadores aliados a financistas nacionais e estrangeiros que possuíam negócios com as grandes potências européias¹⁰.

A eleição antecipada de março de 1894 colocou um fim nas disputas intra-elites então travadas e que eram a causa dos confrontos belicistas entre a Marinha e o Exército¹¹. A eleição antecipada garantiu a sobrevivência do novo regime e permitiu uma repactuação entre as elites a partir do governo de Prudente de Moraes, repactuação que foi consumada no governo Campos Sales com a chamada “Política dos Governadores”.

Essa repactuação distanciou o regime da simbologia difundida em 1889, haja vista que foi feita pelo alto e com um caráter profundamente conservador, fato que inviabilizou as propostas iniciais de uma reconfiguração mítica da sociedade brasileira, ou seja, baseada nos valores do liberalismo e do positivismo vitoriosos politicamente em 1889. A ordem estabelecida negou o mito do progresso inscrito na bandeira nacional e pouco ou nada foi feito para afirmá-lo como mito estruturante do país.

⁸ Idem, p. 46-147.

⁹ Idem, p. 176-177.

¹⁰ Idem, p. 179-195.

¹¹ A 2ª Revolta da Armada estourou em setembro de 1893 tendo, mais uma vez, o almirante Custódio de Melo como líder principal. Ameaçando bombardear a capital federal, os rebeldes exigiram a imediata renúncia de Floriano Peixoto, fato que não ocorreu e que resultou num conflito que se estendeu até março de 1894. O movimento rebelde acabou se aliando à Revolução Federalista iniciada no Rio Grande do Sul que, por conta disso, procurou marchar até o Rio de Janeiro para depor Floriano, mas acabou derrotada nos combates que ocorreram nas proximidades da cidade de Nossa Senhora do Desterro, cujo nome, em função disso, mudou para o atual: Florianópolis.

O mito do progresso burguês estava no apogeu quando o golpe republicano foi consumado, sendo vendido como a causa direta da ascensão e domínio da Europa ocidental sobre o resto do mundo. A Europa da Belle Epoch era então o modelo a ser copiado por todas as nações que quisessem ser prósperas e modernas. O progresso postulava, naquele momento, a condição de mito estruturante, mas foi perdendo força, principalmente depois da crise do encilhamento de 1891¹².

É importante destacar, porém, que, apesar do país não ter entrado firmemente nos trilhos da “ordem e do progresso”, isso não significou o enfraquecimento de outros mitos europeus, tais como o que afirmava a superioridade da raça branca e o seu papel na difusão dos valores da civilização. Modernização era sinônimo de europeização e, portanto, de políticas de “branqueamento” racial.

O mito da superioridade da raça branca pressionou as elites brasileiras no sentido da intensificação de esforços visando o nosso branqueamento racial¹³, ou seja, para massificar e acelerar a imigração europeia com o fim de reduzir crescentemente o percentual da influência genética dos indígenas e dos africanos na constituição do povo brasileiro. Em nome do “progresso”, portanto, o “sangue nacional” deveria ser “purificado”.

A República dos Estados Unidos do Brasil continuou sendo uma nação presa ao passado e à tradição, apesar das ações de “branqueamento” racial e de uma certa expansão industrial, de modo que a tal modernização acabou não logrando êxito. O mito burguês do progresso, portanto, não se tornou estruturante, ou seja, não se tornou uma força capaz de movimentar a máquina pública e a sociedade brasileira em torno de novas diretrizes de ordenamento e, por consequência, de funcionamento.

O Brasil não seguiu os passos, com a mudança do regime monárquico para o republicano, do seu grande irmão do norte, ou seja, apesar do nome copiado e inscrito na Constituição de 1891, não modernizou nem sua economia e nem suas práticas políticas, de modo que acabou não se afirmando também como um estado-nacional forte e soberano na conjuntura internacional.

O liberalismo que se importou para afirmar a república não se enraizou a ponto de constituir uma iniciativa privada forte e capaz de promover um crescimento vigoroso

¹² A crise do encilhamento é conhecida historicamente como o estouro de uma bolha econômica que foi provocada pelo excesso de créditos concedidos a empreendedores privados com o objetivo de estimular e acelerar o processo de industrialização no Brasil.

¹³ SCHWARCZ, Lillian Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930)**. Companhia das Letras, São Paulo, 1993.

do setor industrial que resultasse numa ampla difusão do trabalho assalariado. Não se afirmou, no Brasil da República Velha, uma democracia representativa ancorada no voto livre e na institucionalização de um sistema de educação identificado com tais objetivos.

O Brasil continuou sendo uma sociedade patriarcal e patrimonialista assentada sobre uma economia fundamentalmente agroexportadora. O progresso e a modernidade evocados na bandeira nacional e no republicanismo liberal importado dos EUA não prosperaram, portanto, como mitos estruturadores da nossa realidade, mas voltaram a ser fortemente dignificados com a queda da República dos Fazendeiros.

Liberais e positivistas voltaram a se irmanar na defesa e afirmação do mito do progresso na Aliança Liberal que levou Getúlio Vargas à disputa presidencial, assim como na marcha militar que acabou depondo o presidente Washington Luís, o último governante do pacto do “café com leite” que, em 1930, havia sido rompido.

Instituído o novo regime, não tardou a sua investida com o fim de subordinar o sistema educacional brasileiro aos ditames da nova ordem instituída. A reforma educacional de Francisco Campos, em 1931, estava sintonizada, portanto, com o projeto de elevação do mito do progresso à condição de estruturante na nova realidade brasileira que se buscava afirmar a partir daquele momento.

O sistema escolar brasileiro era um belo exemplo do fracasso dos republicanos de 1889 na pretensão de uma modernização do país conforme o mito burguês do progresso, haja vista que persistiu, nos quase 41 anos da Velha República, o modelo herdado da monarquia, onde o estado estava quase completamente ausente na oferta de educação pública nos níveis secundário e superior.

A presença do estado na oferta da educação estava praticamente limitada ao ensino primário, visto que, nos níveis secundário e superior, persistia o domínio quase completo da Igreja Católica¹⁴. Dallabrida (2009) destaca que a Reforma Francisco Campos foi um momento importantíssimo da ação estatal no sentido de estabelecer, de fato, um sistema educacional de caráter nacional no país.

Essa iniciativa de caráter sistêmico estava relacionada com a organicidade e a unidade que passaram a existir com a Reforma Francisco Campos, com destaque

¹⁴ DALLABRIDA, Norberto. **A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009, disponível in <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015>

para o nível secundário, que deixou de ser um nível de mera preparação para o ingresso no nível superior para assumir um caráter formativo, contribuindo para o desenvolvimento e afirmação de uma cultura escolar em âmbito nacional.

Essa cultura escolar não estava relacionada apenas com os conteúdos que estavam prescritos nos currículos, mas, sobretudo, com os hábitos e comportamentos que se buscava desenvolver nos discentes com o fim de torná-los produtivos e aptos para as necessidades da sociedade capitalista que o novo regime pretendia difundir no país, ou seja, formar o homem novo que o Brasil moderno exigia.

A legislação educacional assumiu, com a Reforma Francisco Campos, uma face escolanovista, ou seja, optando por uma pedagogia que valorizava o caráter ativo dos discentes, bem como o “processo de reconstrução e reconstituição da experiência [pessoal destes], um processo de melhoria permanente da eficiência individual” (GADOTTI, 1996 p. 144).

A face escolanovista da Reforma Francisco Campos estava em sintonia com a visão liberal burguesa que buscava, com mais de quarenta anos de atraso, se afirmar definitivamente no país, mas que teve contra si a fermentação rápida e consistente do caudo cultural que fez emergir o nazifascismo, ou seja, a difusão e rápida afirmação de mitos que negavam os mitos liberais clássicos.

O nazifascismo emergiu a partir do caldo cultural reacionário do final do século XIX que negava os mitos estruturantes do pós-revolução francesa, ou seja, a democracia e os postulados de garantia e respeito aos direitos humanos. No Brasil, essa perspectiva ganhou força com o movimento integralista liderado por Plínio Salgado. O Integralismo não logrou a conquista do poder e do controle do estado brasileiro, mas seu arcabouço ideológico, ou seja, sua estrutura mitológica, foi em grande medida incorporada pelo regime do Estado Novo.

O Estado Novo rompeu com o mito do progresso liberal para se comprometer com um mito de progresso fundamentado em torno de um estado autoritário e intervencionista e a carta constitucional fascista outorgada em 1937 expressava claramente essa mudança radical em relação ao projeto liberal presente na Constituição de 1934.

O Estado Novo assumiu, ao romper com o liberalismo, fortes laços com os mitos propugnados pelos pensadores nacionalistas autoritários e reacionários que

passaram a lhe servir como intelectuais orgânicos¹⁵, entre os quais estava o próprio Francisco Campos, o célebre reformista da educação de 1931. Coube a Campos, inclusive, a redação da constituinte fascista outorgada em 1937.

Na carta de 1937, assim como na de 1934¹⁶, havia uma seção dedicada à educação e cultura, mas esta foi esvaziada dos direitos e garantias que a anterior consagrou aos professores, bem como da obrigatoriedade de percentuais mínimos de investimento do estado na área educacional, fato que explicitou o não compromisso do novo regime com a ampliação do ensino público e gratuito no país.

Esse retrocesso no Estado Novo foi fruto, entre outros motivos, dos acordos que o regime fechou com a Igreja Católica¹⁷ que, dessa forma, garantiu a continuidade da ampla hegemonia que exercia na oferta do ensino. O compromisso do estado com a difusão da escola pública e gratuita foi revogado pelas mãos do reformador da educação de 1931.

O reacionarismo do Estado Novo estava em sintonia, ao rejeitar a difusão da educação pública no Brasil, com a negação dos valores iluministas e liberais. O acesso à educação, direito do cidadão na ótica liberal, foi rebaixado à condição de assistência social, visto que a carta de 1937 limitou a oferta do ensino público apenas para aqueles sem recursos para custear a escola particular¹⁸.

O caráter reacionário do Estado Novo, entretanto, rompeu com o liberalismo, mas não com o mito do progresso pela via industrial, visto que uma de suas metas centrais era o avanço do processo de substituição de importações, principalmente a partir de 1942, quando os efeitos da 2ª Guerra Mundial demonstraram a nossa extrema dependência da produção industrial estrangeira.

A continuidade do caráter classista e elitista do nosso sistema educacional

¹⁵ FAUSTO, Boris. **O pensamento nacionalista autoritário (1920-1940)**. Coleção Descobrimo o Brasil, Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2001.

¹⁶ A Constituição de 1934 foi a 1ª que dedicou uma seção para tratar do papel da educação na vida brasileira. No art. 156, estabeleceu a obrigatoriedade de percentuais de investimento mínimo pelos entes federados (10% para a união e municípios e 20% para estados e o distrito federal). No art. 158, proibiu a ocupação de cargos no magistério oficial sem o devido concurso de provas e títulos, além de garantir, aos nomeados, a vitaliciedade e a inamovibilidade. Foi a constituição que, até hoje, melhor tratou a figura do professor, mas também a que teve a vida a mais curta, três anos, três meses e 25 dias de vigência. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm, acesso em 21.07. 2020.

¹⁷ BARBOSA, Fulvia Giglio. **A relação estado-igreja e a política educacional brasileira nos anos 1937-1955**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Filosofia da Educação da Fundação Getúlio Vargas, 1992.

¹⁸ Esse fato estava expresso no art. 129 da Constituição de 1937, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm, acesso em 21.07.2020.

evidenciava, na vigência de um regime que alardeava o seu compromisso com a nacionalidade, um ideal de nação contraditório com a essência desse conceito, na medida em que a visão reacionária que orientava o Estado Novo continuava insistindo na tese do branqueamento racial como fator de modernidade¹⁹.

O Estado Novo foi um projeto, portanto, que, além de autoritário, operava sob a premissa de uma escala hierárquica e seletiva de recursos humanos na montagem das engrenagens que nos colocariam nas trilhas do progresso, ou seja, na manutenção da elite herdeira dos portugueses na condução do processo e na continuidade de uma política de imigração orientada para o “melhoramento” racial do Brasil.

Numa sociedade pensada para funcionar de forma hierarquizada e onde os recursos humanos deveriam ser recrutados de forma seletiva, não fazia sentido difundir uma escola pública fundamentada na lógica liberal do combate aos privilégios e no princípio da igualdade de todos diante da lei, haja vista que o objetivo era colocar as classes e as “raças”, cada uma, no lugar pensado e definido para elas.

A Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, evidenciou claramente esses objetivos ao aprofundar e reforçar o caráter dualista da educação brasileira com a criação do sistema “S”²⁰. Através dele, criou-se um sistema paralelo de ensino onde o empresariado nacional assumiu a responsabilidade pela “educação” da mão-de-obra necessária ao incremento de seus negócios.

A escola “adequada” para os que não possuíam recursos para custear o ensino privado não tinha, portanto, a finalidade de formar “a personalidade integral dos adolescentes”²¹, nem tampouco “elevar [...] a consciência patriótica e [...] humanista”²² e, menos ainda, “a preparação intelectual geral que [pudesse] servir de base a estudos mais elevados de formação especial”²³.

¹⁹ FAUSTO, Boris. O pensamento nacionalista autoritário, p. 38-45.

²⁰ O primeiro ato da Reforma Capanema foi a edição do Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Em seguida veio o Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, estabelecendo a Lei Orgânica do Ensino Industrial. O sistema “S” foi sendo progressivamente ampliado com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, do Serviço Brasileiro de Apoio às micro e pequenas empresas (SEBRAE), em 1972, e, mais recentemente, com a criação de outros órgãos de aprendizagem especializada, tais como o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural).

²¹ trecho extraído do inciso I do artigo 1º do Decreto-lei 4.244, de 09 de abril de 1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário e que revogou a lei orgânica anterior, instituída com a Reforma Francisco Campos de 1931.

²² trecho do inciso II do artigo 1º do Decreto-lei 4.244.

²³ trecho do inciso III do artigo 1º do Decreto-lei 4.244.

A escola "adequada" para os sem recursos de arcar com o ensino privado - que o Sistema "S" deveria difundir pelo país - atendia ao "primeiro dever"²⁴ do regime estadonovista, ou seja, a oferta de uma "educação" compatível com as "faculdades, aptidões e tendências vocacionais"²⁵ das classes desfavorecidas, fato que exigia a oferta de ensino pré-vocacional profissionalizante para as mesmas.

"O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas"²⁶, portanto, objetivava o reconhecimento prévio de talentos para o desempenho de funções no processo de produção fabril que exigiam maior habilidade técnica. A persistência do caráter assistencial do ensino profissional no Estado Novo, portanto, estava em sintonia com seu projeto de modernização autoritária do país.

As classes desfavorecidas deveriam ser capacitadas para sua inserção nos setores produtivos do país de acordo com essa proposta de loteamento dos espaços sociais, de modo que o ingresso na escola profissionalizante limitava o horizonte educacional dos discentes que nele ingressavam, na medida em que o acesso ao ensino superior estava interdito a eles por força de lei.

Esta vedação legal decorria do fato de que o acesso ao ensino superior dependia, obrigatoriamente, da conclusão do ensino secundário oficial e elitista então vigente. No Decreto-lei 4244, de 1942, o ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três. Nos dois eram obrigatórias, por exemplo, em todos os anos de sua duração, as aulas de latim.

O conhecimento do latim, do espanhol, do francês, do inglês, e até do idioma grego, compunham o currículo para a formação da personalidade integral expressa na Reforma Capanema. Além dessa formação poliglota, exigia-se a prática do canto orfeônico em ambos os ciclos atrelado ao objetivo do desenvolvimento de uma consciência moral, cívica e patriótica nos adolescentes²⁷.

A formação moral, cívica e patriótica dos filhos das classes privilegiadas não se dava, conforme disposto no art. 24 do Decreto-lei 4244, através de uma disciplina inserida no currículo escolar, conforme ocorreu na vigência da Ditadura Militar, mas através de temáticas transversais, visto que a recomendação era que estas se fizessem presentes na proposta curricular como um todo orgânico.

²⁴ Expressão presente no texto do artigo 129 da Constituição de 1937.

²⁵ trecho da parte final do artigo 129 da Constituição de 1937.

²⁶ trecho do artigo 129 da Constituição de 1937

²⁷ determinações do art. 10 ao 24 do Decreto-lei 4.244

A disciplina de História tinha, nesse contexto, junto com a Geografia, papel estratégico para o alcance dos objetivos então estabelecidos, de modo que o §1º do Art. 24 do decreto-lei acima referido, enfatizava essa condição chamando atenção, inclusive, para que o ensino da História e da Geografia Geral evidenciassem as suas relações com os conteúdos das disciplinas de História e Geografia do Brasil.

A História tinha, assim como a Geografia, um papel estratégico de destaque na proposta de formação da personalidade integral preconizada na Reforma Capanema, fato que implicava a sua vinculação ao objetivo de formação das “individualidades condutoras [desenvolvendo nelas] a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade”²⁸.

A análise dos textos normativos do período nos permite afirmar que a “ordem e progresso” estadonovista não se diferenciava muito da lógica dominante na fase monárquica brasileira, haja vista que o objetivo continuou sendo o desenvolvimento de uma economia a partir dos braços dos “inferiores” para acúmulo de riquezas e manutenção dos privilégios dos “superiores”, ou seja, favorecendo e garantindo uma série de privilégios para os segmentos sociais ligados à elite nacional.

A grande diferença que se pode apontar entre esses dois períodos históricos está relacionada com a forma e o modo como o pelourinho e o chicote do senhor passaram a ser operacionalizados para a alavancagem da produção econômica, ou seja, com a transmutação destes na Lei de Segurança Nacional de 1935²⁹ e suas atualizações até 1942. “Chicote” que foi relativamente “amaciado” e “camuflado”, nas áreas urbanas, pelas leis trabalhistas da Era Vargas, especialmente pela CLT, instituída em maio de 1943³⁰.

A participação do Brasil ao lado dos aliados na 2ª Guerra Mundial, ou seja, dos países que seguiam a lógica liberal que orientou o capitalismo antes da 2ª Guerra Mundial, abriu caminho para a queda do Estado Novo pelas mãos da mesma classe que, em 1889, instaurou a república e que sustentou, de 1937 a 1945, aquele regime

²⁸ determinação do art. 23 do Decreto-lei 4.244.

²⁹ A Lei de Segurança Nacional de 1935 foi decretada num momento de grande polarização política no país, marcado pela ascensão da Ação Integralista Brasileira (AIB), de inspiração fascista, e pela resistência e oposição a esta da Aliança Libertadora Nacional (ALN), de inspiração marxista. Essa lei foi o instrumento jurídico utilizado no crescente fechamento do regime instituído pela Constituição de 1934. Ver texto da mesma em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-38-4-abril-1935-397878-republicacao-77367-pl.html>, acesso em 31.07.2020.

³⁰ foi aprovada na efeméride mais importante dos trabalhadores, o 1º de maio, através do Decreto Lei 5452. ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm, acesso em 28.07.2020.

ditatorial, ou seja, o estamento militar centrado no alto comando do Exército³¹.

A queda de Vargas, a realização de eleições, a posse dos eleitos e a promulgação da Constituição de 1946 trouxeram de volta a orientação liberal na condução da república brasileira, orientação relativizada pela crescente ingerência dos EUA em nossos assuntos internos, fruto, principalmente, da vigilância e monitoramento que passaram a fazer em função do clima da Guerra Fria.

O retorno da orientação liberal na redação da Constituição de 1946 evidenciou-se pelo resgate parcial do texto da carta de 1934 no capítulo da educação, sobretudo na concepção da mesma como um direito básico da cidadania, consagrando o dever do estado, ainda que de forma pouco assertiva, na oferta e difusão da educação pública e gratuita em todo o país.

Montalvão (2011) destaca que não houve, no contexto de produção do texto constitucional de 1946, especialmente no capítulo da educação, o domínio incontestado do grupo definido por ele como “renovadores”, ou seja, do grupo identificado com a luta pela modernização da educação que, desde a década de 1920, defendia o fim da educação classista e elitista até então vigente no país. Em 1932, esse grupo produziu e divulgou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Escrito por Fernando Azevedo e assinado por 26 intelectuais, o manifesto denunciava o dualismo histórico na educação brasileira e, além disso, defendia a superação do mesmo pela ação estatal visando a criação de um sistema unificado e aberto a todas as classes e que afirmasse a organização de uma sociedade orientada pelo mérito e não mais pelo privilégio de classe³².

Montalvão (2011) também destaca que a ocupação dos espaços centrais de poder por políticos que serviram ao Estado Novo dificultou a capacidade dos renovadores e dos progressistas de levar adiante, nos espaços decisórios, o seu projeto de modernização da educação, esse foi o caso, principalmente, de Gustavo Capanema, ministro da educação de 1934 a 1945. Além dos políticos que serviram ao Estado Novo, devemos destacar ainda a atuação daqueles que se projetaram fazendo oposição a Vargas, mas que também defendiam posições reacionárias no campo da educação, sendo esse o caso, principalmente, de Carlos Lacerda.

³¹Ver <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/QuedaDeVargas>, acesso em 28.07.2020.

³² Ver RBEP, V. 65 nº 150, edição maio/agosto, 1984, disponível em https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf, acesso em 15.01.2021.

Essa grande dificuldade para levar adiante uma proposta renovadora no campo da educação foi decorrente da perspectiva autoritária e elitista desses grupos políticos que foram iguais, apesar das diferenças ideológicas, na intransigência visando o travamento do processo de avanço da democracia em nosso país, bem como na oposição a iniciativas voltadas para a ampliação de políticas voltadas para a garantia dos direitos humanos. A novela infundável em torno da aprovação da nossa primeira LDB comprovou esse fato.

“Jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses quanto este” (ROMANELLI, 1990, p. 171). De um lado, estavam os defensores do dever do estado na oferta do ensino público e gratuito, medida defendida como fundamental para um projeto desenvolvimentista da nação, e do outro, aqueles que os acusavam de flerte com o totalitarismo comunista.

A acusação de totalitarismo comunista contra os defensores do modelo de escola única e do dever do estado na difusão da escola pública e gratuita foi o argumento utilizado pelos conservadores na defesa do setor privado, motivo maior do apoio que esse grupo político recebeu da Igreja Católica. O “totalitarismo” estaria, segundo esse argumento, na suposta intenção de usurpação por parte do estado do direito das famílias na educação de seus filhos.

Essa intenção de usurpação estaria ainda na pretensão de imposição de um suposto monopólio da parte do estado na oferta da educação, apesar das garantias expressas na Constituição de 1946 em favor do setor privado. Embora falacioso, haja vista que o estado não tinha intenção e nem condições para impor tal monopólio, tal argumento foi a principal bandeira de luta ostentada pelos conservadores para travar e paralisar a tramitação do projeto de LDB no congresso.

Depois de 10 anos de idas e vindas, Carlos Lacerda, deputado da UDN, apresentou um projeto substitutivo que estabeleceu, de forma integral, o dever das famílias na educação de seus filhos, cabendo ao estado apenas um papel subsidiário no financiamento e manutenção do sistema escolar, prevendo, inclusive, destinação de recursos públicos para instituições privadas.

Educadores, intelectuais e militantes progressistas iniciaram uma forte campanha contra o substitutivo Lacerda, especialmente os que se reuniam na Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, e que dera apoio e publicidade ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Culpando, sobretudo, a Igreja

Católica, taxavam o substitutivo como “projeto medieval” ou de volta à Idade Média³³.

O debate em torno da LDB foi estendido por mais três longos anos, mas, apesar dos protestos e da forte atuação dos movimentos sociais, bem como de um “novo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”³⁴, nossa primeira LDB foi aprovada, em dezembro de 1961, com um texto que evidenciava a vitória dos conservadores e dos interesses do setor privado no campo da educação.

O longo impasse em torno da LDB e a vitória final dos conservadores impediu ações voltadas para a solução do desajuste que se aprofundava desde 1930 e que Romanelli (1990) destaca ao apontar o descompasso entre o sistema educacional vigente e as necessidades do desenvolvimento econômico brasileiro, isso, claro, além da perda de um momento histórico importante para avanços no setor.

Caminhávamos firmes na “expansão do capitalismo industrial no Brasil, [mas] a educação escolar continuava a estruturar-se em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade pré-capitalista” (ROMANELLI, 1990, p. 188). Tal descompasso era causado, sobretudo, por problemas de ordem política resultantes das alianças de ocasião e sem grandes chances de seguir adiante.

Eram alianças celebradas entre grupos com objetivos e interesses muito divergentes entre si. Romanelli (1990) destaca que a burguesia brasileira estava fortemente dividida entre nacionalistas e internacionalistas, com os primeiros defendendo um papel mais vigoroso do estado na proteção da indústria nacional, bem como na afirmação de políticas sociais que fomentassem o mercado interno.

Entre as políticas sociais estratégicas, na ótica dos nacionalistas, estava a difusão do ensino público, gratuito e laico. Os internacionalistas, por sua vez, defendiam uma atuação do estado voltada para a garantia de lucros às empresas privadas, rejeitando uma maior ingerência deste na economia. Sua prioridade, portanto, era a afirmação de uma política de abertura e incentivo à entrada de investimentos estrangeiros no país.

³³ “A Volta à Idade Média” foi o título de um artigo escrito pelo educador Paschoal Lemme, publicado no jornal O Semanário, em janeiro de 1959. Este artigo e vários outros de autoria de Paschoal Lemme estão reunidos em LEMME, Paschoal. **Educação Democrática e Progressista**. Editorial Pluma. São Paulo, 1961.

³⁴ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores, é considerado um marco na luta em prol da renovação da educação no Brasil. Divulgado em 1932, reunia, principalmente, os educadores da Associação Brasileira de Educação (ABE). O “novo” manifesto, por sua vez, foi escrito e divulgado a partir de julho de 1959, “uma vez mais redigido por Fernando Azevedo e (naquele momento) assinado por 189 pessoas, dentre as quais educadores, intelectuais e estudantes” (Romanelli, 1990, p. 179).

A crença dos internacionalistas na urgente abertura do país ao capital transnacional decorria da avaliação de que isto seria vital para uma rápida e eficaz alavancagem da nossa produção industrial. Era um setor liberal na economia, mas conservador na política, vendo, com muita desconfiança e receio, o processo de aprofundamento da democracia no Brasil.

Essa configuração foi determinante para que, “em termos de política, os interesses convergi[ssem] mais entre o setor tradicional e o setor moderno antidemocrático do que entre este último e o grupo liberal democrático” (ROMANELLI, 1990, p. 190), de modo que o descompasso da escola com a ordem econômica era decorrente “da forma como se organizava o poder” (ROMANELLI, 1990, p. 191).

O Brasil adentrou a década de 60 do século XX, portanto, com um ordenamento jurídico no campo da educação orientado pelo objetivo político da preservação da estrutura hierarquizada e fortemente desigual herdada do período colonial, em que pese o expressivo crescimento, desde os anos 30, da população urbana em face das políticas industrializantes iniciadas por Vargas, fato responsável pelo fenômeno do populismo, forte e influente politicamente nesse período de nossa história.

O crescimento do populismo e da política de estado voltado para as massas, todavia, incomodava os segmentos da elite tradicionalista e conservadora, que enxergava nisso a abertura de uma situação perigosa, especialmente depois da vitória da revolução dos irmãos Castro em Cuba. As alianças entre os liberais antidemocráticos e os segmentos conservadores se fortaleceram e, em 1964, uma nova ordem política foi instituída com a imposição de uma Ditadura Militar.

A reconfiguração do sistema educacional para atender os interesses dos patrocinadores da ditadura foi uma das primeiras ações tomadas pelo novo regime, especialmente o enfrentamento que se fazia necessário na questão do descompasso entre o sistema educacional e as necessidades da economia.

O autoritarismo e o intervencionismo estatal sob o viés tecnocrático típico do Estado Novo voltava à cena, mas com uma diferença fundamental em relação a 1937, haja vista que o objetivo não era a afirmação de um projeto nacionalista, mas de remoção dos obstáculos que travavam a nossa “inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional” (ROMANELLI, 1990, p. 193).

O apoio de conservadores e liberais antidemocráticos aos militares resultou em medidas facilitadoras para a entrada de capital estrangeiro no país, fato que amplificou a demanda do empresariado por trabalhadores qualificados nos níveis médio e

superior, ou seja, nos níveis que estavam em descompasso com as necessidades da expansão capitalista que se dava desde 1930.

Foi esse o contexto da criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da reforma que o regime fez na legislação de todos os níveis de ensino³⁵, ação que resultou na criação de um sistema fortemente orientado pela demanda de recursos humanos das empresas que já estavam instaladas ou que pretendiam se instalar no país. Essa demanda cresceu, sobretudo, depois da decretação do AI-5, quando o grande empresariado passou a dispor de garantias muito maiores para a reprodução dos capitais que pretendiam investir no país.

Garantia de reprodução que se concretizaria com a maximização dos lucros das empresas privadas instaladas no país que, naquele momento, tinham do seu lado um governo disposto a legislar amplamente a seu favor, especialmente em questões de direito trabalhista, haja vista que não corriam riscos de serem perturbadas, em face do autoritarismo e da repressão contra os movimentos sociais organizados, pelos "ruídos" e "instabilidades" que uma democracia costuma provocar quando o povo está insatisfeito.

O estado brasileiro buscou afirmar, mais uma vez, o mito do progresso positivista e autoritário inscrito na bandeira republicana de 1889 em face do objetivo de uma mais ampla e mais intensa integração do Brasil nas engrenagens do capitalismo global. Desde a montagem do estado colonial português, portanto, nossa história tem sido marcada por um intervencionismo estatal comprometido com a negação de condições de vida mais dignas para aqueles que produzem as riquezas do país com sua labuta cotidiana.

Na esfera da estrutura mitológica erguida para justificar o golpe e obter o apoio da população apelou-se, assim como em 1937, para o mito do inimigo oculto, ou seja, da ameaça comunista rondando e ameaçando a "normalidade" da vida nacional brasileira. Nas falas das lideranças militares golpistas, a sociedade brasileira corria sério risco em face da ação "maléfica" de tal inimigo oculto que, como uma espécie de vírus, se infiltrava em suas entranhas para "pervertê-la" e "degenerá-la".

É importante não deixarmos de mencionar que a América Latina estava imersa no "mar" da propaganda mitológica que vinculava comunismo com satanismo. Os

³⁵ O FNDE foi criado pela Lei 5.537, de 21 de novembro de 1968, enquanto a Reforma Universitária e a reestruturação dos ensino primário e secundário foram feitas, respectivamente, pelas Leis 5.540, de 28 de novembro de 1968, e 5.692, de 11 de agosto de 1971.

“comunistas” poderiam, portanto, tirados da escuridão pelos holofotes dos “defensores da pátria”, ser presos, torturados e mortos pelas forças de “segurança nacional”. Através desse ardil mitológico, o estado excluía os “comunistas” de qualquer das garantias previstas na carta de direitos humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948.

É importante destacar que “comunistas” eram todos aqueles que representassem, de alguma forma, uma ameaça ou perigo à ordem ditatorial estabelecida. A mitologização de “deus, da pátria e da família”, herança do Integralismo, colocou o “comunismo”, mais uma vez, como bode expiatório para os “males” que afligiam a nação.

Com a imolação dos “comunistas”, portanto, estaria garantida a “tranquilidade” e a “paz” dos brasileiros. Esse mito, aliás, ainda sobrevive na mente daqueles que dizem que, na época da ditadura militar, todos andavam tranquilamente nas ruas³⁶, com exceção, é claro, daqueles que tinham a infelicidade de receber o rótulo de “comunistas” pelas forças a serviço do regime.

Outra mitologia utilizada pela ditadura militar estava relacionada com a transmutação do golpe em “revolução”. Mito que foi utilizado como justificativa para a manutenção da tutela do estamento militar sobre a sociedade civil brasileira após os atos de 1964. Mito que se mostra ainda vivo no imaginário de uma expressiva parcela da sociedade brasileira, especialmente naquela que se identificou e votou no presidente da república eleito em 2018.

A transmutação do golpe em “revolução” foi operacionalizada através de outro mito: o do “povo em armas”. Tal mito é destacado por Sintoni (1999) e tinha como base de apoio a crença de que o Exército não seria apenas o braço armado da nação, mas a própria representação política da mesma, haja vista que, nos seus quadros, todas as classes sociais estariam representadas.

O mito do “povo em armas”, portanto, compravaria a natureza “democrática” do Exército. Segundo tal mito, quando o Exército intervém na arena política, não faz isso como instituição apartada do restante da sociedade, mas como seu “legítimo” representante. O golpe não teria sido golpe, portanto, porque foi feito pelo Exército,

³⁶ HORTA, Maurício. **Mito: “na Ditadura Militar as cidades não eram violentas”**, Revista Superinteressante, Editora Abril, Edição de Setembro, ano 2018. Disponível em <https://super.abril.com.br/historia/mito-na-ditadura-militar-as-cidades-nao-eram-violentas/>, acesso em 03 de setembro de 2021.

ou seja, pelo "povo em armas".

Foi com base no mito do "povo em armas" que os generais golpistas justificavam a edição dos famigerados Atos Institucionais (AIs), visto que, "sendo o Exército a expressão da vontade e do desejo popular", este teria legitimidade para exercer o poder legislativo.

Foi com base nessa estrutura mitológica que se estabeleceu o ordenamento jurídico do período ditatorial, que logo alcançou a esfera educacional, haja vista que o regime necessitava difundir tais mitos no seio da sociedade. Era vital que a população acreditasse nessa estrutura mitológica para que, dessa forma, se constituísse uma base social de apoio ao regime ou, pelo menos, uma atitude passiva em face do medo de receber o rótulo de "comunista".

Para o sucesso dessa empreitada, portanto, não bastava a imposição de um regramento legal que definisse o funcionamento do sistema de ensino de acordo com os objetivos do regime, mas também a criação de uma rede de fiscalização e espionagem para averiguar se o que estava posto nas normas estava, de fato, sendo cumprido.

O professor deveria ter, tal como o operário fabril, um comportamento padrão no seu espaço de trabalho, de modo que as ações de controle e fiscalização dos docentes foram intensificadas e se tornaram algo paranóico e irracional. Paranóia e irracionalidade que se verificou mais recentemente com os propagandistas do projeto falsamente definido como "Escola sem Partido", haja vista que seu objetivo é, por detrás de um suposto combate à doutrinação esquerdista, a criação de amarras legais para impedir o desenvolvimento do pensamento crítico nas escolas.

O ensino escolar da história durante a ditadura militar recebeu, como de praxe, atenção especial do regime no sentido de sua adequação aos interesses políticos daquele momento, razão pela qual se buscou difundir uma consciência histórica sintonizada com a nova ordem³⁷. Não por acaso, portanto, o ensino dos "problemas" nacionais foi "imposto aos currículos escolares obedecendo a ótica dos vencedores"

³⁷ Uma ação da ditadura militar que serve para essa exemplificação ocorreu em 1972, quando o país comemorou 150 anos da independência de Portugal. Naquela ocasião, em acordo com o governo português, o regime trasladou os restos mortais de D. Pedro I de volta ao Brasil com o fim de gerar uma forte identificação entre o monarca e os generais presidentes da época. Por meses, uma vasta programação foi montada para exaltar a figura do monarca, inclusive com a exposição pública dos seus restos mortais. Ver CENTAMORI, Vanessa, matéria publicada na Revista Aventuras na História, edição de agosto de 2020, disponível em <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/a-curiosa-vez-em-que-duas-ditaduras-festejaram-os-restos-mortais-de-dom-pedro-i.phtml>, acesso em 20 de outubro de 2021.

(SINTONI, 1999, p. 219).

A Ditadura Militar estava premida, todavia, não apenas pela necessidade de uma reconfiguração mítica da realidade, mas também pela cobrança das elites que apoiavam e sustentavam o regime no plano sócio-econômico. As leis de reforma no ensino, portanto, precisaram se adequar a tais demandas, de modo que a Lei 5.692/1971 teve de enfrentar o problema do descompasso do sistema educacional com as exigências da dinâmica econômica.

A Lei 5.692/1971 teve de atacar o dualismo do sistema educacional brasileiro apresentando uma reforma que unificou os currículos e tornou obrigatória a profissionalização dos estudantes nos cursos secundários. A obrigação do estado com a oferta do ensino público, entretanto, continuou limitada ao ensino primário, que passou a ser chamado de 1º grau.

É preciso destacar que se tratava de um novo primário, fruto da união do velho primário com o ciclo ginasial do extinto secundário, ou seja, com duração total de oito anos. Com a obrigatoriedade de ofertar um ensino primário que tinha o dobro de tempo do anterior, houve a necessidade de ampliar, significativamente, os investimentos públicos no setor educacional.

O artigo 21 da Lei 5.692/1971 destacava que o ensino de 2º grau, o novo secundário, destinava-se à formação integral do adolescente, trazendo à lembrança a expressão presente no decreto-lei da Reforma Capanema de 1942. No discurso oficial, isso significava que a escola formal, apesar da ênfase profissionalizante, não descuidaria dos demais elementos formadores da personalidade humana.

Entre os demais elementos da personalidade humana desejada pelos reformadores do período ditatorial estava, conforme expresso no artigo 1º da Lei 5.692/1971, a preparação para o exercício consciente da cidadania. Para despertar e desenvolver tal consciência nos discentes, o ensino de Educação Moral e Cívica foi tornado obrigatório no 1º e no 2º grau, tal como previsto no art. 7º dessa lei.

Os educandos deveriam, portanto, para alcançar a formação integral preescrita pela Ditadura Militar, ser capazes de exercer a sua condição "cidadã". Tratava-se, portanto, de uma "cidadania" em harmonia com as noções de civismo e patriotismo da nossa tradição autoritária, ou seja, de um conceito definido a partir da perspectiva de indivíduos sempre dispostos a obedecer as autoridades e os ordenamentos legais sem qualquer tipo de questionamento ou reflexão crítica.

Noção de "cidadania", portanto, plenamente de acordo com a hierarquização

de poder e autoridade vigente na caserna, onde está posto que o superior manda e o subordinado obedece, ou seja, de forma semelhante à relação que Eduardo Pazuello, ministro da saúde durante a fase mais trágica da pandemia da covid-19 no Brasil, disse manter com o presidente da república³⁸.

A cidadania "consciente" prevista no currículo escolar do regime ditatorial visava, portanto, reprimir a natureza política dos indivíduos em nome da submissão, quase devota destes em relação ao estado-nacional brasileiro. No lugar do princípio liberal da liberdade individual, a ditadura militar impunha a sua própria noção de civismo, ou seja, cooperação passiva e acrítica dos indivíduos para a manutenção da ordem autoritária instituída.

Esse modelo de preparação para o exercício da "cidadania" do período militar foi relativamente bem sucedido nos seus objetivos na medida em que proporcionava uma "orientação clara e facilmente compreensível e factível sobre o papel do cidadão para exercer sua cidadania: ficar no seu canto, cumprir seu papel no sistema produtivo" (CERRI, 2000, p.55) para permitir que a "paz" garantisse a vigência de uma sociedade de "ordem e progresso", tal como expresso na bandeira nacional republicana desde 1889.

As reformas educacionais da ditadura militar, todavia, ao atacarem o problema do descompasso entre o sistema educacional e as necessidades do desenvolvimento econômico, alargaram, como consequência, a inclusão das classes mais desfavorecidas no mercado de trabalho, mas, diferentemente de antes, a maior presença destas nos níveis de ensino secundário e superior não implicou em significativa ascensão social.

A expansão industrial e a geração de empregos foi, todavia, amplamente utilizada como propaganda do regime como evidência de que a "revolução" colocara o Brasil no caminho certo e este fato implicou num processo contínuo de reorganização das empresas dentro de sistemas complexos e hierarquizados. Essa complexidade e hierarquização, por seu lado, implicou na necessidade de uma crescente oferta de matrículas no sistema de ensino para atender a forte demanda por

³⁸ "É simples assim, um manda e outro obedece" foi a frase dita por Eduardo Pazuello numa live que o presidente fez a seus seguidores e na qual o ministro aparecia ao seu lado. Ele usou essa frase para falar do episódio em que foi desautorizado pelo presidente na compra da vacina Coronavac, descartada por conta da origem chinesa da mesma, ou seja, apelando para o argumento de que se trataria de uma vacina comunista. Ver matéria jornalística de Ana Mendonça, disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/10/22/interna_politica,1197171/pazuello-sobre-bolsonaro-e-coronavac-um-manda-outro-obedece.shtml, acesso em 20 de outubro de 2021.

recursos humanos pelas empresas.

A proliferação de cursos voltados para as necessidades econômicas deixou para trás o caráter até então aristocrático e seletivo do ensino, status que foi progressivamente transferido para os cursos de pós-graduação. A oferta crescente de recursos humanos pelo sistema de ensino, portanto, trouxe como resultado, no fim das contas, uma progressiva queda no valor dos salários pagos por essa mão de obra mais qualificada e especializada.

As mudanças na conjuntura internacional e brasileira levaram ao fim do regime ditatorial e ao advento da chamada Nova República, em 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves. A não aprovação da emenda constitucional que restabelecia a eleição direta para presidente ocorrida no ano anterior, apesar das enormes manifestações populares na campanha das “Diretas Já” evidenciaram que nossa caminhada em direção à afirmação de um estado-nacional efetivamente democrático seria lenta e penosa.

A promulgação da Constituição de 1988 foi um momento importante em nossa história, especialmente em função da promessa de iniciar o pagamento da enorme dívida social acumulada pelo estado brasileiro desde a independência de 1822. No seu artigo 3º, a CF/1988 estabelece, como objetivo, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária no Brasil, indicando ainda a necessidade de um modelo de desenvolvimento econômico que coloque a vida e não o lucro como prioridade.

A positivação de objetivos tão ousados exigiu, obviamente, um novo texto normativo para o sistema educacional brasileiro, concretizado com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu a nossa segunda LDB. A nova LDB incluiu o sistema educacional dentro do esforço coletivo para a afirmação de um modelo de desenvolvimento econômico e social em sintonia com o fortalecimento crescente do estado democrático de direito no Brasil.

A afirmação do estado democrático de direito no Brasil, por sua vez, conforme destacamos nesse capítulo, é um objetivo que necessita de novos mitos estruturadores para a realidade política e social brasileira. Uma estrutura mítica ancorada em valores e princípios identificados com a defesa e o aprofundamento da democracia como regime de governo em nosso país, além da garantia e respeito incondicional aos direitos humanos de nossa população.

O tempo histórico inaugurado com a promulgação da CF/1988, portanto, colocou novas demandas para o sistema de ensino que estão explicitadas na

LDB/1996. No terreno do ensino escolar da história, as novas demandas passaram a exigir uma nova forma de fazer da disciplina. Fazer que precisa ter, como uma de suas referências centrais, ao nosso ver, a consciência histórica na ótica ruseniana, haja vista a necessidade de conexão do mesmo com as demandas “sociais e políticas na formação da identidade das novas gerações [...] o seu problema não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural” (CERRI, 2011, P.17).

A CF/1988 e a LDB/1996, portanto, positivaram normas em sintonia com a ordem política instituída pela Nova República. Nos artigos 6º e 205 da CF/1988 está posto que a educação é um direito social garantido a todos pelo estado e que a mesma tem por finalidade o pleno desenvolvimento dos educandos, dando destaque para o preparo para o exercício da cidadania, assim como para a qualificação para o mercado de trabalho. Essa qualificação, entretanto, não pode e não deve se dar em prejuízo da formação da cidadania ativa e comprometida com os valores de uma sociedade que se deseja democrática e garantidora dos direitos humanos.

A formação profissional no espaço escolar não pode mais ser feita de forma dissociada do desenvolvimento do senso crítico-reflexivo dos educandos em relação a realidade por eles vivenciada. Essa perspectiva está claramente expressa na LDB quando a mesma diz que o ensino deve possibilitar, no §1º do art. 26, o conhecimento, para além da Matemática e da Língua Portuguesa, do mundo físico e natural, bem como da realidade política e social das sociedades, especialmente da brasileira.

Não se trata mais, portanto, da "cidadania" castrada ou passiva prevista na legislação educacional da ditadura militar. Comprovação disso é observada no §9º do art. 26 da LDB, que menciona a necessidade da abordagem de conteúdos relacionados com os direitos humanos e com a prevenção da violência contra crianças e adolescentes. A normatização desses objetivos explicita o nosso compromisso coletivo com a defesa da democracia e com a garantia dos direitos humanos em geral.

"Não é difícil ver que nosso tempo é um tempo de nascimento e trânsito para uma nova época" (HEGEL, 2010, p. 41). Época de afirmação de uma cultura democrática e centrada na valorização e defesa de políticas públicas garantidoras dos direitos humanos para todos os cidadãos, ou seja, de difusão e reificação dos mitos que necessitam alcançar a condição de estruturantes na vida coletiva inaugurada com o advento da Nova República.

A prática escolar no ensino da História, portanto, deixou de admitir a

persistência de abordagens de exaltação dos “heróis” da pátria em favor da promoção de outras centradas no estímulo e desenvolvimento de um senso crítico-reflexivo sobre o nosso passado coletivo, bem como sobre as relações que este conserva com o nosso presente.

É inadmissível que ainda se continue a privilegiar narrativas centradas na exaltação do papel dos colonizadores portugueses na construção nacional. Narrativas que destacam a “coragem” e “audácia” dos colonizadores no processo de desbravamento do território brasileiro e conseqüente erguimento da sociedade que aqui foi estabelecida. Narrativa muito comum, por exemplo, naquelas que abordam a atuação dos bandeirantes no período colonial.

Narrativas que se caracterizam também por minimizar ou desvalorizar a importância das contribuições indígena e africana na constituição da nossa identidade coletiva e que ocultam o caráter desumano e extremamente violento do projeto colonizador que aqui foi executado. A legislação educacional do pós 1988 busca, portanto, corrigir essas graves distorções³⁹, mas é fato que ainda persistem ações conservadoras objetivando desqualificar tais mudanças normativas.

A cultura a ser desenvolvida no espaço escolar, portanto, precisa estar imersa na compreensão e valorização da democracia não apenas como conceito, mas como conquista que necessita ser continuamente defendida e aprofundada na vida coletiva, sendo este um dos aspectos que caracterizam a especificidade do sentido político da prática educacional no século XXI.

O alcance desse objetivo depende da internalização de valores como tolerância e respeito aos diferentes, bem como às opiniões e comportamentos divergentes. Essa internalização, todavia, não significa a aceitação do exercício amplo e ilimitado do direito de livre expressão, visto que o sentido de democracia, apesar de intimamente conectado com a noção de liberdade, não admite que este direito seja usado para atacá-la com o fim de enfraquecê-la.

O fascismo e as correntes políticas com ele identificadas não tem lugar na vida coletiva democrática, razão pela qual não podem ser toleradas sob nenhuma hipótese e a legislação do pós 1988 assim determina em várias situações⁴⁰. A cultura a ser

³⁹ Esse foi o sentido da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que inseriu, no currículo oficial, a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena.

⁴⁰ Um exemplo disso é a Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes do preconceito de raça ou cor.

desenvolvida no espaço escolar do nosso tempo dever ser reativa e repulsiva em relação às posturas e práticas autoritárias.

A escola pública, “se pensada em comparação com a família e com a religião, (...) é lugar de pluralismo, em que alunos e alunas sentam ao lado de outros que pensam diferente, agem diferente, tem credos diversos” (SEFFNER 2017, p.199), sendo natural, portanto, que tenham visões de mundo conflitantes, razão pela qual precisam ser educadas para a tolerância e o respeito mútuo.

A CF/1988 é clara e direta nesse ponto, haja vista que, no art. 206, estabelece uma série de princípios e valores que as instituições de ensino devem observar e respeitar no seu *modus operandi*, tais como a gestão democrática, a liberdade de ensino e aprendizagem e o respeito à pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. Ela determina ainda, no art. 207, que as universidades desfrutem da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Todas essas positivamente compreendem o espaço público como território de diferenças que precisam conviver de forma respeitosa. O autoritarismo não pode ter lugar no espaço público, principalmente, no ambiente educacional. Voltando nosso foco para a LDB/1996, constatamos ainda que, no art. 21, a educação escolar está dividida em dois níveis: a básica e a superior. A básica tem três sub-níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e, no art. 32, quando a LDB/1996 trata do fundamental, estabelece que este tem como objetivo maior a formação básica do cidadão.

O artigo 32, porém, vai além ao definir que essa formação básica envolve o fortalecimento dos laços de família, de solidariedade humana e de tolerância recíproca. No inciso II, está posto também que, na formação básica do cidadão, deve estar presente a compreensão do ambiente social, do sistema político, bem como de uma série de outros valores que fundamentam a vida civilizada.

É importante destacar que tais objetivos estão relacionados com o ensino fundamental, ou seja, com aquele que tem como foco o público de 06 a 14 anos. Esse fato nos permite afirmar que as leis vigentes estabeleceram objetivos bastante ambiciosos e desafiadores considerando-se a realidade brasileira, mas que são fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura adequada e em sintonia com uma sociedade que preze pela democracia e pelo respeito aos direitos humanos.

Essa ambição benigna presente no texto da LDB/1996 explicita a importância da educação humanista e humanizante desde os anos iniciais da formação escolar.

Os discentes necessitam, desde as primeiras séries de sua formação, de um conhecimento da experiência passada que se conecte com a realidade que vivenciam no presente. É preciso ter clareza que a "aprendizagem é que comanda o desenvolvimento e não o contrário" (SIMAN, 2015, p. 212).

Consciente da indissociabilidade do binômio ensino-pesquisa no ambiente escolar, me propuz executar um projeto de pesquisa com discentes ingressantes nos cursos de ensino médio integrado do Campus Bragança do Instituto Federal do Pará (IFPA), instituição onde leciono, tendo como referência questões relacionadas com a didática da história numa perspectiva vinculada com a proposta de um aprendizado histórico significativo e capaz de proporcionar aos discentes uma orientação temporal na vida prática.

"Para ensinar história a João, é preciso entender de ensinar, de história e de João" é uma citação presente em Caimi (2009) que faz todo sentido quando se tem em mente a busca de metodologias que sejam mais eficazes para o alcance de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Fiquei convencido de que o repensar da prática de ensino deve partir de um primeiro objetivo: a ampliação da escala de conhecimento que dispomos sobre aqueles para os quais a formação é planejada.

Uma avaliação muito comum entre os docentes da área das ciências exatas que atuam no IFPA Campus Bragança é a de os discentes que ingressam no ensino médio integrado chegam com sérias lacunas de conhecimentos. Conhecimentos esses que deveriam ter se consolidado no ensino fundamental, especialmente no campo da matemática. A mesma avaliação também é feita por docentes de língua portuguesa, na medida em que percebem graves dificuldades de expressão na forma escrita pelos discentes ingressantes.

Em face dessas contatações, a direção de ensino do IFPA Campus Bragança passou a realizar, em acordo com os docentes de matemática e língua portuguesa, nas duas primeiras semanas dos discentes ingressantes, cursos de nivelamento com o fim de minimizar as lacunas de formação observadas. Essa iniciativa visa contribuir para uma melhor adaptação dos discentes à realidade do ensino médio e também para a redução dos índices de evasão, haja vista que um número expressivo de discentes reclama do nível e da carga de ensino na instituição, pois alegam que a mesma é difícil de ser acompanhada.

Não há nos cursos de nivelamento ofertados aos discentes ingressantes

nenhuma ação voltada para o preenchimento ou percepção das lacunas na formação humanística que estes trazem do ensino fundamental. A LDB/1996, conforme os incisos I e III do art. 35 da LDB, estabelece que o ensino médio objetiva a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, assim como o aprimoramento do educando como pessoa humana, ou seja, destacando a importância da sua formação ética, o desenvolvimento e fortalecimento de sua autonomia intelectual, o que inclui o amadurecimento do pensamento crítico-reflexivo.

O ensino médio visa o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior, sendo necessário, portanto, o desenvolvimento de saberes prévios por parte dos educandos. Nossa pesquisa teve como finalidade, considerando essa necessidade, a percepção do desenvolvimento ou não desses saberes prévios, bem como um maior conhecimento acerca da condição humana dos discentes ingressantes, especialmente sobre os valores éticos que trazem consigo.

Nossa pesquisa teve como finalidade maior, portanto, uma avaliação diagnóstica capaz de contribuir para um repensar da prática docente direcionada aos discentes ingressantes no ensino médio integrado do Campus Bragança do IFPA, especialmente naquilo que se relaciona com a formação humana e cidadã dos mesmos. É preciso destacar que o IFPA faz parte de uma rede federal de ensino criada através da lei 11.892/2008 com o fim de promover e desenvolver uma educação voltada para a qualificação profissional e a inovação científica e tecnológica.

É uma rede que, assim como as universidades, também oferece ensino superior, mas, diferentemente destas, tem como foco principal o ensino profissionalizante de nível médio⁴¹. O IFPA nasceu da fusão do extinto Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará com as extintas Escolas Agrotécnicas Federais sediadas em Castanhal e Marabá⁴². É importante ressaltar, nesse sentido, que a maioria dos institutos federais nasceu da integração de Centros Federais de Educação

⁴¹ A rede federal da qual o IFPA faz parte foi criada pela lei 11.892/2008, no 2º mandato presidencial de Luís Inácio da Silva. O artigo 8º da referida lei obriga que as unidades da rede ofertem, como percentual mínimo, 50% de suas vagas para cursos de formação profissional em nível médio. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm, acesso em 11.08.2020.

⁴² Ver inciso XX do art. 5º da Lei 11.892/2008.

Tecnológica⁴³ com Escolas Agrotécnicas Federais⁴⁴.

Os institutos federais ofertam uma modalidade de ensino médio integrada à formação profissional. A qualificação do educando para sua inserção no mundo do trabalho, portanto, ocorre simultaneamente com o aprimoramento da sua formação humana e cidadã, tal como definido na legislação educacional vigente no país. A formação com a qual o IFPA e demais institutos federais estão comprometidos não prioriza a formação profissional em detrimento do aprimoramento da formação humana e cidadã, haja vista que o objetivo é a formação integral, preocupação que, até recentemente, tinha como foco apenas os filhos das elites dominantes.

A Lei 11.892/2008 destaca, no inciso V do artigo 7º, que trata dos objetivos da rede formada pelos institutos federais, a necessidade de estímulo e apoio aos processos educacionais capazes de gerar trabalho e renda para nossa população, desde que tenham caráter emancipatório para os cidadãos segundo a perspectiva do desenvolvimento local e regional.

O uso do termo “emancipatório” carrega consigo uma carga de significados que rompe com a perspectiva de educação dual que caracterizou o sistema de ensino profissional no Brasil. A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, tem compromisso, portanto, com uma educação una e integral, ou seja, cujo fim é diametralmente oposto ao da exclusão social e da alienação política dos segmentos mais desfavorecidos de nossa população. Finalidade que caracterizou o ensino profissional no Brasil, principalmente devido a priorização da sobrevivência econômica por parte destes segmentos.

A rede de ensino da qual o IFPA faz parte objetiva proporcionar, conforme claramente definido na Lei 11.892/2008, especialmente para os segmentos mais desfavorecidos de nossa população, um modelo educacional que sempre lhes foi negado historicamente em face da atuação de um estado sempre parcial e servil aos interesses econômicos das elites nacionais e estrangeiras.

⁴³ Os Centros Federais de Educação Tecnológica foram expandidos pelo país por força da Lei 8.948/1994, que criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República. Eles nasceram da herança patrimonial e de pessoal das extintas Escolas Técnicas Federais que, por sua vez, foram criadas pela Lei 3.552/59, gestão de Juscelino Kubitschek. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm, acesso em 11.08.2020.

⁴⁴ As escolas agrotécnicas federais foram fruto do encampamento pelo poder federal das antigas escolas agrícolas. Elas se expandiram, principalmente, durante a Ditadura Militar como meio de geração de mão-de-obra especializada em nível técnico para atender aos projetos de expansão da produção rural no país.

As disciplinas da área das humanidades, nelas inclusa a História, bem como as demais disciplinas da formação geral, estão nos currículos não apenas porque a lei exige, mas em face de um papel a cumprir na formação geral que se pretende alcançar, ou seja, possibilitar aos discentes o exercício de seus papéis como membros de comunidades onde o social, o cultural, o político e o econômico estão interligados na dinâmica cotidiana.

Educar é, nesse sentido, preparar para a vivência coletiva e, no Brasil da Nova República, isso implica o estabelecimento de um ambiente escolar onde se respira democracia, cidadania ativa, tolerância e respeito recíproco entre os atores envolvidos nesse processo. O homo faber é apenas uma das dimensões do homo sapiens do século XXI, de modo que não há mais lugar, sob nenhuma hipótese, para a persistência do dualismo na educação brasileira, fato que implica o funcionamento do nosso sistema de ensino com foco na formação da personalidade integral dos educandos, ou seja, preocupado com a formação de cidadãos ativos.

Os institutos federais de educação nasceram com a missão de afirmação de um modelo de educação que está na contramão, como destacamos acima, da tradição dualista que marcou e ainda marca a história do ensino profissional no Brasil. São instituições, portanto, que tem como missão a oferta de um ensino integral de caráter laico, público e gratuito, ou seja, que objetiva atender, principalmente, conforme determina o artigo 3º da CF/1988, os segmentos mais desfavorecidos de nossa sociedade. É uma “proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada” (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 62).

No Pará, o IFPA vem ampliando, em função dos objetivos acima expostos, a sua presença no seu território, de modo que, menos de uma década depois de criado, já estava em 17 municípios, entre os quais o de Bragança, distante 210 km da capital. O Campus Bragança do IFPA foi erguido no bairro de Vila Sinhá, numa área cedida pela prefeitura da cidade onde antes funcionava uma escola agrícola. Bragança é uma cidade do nordeste paraense com forte tradição, cultura e uma história de mais de 408 anos⁴⁵.

⁴⁵ Bragança considera, assim como São Luís, capital do Estado do Maranhão, a sua existência a partir da chegada da expedição francesa comandada por Daniel de La Touche, ou seja, no contexto do projeto colonial conhecido como França Equinocial. A esquadra de Daniel de La Touche esteve presente no território onde hoje está Bragança no ano de 1613, ou seja, quase três anos antes da fundação de Belém pelos portugueses.

O bairro de Vila Sinhá fica localizado numa área periférica da cidade, habitado, majoritariamente, por famílias de baixa renda, fato decorrente, entre outros fatores, da pouca escolaridade da maioria de seus moradores, assim como da carência de uma melhor qualificação profissional. A Lei 11.892/2008 estabeleceu ainda, ao criar a rede federal de ensino profissional, científico e tecnológico, o que está destacado no inciso IX do artigo 6º: "promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente".

Os institutos federais, portanto, foram criados, é sempre importante reiterar, para cumprir uma política que está em consonância com o artigo 3º da CF/1988, haja vista que tem como foco a elevação das condições gerais de vida da população. Tal objetivo, para que seja alcançado, depende de uma formação discente que prepare e qualifique, de fato, não apenas para o mundo do trabalho, mas, sobretudo, para o exercício de uma cidadania ativa.

Sem o caráter ativo e altivo dos cidadãos não se gera um ambiente social sinérgico, ou seja, mobilizador e agregador dos esforços e talentos individuais em prol dos interesses coletivos maiores. O IFPA e demais institutos federais devem primar, portanto, pelo caráter integral da educação que ofertam, ou seja, valorizando e dando atenção para a dimensão política que o ensino da atualidade precisa observar.

O ensino médio integrado é, pelas suas características, a modalidade que melhor expressa a finalidade da rede criada pela Lei 11.892/2008, pois está destinada aos concluintes do ensino fundamental, ou seja, para jovens na faixa dos 14 aos 17 anos. É a modalidade que possibilita, em três anos de estudos, a conclusão do ensino médio e a formação profissional em nível técnico.

Ela possibilita ainda a continuidade dos estudos em nível superior junto com a habilitação discente para uma inserção qualificada no mundo do trabalho. É uma modalidade, portanto, identificada com a formação integral, ou seja, orientada para "promover a autonomia e ampliar os horizontes [a liberdade] dos sujeitos" (ARAÚJO E FRIGOTTO, 2015, p. 63) envolvidos no processo.

O conhecimento mais ampliado do perfil dos discentes que ingressam no Campus Bragança do IFPA para cursar o ensino médio integrado é de fundamental importância para um planejamento pedagógico mais adequado às suas necessidades, fato que justifica a obtenção de dados relacionados com suas características pessoais, condições sociais de existência, lugares de origem, sentimentos de pertencimento, valores éticos e morais que trazem consigo.

É de fundamental importância ainda uma análise da formação cidadã desenvolvida pelos discentes ingressantes ao longo do ensino fundamental, bem como da consciência histórica que lhes orienta quando da entrada no campus Bragança do IFPA. O título que demos a esse trabalho decorre da pretensão, conforme esclarecemos na introdução, de um conhecimento mais ampliado do perfil dos ingressantes no ensino médio integrado, foco central da missão institucional do IFPA.

É importante ainda esclarecer, antes de iniciar a apresentação dos dados e análises da presente pesquisa, que o Campus Bragança do IFPA oferta, atualmente, oito cursos profissionais em nível técnico: Agropecuária, Aquicultura, Desenvolvimento de Sistemas, Edificações, Eventos, Informática, Meio Ambiente e Pesca, cursados em duas modalidades: subsequente e integrada ao ensino médio.

Os cursos da modalidade subsequente são ofertados para discentes que concluíram o ensino médio, razão pela qual tem uma duração mais curta: três semestres. O objetivo dessa modalidade é agregar uma formação profissional à formação obtida no ensino médio convencional. Nessa modalidade, portanto, a carga horária dos discentes é quase totalmente preenchida com disciplinas voltadas para a formação profissional destes.

A modalidade integrada ao ensino médio é destinada, conforme já informado, aos discentes concluintes do ensino fundamental. Esses têm um percurso formativo que tem duração de três anos ou seis semestres em face da formação geral integrada à formação profissional. Nessa modalidade, portanto, há a concomitância de disciplinas de formação geral com aquelas de formação profissional, ou seja, que possibilitam uma formação integral ou inteira.

É importante também destacar que nem todos os cursos profissionalizantes ofertam, anualmente, vagas para a modalidade integrada ao ensino médio. Há cursos que priorizam a oferta de vagas para a modalidade subsequente em função da falta de demanda na modalidade integrada ao ensino médio ou ainda em função de altos índices de evasão. Há cursos, porém, que ofertam vagas todos os anos para a modalidade integrada ao ensino médio em face da demanda expressiva e regular, sendo esse o caso dos cursos de Edificações e Desenvolvimento de Sistemas.

Nossa pesquisa foi feita com discentes de turmas ingressantes no ano de 2020, o do início da maior pandemia da história da humanidade. Ela foi feita com discentes ingressantes nos cursos de Edificações, de Desenvolvimento de Sistemas e de

Aquicultura, curso que também ofertou vagas para a modalidade integrada ao ensino médio em 2020.

Nossa pesquisa foi feita, portanto, com todas as turmas de ingressantes no ensino médio integrado em 2020, ou seja, três. Cada um dos cursos citados ofertou 40 (quarenta) vagas, sendo todas preenchidas depois do processo seletivo. O universo total de pesquisados admitia, portanto, o máximo de 120 discentes, mas ficou limitado a 109, haja vista que 11 já não frequentavam as aulas de modo regular quando os questionários foram aplicados.

2.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AOS ASPECTOS SOCIAIS E IDENTITÁRIOS DOS DISCENTES INGRESSANTES NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO IFPA CAMPUS BRAGANÇA EM 2020.

A tabela 1 apresenta o número total de ingressantes pesquisados, 109, a distribuição por turmas, ou seja, 38 (trinta e oito) nos cursos de Aquicultura e Desenvolvimento de Sistemas e 33 (trinta e três) no curso de Edificações. A tabela 1 apresenta ainda os dados relacionados com a idade dos pesquisados, autodeclaração com relação a cor ou etnia, bem como em relação à sexualidade. A tabela 1 nos revela que a grande maioria dos discentes ingressantes, 80 ou 73,39%, concluiu o ensino fundamental na idade prevista, ou seja, entre 14 e 15 anos, e que um número bem menor, 29 ou 26,6%, concluiu em idade um pouco acima, ou seja, entre 16 a 18 anos. Os dados relativos à autodeclaração de cor nos revelam que a grande maioria, 81 ou 74,3% do total, não se enxerga como branco, negro, indígena ou amarelo, mas como pardo. Revela ainda que uma parcela muito pequena se autodeclara como negra, 05 ou 4,7%, ou indígena, 04 ou 3,7%, sendo que 02 discentes do curso de Edificações se autodeclararam amarelos.

Tabela 1 - Idades e autodeclaração de cor e sexo

Cursos pesquisados	Aquicultura					Des. de Sistemas					Edificações																																		
n° de pesquisados	38					38					33																																		
Total de pesquisados	109																																												
Idade dos pesquisados	14	15	16	17	18	14	15	16	17	18	14	15	16	17	18																														
	09	16	06	04	03	05	25	05	03	00	09	16	04	03	01																														
Totalização/%	14- 23/21,1					15- 57/52,3					16-15/13,8					17-10/9,1					18-04/3,7																								
Cor ou etnia declarada ¹	B	N	I	P	A	B	N	I	P	A	B	N	I	P	A																														
	05	01	00	32	00	07	01	02	28	00	05	03	02	21	02																														
Totalização/%	B - 17/15,6					N - 05/4,6					P - 81/74,3					I - 04/3,7					A - 02/1,8																								
Sexo declarado ²	M:11					F:26					O:01					M: 31					F: 07					O:00					M: 23					F:09					O:01				
Totalização/%						M:65/59,7					F:42/38,5					O:02/1,8																													

Observações: ¹B-branco N-negro I-indígena P-pardo A-amarelo ²M-masculino F-feminino O-outro

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI 2020 do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

A tabela 1 revela ainda que a quase totalidade dos discentes, 107 ou 98,16%, assumiu a sua condição biológica como autoidentificação sexual, mas 02, 1,84%, optaram por fazer uso do termo “outro”⁴⁶, apesar de não terem explicado o motivo

⁴⁶ O termo “outro” foi colocado no questionário como forma de opção para aqueles que preferissem não se pautar pela condição biológica como meio de autoidentificação sexual.

dessa opção, haja vista que o questionário destinou um espaço em branco para um maior detalhamento dos motivos dessa opção. Outro dado verificado foi o predomínio de ingressantes do sexo masculino, 65 ou 59,7% dos pesquisados. Embora nos números totais tenha predominado o sexo masculino, no curso de Aquicultura houve o predomínio feminino, ou seja, 26 discentes de um total de 38, 68,42% da turma.

A tabela 2 destaca os dados coletados sobre a condição sócio-econômica dos discentes. Numa das perguntas foi solicitado que se autodefinissem economicamente dentro das seguintes opções: “rico”, “classe média”, “pobre” ou “muito pobre”. Nenhum discente se definiu como “rico”, mas a maioria se assumiu como “classe média”, 61 discentes ou 56%. Um número expressivo assumiu a condição de “pobre”, 42 discentes ou 38,5%. Um único discente, entre os 109, se definiu como “muito pobre”, enquanto 05, 4,6%, deixaram de responder. Mais uma vez, os dados de Aquicultura se mostraram na contramão dos dados gerais, visto que a maioria da turma se definiu como “pobre”, 20 discentes ou 52,63% da turma.

Tabela 2 – Dados sociais e econômicos

Condição social declarada ¹	Aquicultura					Des. de Sistemas					Edificações														
	ri	Cm	Po	Mp	nr	ri	cm	po	mp	nr	ri	cm	po	mp	nr										
	00	15	20	00	03	00	24	12	00	02	00	22	10	01	00										
Totalização/%	ri: 00/00					cm: 61/56,0					po: 42/38,5					mp: 01/0,9					nr: 05/4,6				
Renda familiar informada ²	nr	<1	2	3	+3	nr	<1	2	3	+3	nr	<1	2	3	+3										
	26	05	03	02	02	15	03	11	04	05	21	05	03	02	02										
Totalização/%	nr: 62/56,9					<1: 13/11,9					1-2: 17/15,6					2-3: 08/7,3					+3: 09/8,3				
A casa em que mora é ³	P	A	O	Ma	al	P	A	O	ma	al	P	A	O	ma	al										
	36	02	00	01	37	26	12	00	00	38	28	04	01	02	31										
Totalização/%	P: 90/82,6					A: 18/16,5					O: 01/0,9					ma: 03/2,7					al: 106/97,3				
nº pessoas que moram	2	3	4	5	>5	2	3	4	5	>5	2	3	4	5	>5										
	04	03	16	09	06	04	10	08	09	07	03	08	09	10	03										
Totalização/%	2: 11/10,1					3: 21/19,3					4: 33/30,3					5: 28/25,7					>5: 16/14,6				

Observações: ¹ ri:rico cm:classe média po:pobre mp:muito pobre

² nr: não respondeu ou não sabe <1: menos de 01 sm 2: até 2 sm 3: até 3 sm

+3: mais de 3 sm

³ P:própria A:alugada O:outra situação ma:madeira

al:alvenaria sm: salário mínimo

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI 2020 do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Outro dado apresentado na tabela 2 diz respeito aos informes de renda familiar por parte dos discentes. Os dados revelam que a maioria tem grande dificuldade para mensurar e analisar dados da realidade econômica. Embora a maioria tenha se definido como “classe média”, ficamos com a impressão de que o peso maior para essa opção foi a rejeição pura e simples à autodeclaração como “pobre” ou “muito pobre”. Essa impressão tem como base o fato de 62 discentes, 56,9% do total, terem

deixado de dar essa informação, com muitos destacando o seu completo desconhecimento sobre o assunto, de modo que a resposta “não sei” foi bastante utilizada. Entre os 47 discentes, 43,1%, que deram informes sobre a renda familiar, 13 ou 11,9%, declararam que a família sobrevive com menos de um salário mínimo, enquanto 17 ou 15,6%, informaram que a família sobrevive com uma renda entre 1 e 2 salários mínimos, considerando-se, é claro, o valor vigente em 2020. Verifica-se, portanto, que a renda familiar de 30 discentes, 27,52%, tem o teto de 2 salários mínimos mensais, dado que configura a condição de pobreza da maioria dos que responderam e que, muito provavelmente, também reflete a condição geral da maioria dos discentes ingressantes em 2020.

Outro dado que reforça a condição de pobreza da maioria dos pesquisados está no número de pessoas que formam o seio familiar, visto que 82 discentes, 75,22%, declararam que a família tem uma renda que é dividida entre 3 a 5 pessoas, sendo que, em 16 casos, 14,67%, a renda sustenta um número ainda maior. Um dado positivo está no fato da maioria residir em imóvel de propriedade da família.

Consideramos esse dado positivo porque, para quem tem baixo rendimento e ainda depende de aluguel, o aperto econômico é ainda mais severo. Nesse sentido, verifica-se que a família de 90 discentes, 82,6%, reside em imóvel próprio, enquanto 18 discentes, 16,5%, moram em imóvel alugado. Um único discente informou outra situação, ou seja, que a família reside em imóvel cedido por um parente.

Outro dado relativo ao imóvel em que as famílias dos discentes residem diz respeito ao material em que o mesmo foi construído. Na quase totalidade dos casos, o imóvel foi construído em alvenaria, visto que apenas 03 discentes, 2,7%, declararam morar em casas de madeira. Esse dado indica o desaparecimento, pelo menos na região bragantina, de imóveis construídos com madeira, algo que antes era comum na realidade das famílias mais carentes e que reflete, muito provavelmente, o preço mais acessível do tijolo e do cimento.

Os dados da tabela 2 demonstram, portanto, que o IFPA Campus Bragança atende, majoritariamente, os filhos de famílias que são bastante dependentes da ação inclusiva da parte do estado. Os dados sócio-econômicos evidenciados com a pesquisa entre os ingressantes 2020 nos cursos de ensino médio integrado do Campus Bragança do IFPA demonstram o cumprimento de um papel institucional plenamente de acordo com o previsto no art. 3º da CF/1988.

Os dados da tabela 3 trazem a lume o número de televisores existentes no

domicílio dos discentes, bem como o percentual de propriedade de celulares/smarthphones no seio familiar. Outro dado importante destacado na tabela 3 diz respeito ao tempo que os discentes ficam conectados, diariamente, na internet e nas redes sociais. Entendemos que esses dados são relevantes em face da influência da grande mídia, especialmente em função dos conteúdos que são difundidos e com os quais os discentes interagem.

Partimos da hipótese de que as formas de pensar e interpretar a realidade dos discentes ingressantes estão influenciadas, em grande medida, pelas informações difundidas nos canais televisivos, bem como na internet e nas redes sociais.

A tabela 3 revela que apenas 07 discentes não dispõem de televisor em sua residência, ou seja, que a mídia televisiva não alcança 6,4% das famílias dos pesquisados, mas atinge as demais, 102 ou 93,57%. Na maioria dos casos, 68 discentes ou 62,38%, a família dispõe de um único televisor, enquanto 23 famílias possuem dois televisores à disposição, 21,10%. Em 11 casos, 10,09%, a família tem de três a quatro televisores a seu dispor.

Tabela 3 – Acesso à tecnologia e tempo de acesso à internet

nº de televisores no domicílio		
Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
Nenhum: 04; 1: 27; 2: 05;	Nenhum: 03; 1: 23; 2: 10;	Nenhum: 0; 1: 18; 2: 08;
3 a 4: 02	3 a 4: 02	3 a 4: 07
Totalização: Nenhum: 07; 1: 68; 2: 23; 3 a 4: 11		
% de propriedade de celulares/smarthphones na família		
<50%: 07	<50%: 01	<50%: 05
50 a 90%: 22	50 a 90%: 15	50 a 90%: 12
100%: 09	100%: 22	100%: 16
Totalização: <50%: 13 50 a 90%: 49 100%: 47		
Tempo de acesso diário à internet e redes sociais		
Não acessa: 09	Não acessa: 02	Não acessa: 03
Acessa, mas não sabe: 06	Acessa, mas não sabe: 05	Acessa, mas não sabe: 06
1-4h: 12	1-4h: 18	1-4h: 13
5-8h: 09	5-8h: 08	5-8h: 09
>8h: 02	>8h: 05	>8h: 02
Totalização: Não acessa: 14; Acessa, mas não sabe: 17; 1-4h: 43; 5-8h: 26; >8h: 09		

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Outro dado que consideramos muito relevante refere-se ao total de celulares nos lares dos discentes, visto que este equipamento tem se mostrado o principal meio de acesso ao conteúdo da internet e das redes sociais. Nossa pesquisa revelou que os celulares estão presentes em 100% dos lares dos discentes ingressantes, ou seja,

mais presente que a TV.

Constatou-se ainda que, em 47 casos ou 43,11%, todos os membros da família dispõem de um celular para uso exclusivo. Apesar da baixa renda familiar da maioria dos pesquisados, constata-se que a carência econômica não implica na falta de acesso a esse recurso tecnológico. Para calcular o percentual de celulares/smarthphones nas famílias dos discentes ingressantes, dividimos o número de equipamentos disponíveis no seio familiar pelo número de membros da família informado no questionário.

Destacamos ainda que não foi solicitado, no questionário apresentado aos pesquisados, o informe do número de membros da família com idade inferior a 12 anos, de modo que, muito provavelmente, o percentual de uso exclusivo de um celular/smarthphone é ainda maior do que o apresentado na tabela 3, haja vista a presunção de que, abaixo dessa idade, as crianças não dispõem de um celular para uso pessoal. Em apenas 13 casos, ou seja, 11,92%, o percentual de propriedade de celular é inferior a 50%, ou seja, há um celular para atender mais de duas pessoas.

A tabela 3 revela ainda que, em 49 casos ou 44,95%, a relação entre o número total de celulares e o número de membros da família resulta numa proporção superior a 50%. Os dados revelam, portanto, que as informações difundidas na internet e nas redes sociais atingem 100% dos lares pesquisados, chegando, muito provavelmente, de forma simultânea para vários ou todos os membros de uma mesma família. O poder de alcance desse meio de comunicação revela-se maior e, muito provavelmente, mais influente que a mídia televisiva.

Essa afirmação fica ainda mais consistente quando verificamos o tempo de conexão diária na internet e nas redes sociais que os discentes dizem ficar. Apenas 14 discentes declararam não acessar, diariamente, a internet e as redes sociais, ou seja, 12,84%. Os 95 restantes, 87,16%, declararam acessar diariamente, sendo que 17 discentes, 15,59%, não souberam determinar o tempo que ficam online. Entre os 78 discentes, 71,55%, que tem noção desse tempo, 08 ou 7,3% declararam que ficam mais de 08 horas diárias online.

A tabela 3 destaca ainda que, entre os 78 que declararam ter noção do tempo que ficam online diariamente, 43 discentes, 39,44%, afirmaram que ficam entre 01 e 04 horas, enquanto 26 ou 23,85% afirmaram que esse tempo fica entre 05 e 08 horas. Os dados revelam, portanto, que um número expressivo de discentes passa mais tempo na internet e nas redes sociais do que no IFPA Campus Bragança, de modo

que é plenamente possível inferir que as informações que acessam e consomem influenciam significativamente a sua forma de perceber a realidade.

É ainda possível inferir que os conteúdos de natureza humana, filosófica, artística, científica, técnica e tecnológica que os discentes recebem ao longo dos cursos que realizam no IFPA Campus Bragança é contraditado ou negado pelas informações que consomem na grande rede. As fake news, como sabemos, adquiriram um enorme poder de influência sobre a sociedade e, exatamente por isso, passaram a ser objeto de criminalização e repressão da parte do estado, bem como das instituições e organizações sociais.

A escola do nosso tempo, filha do iluminismo, tem forte compromisso com a difusão de um saber de caráter humanista e científico e tem como foco, por esse motivo, o desenvolvimento dos aspectos sensível, racional e crítico-reflexivo dos discentes, razão pela qual tem como uma de suas âncoras a promoção e defesa da democracia e dos direitos humanos, entre os quais está a liberdade, sobretudo a de ensinar e aprender.

As fake news são, sobretudo às relacionadas com o negacionismo científico, uma ameaça não apenas à escola, mas ao modelo civilizatório que, gradativamente, se afirmou mundialmente depois da Revolução Francesa. As fake news são preocupantes, sobretudo, pelo apelo ao psíquico-emocional das pessoas. Apelo que tem como fim a disseminação de sentimentos de ódio e intolerância contra os que pensam de forma diferente daquilo que propangandeiavam como “verdade”.

As fake news se colocam, portanto, na contramão dos objetivos da escola do tempo em que vivemos, entre os quais está o da difusão e afirmação dos sentimentos de tolerância, compreensão e respeito pelos diferentes. Em que medida a realidade extraescolar hoje vivenciada pelos discentes está prejudicando o alcance dos objetivos da CF/1988 e da LDB/1996, especialmente naquilo que se relaciona com o ensino fundamental?

A questão colocada tem grande revelância no contexto histórico do momento e, dentro do possível, buscaremos, nos capítulos seguintes, contribuir para a formulação de respostas plausíveis para a mesma. Os discentes ingressantes nos cursos de ensino médio integrado do IFPA Campus Bragança, ano 2020, estão na condição de um aluno “blip”, ou seja, “feito de fiapos de informações e vivências, bombardeado pelas imagens da mídia” (CIAMPI, 2005, p. 123) ?.

Neste primeiro capítulo, todavia, o foco são os dados relativos aos aspectos

sociais e identitários dos pesquisados e, nesse sentido, a tabela 4 nos apresenta os dados relacionados com as cidades natais e de residência dos discentes ingressantes. Na tabela 4 destacamos ainda os dados relacionados com o sentimento de pertencimento considerado mais relevante pelos discentes, dentro das opções que foram apresentadas: brasileiro(a), paraense, bragantino(a) ou outro(a). Caso registrassem a opção “outro(a)”, havia um espaço em branco para que a informação fosse melhor explicitada.

Tabela 4 – Cidade natal e cidade de moradia dos discentes ingressantes

Cidade/estado de nascimento		
Aquicultura: 38 Bragança/PA: 24; Belém/PA: 04; Capanema/PA: 03; Salinópolis/PA: 01 NR: 06	TDS: 38 Bragança/PA: 24; Belém/PA: 07; Ananindeua/PA: 01; Capanema/PA: 01; Paragominas/PA: 01; Primavera/PA: 01; Petrolina/PE: 01; Ibiá/MG: 01	Edificações: 33 Bragança/PA: 21; Belém/PA: 06; Capanema/PA: 01; Nunes Freire/MA: 01; São Luís/MA: 01; NR:04
Totalização: Bragança/PA: 69; Belém/PA:17; Capanema/PA:05; Ananindeua/PA: 01; Paragominas/PA:01; Primavera/PA: 01; Salinópolis/PA: 01; Nunes Freire/MA: 01; São Luís/MA: 01; Petrolina/PE: 01; Ibiá/MG: 01 NR:10		
Cidade/estado de moradia		
Bragança/PA: 25; Augusto Corrêa: 03; Tracuateua/PA: 03; Capanema/PA: 01; NR: 06	Bragança/PA: 31; Tracuateua/PA: 04; Augusto Corrêa: 02; Primavera/PA: 01	Bragança/PA: 27; Tracuateua/PA: 03; Capanema: 02; Santarém Novo/PA: 01
Totalização: Bragança/PA: 83; Tracuateua/PA:10; Augusto Corrêa: 05; Capanema/PA: 03; Primavera/PA: 01; Santarém Novo/PA: 01 NR: 06		
Pertencimento mais importante		
Brasileiro(a): 10; Paraense: 12 Bragantino(a): 12 Todos: 01 NR:03	Brasileiro(a): 14; Paraense: 14; Bragantino(a): 07; Mineiro: 01 Pernambucano: 01; Humano: 01	Brasileiro(a): 11; Paraense: 07 Bragantino(a): 10 Todos: 04 Maranhense: 01
Totalização: Brasileiro(a): 35; Paraense: 43; Bragantino(a):30 Todos: 05; Mineiro:01; Pernambucano: 01; Maranhense: 01; Humano:01 NR:03		

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI 2020 do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Os dados da tabela 4 nos revelam que a quase totalidade dos discentes ingressantes nos cursos de ensino médio integrado do IFPA Campus Bragança, em 2020, é nascida no estado do Pará, 105 ou 96,33% do total. Apenas quatro discentes declararam nascimento em outros estados, sendo dois no Maranhão, um em Minas Gerais e outro em Pernambuco. Dos 105 nascidos no Pará, 69 ou 63,30% são filhos do município de Bragança. O segundo município com mais registros de nascimentos

é Belém, capital do estado, com 17 discentes, 15,59%. Ficou a dúvida quanto ao motivo desse número, se resulta de famílias que migraram da capital para Bragança ou de famílias bragantinas que optaram pelo nascimento de seus filhos na capital, talvez em busca de uma melhor estrutura hospitalar. Tal dúvida somente poderá ser esclarecida com um aprofundamento da presente pesquisa.

Com relação à cidade de moradia, como já esperado, constatou-se que a grande maioria reside em Bragança, ou seja, 83 discentes, 76,14%. Um número bem menor, 20 ou 18,34%, reside em municípios bem próximos, casos de Tracuateua, com 10, e Augusto Corrêa, com 05 discentes. Apenas 04 discentes declararam residir em municípios que distam 50Km ou mais de Bragança, sendo esse o caso daqueles que indicaram, como local de residência, as cidades de Capanema, dois registros, Primavera e Santarém Novo, um registro cada.

A tabela 4 destaca ainda as manifestações com relação ao sentimento de pertencimento mais significativo para os discentes, sendo revelado que a maioria declara ter maior identificação com a unidade federativa de nascimento, 46 ou 42,20% dos pesquisados. Revelou-se ainda que 35 discentes, 32,11%, tem maior identidade com a nacionalidade brasileira, sendo verificado ainda um expressivo percentual de maior identificação com o município de Bragança e seu entorno, a região bragantina.

A bragantidade revela-se, portanto, bem forte e expressiva, com 30 discentes, 27,52%, declarando maior identidade com a região em que vivem do que com a unidade federativa à qual pertence ou com o estado-nacional brasileiro. Essa forte bragantidade aponta para a necessidade de um ensino de história que não ignore ou desconsidere a pertinência da interconexão da história nacional com as histórias regional e local.

As formas de abordagem arraigadas no ensino da História do Brasil ainda privilegiam, em demasia, uma perspectiva totalizante que ignora ou desprivilegia o passado regional e local, fato que dificulta, em nossa opinião, melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, especialmente naquilo que se relaciona com o desenvolvimento de uma consciência histórica na perspectiva teórica ruseniana, ou seja, que sirva de orientação temporal para a vida cotidiana.

Esse liame da história local com a regional e nacional é fundamental no contexto de um ensino que objetiva possibilitar análises mais aprofundadas e complexas da realidade a partir daquilo que os discentes vivenciam no seu cotidiano. Essa necessidade tem sido destacada por vários historiadores, mas carece ainda de

estudos mais aprofundados, conforme destaca Toledo (2010).

Esse aprofundamento de estudos é necessário, principalmente, no que se relaciona com a experiência prática em sala de aula e com a elaboração de metodologias que se mostrem mais eficientes e eficazes para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem mais significativo e que estimule o lado crítico-reflexivo dos discentes. Apesar dessa carência de estudos, vale aqui destacar a experiência de Cainelli (2006) ao demonstrar o quanto um objeto abandonado e sem uso da cultura material pode ser uma ferramenta útil no trabalho realizado em sala de aula.

Concluindo o presente capítulo, destaco ainda dados apresentados na tabela 4 relacionados com os discentes nascidos fora do Estado do Pará, haja vista que três deles fizeram uso da opção “outro(a)” para afirmar a sua maior identidade com seus estados natais, ou seja, com Pernambuco, Minas Gerais e Maranhão. Menciono ainda que um dos dois discentes nascidos no Maranhão optou por não se identificar, ou seja, não adotou nem mesmo um pseudônimo para se manifestar. Apesar disso, respondeu quase todas as perguntas do questionário. Esse discente, um dos quatro nascidos fora do Pará, foi o único que não declarou maior identidade com seu estado natal.

A opção “outro(a)” também foi utilizada por discentes que rejeitaram ter um sentimento de pertencimento mais importante, de modo que 05 deles, 4,58%, declararam que se sentem igualmente brasileiros, paraenses e bragantinos. Antes de encerrar o capítulo, preciso ainda destacar um último caso em face, sobretudo, da sua relevância. Refiro-me ao discente que usou a opção “outro(a)” para rejeitar todas as opções colocadas, pois rejeitou se vincular a um lugar ou a uma unidade política.

Esse discente registrou a opção “outro(a)” e, na parte destacada para a justificativa escrita, escreveu o seguinte: “sou membro da espécie humana”. Confesso que foi a resposta que mais me surpreendeu e que mais me agradou, considerando-se, é claro, os objetivos de uma educação fortemente comprometida com a democracia e com a afirmação de uma cultura de respeito e valorização dos direitos humanos.

3. A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA DOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA CAMPUS BRAGANÇA

"A constituição é uma arma na mão de todos os cidadãos, que devem saber usá-la para encaminhar e conquistar propostas mais igualitárias" (MANZINI-COVRE, 1994, p.10). Tal afirmação expressa o sentido maior das mudanças processadas no Brasil a partir do regime instituído pela CF/1988, sobretudo pela reconfiguração mítica da expressão "povo em armas".

As "armas" que passaram a ser empunhadas pelos cidadãos brasileiros, portanto, não são aquelas utilizadas pelos que adentram nas fileiras das Forças Armadas (FA), mas as que se materializaram na forma de um ordenamento jurídico cujo fim é a afirmação do estado-democrático de direito no Brasil, ou seja, que objetiva uma efetiva participação dos cidadãos nas engrenagens de funcionamento do estado. Um ordenamento que necessita afirmar no país uma cultura política baseada na "prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os [seus] direitos" (MANZINI-COVRE, 1994, p.10).

É falsa e ilusória uma concepção de democracia entendida como algo que um povo recebe de seus governantes. Democracia significa conquista e realização de um coletivo humano em favor de si mesmo. Democracia não pode ser meramente um conceito que todos compreendem, haja vista que, para que esta de fato exista, precisa ser vivenciada pelos cidadãos no seu cotidiano. A democracia não se afirma como mito estruturante e ordenador da realidade sem que os cidadãos a concebam como entidade sagrada e, portanto, inviolável.

A reconfiguração mítica da expressão "povo em armas", portanto, trouxe consigo um entendimento renovado da noção de cidadania, ou seja, não mais entendida como adesão passiva e acrítica ao ordenamento instituído. A cidadania assumiu, na pretensão de reconfiguração mítica do Brasil pós 1988, a condição de um fiscal atento e vigilante sobre as ações das instituições, especialmente sobre aquelas incubidas das funções de estado.

O estado não tem, no contexto da vigência do mito da democracia como entidade estruturante da sociedade, uma vida própria, haja vista que ele não existe em função de si mesmo ou dos que operam suas engrenagens, mas em função do interesse público, um dos elementos centrais do mito republicano. Não existe estado democrático de direito, portanto, quando suas engrenagens funcionam de forma apartada do interesse público, ou seja, fora de projetos e ações voltados para o

benefício e para a melhoria contínua das condições gerais de vida daqueles que sustentam o estado com sua labuta no dia a dia, ou seja, os cidadãos.

Os cidadãos não existem, portanto, meramente para fazer escolhas durante processos eleitorais, mas, sobretudo, para serem atores de primeira grandeza da estrutura governamental, ou seja, para participarem efetivamente dos processos decisórios que afetam a sociedade. Sem essa participação ampla e efetiva dos cidadãos, não estamos falando de um estado democrático de direito, mas de uma estrutura burocratizada sem essa natureza, ainda que propagandeie essa condição.

É uma estrutura, portanto, sem a transparência e a abertura que um regime democrático exige e requer, haja vista que se mantém opaca e inacessível à fiscalização dos cidadãos, que não tem clareza ou conhecimento sobre o que de fato ocorre nas entranhas do estado. O avanço e a afirmação do estado democrático de direito no Brasil exige, portanto, o contínuo aprimoramento do *modus operandi* do estado, de modo que este se torne crescentemente transparente e permeável à participação dos cidadãos na sua condução, sobretudo naquilo que se refere com o combate a todas as formas de opressão e privilégios.

A cidadania expressa na CF/1988 tem, por esse motivo, um caráter marcadamente ativo. Quando a LDB/1996 definiu, no artigo 32, que o ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão, não estamos falando da "cidadania" passiva e acrítica da ditadura militar, mas da cidadania ativa, ou seja, daquela que é necessária para a afirmação de uma sociedade verdadeiramente democrática e de direito. É de vital importância que a formação básica para a cidadania, objetivo maior do ensino fundamental, seja feita de acordo com a perspectiva expressa na CF/1988.

Em que medida os ingressantes no ensino médio integrado do IFPA Campus Bragança desenvolveram os fundamentos básicos para o exercício de uma cidadania ativa? Esse capítulo tem como foco o enfrentamento dessa questão a partir de uma série de questionamentos que foram propostos aos mesmos, bem como das análises e considerações que fizemos em função das respostas obtidas.

É importante destacar, primeiramente, que o enfrentamento da questão proposta necessita de parâmetros que nos sirvam de referência para a verificação de um desenvolvimento cognitivo que nos possibilite determinar o desenvolvimento ou não dos fundamentos básicos de uma cidadania ativa nos discentes pesquisados. Como estabelecer um padrão de mensuração relacionado com o desenvolvimento de uma

consciência cidadã de caráter ativo nos discentes ingressantes? Como definir o que é uma consciência cidadã de caráter ativo?

Para estabelecer um padrão minimamente aceitável de consciência cidadã ativa fui buscar apoio num conceito próximo e que se mostrou viável para o que nos propusemos neste trabalho, ou seja, o de "consciência de classe", haja vista que a "classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (...), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si" (THOMPSON, 2020, p. 10).

A "classe" é, na perspectiva thompsoniana, sempre o produto de um processo único, visto que sua constituição se dá a partir das experiências partilhadas socialmente por um determinado coletivo num dado contexto histórico. É a partilha das experiências que permite o desenvolvimento de sensibilidades sociais entre aqueles que se percebem como iguais quando consideram os interesses comuns que os unem. A "classe" é um conceito relacional na medida em se torna compreensível somente a partir da interação com outras classes sociais, ou seja, com aquelas concebidas como diferentes.

É a percepção das diferenças e/ou conflitos de interesses dos membros de uma classe em relação aos de outras que gera a "consciência de classe", haja vista que a mesma se desenvolve a partir das experiências partilhadas socialmente e dos modos como estas "são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais" (THOMPSON, 2020, p. 10).

"Os homens de uma sociedade mantem-se como cidadãos à medida que partilham as mesmas normas e podem lançar mão delas para se defender" (MANZINI-COVRE, 1994, p.10). Uma das características de uma consciência cidadã ativa, portanto, é a clareza na percepção dos interesses que unem aqueles que se enxergam como cidadãos, bem como das leis e princípios que precisam defender para garantir um dos pilares centrais de uma sociedade verdadeiramente democrática: a igualdade, ou seja, a ausência de privilégios de classe.

Os cidadãos se percebem como iguais porque cultivam e defendem interesses que lhes são comuns. Eles formam, politicamente falando, uma classe em oposição àquelas que se insurgem ou se opõem aos direitos e garantias que conquistaram através da luta coletiva, ou seja, contra os valores e princípios que fundamentam e sustentam a democracia. Os cidadãos, portanto, possuem um tipo especial de consciência de classe: a consciência cidadã de caráter ativo.

A ditadura militar foi imposta a partir da alegação de uma suposta ameaça que pairava sobre a democracia brasileira. Ameaça que foi atribuída a agrupamentos sociais que o regime rotulou de "comunistas". O mito do "povo em armas", portanto, foi utilizado pelo Exército com o sentido de "proteção" das liberdades democráticas, mas é importante também destacar que este foi institucionalizado para fazer frente a outro mito do imaginário militar reacionário: o do "inimigo oculto".

E assim, em nome de uma suposta preservação das liberdades democráticas, o regime suspendeu os direitos e garantias que fundamentam e sustentam um regime de natureza verdadeiramente democrática. Suspensão que foi imposta porque, no imaginário militar reacionário, o "Brasil" tinha uma prioridade: o combate ao inimigo oculto rotulado de "comunismo". Inimigo terrivelmente perigoso que, segundo a mitologia militar reacionária, atuava nas sombras e na escuridão. Um inimigo que dominaria "através da captura das mentes e das almas dos indivíduos, (...), resultando na desarticulação dos componentes da nacionalidade e, portanto, da nação" (SINTONI, 1999, p. 31).

"Inimigo oculto" que seria habilidoso o suficiente para fazer uso das liberdades democráticas com o fim de "capturar a mente e as almas" dos brasileiros para fazê-los se insurgir, através de protestos e mobilizações, contra o regime instituído pelos "salvadores da pátria". A democracia, portanto, em face da ameaça do "inimigo oculto", atuaria no sentido contrário da "paz" e da "ordem" que, na mitologia militar reacionária, deveriam ser o fundamento central do "progresso" de nosso país. Os brasileiros, portanto, na mitologia militar reacionária, se caracterizariam pela debilidade intelectual e cognitiva, pois seriam incapazes de perceber e reconhecer a ameaça representada pelo "comunismo", concebido mitologicamente como o "inimigo oculto".

A ditadura militar terminou, institucionalmente falando, em 1985, com a eleição de um civil para a presidência da república: Tancredo Neves. A paranóia ou esquizofrenia coletiva fomentada e difundida pelo regime militar, todavia, não apenas não desapareceu como, mais uma vez em nossa história, demonstra capacidade para mobilizar brasileiros contra os valores da democracia e dos direitos humanos, fato verificado, principalmente, nas manifestações públicas que, nos últimos anos, apelam aos militares para uma intervenção na ordem republicana instituída pela CF/1988⁴⁷.

⁴⁷Matéria jornalística de João Luiz Sampaio de título "Porque o Brasil ainda flerta com a ideia de uma intervenção militar?", disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/por-que-o-brasil-ainda->

A história brasileira presente, portanto, demonstra a necessidade de uma enorme atenção e cuidado com a formação política de nossos jovens, especialmente naquilo que se relaciona com o ensino escolar, haja vista a necessidade de fortalecer e difundir uma consciência cidadã ativa no povo brasileiro. Não por acaso ganhou impulso, junto com as mobilizações públicas em favor da intervenção militar, um movimento que tem como finalidade impedir que o sistema de ensino assuma o papel político que precisa ter no contexto das graves ameaças ao estado democrático de direito que ocorrem na atualidade: o “Escola Sem Partido”.

Urge, portanto, a necessidade de revitalização do papel político da escola, sobretudo no que se relaciona com o ensino aprendizagem no campo das Ciências Humanas, onde a História está inserida. É de extrema importância histórica a realização de esforços para que os objetivos estabelecidos para a educação sejam, de fato, alcançados, haja vista os perigos de um fracasso na difusão de uma cidadania ativa forte o suficiente para deter os inimigos da democracia e dos princípios de garantia e defesa dos direitos humanos.

Eis porque buscamos, na elaboração do questionário da pesquisa, apresentar questões que pudessem ser utilizadas como um tipo de parâmetro para analisar, ainda que de forma limitada e imprecisa, o desenvolvimento de uma consciência cidadã ativa nos discentes ingressantes do ensino médio integrado do IFPA Campus Bragança.

Elaboramos uma quantidade significativa de questões que, relacionadas umas com as outras, nos possibilitaram obter respostas que, em certa medida, nos permitiram construir um quadro demonstrativo da estrutura cognitiva dos pesquisados. A tabela 5, por exemplo, destaca os resultados de um questionamento feito nos seguintes termos: "Você sabe o significado da palavra democracia? Se sim, explique o seu significado".

O resultado revelou que um número bem alto de discentes ingressantes não tem uma opinião ou ponto de vista sobre o significado da palavra "democracia", ou seja, 43 ou 39,44% do total. Esse percentual foi resultado da soma dos que deixaram de responder com os que disseram não saber. O total dos que declararam saber o significado foi de 66 ou 60,56%. O questionamento apresentava uma manifestação para além do "sim" ou "não", haja vista que foi disponibilizado um espaço para que, nos casos de resposta "sim", o discente manifestasse por escrito o

seu entendimento a respeito do conceito.

Tabela 5 - Você sabe o significado da palavra democracia? Se sim, explique o seu significado

Aquicultura: 38			TDS: 38			Edificações: 33		
SIM	NÃO	NR	SIM	NÃO	NR	SIM	NÃO	NR
19	15	04	23	14	01	24	09	00
Totalização/% – SIM: 66 /60,56			NÃO: 38/34,86			NR: 05/4,58		
Balanco das respostas SIM								
Não explicaram: 04			Não explicaram: 02			Não explicaram: 07		
Procuraram explicar: 15			Procuraram explicar: 21			Procuraram explicar: 17		
Totalização/% - 66/100			Não explicaram: 13/19,7			Procuraram explicar: 53/80,3		
Balanco das explicações								
Aquicultura:								
Regime de participação direta e indireta: 01; É a luta por direitos: 01; Sua origem vem do grego: 02; Direito de questionar: 01; Governo da maioria: 01; Governo do povo: 03; Forma mais justa de fazer questionamentos políticos: 01; Vontade do povo acima de tudo: 01; Todos tem direitos iguais: 02; Todos tem o direito de decidir: 01; Direito de escolher: 01								
TDS:								
Direito de voto: 04; O povo tomando decisões: 02; Tudo que envolve a política: 01; Falar e ser ouvido: 04; Governo do povo: 03; Governo que trabalha com o povo, mas o povo tem a soberania: 01; Todos tem direitos e deveres: 02; Liberdade de expressão política e social: 02; Igualdade social guiada pela política: 01; É o que faz os direitos serem justos independentemente de classe ou raça: 01								
Edificações:								
É o poder nas mãos de todos: 01; É quando todos podem ser ouvidos: 02; Quando o povo pode decidir: 01; Quando temos direito à liberdade: 02; Quando todos tem direitos iguais: 01; Quando temos direitos e liberdades: 01; Todos tem Direitos e Deveres: 02; Direito de votar: 04; Direito de tomar decisões em conjunto: 01; As coisas são iguais para todos: 01; É quando o governo escuta o povo: 01								
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI 2020 do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor								

Os números da tabela 5 ainda nos revelam que, entre os 66 que declararam saber o significado, 13 ou 19,7%, não souberam ou não quiseram manifestar o seu entendimento por escrito, razão pela qual deixaram o espaço da explicação em branco. Esse dado nos sugere que este grupo conhece a palavra "democracia" em função do seu uso cotidiano, mas não sabe expressá-la como ideia ou conceito.

Se somarmos os 43 discentes que deixaram de responder ou disseram "não" aos 13 que deixaram de explicar o que disseram saber, verificamos que 56 discentes, 51,37%, não possuem uma percepção clara de um conceito que é de extrema relevância quando se considera o objetivo de preparo básico para uma cidadania que se deseja ativa.

A tabela 5 revela ainda uma diversidade de entendimentos para a palavra "democracia" entre os 53 (48,62%) que declararam saber o seu significado e manifestaram o seu entendimento por escrito. Apesar dessa diversidade, verificou-se uma conexão lógica e de complementaridade entre essas manifestações. Uma das explicações mais citadas foi a que vinculou democracia com o direito de voto ou de escolha, 10 discentes ou 9,17%.

Para os que expressaram esse ponto de vista, a democracia estaria relacionada com processos eleitorais, ou seja, com os momentos em que a sociedade é chamada para se pronunciar através do voto. Outras manifestações também foram feitas nesse sentido, com destaque para uma que foi feita nos seguintes termos: "forma mais justa de fazer questionamentos políticos". Essa manifestação, conforme se observa, inseriu um dado valorativo ao processo de consulta que é feito aos cidadãos, ou seja, o de justiça.

A democracia não seria apenas, no entendimento desse discente, um modo usual de consulta aos cidadãos, mas, sobretudo, a forma mais justa desta ser feita. Outras explicações destacaram questões históricas ou de funcionamento do sistema democrático, tais como a origem grega da palavra (02 discentes) e governo da maioria ou da soberania popular (12 discentes). Outras destacaram aspectos que considero relevantes, tais como as que frisaram tratar-se de um regime em que se tem o direito de falar e também de ser ouvido (06 discentes).

Outras manifestações mantiveram o sentido explicitado acima, mas foram além ao destacarem que se trata de um regime onde o povo não apenas vota, mas também participa do processo decisório do governo, ou seja, que este deve ter um papel ativo dentro do mesmo. Duas manifestações expressaram claramente esse entendimento ao serem feitas nos seguintes termos: "governo que trabalha com o povo" e "é quando o governo escuta o povo".

Não menos relevantes foram aquelas que relacionaram a democracia com o direito de questionar, com a igualdade de direitos e com o exercício de liberdades, aspectos que são fundamentais para uma cognição correta desse conceito. Uma, em especial, fez relação com questões de raça e de classe nos seguintes termos: "é o que faz os direitos serem justos independentemente de classe ou raça".

A tabela 6, por sua vez, mostra o resultado de outro questionamento com íntima conexão com a cognição de democracia e que foi proposto nos seguintes termos: "Você se considera um cidadão ou cidadã? Se sim, explique o motivo". A totalização das respostas revela que a grande maioria respondeu "sim", ou seja, 95 discentes ou 87,15%. O balanço das respostas "sim", entretanto, revelou uma grande fragilidade cognitiva em relação ao conceito de cidadania, visto que 30 discentes, 31,57%, deixaram de explicar o motivo pelo qual se consideram cidadãos ou declararam não saber o motivo. Além destes, 40 discentes, 41,20%, disseram se sentir cidadãos e cidadãs porque fazem parte da sociedade, possuem documentos que comprovariam

essa condição, pagam impostos e/ou cumprem as regras ou obrigações estabelecidas. Somados todos esses casos, o total alcançou 70 discentes, 73,68%, dos que responderam "sim".

Tabela 6 - Você se considera um cidadão? se sim, explique o motivo

Aquicultura: 38			TDS: 38			Edificações: 33		
SIM	NÃO	NR	SIM	NÃO	NR	SIM	NÃO	NR
30	03	05	35	03	00	30	03	00
Totalização/% – SIM: 95/87,15 NÃO: 09/8,27 NR: 05/4,58								
Balanco das respostas SIM								
Não explicaram: 09			Não explicaram: 05			Não explicaram: 09		
Procuraram explicar: 18			Procuraram explicar: 30			Procuraram explicar: 17		
Não sabe o motivo: 03			Não sabe o motivo: 00			Não sabe o motivo: 04		
Totalização/% - Não explicaram: 23/24,21 Procuraram explicar: 65/68,43 Não sabe o motivo: 07/7,36								
Balanco das explicações								
Aquicultura:								
Porque faço parte da sociedade: 07			Tenho direitos e deveres: 04			Tenho direitos: 02		
Porque cumpro as regras ou normas: 02			Vivo em sociedade e cumpro as normas: 01			Tenho certidão de nascimento: 01		
TDS:								
Porque faço parte da sociedade: 15			Tenho direitos: 04			Tenho documentos que comprovam: 03		
Tenho direitos e deveres: 02			Pago impostos: 02			Porque quero colaborar: 01		
Tenho que ter voz na sociedade: 01			Tenho pensamentos e ideias sobre esse lugar: 01			Alguns são injustiçados, mas todos são cidadãos: 01		
Edificações:								
Porque faço parte da sociedade: 06			Tenho direitos: 03			Tenho direitos e deveres: 01		
Convivo em sociedade e tenho direitos: 01			Tenho documentos que comprovam: 01			Pago impostos: 01		
Vivo em sociedade e cumpro minhas obrigações: 01			Me relaciono bem com todas as pessoas: 01			Participo da política mesmo não podendo ainda votar: 01		
Cuido da minha cidade: 01								
Totalização/% das explicações:								
Porque faço parte da sociedade: 28/29,47			Tenho direitos: 09/9,47			Tenho direitos e deveres: 07/7,36		
Tenho documentos que comprovam: 05/5,2			Pago impostos: 03/3,15			Vivo em sociedade e cumpro regras/obrigações: 04/4,2		
Outras: 09/9,47								
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI 2020 do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor								

A reunião desses casos num único grupo se justifica porque não se percebe, seja pela ausência de explicações para a resposta "sim" seja pelas que foram expressas nos termos acima, uma cognição satisfatória do conceito de cidadania, visto que é possível ser parte de uma sociedade, possuir documentos, cumprir normas e obrigações e pagar impostos sem que, por conta disso, alguém seja parte da classe dos cidadãos. A realidade brasileira, nesse sentido, é bem ilustrativa.

Essa percepção de cidadania como decorrência natural ou automática do pertencimento a um meio social, da posse de documentos, do pagamento de impostos ou do cumprimento de regras revela uma falta de compreensão da cidadania como uma conquista coletiva que precisa ser permanentemente reafirmada em face do seu caráter sempre instável e inconcluso.

As explicações que estabeleceram uma correta relação com o conceito de

cidadania ficaram restritas a 19 discentes, 20% dos que se disseram cidadãos. Cheguei a esse total somando os que relacionaram o conceito de cidadania com a posse de direitos, 09 discentes, com aqueles que, para além dos direitos, destacaram também os deveres, 07 discentes.

Aos acima somei ainda os 03 discentes que se expressaram do seguinte modo: "tenho que ter voz na sociedade", "participo da política mesmo não podendo ainda votar" e "cuido da minha cidade". Entendi essas três manifestações como bem relevantes por destacarem posturas ou ações que são fundamentais para o exercício de uma cidadania ativa, ou seja, a participação dos cidadãos no espaço público, bem como o senso de zelo para com o bem público. Os resultados gerais da tabela 6, porém, indicaram uma clara necessidade de reforço nas temáticas da democracia e da cidadania como objeto das atividades de ensino, especialmente para o preenchimento dessas graves lacunas de formação.

Tabela 7 - Você já ouviu falar sobre direitos humanos? Se sim, qual sua opinião a respeito do assunto

Aquicultura: 38			TDS: 38			Edificações: 33		
SIM	NÃO	NR	SIM	NÃO	NR	SIM	NÃO	NR
30	03	05	33	05	00	31	02	00
Totalização/% – SIM: 94/86,23 NÃO: 10/9,17 NR: 05/4,58								
Balanco das respostas SIM								
Não expressaram: 09			Não expressaram: 06			Não expressaram: 08		
Expressaram sua opinião: 20			Expressaram sua opinião: 25			Expressaram sua opinião: 20		
Não tem opinião: 01			Não tem opinião: 02			Não tem opinião: 03		
Totalização/% - Não expressaram: 23/24,47 Expressaram sua opinião: 65/69,15								
Não tem opinião: 06/6,38								
Balanco das opiniões								
Aquicultura:								
São aqueles que todos tem direito:10 É de fundamental importância: 06								
É um maravilhoso conjunto de leis que devemos respeitar: 01								
É muito bom porque assim vamos sempre ter direitos:01								
São os direitos que os humanos não tem direito: 01 É o que é justo e certo:01								
TDS:								
É de fundamental importância: 06 São aqueles que todos tem direito: 05								
Amparam o cidadão:02 Depende do contexto: 02 Nos ajudam a saber dos nossos direitos: 02								
É uma coisa boa, às vezes é usado de forma errada: 02								
Eles nos protegem para que tenhamos integridade: 01								
Todo mundo deve ter direito a no mínimo a saneamento básico, água potável e saúde: 01								
É um meio de lutar pelo direito de todos: 01								
É algo ineficaz, pois as intenções são boas, mas o poder corrompe: 01								
Acredito que são vitais para vivermos em conjunto, porém nem todo mundo segue isso: 01								
Servem para que todos vivam em paz: 01								
Edificações:								
São aqueles que todos tem direito: 10 Temos que ter direito a uma saúde melhor:02								
É através deles que sabemos dos nossos direitos enquanto pessoa: 01								
Desde que foi criado é algo que ajuda muito: 01								
É importante para que todos sejam bem tratados: 01								
Eles defendem todo mundo e até quem não merece, como os ladrões: 01								
É algo que ajuda a sociedade a se organizar: 01								
É útil, mas nem sempre eficaz: 01								
Se todos respeitassem seria ótimo para um país melhor: 01								
É bom porque podemos reclamar quando algo tá errado: 01								

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI 2020 do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

A tabela 7, por sua vez, destaca os resultados do questionamento que foi proposto nos seguintes termos: "Você já ouviu falar sobre direitos humanos? Se sim, qual sua opinião a respeito do assunto?". Os números levantados demonstram que, diferentemente da noção de cidadania, uma quantidade bem maior tem uma cognição correta do sentido da expressão "direitos humanos".

O número dos que responderam "sim" foi quase o mesmo do questionamento anterior, ou seja, 94 ou 86,23%, sendo que o total dos que, além do "sim", explicitaram seu entendimento foi exatamente igual ao do questionamento relacionado com o significado da palavra "cidadania", ou seja, 65. As semelhanças, porém, se limitaram aos números totais, visto que, no balanço das explicações, os resultados foram bem mais satisfatórios do que no caso anterior.

O percentual dos que explicitaram um entendimento correto para o significado da palavra "cidadania" ficou limitado a 20% dos que responderam "sim", mas, no questionamento sobre os "direitos humanos", creio que as 65 explicações podem ser aceitas como corretas, ou seja, 100%. Entre as 65 manifestações, 25 (38,46%) expressaram um entendimento que, embora expresso de diferentes maneiras, basicamente, disse o seguinte: "conjunto de direitos que todas as pessoas fazem jus, independentemente de qualquer outra consideração".

As 25 manifestações acima referidas foram apresentadas na tabela 07 através da seguinte expressão: "são aqueles que todos tem direito". Outro grupo se manifestou com frases que, de modo geral, expressaram o seguinte entendimento: "são direitos de fundamental importância para a sociedade". O restante das explicações não diferiu significativamente das frases acima, mas uma, em função da sensibilidade daquilo que foi expresso, faço questão de apresentá-la de forma fiel ao escrito no questionário: "É um maravilhoso conjunto de leis que devemos respeitar".

Para além da manifestação acima, destaco ainda aquelas expressas de forma ácida ou irônica, tais como a que frisou tratar-se de "direitos que os humanos não tem direito". Esse discente expressou, pelo que entendi, sua percepção de que, embora sejam direitos garantidos nas leis, estes não costumam ser respeitados na realidade concreta em que vivemos, ou seja, para além de ter uma compreensão correta do conceito, tem uma boa leitura da realidade social em que vivemos.

Outro discente, dentro da mesma ótica, se expressou do seguinte modo: "é algo ineficaz, pois as intenções são boas, mas o poder corrompe". Minha leitura dessa frase indica que o mesmo entende o valor e o significado da expressão "direitos

humanos", mas é descrente em relação à vontade do sistema político no sentido de garanti-los na concretude da nossa vida coletiva.

A tabela 8, por sua vez, retoma o enfoque na percepção dos discentes com relação aos conceitos de democracia e cidadania, mas tem como foco a relação destes conceitos com a noção de "direitos humanos". Os dados da tabela 8 evidenciam que a maioria dos pesquisados não demonstra ter uma clara percepção de que a característica central de um regime democrático é a subordinação do estado aos ditames da vontade coletiva. Para a maioria dos pesquisados, a titularidade do poder político não pertence ao povo, mas aos governantes que o povo elege.

TABELA 8 - Numa sociedade democrática quem exerce o poder político é o:/ a cidadania de uma pessoa se expressa através dos seus

Aquicultura: 38			TDS: 38			Edificações: 33		
Governo	Povo	NR	Governo	Povo	NR	Governo	Povo	NR
16	16	06	20	16	02	16	15	02
Totalização/% – Governo: 52/47,70			Povo: 47/43,13			NR: 10/9,17		

A cidadania de uma pessoa se expressa através dos seus:

Direitos: 02		Direitos: 00		Direitos: 03	
Direitos e deveres: 29	NR: 07	Direitos e deveres: 37	NR: 01	Direitos e deveres: 28	NR: 02
Totalização/% - Direitos: 05/4,59		Direitos e deveres: 94/86,24		NR: 10/9,17	

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI 2020 do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

É importante destacar que os valores democráticos e dos direitos humanos em geral são uma conquista da humanidade no contexto de revoluções que afirmaram a subordinação do estado aos interesses da sociedade civil, ou seja, que se afirmaram a partir da noção de que "a vontade geral [coletiva] e o interesse comum não se impõe ao indivíduo como algo externo, mas [como] [...] emanção possível de sua própria individualidade" (COUTINHO, 2011, p. 17 e 18). O estado, enquanto expressão da vontade geral, não é uma realidade externa e superior aos indivíduos, mas extensão destes.

Embora o número dos que localizaram a soberania política no "povo" tenha sido expressivo, 47 discentes, 43,13%, o fato da maioria, 52 discentes, 47,70%, tê-la localizado no governo nos indica grande falta de clareza sobre a condição subordinada do estado numa sociedade democrática. Um dado positivo da tabela 08, porém, está no fato da expressiva maioria ter apontado que a cidadania é exercida através da

observância de direitos e de deveres e não apenas da exigência de direitos, ou seja, 94 discentes, 86, 24%.

Tabela 9 - Numa sociedade democrática, qual o papel que o estado ou governo deve desempenhar? Opine a respeito

Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
Opinaram: 16	Opinaram: 29	Opinaram: 23
Não Opinaram: 18	Não Opinaram: 08	Não Opinaram: 08
Declararam não saber: 04	Declararam não saber: 01	Declararam não saber: 02
Totalização/% -		
Opinaram: 68/62,38	Não Opinaram: 34/31,20	Declararam não saber: 07/6,42
Balanco das opiniões		
Aquicultura:		
Atender as preocupações e necessidades da sociedade: 04		Ouvir mais a sociedade: 02
Garantir direitos para todos: 02	Apoiar o povo: 01	Agir com justiça: 01
Melhorar as escolas públicas e estabelecer regras: 01	Governar de forma correta: 01	
Dar melhor qualidade de vida para a população: 01	Ajudar o próximo: 01	
Garantir a liberdade de expressão: 01	Garantir a igualdade e não agir com preconceito: 01	
TDS:		
Atender as preocupações e necessidades da sociedade: 10		Garantir direitos para todos: 05
Dar melhor qualidade de vida para a população: 04	Manter a igualdade social: 01	
Garantir uma sociedade mais justa: 01	Trabalhar com dignidade: 01	Cumprir com suas obrigações: 01
Investir em educação e saúde: 01	Controlar as verbas e controlar a segurança, a saúde e a educação: 01	
Fazer o povo feliz e não deixar a cidade imunda: 01	Servir ao povo, o que não acontece: 01	Combater a corrupção e governar para todos: 01
Garantir que a sociedade participe das decisões: 01		
Edificações:		
Dar melhor qualidade de vida para a população: 06		Cumprir seus deveres com a sociedade: 05
Garantir direitos para todos: 03	Representar a sociedade: 02	Organizar o estado, punir e aconselhar: 01
Estar à disposição da sociedade: 01	Comandar a sociedade: 01	Cuidar da segurança: 01
Promover o bem para todos: 01		Não gosto de política: 01
Governar corretamente sem se desviar do caminho: 01		
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI 2020 do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor		

A tabela 9 apresenta as respostas de um questionamento proposto de forma vinculada com o da tabela anterior, mas que foi feito de modo diferente e nos seguintes termos: "numa sociedade democrática, qual o papel que o estado ou governo deve desempenhar?" "Opine a respeito".

Os dados gerais da tabela 9 revelam um expressivo percentual de discentes que deixaram de responder ou declararam não saber a resposta, ou seja, 41 ou 37,62% do total. Entre os 68 restantes ou 62,38% predominou o entendimento de que o atendimento das necessidades da população é o principal dever do estado numa sociedade democrática. Um grupo bem menor destacou o compromisso do estado democrático com a própria democracia, tal como um discente, do curso de TDS, que disse que o mesmo deve "garantir que a sociedade participe das decisões", resposta que destacou entre as mais relevantes.

Um discente do curso de Aquicultura disse que esse papel tem haver com a missão de "garantir a liberdade de expressão", enquanto outro frisou que um estado democrático tem de "ouvir mais a sociedade". Outro discente de TDS destacou que

um estado democrático deve "garantir uma sociedade mais justa", revelando a correta compreensão de que o combate das injustiças sociais é algo de fundamental importância para que uma sociedade se mantenha democrática.

A voz crítica também se fez presente nesse questionamento através de um discente de TDS que se expressou da seguinte forma: "servir ao povo, o que não acontece". Este discente demonstrou um correto entendimento do papel de um estado democrático, mas chama atenção para o fato de que, no Brasil, ele não costuma priorizar o atendimento das necessidades de nosso povo, o que denota uma boa percepção da nossa realidade política. Apenas um discente, num universo de 109 pesquisados, explicitou o seu desconforto com a questão ao declarar não gostar de política.

Tabela 10 - Se você tivesse que abrir mão de um dos direitos abaixo, qual você escolheria?

Você deve marcar apenas uma opção:		
() votar nas eleições () educação () saúde () emprego () segurança () lazer		
Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
Votar nas eleições: 18	Votar nas eleições: 16	Votar nas eleições: 22
Educação: 01	Educação: 00	Educação: 00
Saúde: 01	Saúde: 00	Saúde: 00
Emprego: 01	Emprego: 01	Emprego: 00
Segurança: 02	Segurança: 01	Segurança: 02
Lazer: 06	Lazer: 16	Lazer: 08
NR: 07	NR: 02	NR: 01
NENHUM: 02	NENHUM: 02	NENHUM: 00
Totalização/%		
Votar nas eleições: 56/51,37 Educação: 01/0,92 Saúde: 01/0,92 Emprego: 02/1,84		
Segurança: 05/4,58 Lazer: 30/27,52 NR: 10/9,18 NENHUM: 04/3,67		
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI 2020 do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor		

Era esperado um número bem maior de respostas nesse sentido, de modo que as 67 manifestações com um entendimento aceitável foi algo até surpreendente. Todavia, apesar do resultado satisfatório, não foi percebido, no conjunto das respostas apresentadas, o entendimento de que o caráter democrático do estado depende do papel ativo dos cidadãos. Fiquei com a impressão de que, a partir das manifestações registradas, o estado deve ser democrático porque essa seria uma forma natural e correta de funcionamento e não uma decorrência do nível de desenvolvimento da cultura política de uma sociedade.

A tabela 10, por sua vez, destaca as respostas de um questionamento apresentado da seguinte forma: "Se você tivesse que abrir mão de um dos direitos abaixo, qual você escolheria?". O objetivo dessa pergunta era a percepção de uma possível hierarquização valorativa entre os cinco direitos coletivos colocados como

opção de escolha: “votar nas eleições”, “educação”, “saúde”, “emprego”, “segurança” e “lazer”. No momento em que preparava esse questionamento, imaginei que a opção "lazer" seria a mais apontada, mas o resultado foi bem diferente disso.

A resposta mais comum e que representou mais da metade do total foi "votar nas eleições", ou seja, 56 discentes ou 51,37%. Antes de comentar esse resultado, é importante destacar que não bastava escolher um direito para abrir mão, haja vista que foi solicitada uma justificativa para essa escolha. Essas justificativas estão destacadas, fins melhor distribuir a apresentação dos dados, nas tabelas 11, 12 e 13.

O direito de votar foi considerado, portanto, entre as cinco opções colocadas, o menos importante, resultado que nos aponta uma realidade bem preocupante quando se considera o objetivo de preparo para o exercício de uma cidadania de caráter ativo. Embora o direito de voto, de forma isolada, esteja longe de afirmar a natureza democrática de uma sociedade, o seu não exercício e, pior que isso, a sua desvalorização como direito coletivo conquistado a duras penas, acende um sinal de alerta em relação ao futuro da democracia num país que ainda tem grande dificuldade para afirmá-la.

Em que pese a surpresa negativa dos dados apresentados acima, foram registradas respostas que atenuaram um pouco a nossa preocupação, haja vista que surpreenderam muito positivamente e que nos sugere que é plenamente possível difundir, com metodologias e uma política de ensino adequadas, uma cultura cidadã ativa em nosso país. Refiro-me a 04 discentes, 3,67%, que, de forma deliberada e espontânea, se recusaram a abrir mão de qualquer um dos direitos colocados como opção.

Essas respostas revelaram o desenvolvimento da consciência cidadã ativa que tanto desejamos ver em nossos discentes, pois evidenciaram a noção de que a conquista de direitos não admite retrocessos. Embora as justificativas tenham sido diferentes, ver tabelas 11 e 13, os quatro se recusaram a descartar qualquer direito, embora essa possibilidade não estivesse posta no questionário. Ficou evidenciada a compreensão de que não é sensato e nem admissível hierarquizar direitos numa escala de mais ou menos importantes.

Embora apenas um único discente tenha sido enfático ao dizer que não aceitava abrir mão de direito algum, os três demais se irmanaram a ele na mesma recusa ao destacarem que todos os direitos eram fundamentais ou essenciais, não sendo possível descartar nenhum. Essa conclusão é reforçada pelo fato desses

quatro discentes terem desconsiderado abrir mão do lazer, um direito que, em face da nossa cultura política ainda pouco consciente dos direitos sociais previstos na CF/1988, tendia, em nossa hipótese inicial, a ser uma das opções mais escolhidas.

Tabela 11 - Explicações feitas sobre o direito que abririam mão - Aquicultura

Aquicultura: 38 pesquisados	
Votar nas eleições: 18	09 marcaram a opção sem explicar o motivo 04 disseram que não é tão importante ou desnecessário 01 alegou que as promessas não são cumpridas 01 alegou que não há pessoas com caráter suficiente na política 01 culpou a compra de votos e a corrupção na política 01 disse que se o governo fizer a vontade do povo, não é preciso 01 disse que não gosta de política
Educação: 01	Não explicou
Saúde: 01	Não explicou
Emprego: 01	Não explicou
Segurança: 02	01 não explicou 01 disse que os outros são mais importantes
Lazer: 06	03 marcaram a opção sem explicar o motivo 02 disseram que é o menos importante 01 disse que o lazer não é importante na sua vida
NR: 07	Não fizeram nenhuma opção e nem explicaram
Nenhum: 02	01 disse não sabe dizer qual é menos importante 01 disse que todos são direitos essenciais

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI 2020 do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

O lazer ficou em segundo lugar entre os que foram declarados como de menor relevância ou importância com 30 registros ou 27,52%. Um dado relevante foi, apesar do resultado geral negativo, a grande valorização dos direitos à educação e à saúde, visto que somente 02 discentes, 1,84%, assinalaram essas opções. Esse dado demonstra a importância desses serviços na vida dos discentes pesquisados. Serviços que os mesmos usufruem através, principalmente, de instituições da estrutura estatal.

Ficamos com a impressão de que o quase nulo registro dessas opções esteja relacionado com a dependência dos discentes em relação à prestação desses serviços pelo estado, bem como pela percepção da relevância, sobretudo do direito à educação, nas expectativas de uma melhor condição econômica e social no futuro.

Os dados das tabelas 11, 12 e 13 referem-se às justificativas apresentadas pelos discentes para o descarte de uma das cinco opções de direitos que foram colocadas no questionário. A tabela 11 refere-se às justificativas dos discentes do curso integrado de Aquicultura, enquanto a 12 e a 13 referem-se, respectivamente, às justificativas dos discentes dos cursos integrados de Desenvolvimento de Sistemas (TDS) e Edificações. A análise dessas justificativas é de fundamental importância para a compreensão da motivação das escolhas efetuadas.

A motivação principal para o descarte do direito de voto, a opção mais escolhida, 51,67%, está relacionada com a percepção negativa dos discentes em relação ao sistema político vigente. Essa conclusão está relacionada com justificativas que foram expressas da seguinte forma: "não há opções de voto", "é pura perda de tempo", "as promessas não são cumpridas", "não há pessoas com caráter suficiente na política" e "todos são corruptos". Como o sistema é percebido como corrupto e ineficaz no sentido do atendimento das necessidades da população, o direito de voto não parece, portanto, ter grande relevância quando comparado com os demais direitos colocados como opção de descarte.

Tabela 12 - Explicações feitas sobre o direito que abririam mão - TDS

TDS: 38 pesquisados	
Votar nas eleições: 16	marcaram a opção sem explicar o motivo 05 disseram que os outros são mais importantes 02 alegaram que as promessas não são cumpridas 02 alegaram que é algo muito chato 01 alegou que é responsabilidade demais votar em alguém 01 alegou que não há opções de voto 01 disse que é pura perda de tempo 01 disse que se os direitos forem respeitados, não é preciso
Educação: 00	-
Saúde: 00	-
Emprego: 01	Disse que mesmo sem ele, dá pra se virar
Segurança: 01	Disse que os outros são mais fundamentais
Lazer: 16	10 alegaram que os demais direitos são mais importantes 02 marcaram a opção sem explicar o motivo 01 disse não saber explicar o motivo 01 disse que o lazer pode ficar em segundo plano 01 disse que prefere trabalhar para ter dinheiro 01 disse que quando se ama o trabalho, ele é um lazer
NR: 02	Não fizeram nenhuma opção, deixaram tudo em branco
Nenhum: 02	01 disse que não admite abrir mão de nenhum direito 01 disse que todos são muito importantes
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor	

Este tipo de justificativa, embora predominante, não é a único que aparece nas respostas, visto que outras linhas de raciocínio também foram percebidas. Esse é o caso de discentes que justificaram o descarte do direito de voto porque consideram que o ato de votar é uma responsabilidade muito grande. Minha percepção dessas respostas indica que o descarte foi motivado pela sensação de insegurança que estes discentes tem em relação ao exercício desse direito, principalmente, com relação à culpa que poderão sentir depois de constatarem que elegeram pessoas desonestas ou corruptas.

Essas justificativas indicam que não há a condenação do sistema político como um todo, mas a percepção de que a maioria das pessoas não está preparada para o exercício do direito de voto. Outra linha de justificativa está relacionada com o seguinte

raciocínio: "o que se espera do estado é que ele atenda as necessidades da população e, na medida em que essas necessidades são atendidas, a não existência de eleições para renovar o mandato ou trocar as pessoas no governo não tem relevância".

Essa linha de raciocínio ficou evidenciada em justificativas feitas da seguinte forma: "se os direitos forem respeitados, não é preciso" e "se o governo fizer a vontade do povo, não é preciso". Percebe-se, portanto, uma clara tendência no sentido da aceitação de regimes que, apesar de autoritários, promovem políticas de inclusão social.

Tabela 13 - Explicações feitas sobre o direito que abririam mão - Edificações

Edificações: 33 pesquisados	
Votar nas eleições: 22	08 disseram que todos são corruptos 03 marcaram a opção sem explicar o motivo 03 disseram que os outros são mais importantes 02 disseram que não gostariam de sentir culpa 01 disseram que é muita responsabilidade votar em alguém 01 disse que é algo desnecessário 01 disse que assim não haveria brigas e desentendimentos 01 disse que é menor de idade e por isso não vê importância 01 disse que se os direitos forem respeitados, não é preciso 01 disse que todos pensam iguais, veja só o presidente de agora
Educação: 00	-
Saúde: 00	-
Emprego: 00	-
Segurança: 02	01 disse que ninguém está seguro 01 disse que a sociedade pode proporcionar segurança
Lazer: 08	07 alegaram que os demais direitos são mais importantes 01 disse que trabalhar é preciso, lazer não
NR: 01	Não fez nenhuma opção e nem explicou
Nenhum: 00	-

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Esses dados nos revelam que a grande maioria dos discentes ingressantes não desenvolveu uma cognição capaz de perceber a íntima conexão que há entre as políticas públicas de garantia e respeito aos direitos humanos com o exercício efetivo de uma cidadania ativa pelos cidadãos, única forma capaz de impedir que o estado funcione, no dizer de um dos discentes do curso de Edificações (ver Tabela 9), "sem se desviar do caminho".

Os direitos previstos nas leis, portanto, somente se tornam efetivos e concretos quando o povo exerce, de fato, a sua soberania. A tabela 14, por sua vez, põe em destaque as respostas dadas para um questionamento simples e de grande relevância e que, exatamente por isso, é revelador das possíveis motivações para a limitação cognitiva mencionada acima, haja vista que não é possível o desenvolvimento adequado de uma consciência cidadã sem que se tenha conhecimento dos direitos e deveres que dizem respeito ao exercício de uma cidadania ativa.

No Brasil pós 1988, conforme já expressamos, o sentido do "povo em armas" está relacionado com o conhecimento dos instrumentos jurídicos de proteção da cidadania, de modo que o desconhecimento destes é um fator de grande limitação para o desenvolvimento e afirmação da consciência cidadã ativa. Os dados da tabela 14 revelam que a maioria dos discentes desconhece que existe um ordenamento jurídico de amparo e proteção da cidadania.

Tabela 14 - Você sabe o que é a Constituição Federal?

() Sim () Não () Já ouvi falar, mas não sei o que é			
Respostas	Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
Sim	11	09	06
Não	10	01	01
Já ouvi falar, mas não sei o que é	13	27	23
NR	04	01	03

Totalização/%

Sim: 26/23,85 Não: 12/11,01 NR: 08/7,34

Já ouvi falar, mas não sei o que é: 63/57,80

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

A maioria declarou já ter ouvido falar da constituição federal, mas desconhece o papel e a importância que a mesma tem para a vida coletiva, ou seja, 63 discentes, 57,8%, dos pesquisados. Somando-se a estes os que disseram “não saber o que é” e os que nada responderam, atingimos a marca de 83 discentes, 76,14%, sem noção da importância da CF/1988 para a afirmação do estado democrático de direito no Brasil.

Tabela 15 - Você já ouviu falar sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)?

() Sim, sei o que é () Sim, mas não sei o que é () nunca ouvi falar			
Respostas	Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
Sim, sei o que é	14	12	21
Sim, mas não sei o que é	14	20	08
Nunca ouvi falar	08	06	03
NR	02	00	01

Totalização/%

Sim, sei o que é: 47/43,12 Sim, mas não sei o que é: 42/38,54 NR: 03/2,75

Nunca ouvi falar: 17/15,59

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

A tabela 15 apresenta, por sua vez, o balanço das respostas dadas para o seguinte questionamento: "Você já ouviu falar sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)?". As opções de resposta eram: "sim, sei o que é", "sim, mas não sei o que é" e "nunca ouvi falar". Abaixo do questionamento e das opções colocadas, havia um espaço em branco onde se pedia que falassem o que sabiam sobre o ECA, caso a resposta fosse "sim, sei o que é".

O resultado demonstrou, mais uma vez, o desconhecimento da maioria dos

discentes ingressantes sobre sua condição de cidadãos protegidos pelas leis, inclusive sobre o ECA, a norma que lhes diz respeito diretamente. A maioria foi formada por 62 discentes, 56,88%, fruto da soma dos que declararam nunca ter ouvido falar do ECA com os que disseram ter ouvido falar sem saber do que se trata, acrescidos ainda dos que nada responderam. Embora formando o grupo minoritário, 47 discentes declararam conhecimento sobre o ECA. Desses 47, 11 deixaram de expressar, por escrito, o seu entendimento para o que disseram saber, enquanto 36 o fizeram.

Tabela 16 - Se você já ouviu falar sobre o ECA e sabe o que ele é, fale a respeito dele

Aquicultura – 38 pesquisados e 14 manifestações dizendo saber o que é
Tem como objetivo proteger as crianças e os adolescentes: 05
Estabelece os direitos e deveres das crianças: 02
Protege da violência e diversas outras coisas contra crianças e adolescentes: 01
É um instituto que trabalha com os direitos e deveres das crianças: 01
Deixaram em branco: 05
TDS – 38 pesquisados e 12 manifestações dizendo saber o que é
Tem como objetivo proteger as crianças e os adolescentes: 03
Estabelece os direitos e deveres das crianças: 03
Defende os direitos da criança e do adolescente, mas é muito contestado: 01
Defende os direitos dos menores que são violentamente assediados: 01
Ampara as crianças e adolescentes em situação precária: 01
Deixaram em branco: 03 discentes
Edificações – 33 pesquisados e 21 manifestações dizendo saber o que é
É a lei que defende os direitos das crianças e dos adolescentes: 16 discentes
É uma lei que proíbe o trabalho infantil – 01 discente
É uma lei que protege as crianças de mal tratos: 01 discente
Deixaram em branco: 03 discentes
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Na tabela 16 estão apresentadas essas manifestações. Ficamos com a impressão, de modo geral, que esse grupo de discentes tem um conhecimento bastante superficial sobre o ECA, muito mais em função do que ouviram falar sobre ele do que do contato ou conhecimento adquirido sobre o conteúdo da lei.

As análises dessas manifestações apontam para essa conclusão porque nelas não se percebe uma clara relação entre a lei e a condição adolescente da quase totalidade dos pesquisados, fato que é, em nosso entendimento, mais uma evidência do elevado grau de desconhecimento em relação aos direitos individuais e coletivos previstos na CF/1988, realidade que nos aponta para a necessidade de abordagem de tais conteúdos no ensino fundamental.

Sem essa medida, creio que o objetivo do preparo para o exercício de uma cidadania ativa fica bastante prejudicado. Nas tabelas 17, 18 e 19 estão apresentados os dados relativos a um questionamento que foi colocado nos seguintes termos: “qual a importância do voto, na sua opinião, para o bom funcionamento de

nossa sociedade?”. A questão foi colocada com o objetivo de contribuir com os questionamentos anteriores de modo a nos revelar mais elementos da consciência cidadã dos pesquisados.

Tabela 17 - Qual a importância do voto, na sua opinião, para o bom funcionamento de nossa sociedade? – Explicações - Aquicultura

Aquicultura – 38 pesquisados
Não responderam ou disseram não saber: 18
Torna possível escolher quem é melhor para a sociedade: 06
É através dele que escolhemos os nossos representantes: 04
Disseram que preferem não votar: 02
É através dele que decidimos o nosso futuro: 02
Porque é um dever do cidadão: 02
É essencial porque dá controle ao povo para escolher quem é melhor, ainda que muitos não votem de forma consciente: 01
Porque serve para expressarmos nossa opinião: 01
Para escolher quem presta e pode ajudar a sociedade: 01
É uma arma para a escolha do partido que irá assumir as questões do povo: 01

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Nas tabelas mencionadas verificamos que 40 discentes, 36,70%, deixaram de responder o questionamento ou manifestaram sua descrença em relação à importância do direito de voto em nosso modelo de sociedade. Esse número é inferior, mas não muito distante dos 56 discentes (ver tabela 10) que optaram por abrir mão do direito de voto em favor da permanência dos direitos à educação, saúde, lazer, segurança e emprego. É possível concluir, portanto, que, em grande medida, a ausência de resposta neste questionamento pode estar relacionada com a descrença da importância e poder do voto em nossa sociedade.

A maioria dos pesquisados, porém, apresentou uma resposta para o questionamento proposto, ou seja, 69 discentes, 63,30%. Essas respostas destacaram, sobretudo, a finalidade de representação da sociedade nos processos eleitorais, de modo que a mesma tenha condições de eleger e empoderar representantes capazes de atender suas expectativas.

Essas respostas foram reunidas nas tabelas 17, 18 e 19 através das frases "torna possível escolher quem é melhor para a sociedade" e "é através dele que escolhemos os nossos representantes". Essas frases foram definidas a partir de uma média ou similaridade observada nos textos elaborados como resposta.

Com íntima conexão com estas manifestações, destacamos ainda as frases "é através dele que decidimos o nosso futuro", "através dele temos a chance de mudar a realidade", "saber em quem estamos depositando nossa confiança" e "é essencial para a melhoria do país".

Outras respostas foram apresentadas de forma fiel ao registro escrito, seja por terem se diferenciado significativamente das demais ou por terem revelado uma cognição que considerei relevante destacar. Esse foi o caso das seguintes frases: "para manter o governo limitado", "para controlar nossos políticos" e "para evitar que façam o que quiserem".

Tabela 18 - Qual a importância do voto, na sua opinião, para o bom funcionamento de nossa sociedade? – Explicações - TDS

TDS – 38 pesquisados
Torna possível escolher quem é melhor para a sociedade: 11
Não responderam ou disseram não saber: 08
É através dele que escolhemos os nossos representantes: 05
Disseram que é perda de tempo ou não há opção de voto: 04
É através dele que decidimos o nosso futuro: 04
Se votando temos esses governantes, imagina sem: 01
Através dele temos a chance de mudar a realidade: 01
Saber em quem estamos depositando nossa confiança: 01
Para termos nossa opinião respeitada e a chance de mudar algo: 01
Para manter o governo limitado: 01
Para controlar nossos políticos: 01

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Essas manifestações nos chamaram a atenção porque revelam uma cognição em sintonia com o conceito de cidadania ativa que aqui temos enfatizado, haja vista que expressam o entendimento de que o poder do estado e dos governantes é algo que necessita ser controlado ou limitado pelo poder dos cidadãos.

Tabela 19 - Qual a importância do voto, na sua opinião, para o bom funcionamento de nossa sociedade? Explicações – Edificações

Edificações – 33 pesquisados
Torna possível escolher quem é melhor para a sociedade: 10
É através dele que escolhemos os nossos representantes: 09
Não responderam ou disseram não saber: 06
Não serve para nada ou não tem importância: 02
Para que a democracia continue justa: 01
Seria para melhorar, mas isso não acontece: 01
Para que o povo tenha voz: 01
É essencial para a melhoria do país: 01
Para evitar que façam o que quiserem: 01
Para escolher bons líderes: 01

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Outras respostas, mais longas e elaboradas, também indicam o desenvolvimento dessa consciência cidadã ativa, tais como as que foram feitas nos seguintes termos: "é essencial porque dá controle ao povo para escolher quem é melhor, ainda que muitos não votem de forma consciente", "é uma arma para a escolha do partido que irá assumir as questões do povo", "para termos nossa opinião respeitada e a chance de mudar algo", e "porque serve para expressarmos nossa

opinião".

O uso de expressões como "porque dá controle", "é uma arma" e "opinião respeitada" sugerem uma cognição do direito de voto como algo importante e necessário para a manutenção da sujeição do estado e dos governantes à vontade coletiva. É um direito entendido, portanto, como essencial para a continuidade da democracia e das liberdades cidadãs.

Em outras respostas essa cognição também é percebida, ainda que feitas em tom pessimista, tal como na do discente que escreveu o seguinte: "se votando temos esses governantes, imagina sem". Essa resposta sugere o entendimento de que a nossa realidade pode ser muito pior na ausência do direito de voto.

Tabela 20 - A frase "bandido bom é bandido morto" expressa uma ideia:
() correta () errada

Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
Correta: 08	Correta: 15	Correta: 03
Errada: 18	Errada: 21	Errada: 26
NR: 12	NR: 02	NR: 04
Totalização/%: Correta- 26/23,85 Errada – 65/59,64 NR – 18/16,51		
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor		

Os dados da tabela 20 destacam, por sua vez, os resultados de um questionamento que, mais uma vez, teve com foco a cognição sobre os direitos humanos. Nesse questionamento foi solicitado que os discentes se manifestassem com relação a frase "bandido bom é bandido morto", pedindo-lhes que apontassem se a mesma é "correta" ou "errada". A maioria dos discentes, 65 ou 59,64%, em sintonia com os dados apresentados na tabela 07, considerou a frase "errada", enquanto a minoria, 26 ou 23,85%, declarou que a mesma é "correta".

Em face da enorme difusão dessa frase em mídias muito populares, receiava-se um percentual muito maior de aceitação da mesma, mas o resultado demonstrou a sua recusa ou rejeição pela maioria dos pesquisados, fato que evidencia uma cognição e aceitação satisfatória da noção de direitos humanos.

Nas tabelas 21, 22 e 23 apresentamos as justificativas que foram dadas para a consideração da frase como "correta" ou "errada". Através dessas justificativas, percebe-se que o argumento central nas manifestações que a conceberam como "correta" está relacionado com uma percepção simplista da realidade, haja vista que a mesma é compreendida na ótica de uma divisão bem estabelecida entre os "bons" e os "maus".

É uma percepção, portanto, de cunho maniqueísta, pois concebe a realidade dividida entre forças que seriam do bem e outras que seriam do mal, negando-se, para as forças do "mal", a aplicação dos direitos humanos, ainda que estejamos falando de seres humanos.

Tabela 21 - Justificativas das respostas para a frase "bandido bom é bandido morto" - Aquicultura

Aquicultura – 38 pesquisados e 15 justificativas (39,47% da turma)
É correta porque:
- eles tiram tudo o que é nosso: 01
- devemos ter mais respeito pela sociedade: 01
É errada porque:
- Só deus pode tirar a vida de alguém: 02
- todo cidadão tem direito a um julgamento: 02
- ninguém tem o direito de tirar a vida de ninguém: 02
- é uma questão de direitos humanos: 02
- sou contra a violência policial: 01
- devem pagar, mas não com a vida, pois assim iríamos formar assassinos e não cidadãos: 01
- as pessoas que são presas deveriam ter aulas de como não voltar para o crime: 01
- porque é algo muito ruim e essa pessoa não estaria fazendo algo bom nem para ela mesma: 01
- é a frase mais doida que alguém já falou. Se querem acabar com a "bandidagem", ofereçam oportunidades e acabem com a desigualdade social: 01
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Várias manifestações expressaram esse entendimento, tais como as expressas do seguinte modo: "não considero ladrões como parte da sociedade", "depois de mortos não tem como roubar mais", "eles são sanguinários e sem dó das pessoas" e "eles tiram tudo o que é nosso". O raciocínio básico é o seguinte: como haveria falta de humanidade no bandido, não faria sentido, nesses casos, respeitar a sua condição humana, especialmente em relação ao seu direito à vida.

Em face da percepção maniqueísta da realidade, não se percebe, nessas manifestações, a compreensão dos direitos humanos como um leque amplo de garantias que são dadas a toda e qualquer pessoa independentemente de qualquer outra consideração a respeito da mesma. O rótulo de "mal" ou "maldade" que antecede qualquer outra consideração a respeito da figura do "bandido" lhe retiraria a condição de humanidade e, portanto, a possibilidade de apelar e fazer jus a qualquer um dos direitos humanos.

As justificativas apresentadas para o entendimento da frase como "errada" se fundamentaram no que é percebido como essência ética ou moral presente na natureza humana. Essência esta que nos faz condenar a violência e a quebra de princípios que consideramos sagrados. Tirar a vida de outros seres humanos, portanto, ainda que se trate de praticantes de atos condenáveis pela sociedade, não é algo considerado justo ou aceitável.

Essas manifestações, portanto, demonstram que tais discentes não enxergam a realidade sob um prisma maniqueísta, visto que rejeitam a ideia de que os "bandidos" seriam seres destituídos de humanidade. Em várias justificativas, essa humanidade, inclusive, aparece bastante reforçada, tais como nas que foram expressas nos seguintes termos: "se tivessem tido educação de qualidade e oportunidades, talvez não fossem bandidos", "às vezes eles não tem como sustentar suas famílias" e "às vezes tem "bandidos" que são crianças".

Tabela 22 - Justificativas das respostas para a frase "bandido bom é bandido morto" - TDS

TDS – 38 pesquisados e 25 justificativas (65,78% da turma)
É correta porque:
<ul style="list-style-type: none"> - matam, roubam e estropam: 02 - Sou a favor da pena de morte para crimes maiores como o estupro: 01 - eles são sanguinários e sem dó das pessoas: 01 - o ser humano é egoísta por natureza, alguns não deveriam existir: 01 - Se ele tentar matar o refém, o policial deve matá-lo: 01 - não considero ladrões como parte da sociedade: 01 - prejudicam nossa segurança: 01 - sem eles não teríamos medo de ser assaltados: 01 - é o destino de quem escolhe esse caminho: 01
É errada porque:
<ul style="list-style-type: none"> - não é correto matar outros seres humanos: 03 - a morte não é solução para nada: 03 - merece ser punido de outra forma: 02 -se tivessem tido educação de qualidade e oportunidades, talvez não fossem bandidos: 02 - não é dessa forma que se resolve o problema: 01 - ser extremista não é a saída: 01 - suas condições de vida e a sociedade em que vivemos os corrompeu: 01 - bandido bom é bandido reajustado na sociedade: 01 - desqualifica o policial, que acaba sofrendo a repressão da sociedade: 01
Fonte: Questionário aplicado aos discentes do EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

O olhar dos discentes que justificaram o caráter "errado" da frase "bandido bom é bandido morto" se mostra prenhe de humanidade porque enxergam a realidade social sob uma perspectiva mais complexa e problematizada. Esse olhar revela uma cognição da realidade social em várias perspectivas de análise. Um bom exemplo disso foi percebido no discente que, além de dizer que se trata da frase "mais doída que alguém já falou", destacou que a criminalidade é um fenômeno relacionado com a falta de oportunidades e com a desigualdade social (ver tabela 21).

Outro discente destacou que o desvio de conduta que caracteriza a criminalidade teria origem não nos indivíduos em si, mas na própria sociedade ao dizer que "suas condições de vida e a sociedade em que vivemos os corrompeu" (ver tabela 22). Outro enfocou o problema da criminalidade sob o prisma do sistema penitenciário ao recomendar que "as pessoas que são presas deveriam ter aulas de como não voltar para o crime" (ver tabela 21).

A criminalidade seria, na ótica desse discente, uma espécie de círculo vicioso do qual é possível escapar desde que se receba a educação adequada, ou seja, um problema que pode ser remediado com a adoção de uma determinada política pública. Outras justificativas destacaram questões jurídicas e de princípios éticos sobre a questão. Foi interessante notar, nesse sentido, a ênfase na ética que deve presidir a atuação dos policiais enquanto agentes da segurança pública, ou seja, obrigados a agir dentro dos marcos legais para que não se igualem aos criminosos.

Tabela 23 - Justificativas das respostas para a frase "bandido bom é bandido morto" - Edificações

Edificações – 33 pesquisados e 22 justificativas (66,66% da turma)
<p>É correta porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - depois de mortos não tem como roubar mais: 02
<p>É errada porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - todos merecem uma segunda chance ou oportunidade de recuperação: 08 - precisa pagar pelos seus crimes: 04 - é uma questão de direitos humanos: 03 - merecem ser ouvidos e julgados: 02 - porque matar não é correto: 01 - às vezes eles não tem como sustentar suas famílias: 01 - às vezes tem "bandidos" que são crianças: 01
<p>Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor</p>

Uma justificativa com esse sentido foi expressa nos seguintes termos: "devem pagar, mas não com a vida, pois assim iríamos formar assassinos e não cidadãos" (ver tabela 21). Ele destacou, muito corretamente, que a cidadania não confere a ninguém o direito de fazer justiça fora dos limites da lei. Outro justificou sua opção de forma curta ao se declarar contrário à violência policial (ver tabela 21) e outro destacou que o policial que busca fazer "justiça" por conta própria se desqualifica enquanto agente público e, segundo ele, "acaba sofrendo a repressão da sociedade" (ver tabela 22).

Essas justificativas jurídicas foram centradas nos princípios de justiça presentes na cultura de nosso tempo, ou seja, de que toda pessoa merece ter um julgamento justo e uma punição condizente com os erros cometidos, mas sem atentar contra os direitos humanos. Várias outras foram diretamente ao ponto ao destacar que a frase afronta o princípio dos direitos humanos (ver tabelas 21 e 23).

Um discente, inclusive, justificou sua resposta modificando a frase para expressá-la do seguinte modo: "bandido bom é bandido reajustado na sociedade" (ver tabela 22). Essa justificativa destaca, portanto, que a pena imposta ao infrator não é uma forma de vingança da sociedade contra ele, mas uma tentativa de reabilitá-lo

para um convívio sadio dentro da mesma.

As tabelas 24, 25, 26 e 27 destacam uma questão que é bastante relevante quando se tem como foco o objetivo de uma formação cidadã que se quer ativa e firmemente ancorada numa cultura política de valorização da democracia e defesa dos direitos humanos, haja vista que um dos princípios que precisam ser difundidos e assimilados está relacionado com a tolerância e o respeito aos que professam opiniões divergentes, especialmente no que diz respeito aos grupos minoritários.

Tabela 24 - Você já ouviu falar e sabe o que é homofobia?

() Sim, sei o que é	() Sim, mas não sei o que é	() nunca ouvi falar	
Respostas	Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
Sim, sei o que é	23	29	28
Sim, mas não sei o que é	10	08	04
Nunca ouvi falar	01	01	01
NR	04	00	00
Totalização/%			
Sim, sei o que é: 80/73,39		Sim, mas não sei o que é: 22/20,19	
Nunca ouvi falar: 03/2,75		NR: 04/3,67	

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Em função do fato de nossa cultura ainda ser, em boa medida, conservadora e reacionária, é fundamental a verificação da internalização dos princípios da tolerância e do respeito aos que são divergentes e/ou diferentes, razão pela qual colocamos o problema da homofobia para apreciação e manifestação dos discentes.

Na tabela 24, está destacado um quadro geral relacionado com as respostas para o questionamento que foi proposto nos seguintes termos: você já ouviu falar e sabe o que é homofobia? Esse questionamento previa três opções de resposta: “sim, sei o que é”, “sim, mas não sei o que é” e “nunca ouvi falar”. Nos resultados da tabela 24 constatamos que a grande maioria, 80 ou 73,39% dos ingressantes, declara já ter ouvido falar do conceito, bem como possuir clareza sobre o seu significado. Um número bem menor, 22 discentes ou 20,18%, disse ter ouvido falar, mas sem ter clareza sobre o significado da homofobia.

De modo amplo e generalizado, percebeu-se um claro entendimento do conceito de homofobia, haja vista o grande número de manifestações declarando tratar-se uma forma de desrespeito ou preconceito contra pessoas que tem uma orientação sexual diferente do comum, 36 ou 54,54% daqueles que se manifestaram por escrito. As 29 manifestações restantes contendo manifestações condenando as práticas homofóbicas estão destacadas nas três tabelas citadas.

É importante destacar que essas 29 manifestações restantes são bem

diversificadas, com umas se limitando a dizer que se trata de uma prática definida como errada e outras que chamaram nossa atenção por estabelecerem relações com outros problemas merecedores de preocupação, tais como o bullying e o racismo. Um discente disse que a homofobia "é uma forma de racismo contra os gays" enquanto outro disse que é um tipo de bullying praticado "contra a sociedade LGBT" (ver tabela 27).

Tabela 25 - Se você já ouviu falar e sabe o que é homofobia, fale o que você pensa sobre isso -

Aquicultura
Aquicultura: 38 pesquisados e 13 manifestações (34,21% da turma)
Justificando a homofobia: Não houve nenhuma manifestação nesse sentido
Criticando a homofobia: -desrespeito ou preconceito contra a orientação sexual de outros: 08 -ação de pessoas de mente vazia que não sabem o significado de "livre arbítrio": 01 -burrice extrema praticada, principalmente, por religiosos: 01 -desrespeito contra quem é diferente: 01 -é uma forma de intolerância e sou contra isso: 01 -é um preconceito horroroso: 01
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Dois discentes se manifestaram com expressões que colocaram a democracia e a cidadania como referências centrais na análise do problema da homofobia, sendo que um disse tratar-se de "algo inadmissível em uma sociedade democrática" (ver tabela 27) enquanto outro se manifestou do seguinte modo: "é uma forma de intolerância e sou contra isso" (ver tabela 25).

Tabela 26 - Se você já ouviu e sabe o que é homofobia, fale o que você pensa sobre isso - TDS

TDS: 38 pesquisados e 26 manifestações (68,42% da turma)
Justificando a homofobia: Não houve nenhuma manifestação nesse sentido
Criticando a homofobia: -desrespeito ou preconceito contra a orientação sexual de outros: 11 - é uma atitude errada: 05 -cada um tem direito de ser o que quiser: 03 -é algo errado porque deve haver aceitação para todos: 02 -violência contra quem é homossexual: 01 -é algo inadmissível em uma sociedade democrática: 01 -é uma forma de preconceito contra a comunidade LGBT: 01 -burrice causada pela não aceitação do diferente: 01 -é uma atitude criminosa: 01
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Essas manifestações evidenciam uma correta compreensão da natureza de uma sociedade democrática que, de forma alguma, deve aceitar práticas que gerem exclusão e preconceitos contra determinados grupos sociais. Dois discentes, inclusive, se manifestaram nesses termos ao declararem que a homofobia "é algo

errado porque deve haver aceitação para todos" (ver tabela 26).

Uma manifestação nos chamou atenção, em especial, pelo fato de ter sido expressa dentro de uma perspectiva historicista ao dizer que a homofobia é "coisa de gente pré-histórica e que não aceita os outros" (ver tabela 27). Essa manifestação nos sugere que o discente tem clareza de que a cultura e a mentalidade coletiva necessitam caminhar na direção da aceitação crescente das diferenças no convívio social para que possamos viver em sociedades que sejam mais democráticas, pacíficas e cooperativas.

Tabela 27 - Se você já ouviu e sabe o que é homofobia, fale o que você pensa sobre isso -

Edificações
Edificações: 33 pesquisados e 27 manifestações (81,81% da turma)
Justificando a homofobia:
-sinto nojo de quem se aproveita da inocência de quem é menor de idade: 01
Criticando a homofobia:
-desrespeito ou preconceito contra a orientação sexual de outros: 17
-é uma coisa errada porque todos tem direito a ser feliz: 05
-coisa de gente pré-histórica e que não aceita os outros: 01
-é uma forma de racismo contra os gays: 01
-a sexualidade de alguém não afeta a vida dos outros: 01
- é uma falta de ética: 01
- é o bullying contra a sociedade LGBT: 01
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Outra manifestação explicitou o raciocínio de que a "a sexualidade de alguém não afeta a vida dos outros", ou seja, de que há questões de foro íntimo que não devem ser objeto da intervenção ou censura coletiva quando não lhe afete de forma efetiva na dinâmica social (ver tabela 27). Por último, destaco ainda a manifestação que foi curta e objetiva ao ir direto ao patamar jurídico em que a questão hoje está colocada, ou seja, como atitude criminosa (ver tabela 26).

As manifestações desse questionamento, portanto, evidenciaram o desenvolvimento de uma consciência democrática e cidadã nos discentes ingressantes. Consciência essa que está de acordo e em sintonia com o desejo de uma sociedade que pode e deve caminhar no sentido de um convívio mais fraterno e tolerante, apesar da diversidade e das diferenças entre os grupos sociais.

Como conclusão deste segundo capítulo, destacamos ainda os resultados de questionamentos que foram feitos sobre uma temática que não poderia faltar numa pesquisa interessada na investigação e avaliação da formação cidadã, ou seja, a temática ambiental.

Nas tabelas de número 28 a 34 estão destacadas as manifestações

relacionadas com essa temática, sendo que está destacado, na tabela 28, o quadro geral das respostas dadas para dois questionamentos propostos nos seguintes termos: "você acha que o Brasil é um país que cuida bem do meio ambiente?", com opções de resposta "sim", "não" e "não sei", e "você sabe a diferença entre resíduos orgânicos e não orgânicos?" com opções de resposta "sim" e "não".

Tabela 28 - Você acha que o Brasil é um país que cuida bem do meio ambiente?/ Você sabe a diferença entre resíduos orgânicos e não orgânicos?

Você acha que o Brasil é um país que cuida bem do meio ambiente?			
	() SIM	() NÃO	() NÃO SEI
Respostas		Aquicultura: 38	TDS: 38
			Edificações: 33
SIM	01	05	01
NÃO	32	30	26
NÃO SEI	03	03	06
NR	02	00	00
Totalização/% SIM: 07/6,43 NÃO: 88/80,74 NÃO SEI: 12/11,00 NR: 02/1,83			
Você sabe a diferença entre resíduos orgânicos e não orgânicos?			
	() SIM	() NÃO	
SIM	24	30	17
NÃO	10	08	16
NR	04	00	00
Totalização/% SIM: 71/65,14 NÃO: 34/31,20 NR: 04/3,66			

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Os resultados revelam que a grande maioria tem a percepção de que nosso país não cuida bem do seu meio ambiente, 88 discentes ou 80,74%. Na questão dos resíduos produzidos em nosso estilo de vida cada vez mais consumista e degradante dos recursos naturais, percebe-se uma expressiva maioria que declara conhecer a diferença entre resíduos orgânicos e inorgânicos, 71 discentes ou 65,14%, sendo expressivo também o número dos que declararam não saber essa diferença, 34 discentes ou 31,20%.

Estão também apresentados, nas tabelas de 29 a 31, os comentários que os discentes fizeram em relação ao motivo das respostas que deram para o primeiro dos questionamentos. Dos 7 discentes, 6,43%, que entendem que o Brasil cuida bem do seu meio ambiente, apenas 3, todos do curso de Desenvolvimento de Sistemas (TDS), apresentaram uma justificativa por escrito para sua opinião (ver tabela 30). Dois deles fizeram manifestações defendendo a atuação governamental no setor dizendo que "o governo já implantou vários recursos para melhorar o meio ambiente" e que "estão tentando fazer o máximo para preservar o meio ambiente", enquanto o terceiro expressou, pelo que se deduz daquilo que escreveu, que houve avanços na consciência ambiental das pessoas ao enfatizar que "em muitos lugares há preservação, mas ainda tem muita gente sem noção".

No outro polo da resposta, dos 88 discentes que responderam “não”, 68 justificaram sua opinião por escrito. Percebe-se, através do exposto nas tabelas 29 a 31, a predominância de culpabilidade das pessoas comuns e da sociedade como um todo pelo problema da degradação ambiental, apesar das várias manifestações que centraram tal culpa na falta de ação governamental.

Tabela 29 - Você acha que o Brasil é um país que cuida bem do meio ambiente? Comentários -

Aquicultura

Aquicultura: 38 pesquisados e 19 comentários (50,00% da turma)
Comentários sobre a resposta SIM:
Não houve nenhum comentário para essa resposta
Comentários sobre a resposta NÃO:
-as pessoas não tem a mesma consciência das coisas: 03
-a maioria das pessoas suja o meio ambiente e não se dá conta de que isso prejudicará a todos: 02
-por que há muito desmatamento e queimadas no Brasil: 02
-se cuidasse teríamos mais áreas de preservação da fauna e flora: 02
-porque o Brasil não cuida direito nem do seu lixo: 02
-nenhum país realmente se importa com o meio ambiente: 01
-até as pessoas que criticam quem joga lixo na rua não dão o exemplo: 01
-o Brasil polui muito e acha que nada demais vai acontecer: 01
-sociedade e governo contribuem para o descuido com o meio ambiente: 01
-precisamos de um melhor manejo com relação a nossa natureza: 01
-porque eles estão matando o nosso meio ambiente: 01
-se cuidássemos não estaríamos na situação em que estamos: 01
-porque as pessoas são descuidadas e sem noção: 01
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Manifestações do tipo “as pessoas não tem a mesma consciência das coisas”, “até as pessoas que criticam quem joga lixo na rua não dão o exemplo”, “porque as pessoas são descuidadas e sem noção” (ver tabela 29), “as pessoas não conseguem cuidar do ambiente em que vivem”, “não tem muita gente que se importa com isso”, “o brasileiro não se importa com o meio ambiente” (ver tabela 30), “as pessoas reclamam do lixo, mas não fazem a sua parte”, “porque todos os dias pessoas queimam e destroem o meio ambiente” e “quase ninguém respeita o meio ambiente” (ver tabela 31) exemplificam o entendimento predominante para a escolha da resposta “não”.

As manifestações que nos sugerem uma culpabilização maior do governo brasileiro pela falta de proteção ao meio ambiente apareceram em expressões do tipo “porque o Brasil não cuida direito nem do seu lixo”, “o Brasil polui muito e acha que nada demais vai acontecer” (ver tabela 29), “o Brasil polui muito e todos estamos sofrendo com isso”, “a Amazônia é o maior exemplo de que não cuidamos bem do meio ambiente”, “o Rio Tietê é um grande exemplo” (ver tabela 30), “porque o governo não cuida ou não faz o mínimo necessário”, e “porque o Brasil é o que mais polui seus

rios e queima suas florestas” (ver tabela 31).

Tabela 30 - Você acha que o Brasil é um país que cuida bem do meio ambiente? Comentários - TDS

TDS: 38 pesquisados e 31 comentários (81,57% da turma)
Comentários sobre a resposta SIM:
-o governo já implantou vários recursos para melhorar o meio ambiente: 01
-eles estão tentando fazer o máximo para preservar o meio ambiente: 01
-em muitos lugares há preservação, mas ainda tem muita gente sem noção: 01
Comentários sobre a resposta NÃO:
- o Brasil polui muito e todos estamos sofrendo com isso: 05
-as pessoas não conseguem cuidar do ambiente em que vivem: 05
-porque há muitos desmatamentos e queimadas: 03
-as pessoas jogam lixo no chão e/ou não estão nem aí: 03
-a Amazônia é o maior exemplo de que não cuidamos bem do meio ambiente: 02
-porque há falta de fiscalização e/ou o sistema é corrupto: 02
-o brasileiro não se importa com o meio ambiente. Exemplo disso são os desastres ambientais e a situação da Amazônia: 01
-porque há falta de interesses, de fiscalização e de projetos de preservação: 01
-o Rio Tietê é um grande exemplo: 01
-a grandeza do Brasil dificulta a proteção: 01
-as leis são boas, mas não são executadas: 01
-um exemplo está no sistema de esgoto: 01
-não tem muita gente que se importa com isso: 01
-a gente tira mais do que planta: 01
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

A degradação ambiental é percebida, portanto, como uma questão muito séria, exigindo mudanças tanto no comportamento das pessoas quanto na atuação governamental. O segundo questionamento sobre a temática ambiental foi pensado e proposto com o fim de perceber o comportamento dos discentes e seus familiares naquilo que se relaciona com a produção e destinação dos resíduos domésticos.

Tabela 31 - Você acha que o Brasil é um país que cuida bem do meio ambiente? Comentários - Edificações

Edificações: 33 pesquisados e 21 comentários (63,63% da turma)
Comentários sobre a resposta SIM:
Não houve nenhum comentário para essa resposta
Comentários sobre a resposta NÃO:
-porque todos os dias pessoas queimam e destroem o meio ambiente: 05
-quase ninguém respeita o meio ambiente: 04
-porque o governo não cuida ou não faz o mínimo necessário: 03
-nosso ambiente é muito poluído e não se vê providências: 03
-nossa fauna e flora é muito rica, mas não valorizamos: 02
-eu vejo pessoas jogando lixo no meio da rua: 01
- por conta dos desmatamentos e dos caçadores de animais em extinção: 01
-porque o Brasil é o que mais polui seus rios e queima suas florestas: 01
-as pessoas reclamam do lixo, mas não fazem a sua parte: 01
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Um dos aspectos que indicam o desenvolvimento de uma consciência cidadã ativa está relacionado com a percepção de que não há e nem deve haver um muro isolando a sociedade civil da sociedade estatal, haja vista que a segunda existe e tem como finalidade o atendimento das necessidades da primeira.

Os regimes políticos de índole democrática se esforçam para afirmar a participação crescente da sociedade civil na dinâmica de funcionamento do estado. Numa sociedade efetivamente democrática não há muros separando e isolando as sociedades civil e estatal uma da outra, de modo que o trânsito entre as duas esferas flue de forma rotineira e contínua, haja vista que é a primeira que subordina e orienta a dinâmica da segunda e, em várias situações, também a substitue no desempenho de suas funções.

Eis porque temos enfatizado que regimes democráticos não funcionam adequadamente sem que uma consciência cidadã ativa esteja amplamente difundida e consolidada na cultura política da sociedade, ou seja, sem que os cidadãos se vejam também como parte do governo e, portanto, como responsáveis pelo que o estado faz ou deixa de fazer.

Eis também porque temos também enfatizado que uma das características principais de um regime democrático é a permanente vigilância e monitoramento dos cidadãos sobre a ação das instituições e dos agentes estatais, mais é importante também destacar que não se trata de uma relação do tipo “nós” e “eles” porque cada cidadão é também parte da sociedade estatal ou governamental, razão pela qual não pode deixar de cooperar com a mesma no desempenho de suas funções.

Tabela 32 - Na sua casa os resíduos orgânicos são separados dos inorgânicos?

Respostas	Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
SIM	13	08	07
NÃO	15	27	22
ÀS VEZES	01	01	00
NR	09	02	04
Totalização/% - SIM: 28/25,69 NÃO: 64/58,72 ÀS VEZES: 02/1,83 NR: 15/13,76			

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

O pagamento de impostos para a prefeitura de um município, por exemplo, não dá ao contribuinte o direito de sujar o espaço público porque ele já teria dado a sua cota para o pagamento do serviço de limpeza. A preservação da limpeza nos ambiente privado e público é um dever que todos precisam observar, portanto, para a promoção e estabelecimento do bem estar coletivo, de modo que cada indivíduo, em questões ambientais, é também um agente governamental. O zelo e a responsabilidade com a questão ambiental é um dos dados mais reveladores sobre o nível de desenvolvimento social alcançado por uma dada sociedade.

A questão colocada sobre o conhecimento da diferença entre resíduos

orgânicos e inorgânicos, bem como sobre a separação ou não dos mesmos no ambiente doméstico teve como objetivo a percepção do nível de compreensão e envolvimento com a problemática ambiental.

Tabela 33 - Na sua casa os resíduos orgânicos são separados dos inorgânicos? Explicações - Aquicultura

Aquicultura: 38 pesquisados e 17 respostas com apresentação de justificativas (44,73% da turma)
Explicações para a resposta SIM:
-para reciclar e ajudar o meio ambiente: 05
-para facilitar a coleta e o adubo que fazemos no quintal: 02
-para levar para a cooperativa: 02
-porque é uma forma de ajudar o meio ambiente e as pessoas que precisam: 01
-porque ajuda a cuidar das plantas e é um meio de cuidar da natureza: 01
Explicações para a resposta NÃO:
-porque não passa caminhão de lixo: 01
-porque falta paciência: 01
-por que não sabemos como fazer: 01
-porque não temos esse cuidado: 01
-porque a correria do dia a dia nos faz esquecer: 01
-porque temos consciência, mas ninguém se disponibiliza: 01
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Na tabela 29 está destacado que 71 discentes declararam saber a diferença entre os dois tipos de resíduos, 65,13%. Nas tabelas 32 a 35 estão apresentados os dados relacionados com as respostas para o questionamento sobre a separação ou não dos resíduos orgânicos e inorgânicos no ambiente doméstico, bem como as justificativas apresentadas para a realização ou não dessa separação.

Tabela 34 - Na sua casa os resíduos orgânicos são separados dos inorgânicos? – explicações - TDS

TDS: 38 pesquisados e 20 respostas com apresentação de justificativas (52,63% da turma)
Explicações para a resposta SIM:
-para reciclar e ajudar o meio ambiente: 06
-para utilizar em nosso jardim ou produzir adubo: 02
-porque minha mãe nos orienta: 01
Explicações para a resposta NÃO:
-porque não nos atentamos ou não temos esse costume: 04
-porque nos falta paciência: 02
-porque não sabemos como fazer: 01
-porque nos falta tempo para isso: 01
-porque nos falta consciência: 01
-por causa da preguiça: 01
-porque minha mãe não pensa sobre isso: 01
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

A tabela 32 nos revela que menos de 30% dos lares dos discentes ingressantes vivenciam a rotina da separação dos resíduos orgânicos dos inorgânicos com o fim de dar uma destinação ambiental correta para os mesmos, ou seja, 28 discentes ou 25,69%. A não separação, ou seja, a mistura dos dois tipos de resíduos é o procedimento predominante nos lares dos pesquisados, ou seja, nos 64 casos em que

essa informação foi expressamente declarada, 58,72%.

É bem provável que esse percentual seja superior a 70% dos pesquisados, haja vista que há fortes motivos para crermos que aqueles que deixaram de responder a questão, 13,76%, também não vivenciam essa separação na rotina de seus lares, fato que evidencia a necessidade de projetos de ensino e de extensão voltados para uma maior conscientização dos discentes e seus familiares no sentido de ações voltadas para a inserção de uma prática tão importante para a mitigação dos problemas ambientais que nos afetam.

Tabela 35 - Na sua casa os resíduos orgânicos são separados dos inorgânicos? Explicações – Edificações

Edificações: 33 pesquisados e 12 respostas com apresentação de justificativas (36,36% da turma)
Explicações para a resposta SIM:
-para reciclar e ajudar o meio ambiente: 02
-fazer adubo: 01
-para termos um mundo melhor e mais consciente: 01
-para entregar para a coleta seletiva: 01
-porque fomos educados dessa forma: 01
Explicações para a resposta NÃO:
-por falta de conhecimento ou não saber como fazer: 04
-porque depois vai ser misturado no lixão: 01
-porque falta paciência: 01
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Nas tabelas 33 a 35 estão destacadas as justificativas que foram apresentadas para a observância ou não da prática da separação dos resíduos domésticos. Dos 94 discentes que responderam esse questionamento, 49 apresentaram uma justificativa, sendo que 26 se manifestaram para explicar porque separam os resíduos e 23 para os motivos da não separação.

As 23 justificativas apresentadas para a não separação dos resíduos destacaram vários motivos, tais como a falta do serviço de coleta seletiva, a correria do dia a dia (ver tabela 33) e a falta de conhecimento ou habilidade para realizá-la (ver tabelas 34 e 35). Chamou-nos atenção, de modo especial, o reconhecimento de que o maior entrave para a não separação é de ordem cultural.

Essa afirmação é baseada nas várias manifestações que buscaram justificar a não separação dos resíduos por conta da falta de hábito ou paciência para realizá-la de forma regular e cotidiana ou ainda, no dizer de um discente do curso de TDS, “por causa da preguiça” (ver tabela 34), haja vista que a mesma exige atenção, dedicação e trabalho para que de fato aconteça.

4. A EDUCAÇÃO HISTÓRICA, A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E OS ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS DISCENTES INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA CAMPUS BRAGANÇA.

4.1 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA, A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR DE UM APRENDIZADO HISTÓRICO SIGNIFICATIVO E CAPAZ DE PROPORCIONAR ORIENTAÇÃO TEMPORAL.

“Uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor” (BLOCH, 2001, p. 45) e a História pode e deve contribuir para os esforços em prol da construção de um mundo mais humano e justo do ponto de vista político e social, haja vista que é a ciência que tem a experiência humana em diferentes épocas e contextos sócio-espaciais como seu objeto de estudo.

A história do ensino escolar da história, porém, nos mostra que a disciplina foi inserida nos currículos escolares não por conta da sua importância científica ou em função de uma contribuição para a constituição de uma realidade social mais humana e justa. A inclusão ou retirada da história como disciplina do ensino escolar sempre foi feita em função dos interesses políticos dominantes numa dada conjuntura e com o fim de influenciar a psiquê humana - individual e coletiva – para uma adesão acrítica a modelos estatais instituídos, via de regra, de forma autoritária.

A disciplina escolar da história, considerando-se a realidade brasileira, somente depois da Ditadura Militar começou a ser mais seriamente pensada em função do objetivo de contribuir para a autonomia e emancipação intelectual e política dos indivíduos, fato que se deu, entre outros motivos, pelos regramentos instituídos pela CF/1988 e pela LDB/1996, que apontaram para a urgente e necessária afirmação do estado democrático de direito em nosso país. Foi somente a partir desse momento, portanto, que um projeto de formação vinculando o ensino escolar à produção científica ou acadêmica ganhou mais força e consistência com o fim de um novo fazer cotidiano da disciplina objetivando a emancipação intelectual e o desenvolvimento crítico-reflexivo dos discentes, especialmente em função da produção acadêmica da chamada Nova História.

A história não deve ser confundida, em face da sua condição científica e do papel de orientação temporal que busca desempenhar no tempo presente, com as

ficções e mitologias constituídas sobre a experiência passada, de modo que um dos seus grandes objetivos é a demarcação bem clara e visível dos limites que a separam dessas outras formas narrativas, haja vista que não há barreiras nem marcos sinalizatórios estabelecendo uma separação entre estas no senso comum.

Nesse sentido, é fundamental não menosprezar o grande poder da ficção e da mitologia para seduzir platéias carentes e ávidas por conteúdos que lhes proporcionem satisfação ou conforto diante de questões que lhes trazem angústias e inquietações, principalmente em função da tendência dos homo sapiens para a criação de realidades imaginadas ou virtuais.

As ficções e as mitologias costumam se tornar, conforme destacamos neste trabalho, realidades com grande poder de influência na realidade cotidiana dos homo sapiens, pois são, dependendo do contexto histórico e da forma como são reificadas, “o produto mais perigoso que a química do intelecto já produziu” (VALÉRY, 1945, p. 40, tradução nossa), haja vista que suas propriedades são bem conhecidas: causa ilações ou delírios nos sujeitos - individuais e coletivos -, intoxicando suas mentes com falsas memórias e levando-os a agir de forma irrefletida ou irracional, tais como a construção imaginária de bodes expiatórios para justificar ações ou medidas de caráter radical e antidemocrático⁴⁸.

Os regimes fascistas, por exemplo, comprovaram o enorme potencial do uso de narrativas ficcionais ou mitológicas como arma política para o ataque aos pilares que sustentam as sociedades ocidentais no pós Revolução Francesa. Nesse sentido verificamos que segmentos das elites dominantes não titubearam no apoio e financiamento de projetos políticos com viés claramente reacionário, ou seja, com a pretensão de “reconstituição”, ainda que parcial, de realidades passadas que foram demolidas pelas revoluções iluministas e liberais que se difundiram pelo mundo a

⁴⁸ Esse parágrafo foi redigido tendo como referência o texto presente na obra “Regards sur le monde actuel” (“Situação do mundo atual”/tradução nossa), escrita por Paul Valéry, em 1931. Nela, o intelectual francês fez duras críticas ao uso do “passado” como instrumento político para a promoção do nacionalismo populista que resultou na ascensão do fascismo na Europa. March Bloch cita, na obra póstuma “Apologia da História”, esse trabalho de Valéry na página 45 ao inseri-lo entre os detratores da história. O parágrafo completo de Paul Valery expressa o seguinte: “A história é o produto mais perigoso que a química do intelecto já produziu. Suas propriedades são bem conhecidas. Ele faz as pessoas sonharem, intoxica-as, envolve-as com falsas memórias, exagera seus reflexos, mantém suas velhas feridas, seu tormento no descanso, leva-as ao delírio da grandeza ou ao da perseguição, e torna as nações amargas, soberbas, insuportável e fútil” (VALÉRY, p. 40, tradução nossa). Minha opinião é a de que o discurso de Valéry é feito contra a manipulação do conhecimento histórico e não propriamente contra a História, pensada e tratada, é claro, como objeto do conhecimento científico.

partir do final do século XVIII.

Um dos desdobramentos dessa pretensão de “reconstrução” desse passado demolido tem sido a produção e difusão, em larga escala, de ficções e mitologias que negam ou relativizam o conhecimento científico já acumulado sobre o passado⁴⁹. Não foi e não é por acaso que, tanto no passado quanto no presente, poderosas máquinas de propaganda foram e são utilizadas para bombardear a população com ficções e mitologias que apelam para o poder de narrativas construídas com o fim de distorcer a realidade efetivamente vivenciada.

Trata-se de uma poderosa e eficiente indústria midiática que objetiva forjar uma consciência coletiva orientada por um mito nacionalista extremado com forte apelo para a dimensão irracional ou inconsciente dos indivíduos que, sob o efeito de uma “overdose” de notícias falsas, se comportam como se estivessem lobotomizados, ou seja, programados para pensar e agir de uma determinada maneira.

Não é por acaso também que se verificou e se verifica o uso e o apelo para um discurso de exaltação da brutalidade e da violência, haja vista que tais ações objetivam, apesar da pecha de estupidez e irracionalidade que se costuma atribuir aos regimes de viés fascista, um fim muito bem calculado sob uma perspectiva pragmática, haja vista que o perfil do “homem novo” que o fascismo buscou e ainda busca reproduzir se caracteriza pela negação do cidadão de base iluminista, ou seja, que se pauta pela consciência dos direitos e deveres que possui em relação à sociedade. É um tipo de indivíduo, portanto, que privilegia o lado racional em desfavor dos instintos ou pulsões irracionais.

O projeto fascista do passado buscava desacreditar, assim como o que mostrou a cara em nosso presente, a possibilidade de uma realidade global baseada na solidariedade e na cooperação entre povos de cultura bastante diversificada. A tese da possibilidade de uma fraternidade universal é rejeitada pelo fascismo porque esta doutrina política rejeita absolutamente a tese da igualdade de direitos entre os homens, pois concebe a espécie humana como sendo “naturalmente” desigual.

Na tese fascista, o mundo humano estaria irremediavelmente marcado pela desigualdade e pela divisão entre povos considerados “superiores” de outros

⁴⁹ Um belo exemplo dessa situação diz respeito à produção com o fim de criar uma antihistória, ou seja, construção deliberada de narrativas que negam um consenso já amplamente estabelecido na comunidade dos historiadores, tal como aquela que coloca o nazismo como experiência política executada com base nas teses marxistas.

rotulados como “inferiores”. Aos “inferiores”, segundo a tese fascista, está posta uma condição subalterna e servil aos “superiores”, tidos por esta doutrina como mais aptos e mais desenvolvidos, sobretudo, no campo da “moral” e dos “bons” costumes.

Uma “boa” sociedade, na ótica fascista, teria de possuir mecanismos sociais capazes de impedir que os “superiores” sejam governados pelos “inferiores” porque, nessa situação, a ordem “natural” da realidade estaria corrompida e degenerada. Esta visão ou ponto de vista, ao meu ver, parece ser o motivo central da rejeição da democracia pelos fascistas. A tese central da democracia, ou seja, a igualdade de direitos entre todos os seres humanos, é inaceitável para os fascistas porque esta tem como objetivo a constituição de uma realidade que eles concebem como não natural ou degenerada.

O fascismo foi e continua sendo, pelos motivos acima expostos, uma grave ameaça às estruturas políticas e culturais que foram se afirmando e desenvolvendo desde a emergência do chamado mundo contemporâneo, principalmente no Brasil da atualidade. Conforme já destacamos, o iluminismo e o liberalismo não constituíram raízes culturais minimamente firmes e consistentes na realidade brasileira, de modo que a reescalada do fascismo, por esse motivo, assume uma dimensão terrivelmente preocupante, principalmente por conta do apoio que tal projeto tem recebido de lideranças religiosas e empresariais.

A formação escolar e a disciplina da história ganham extrema relevância e importância estratégica na conjuntura brasileira atual por conta da grave ameaça representada pelo avanço de uma perspectiva reacionária de organização da sociedade, especialmente quando se considera os objetivos positivados na CF/1988 e na LDB/1996. A educação escolar e o ensino de história precisam reforçar o seu foco nos objetivos políticos que passaram a nortear a sociedade brasileira depois do fim da ditadura militar.

A educação histórica precisa estar orientada por uma prática pedagógica que tenha como um de seus fundamentos centrais o desenvolvimento da consciência histórica na perspectiva ruseñiana, ou seja, como um processo preocupado e atento às narrativas que os discentes constroem sobre o passado, especialmente diante da realidade de uma sociedade fortemente impactada pelas fake news, ou seja, por mentiras e inverdades que disseminadas pelas rede de comunicação do nosso tempo. Mentiras e inverdades que já demonstraram a sua capacidade para desorientar a percepção da realidade de uma parcela significativa da população ao misturar dados

reais com dados fictícios. Mentiras e inverdades cuja veiculação se acentua ainda mais com o início de processos eleitorais e, conforme se tem verificado, sendo capazes, inclusive, de determinar os seus resultados.

O alcance de uma educação histórica que seja satisfatória está diretamente relacionado com a difusão de um aprendizado histórico que, considerando-se a realidade e as necessidades do presente, proporcione orientação temporal para a vida cotidiana dos educandos, ou seja, que resulte no desenvolvimento de consciências históricas fundamentadas na produção de um conhecimento de caráter científico, ou melhor, baseado em categorias de análise aceitáveis no campo das humanidades.

A história está muito longe de ser um campo aberto a inúmeras possibilidades, ainda que seja um conhecimento sempre inconcluso e sujeito a frequentes revisões, haja vista as grandes limitações e cuidados que o trato e a análise dos vestígios do passado exigem de pesquisadores e estudiosos. É importante destacar, entretanto, que, apesar da necessidade de um aprendizado histórico pautado no conhecimento científico, isso não significa a adoção de metodologias de ensino baseadas na transposição didática, ou seja, num tipo de didática concebida “como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (RUSEN, 2010, p. 23).

A didática da história não tem ou não deve ter o caráter simplista e reducionista explicitado acima quando se considera as necessidades de uma educação histórica comprometida com um aprendizado significativo que proporcione orientação temporal. Essa afirmação faz enorme sentido quando se percebe que a didática da história não é um campo de pesquisa divorciado da produção científica da história, haja vista que a mesma cumpre, assim como a História, uma função marcada por interesses de ordem social.

Se a ciência histórica investiga o passado em função das demandas do tempo presente, a didática da história não se limita a traduzir os conteúdos e a linguagem científicista para a linguagem pedagógica da sala de aula, haja vista que sua missão maior é a investigação contínua de meios e métodos que sejam mais adequados para o alcance de um aprendizado histórico significativo e capaz de proporcionar orientação temporal aos educandos.

A didática da história precisa estar atenta, portanto, considerando-se as necessidades da educação histórica no presente, “para as condições, formas e funções” (RUSEN, 2010, p. 41) da recepção do conhecimento histórico por parte dos

educandos. “Com isso, a didática da história se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência sobre os quais afinal se funda a referência do aprendizado histórico à história” (RUSEN, 2010, p. 42).

Um aprendizado histórico para ser significativo de modo a proporcionar orientação temporal aos educandos precisa surgir da “elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados [...] [para] se tornar fator de determinação cultural na vida prática” (RUSEN, 2010, p. 44). E um dos elementos de análise que a didática da história dispõe para verificar o alcance de seus objetivos está relacionado com o desenvolvimento da competência narrativa por parte dos educandos.

Nesse sentido, é possível avaliar o aprendizado histórico a partir da verificação e análise do processo mental “de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RUSEN, 2010, p. 43). É a competência narrativa que “constitui a qualificação à qual todo aprendizado histórico está, ao fim e ao cabo, relacionado” (RUSEN, 2010, p. 47).

O “objetivo do aprendizado histórico pode ser definido, desde a perspectiva de uma didática da história, como o trabalho, viável praticamente, de concretizar e de diferenciar a competência narrativa” (RUSEN, 2010, p. 47). A competência narrativa pode então ser definida como a “habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente, por meio da recordação da realidade passada” (RUSEN, 2010, p. 59).

A competência narrativa pode ser avaliada a partir da análise dos “três elementos que constituem juntos uma narração histórica: forma, conteúdo e função” (RUSEN, 2010, p. 59). A análise da forma nos permite perceber o modo como a experiência humana - pessoal e coletiva - é interpretada por aquele que adquire conhecimento histórico. No conteúdo, evidenciam-se os fatos que são significativos e importantes para aquele que interpreta as realidades passadas e, na função, se percebe a articulação da identidade pessoal com o conhecimento histórico acumulado e interpretado.

É a contínua interação desses três elementos da competência narrativa que torna possível a investigação e o desenvolvimento de metodologias no campo da didática da história aplicáveis ao ensino escolar da história quando se objetiva o

alcance de uma educação histórica comprometida com o desenvolvimento da consciência histórica na perspectiva teórica ruseniana, ou seja, que a concebe como algo que pode sofrer modificação estrutural a partir do aprendizado histórico.

A consciência histórica é concebida, na perspectiva teórica ruseniana, como um tipo de estrutura mental que, com o passar do tempo, pode sofrer modificações em função do acúmulo de experiências e de conhecimento histórico, haja vista que mudanças no campo do conteúdo podem resultar em modificações nos campos da forma e da função, ou seja, no modo como o passado e o presente são interpretados pelos indivíduos e nas ações ou omissões cotidianas que estes passam a adotar em função das expectativas que constroem em relação ao futuro.

“O que é a aprendizagem histórica? É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RUSEN, 2010, p. 79). É importante destacar, nesse sentido, que “a consciência histórica funciona por meio da memória; ela aproxima as três dimensões do tempo; cumpre a função prática de orientar um sujeito em direção ao tempo” (RUSEN, 2010, p. 80).

A competência narrativa, portanto, pode ser entendida como a explicitação da consciência histórica desenvolvida por um indivíduo como resultado da interação do significado que atribui à experiência no tempo (conteúdo) com a interpretação que faz da sua condição de sujeito histórico, ou seja, como fruto das relações do passado com o presente (forma), bem como com a orientação política e social que adota como resultado de um processo de identificação - pessoal e coletiva - em relação à realidade que vivencia cotidianamente e que lhe serve de baliza ou referência na vida prática (função).

O aprendizado histórico, portanto, pode ser verificado a partir das mudanças qualitativas observadas no campo da competência narrativa dos educandos, haja vista que esta competência é a explicitação da consciência histórica que estes conseguiram desenvolver como fruto dos ganhos nas competências de experimentar e dar significado ao passado, interpretar e dar sentido à realidade histórica vivenciada e de se orientar e conduzir na vida prática cotidiana. Esses ganhos na competência narrativa, por fim, resultam em mudanças estruturais na consciência histórica que permitem a passagem da mesma dos modelos tradicionais aos “exemplares, [dos] exemplares [aos] críticos e [dos] críticos [aos] genéticos” (RUSEN, 2010, p. 87).

A estrutura de uma consciência histórica de modelo tradicional é caracterizada,

na teoria ruseniana, por uma linha de continuidade entre o passado e o presente. Não há, nesse modelo de consciência histórica, uma clara distinção temporal entre o passado e o presente, de modo que, na vida cotidiana, o indivíduo se orienta, unicamente, em função do dever de manutenção dessa linha de continuidade. O passado precisaria, nesse modelo de consciência histórica, continuar vivo no presente como tradição, ou seja, sem uma justificativa consciente para a sua permanência ou continuidade no tempo.

O modelo exemplar se distinguiria do tradicional porque há uma clara distinção entre o passado e o presente nesse tipo de consciência histórica. Nela, a experiência passada é percebida, sobretudo, a partir dos exemplos que precisariam ser constantemente lembrados, haja vista a sua relevância para a vida no presente. O passado, portanto, persiste como uma espécie de mestre ou guia conduzindo a vida no presente. Embora a distinção entre o passado e o presente esteja dada, não há uma análise mais crítica acerca das diferenças de conjuntura e contexto que os distinguem enquanto realidades temporais.

O modelo crítico se caracterizaria, por sua vez, pela negação do determinismo de validade atemporal das tradições legadas pelo passado, bem como de sua condição como mestre ou guia da vida no presente. O modelo crítico não faz meramente uma distinção clara entre o passado e o presente, pois chama atenção também para as diferenças de conjuntura e de contexto que os distinguem como realidades temporais. Nesse modelo, “o conceito de uma totalidade temporal abrangente que inclui o passado, o presente e o futuro envolve (...) algo negativo: a noção de uma ruptura na continuidade ainda operativa da consciência” (RUSEN, 2010, p. 67).

A aprendizagem histórica é percebida, na estrutura mental da consciência histórica de tipo crítico, no uso do conhecimento histórico como uma “ferramenta com a qual se rompe [com o passado] para que perca seu poder como fonte de orientação no presente” (RUSEN, 2010, p. 67). Nesse modelo, a competência narrativa costuma confrontar os “valores morais com a evidência histórica de suas origens ou consequências imorais” (RUSEN, 2010, p. 67).

A consciência histórica de tipo genético vai além do modelo crítico porque não está limitada pela negação da tradição e dos exemplos do passado como guias da realidade presente. O modelo crítico adota uma postura de ruptura na linha de continuidade passado-presente que caracteriza os modelos tradicional e exemplar e

acaba sendo, nesse sentido, uma forma estática de percepção da temporalidade histórica, na medida em que minimiza ou tira de foco o fato de que a mesma é feita de continuidades e rupturas, possuindo um caráter dinâmico ou mutante quando a olhamos na perspectiva da longa duração.

A consciência histórica de tipo genético, portanto, insere o passado num quadro temporal abrangente que inclui também o presente e as expectativas em relação ao futuro. O passado é percebido de forma mais ampla, na medida em que é percebido não apenas pelas suas rupturas em relação ao presente, mas também a partir das linhas de continuidade que preserva com o mesmo. Todavia, a característica principal da consciência histórica de tipo genético é a percepção do processo histórico como algo que é sempre inconcluso, instável e, exatamente por conta disso, aberto para várias possibilidades de futuro.

“O futuro supera, excede efetivamente o passado em seu direito sobre o presente, um presente conceituado como uma interseção, um nó intensamente temporal, uma transição dinâmica” (RUSEN, 2010, p. 69). Eis o que caracteriza a estrutura da consciência histórica de tipo genético: a percepção clara de que a principal característica dos processos históricos é a sua abertura para a mudança e a contínua transformação, haja vista que o mesmo é compreendido como o resultado daquilo que os sujeitos fazem ou deixar de fazer num determinado contexto temporal.

A teoria ruseniana concebe a consciência histórica, portanto, como uma faculdade humana que todos possuem e com base na qual estruturam uma determinada forma de orientação temporal da vida, mas que pode ser ampliada e tornada mais complexa através de uma didática da história que proporcione um aprendizado histórico significativo e adequado para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, é possível desenvolver a consciência histórica dos educandos para que estas passem de etapas ou fases mais simples, da tradicional e da exemplar, para as mais desenvolvidas, ou seja, para as crítica e genética, o estágio que Rösen define como o mais desenvolvido.

A perspectiva desenvolvimentista da consciência histórica presente na teoria ruseniana compreende esse processo a partir da noção de camadas, ou seja, a camada exemplar, por exemplo, se constitui sobre a camada tradicional. A camada crítica, por sua vez, se constituiria sobre as camadas tradicional e exemplar, enquanto a genética se constituiria sobre as camadas tradicional, exemplar e crítica. O aprendizado histórico é entendido, nesta concepção, como “um processo que resulta

de diferentes níveis de aprendizado, ou seja, em que cada nível de aprendizado descreve um pressuposto necessário para o outro” (RUSEN, 2010, p. 46).

“A disposição das formas de aprendizado em sua ordem lógica de desenvolvimento deixa-se entender como consequência estrutural de um aumento de experiência qualitativo e duradouro” (RUSEN, 2010, p. 47). Nesse sentido, a educação histórica é entendida e avaliada, sobretudo, pela sua capacidade de proporcionar o desenvolvimento da consciência histórica dos educandos, de modo a fazê-los alcançar, ao final de um processo de formação, o estágio genético, ou seja, aquele considerado necessário para a plena orientação temporal dos indivíduos das sociedades contemporâneas, marcadas pelas necessidades da democracia – tolerância e convívio pacífico e respeitoso entre os diferentes –, assim como pelas instabilidades do tempo presente e pelas incertezas em relação ao futuro.

4.2 ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS DISCENTES INGRESSANTES NOS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA CAMPUS BRAGANÇA

Não é nosso objetivo, no presente trabalho, a determinação do grau de desenvolvimento da consciência histórica dos discentes ingressantes no ensino médio integrado do IFPA Campus Bragança a partir dos pressupostos da teoria ruseniana acima exposta e esclarecida, mas, conforme já exposto, uma ampliação da percepção do perfil dos mesmos com o fim de melhor refletir para propor conteúdos e novas metodologias no fazer de sala de aula.

Eis porque nosso objetivo foi bem menos ambicioso e, portanto, limitado a uma espécie de mapeamento dos elementos presentes na consciência histórica dos pesquisados com o fim de ter um quadro maior e mais definido sobre os pontos fortes de sua formação no ensino fundamental, assim como uma maior percepção de suas lacunas ou fragilidades.

Tabela 36 - A História é uma disciplina que tem por objetivo

1. a memorização de fatos, datas e feitos dos grandes homens do passado 2. a compreensão do presente em que vivemos, a partir do estudo do passado 3. a lembrança daqueles que viveram antes de nós e que precisamos ter sempre em nossa memória			
Respostas	Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
1	04	10	07
2	27	24	17
3	05	04	04
NR	02	00	05
Totalização/% 1 : 21/19,27 2: 68/62,39 3: 13/11,92 NR: 07/6,42			

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Nessa parte do nosso trabalho, portanto, destacaremos uma série de elementos que estão presentes na consciência histórica dos pesquisados e que nos indicam as potencialidades e limitações de aplicação da teoria ruseniana no fazer de sala de aula, especialmente quando se considera o objetivo de um aprendizado histórico que seja significativo e que proporcione orientação temporal aos educandos. Como ponto de partida, buscamos verificar como os discentes concebem a disciplina de História como parte do conhecimento que adquirem no espaço escolar.

Na tabela 36 é possível verificar que a maioria dos discentes ingressantes tem uma percepção da disciplina que está em sintonia com os objetivos de um aprendizado significativo e capaz de proporcionar orientação temporal, na medida em que a entendem como um estudo do passado com o fim de uma melhor compreensão

do presente, 68 discentes ou 62,39% do universo pesquisado. Um número bem menor a concebe como uma disciplina presa e restrita ao passado, ou seja, com o fim de lembrar e manter viva, na memória coletiva, fatos, datas e personagens históricos tidos como significativos e importantes, 34 discentes ou 31,19%,.

Tabela 37 - A História é feita todos os dias/ você se considera parte da História?

A História é feita todos os dias:			
1. por homens e mulheres com prestígio e poder			
2. por todas as pessoas que convivem numa sociedade			
Respostas	Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
1	03	02	01
2	34	35	26
NR	01	01	06
Totalização/% 1 : 06/5,50 2: 95/87,16 NR: 08/7,34			
Você se considera parte da História?			
SIM	28	26	25
NÃO	02	02	01
NÃO SEI OPINAR (NSO)	07	08	07
NR	01	02	00
Totalização/% SIM: 79/72,48 NÃO: 05/4,58 NSO:22/20,19 NR: 03/2,75			
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor			

A tabela 37 destaca, por sua vez, outro elemento da consciência histórica dos discentes que entendemos dos mais relevantes para os propósitos do aprendizado histórico com o qual estamos comprometidos, ou seja, a percepção de que todos os que vivem numa dada sociedade são atores históricos e que, portanto, cada indivíduo é parte do processo histórico que está em curso. É extremamente significativo e relevante constatar que a grande maioria dos discentes ingressantes considera que a História é feita todos os dias por todas as pessoas que convivem numa sociedade, 95 discentes ou 87,16%. Apenas 06 discentes concebem o processo histórico como algo que é feito apenas por homens e mulheres com prestígio e poder, 5,50%, ou seja, excluindo a importância das pessoas comuns.

Na tabela 37, verificamos ainda que um pequeno número de discentes deixou de se considerar como parte do processo histórico em curso, apesar de afirmarem que a História é feita todos os dias por todas as pessoas que convivem numa dada sociedade. Esse pequeno número fez uso da opção “não sei opinar” para um desdobramento natural e lógico em relação ao primeiro dos questionamentos apresentados na tabela 37. Percebe-se ainda, portanto, certa falta de clareza de si mesmo como parte da História que está em curso. Apesar disso, o fato de 79 discentes terem taxativamente afirmado que são parte da História é um elemento da consciência histórica que nos aponta para a viabilidade de uma didática da histórica objetivando a

orientação temporal dos educandos, ou seja, 72,48% dos pesquisados.

Baseando-nos na tese ruseniana de que a consciência histórica se revela nas respostas que os indivíduos dão a questionamentos que lhe são colocados, apresentei aos pesquisados uma questão sobre o significado histórico da chegada do navegador português Pedro Álvares Cabral ao Brasil, em 1500. Na tabela 38 está destacado o balanço geral dessas respostas e, conforme é constatado, a maioria ainda tem a percepção consagrada pela tradição do ensino da História em nosso país, ou seja, de que se tratou de uma descoberta.

Tabela 38 - Pedro Álvares Cabral foi o navegador português que:

1. descobriu o Brasil	2. tomou posse do Brasil	3. invadiu o Brasil	
Respostas	Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
1	25	19	16
2	02	06	05
3	11	13	12
NR	00	00	00
Totalização/% 1: 60/55,04 2: 13/11,92 3:36/33,02 NR: 00/00			

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Apesar disso, foi expressivo o número dos que explicitaram um ponto de vista que rompe totalmente com essa visão tradicional, na medida em que optaram por dizer que Pedro Álvares Cabral foi o navegador português que, em 1500, invadiu o Brasil, ou seja, defendendo o ponto de vista de que as terras que formaram nosso país já eram habitadas há muito tempo e que seus donos não eram os portugueses. Um número bem menor de pesquisados, aparentemente confuso diante das opções, optou por dizer que Cabral tomou posse das terras brasileiras, mas, quando se analisa as explicações que deram para sua escolha, nos transmitem a percepção de que também concordam com a tese da invasão (ver tabelas 39, 40 e 41).

No questionário que foi apresentado, esse questionamento tinha um desdobramento, ou seja, implicava numa explicação por escrito para a escolha da opção registrada e estas estão apresentadas nas tabelas 39, 40 e 41, uma para cada um dos cursos dos discentes pesquisados. Pelo que se constata nos dados apresentados, quase metade fez a escolha de uma das três opções colocadas, ou seja, 54 discentes, mas deixaram de apresentar uma explicação para a mesma. Os outros 55, porém, fizeram uma escolha e ainda apresentaram uma explicação, conforme detalhado nas tabelas 39, 40 e 41.

Os que responderam que Cabral descobriu o Brasil explicaram esse entendimento a partir da tese de que ele teria sido o primeiro europeu a chegar em

nossas terras ou porque era ele que estava no comando da expedição que fez a primeira viagem de Portugal até nós. Três discentes (ver tabelas 40 e 41) justificaram sua escolha apelando para o que a História já disse sobre o assunto. Um deles escreveu o seguinte: “Todo livro de História fala isso”.

Tabela 39 - Pedro Álvares Cabral foi o navegador português que – explicações - Aquicultura

Aquicultura: 38 pesquisados e 38 respostas (100%)	
descobriu o Brasil: 25	
Não explicaram: 19	
Explicações: 06 - foi o primeiro que chegou aqui: 01 ; dizem que ele descobriu: 01 ; ele descobriu, mas queria ir para a Índia: 01 ; Ele queria ir pra Índia, se perdeu e descobriu o Brasil: 01 ; foi ele que ficou com essa fama: 01 ; Foi ele o responsável pela descoberta: 01	
tomou posse do Brasil: 02	
Não explicaram: 02	
Explicações: nenhuma	
invadiu o Brasil: 11	
Não explicaram: 05	
Explicações: 06 - a terra era dos índios ou já haviam pessoas morando aqui: 06	
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor	

O argumento central das explicações que indicaram que Cabral invadiu o Brasil se basearam no fato das terras brasileiras já se encontrarem habitadas pelos povos nativos, de modo que não se poderia falar no descobrimento das mesmas pelos portugueses.

Tabela 40 - Pedro Álvares Cabral foi o navegador português que – explicações - TDS

TDS: 38 pesquisados e 38 respostas (100%)	
descobriu o Brasil: 18	
Não explicaram: 08	
Explicações: 10 - Foi ele quem encontrou o caminho ou descobriu: 06 ; Ele foi o primeiro a chegar aqui: 01 ; É o que diz a história: 01 ; Ele achava que tinha chegado na Índia, mas estava errado: 01 ; Ele estava no comando da navegação: 01 ;	
tomou posse do Brasil: 06	
Não explicaram: 01	
Explicações: 05 - os índios já habitavam essas terras ou chegaram antes dos portugueses: 04 ; o professor de história disse: 01	
invadiu o Brasil: 14	
Não explicaram: 04	
Explicações: 10 - O Brasil já era habitado pelos índios: 05 ; os portugueses tomaram a terra dos índios: 02 ; porque ele veio para mapear uma nova fonte de lucro: 01 ; é o meu ponto de vista: 01 ; na história mal contada ele descobriu, mas na verdade ele invadiu porque a terra já era habitada: 01	
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor	

Se houve de fato uma descoberta, esta foi feita pelos nativos que aqui já viviam. Ao ocuparem terras já habitadas, Cabral e os portugueses que depois dele vieram, na verdade, invadiram as terras que pertenciam aos nativos brasileiros. É um raciocínio simples e objetivo, mas que, por muito tempo, não foi e ainda não é claramente expresso nos livros escolares de História. Um discente de TDS (ver tabela 40) rejeitou

essa versão tradicional se expressando nos seguintes termos: “na história mal contada ele descobriu, mas na verdade ele invadiu porque a terra já era habitada”. Essa explicação se reveste de significância porque evidencia um trabalho de interpretação do passado, de modo que a história seria sempre mal contada quando não se analisa os fatos de uma forma correta. Observa-se, nessa e em outras explicações, um dos três elementos que estruturam a consciência histórica dos indivíduos: o da interpretação do passado.

Tabela 41 - Pedro Álvares Cabral foi o navegador português que – explicações - Edificações

Edificações: 33 pesquisados e 33 respostas (100%)
descobriu o Brasil: 16
Não explicaram: 09
Explicações: 07 - Ele foi o primeiro a chegar aqui: 02 ; Todo livro de história fala isso ou é o que diz a história do Brasil: 02 ; A navegação tornou isso possível: 01 ; já havia índios aqui, mas foi ele quem descobriu: 01 ; Foi a grande descoberta da vida dele: 01
tomou posse do Brasil: 05
Não explicaram: 02
Explicações: 03 - os nativos ou índios já estavam aqui: 03
invadiu o Brasil: 12
Não explicaram: 04
Explicações: 08 - Já haviam moradores no Brasil ou o Brasil já tinha sido descoberto pelos índios: 07 ; os índios já haviam descoberto e colonizado o Brasil: 01
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Outra explicação para a tese da invasão do Brasil por Cabral e pelos portugueses destacou o interesse econômico destes ao dizer que “ele veio para mapear uma nova fonte de lucro” (ver tabela 40).

Além do questionamento sobre a natureza da viagem de Cabral ao Brasil, em 1500, destacamos outro proposto nos seguintes termos: “Quando se diz que o Brasil foi colônia de Portugal estamos dizendo que nosso país foi:”. Assim como no questionamento anterior, três respostas prontas foram colocadas como opção de escolha.

Na tabela 42, constata-se que a maioria dos pesquisados entende o termo colônia a partir da noção de exploração, 73 discentes ou 66,98%. Para 19 discentes, os termos colônia e colonização vinculam-se com a noção de políticas civilizatórias, ou seja, que visariam proporcionar vantagens e benefícios para aqueles que serão “civilizados”, 17,43%.

Uma terceira opção de resposta era a que vinculava o termo “colônia” com a tese do descobrimento, ou seja, com a perspectiva de uma ocupação como desdobramento natural da descoberta dessas terras. Essa foi a opção de 15 discentes, 13,76%. Nas tabelas 43, 44 e 45 estão destacadas as explicações

apresentadas para as escolhas que fizeram.

Tabela 42 - Quando se diz que o Brasil foi colônia de Portugal, estamos dizendo que nosso país foi:

1. civilizado pelos portugueses	2. descoberto pelos portugueses	3. explorado pelos portugueses
Respostas	Aquicultura: 38	TDS: 38
Edificações: 33		
1	06	09
2	09	03
3	21	26
NR	02	00
Totalização/% 1: 19/17,43 2: 15/13,76 3:73/66,98 NR: 02/1,83		

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Nesse novo questionamento, o número dos que fizeram a escolha e não explicaram o motivo foi bem superior ao dos que fizeram a escolha e também explicaram o motivo, ou seja, 78 contra 29.

Tabela 43 - Quando se diz que o Brasil foi colônia de Portugal, estamos dizendo que, no passado, nosso país foi – explicações - Aquicultura

Aquicultura: 38 pesquisados e 36 respostas (94,63%)
civilizado pelos portugueses: 06 respostas
-Não explicaram: 05
-Explicações dadas: 01 – porque eles vieram morar aqui: 01
descoberto pelos portugueses: 09 respostas
Não explicaram: 08
-Explicações dadas: 01 – descoberto e explorado pelos portugueses: 01
explorado pelos portugueses: 21 respostas
-Não explicaram: 16
-Explicações dadas: 05 – foi colonizado e explorado pelos portugueses: 01; tudo que saia do Brasil ia para Portugal: 01; eles estavam interessados apenas nas nossas riquezas: 01; o pau-brasil foi um exemplo: 01; eles roubaram, mataram e estruparam na nossa terra: 01

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

O motivo desse número menor de explicações, acredito, pode estar relacionado com a maior complexidade do conceito de “colônia”, fator que pode ter inibido ou desencorajado um número maior de explicações acerca da questão proposta. As 29 explicações apresentadas pelos discentes podem ser diferenciadas da seguinte forma: 05 foram feitas para explicitar a relação colonização-civilização, 02 para explicitar a relação colonização-descobrimento e 22 para explicitar a relação colonização-exploração.

As explicações que explicitaram a relação colonização-civilização se fundamentaram na tese de que os portugueses, ao encontrarem e ocuparem essas terras, trouxeram consigo a sua forma “civilizada” de existência. Podemos intuir dessas explicações, portanto, a predominância de uma percepção civilizado x

primitivo na relação estabelecida entre os portugueses e os nativos que aqui estavam estabelecidos.

Tabela 44 - Quando se diz que o Brasil foi colônia de Portugal, estamos dizendo que, no passado, nosso país foi – explicações - TDS

TDS: 38 pesquisados e 38 respostas (100%)	
civilizado pelos portugueses: 09 respostas	
-Não explicaram: 06	
-Explicações dadas: 03 – o Brasil sempre esteve sob o domínio de Portugal até a independência: 01; estava sofrendo um processo de mudança populacional: 01; depois que descobriram o Brasil vieram morar aqui: 01	
descoberto pelos portugueses: 03 respostas	
Não explicaram: 02	
-Explicações dadas: 01 – foi o primeiro país a chegar aqui: 01	
explorado pelos portugueses: 26 respostas	
-Não explicaram: 17	
-Explicações dadas: 09 – porque levaram ou exploraram nossos minérios e nossas terras: 04; roubaram todo o nosso pau-brasil: 01; roubaram o nosso ouro: 01; porque havia muita diversidade de matérias primas no Brasil: 01; era daqui que levavam muitos produtos e riquezas: 01; exploravam nossas riquezas e mandavam para Portugal: 01	
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor	

As explicações que explicitaram a relação colonização-descobrimto, 02 apenas, foram vagas e, portanto, pouco expressivas para se tirar conclusões, mas estabelecem uma conexão lógica entre chegar primeiro (descobrir o caminho) e, por conta disso, ter também o direito de ocupar e explorar o território “descoberto”.

Os 22 discentes que explicitaram a relação colonização-exploração destacaram o prejuízo econômico que se estabelece para aqueles que são colonizados. Elas destacaram, sobretudo, o caráter lesivo que essa relação provocou para nosso país, especialmente nas explicações que fizeram uso do verbo “roubar”. “Roubaram todo o nosso pau-brasil” e “roubaram o nosso ouro” foram explicações dadas por dois discentes do curso de TDS (ver tabela 44).

Outras explicações destacaram esse prejuízo econômico mencionando que “tudo o que saia do Brasil ia para Portugal”, “eles estavam interessados apenas nas nossas riquezas”, “o pau-brasil foi um exemplo” (ver tabela 43), “era daqui que levavam muitos produtos e riquezas”, “exploravam nossas riquezas e levavam para Portugal” (ver tabela 44), “vendiam nossas riquezas em outros países”, “as riquezas não eram aproveitadas no Brasil” e “extraíam nossas matérias primas” (ver tabela 45) são bons exemplos de percepção da relação colonização-exploração.

O fator extremamente positivo verificado nessas explicações diz respeito ao entendimento de que os bens e riquezas de um país pertencem à população que nele reside, de modo que precisam ser administradas para favorecê-la, ou seja, para

melhorar a qualidade da vida coletiva de forma geral.

Tabela 45 - Quando se diz que o Brasil foi colônia de Portugal, estamos dizendo que, no passado, nosso país foi – explicações - Edificações

Edificações: 33 pesquisados e 33 respostas(100%)	
civilizado pelos portugueses: 04 respostas	
-Não explicaram: 03	
-Explicações dadas: 01 – eles vieram morar aqui: 01;	
descoberto pelos portugueses: 03 respostas	
Não explicaram: 03	
-Explicações dadas: nenhuma	
explorado pelos portugueses: 26 respostas	
-Não explicaram: 18	
-Explicações dadas: 08 – vendiam nossas riquezas em outros países: 01; o Brasil foi uma colônia de exploração e não de povoamento: 01; exploraram o pau-brasil e a cana de açúcar: 01; as riquezas não eram aproveitadas no Brasil: 01; estavam atrás de ouro e diamantes: 01; eles não investiam na colônia: 01; eles extraíam nossas matérias primas: 01; não havia benefícios para o Brasil: 01	
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor	

Quando esses discentes fizeram uso das expressões “nosso” e “nossa”, deixaram claro que o Brasil tem bens e riquezas que são de caráter coletivo, ou seja, que pertencem à população que aqui vive e reside, de modo que, se um país é rico em bens e riquezas, o seu povo também deveria ser. Foi nesse sentido que percebemos as explicações “eles não investiam na colônia” e “não havia benefícios para o Brasil” (ver tabela 45). Por fim, devo ainda destacar uma explicação que nos chamou atenção porque extrapolou a denúncia econômica da relação colonização-exploração para evidenciar também o caráter cruel e desumano do colonizador ao enfatizar que: “eles roubaram, mataram e estruparam na nossa terra” (ver tabela 43).

A tabela 46 destaca os resultados do questionamento feito com o fim de explicitar a percepção dos discentes acerca da realidade econômica no Brasil. Esse questionamento foi proposto nos seguintes termos: O Brasil, considerando-se as riquezas que possui (minérios, petróleo, etc) é um país rico ou pobre?

Nesse questionamento haviam duas possibilidades de resposta: “rico” ou “pobre”. Os números da tabela 46 revelam que 84 discentes (77,07%) percebem o Brasil como um país rico, enquanto 20 (18,35%) o percebem como pobre. Apenas cinco discentes deixaram de responder a pergunta, 4,58%. Logo após esse questionamento, foi feita outra pergunta sobre nossa realidade econômica onde o objeto de análise não era o Brasil, mas o povo brasileiro.

A esmagadora maioria dos ingressantes considera o povo brasileiro pobre, 99 discentes ou 90,83%. Somente 04 discentes (3,67%) considera que o povo brasileiro é rico e 06 deixaram de emitir uma opinião, 5,50%. Os resultados evidenciaram o

entendimento amplamente dominante de que a riqueza do Brasil não tem como consequência uma condição correspondente do povo brasileiro, haja vista que o mesmo foi considerado pobre apesar da enorme riqueza existente em nosso país.

Tabela 46 - O Brasil, considerando-se as riquezas que possui (minérios, petróleo, etc) é um país/ O povo brasileiro é, considerando-se a realidade da maioria da população

O Brasil, considerando-se as riquezas que possui (minérios, petróleo, etc) é um país			
	() RICO	() POBRE	
Respostas	Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
RICO	27	28	29
POBRE	08	08	04
NR	03	02	00
Totalização/% RICO: 84/77,07 POBRE: 20/18,35 NR: 05/4,58			
Em sua opinião, o povo brasileiro é, considerando-se a realidade da maioria da população:			
RICO	00	02	02
POBRE	35	35	29
NR	03	01	02
Totalização/% RICO: 04/3,67 POBRE: 99/90,83 NR: 06/5,50			
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor			

Outro questionamento proposto aos discentes ingressantes buscou explicitar o entendimento dos mesmos acerca do conceito de “progresso” e o modo como percebem as comunidades indígenas na realidade brasileira. As tabelas 47, 48, 49 e 50 apresentam os resultados desse questionamento que tinha como opções de resposta o "sim" ou o "não" para a concordância com a tese elitista de que as comunidades indígenas atrapalham e dificultam o progresso econômico de nosso país.

O questionamento objetivou mensurar o nível de concordância com tal argumento e, por consequência, de não aceitação das comunidades indígenas como parte diferenciada na comunidade nacional brasileira. Os resultados revelaram, no entanto, um baixíssimo índice de concordância com tal argumento, haja vista que a grande maioria discorda dessa afirmação, 92 discentes ou 84,40%.

Nesse questionamento, assim como em outros aqui apresentados, foi feito o pedido de uma explicação para a resposta dada. A grande maioria das explicações evidenciaram um posicionamento identificado com os objetivos de tolerância e respeito à diversidade que se busca desenvolver nos discentes da educação básica.

Em um número expressivo de explicações ficou evidenciada uma percepção de direitos humanos condizente com aquilo que se espera dos discentes do século XXI, especialmente quando se leva em consideração o importante papel das comunidades indígenas na preservação do meio ambiente, direito das futuras gerações cada vez

mais ameaçado pelo modelo econômico predatório e fortemente excludente estabelecido desde o início da colonização portuguesa.

Tabela 47 - As comunidades indígenas, na sua opinião, atrapalham o progresso de nosso país?

() sim () não		
Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
Sim: 02	Sim: 00	Sim: 01
Não: 28	Não: 34	Não: 30
NR: 08	NR: 04	NR: 02
Totalização/%: Sim - 03/2,75 Não - 92/84,40 NR - 14/12,85		

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Essa conclusão está baseada nas explicações que negaram a tese de que as comunidades indígenas atrapalham o progresso do país e afirmaram outra no sentido contrário, haja vista que enfatizaram que elas contribuem para o nosso desenvolvimento. O contribuir, nesse caso, foi entendido no sentido de um "progresso" que tem como preocupação não apenas a extração de recursos, mas também o uso racional e a preservação destes e, de acordo com essa percepção, as comunidades indígenas seriam muito mais sábias do que as sociedades ditas civilizadas.

Tabela 48 - As comunidades indígenas, na sua opinião, atrapalham o progresso de nosso país? explicações – Aquicultura

Aquicultura: 38 pesquisados e 16 explicações (42,10% da turma)
elas atrapalham porque:
Não foram apresentadas explicações para a resposta sim
elas não atrapalham porque:
Todos somos iguais apesar das diferenças: 03
Eles são pessoas ou cidadãos como a gente: 03
Ao contrário disso, eles nos ajudam: 03
Eles são fundamentais para nosso país: 02
Eles tem o direito deles: 02
Eles são os verdadeiros brasileiros desse país: 01
O que atrapalha é um governo desorganizado: 01
Eles são parte da cultura desse país: 01

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Algumas explicações foram diretamente a esse ponto ao dizer que elas "conservam a natureza melhor que a gente" (ver tabela 49) e um dado extremamente significativo e relevante verificado no resultado desse questionamento está relacionado ao fato de um número expressivo de ingressantes conceber as comunidades indígenas como parte indissociável da nossa cultura, 16 discentes ou 14,67%.

Muito relevante ainda foram os 18 discentes, 16,51%, que justificaram sua negativa da tese elitista apontando a necessidade de respeito à diversidade cultural

de nosso país, ou seja, alegando que os indígenas "vivem a vida deles de acordo com a sua cultura" e isso não serve de argumento para que sejam vistos como um óbice ou barreira ao progresso do país.

Tabela 49 - As comunidades indígenas, na sua opinião, atrapalham o progresso de nosso país? explicações – TDS

TDS: 38 pesquisados e 23 explicações (60,52% da turma)
Não houve nenhuma resposta sim
elas não atrapalham porque:
-eles vivem a vida deles de acordo com a sua cultura: 09
-eles são parte da nossa cultura ou da nossa história: 08
-eles conservam a natureza melhor que a gente: 02
-não concordo com a ideia de progresso: 01
-porque eu sou descendente de índio e percebo que eles não são o problema: 01
- é importante a união de todos para fazer um Brasil melhor: 01
- as terras eram deles: 01
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Um discente explicou sua negativa da tese elitista declarando sua discordância em relação à ideia de progresso que a fundamenta (ver tabela 50). Outros seis destacaram a igualdade que deve prevalecer entre os seres humanos, apesar das suas diferenças, enquanto outros disseram que todos somos cidadãos, ainda que diferentes (ver tabela 48). No cômputo geral, apenas três discentes disseram concordar com o argumento dos elitistas, 2,75%, e apenas um justificou essa concordância ao dizer que as comunidades indígenas atrapalham o progresso porque "deixamos de usufruir de alguns lugares" (ver tabela 50).

Tabela 50 - As comunidades indígenas, na sua opinião, atrapalham o progresso de nosso país? explicações – Edificações

Edificações: 33 pesquisados e 24 explicações (66,66% da turma)
elas atrapalham porque:
- deixamos de usufruir de alguns lugares
elas não atrapalham porque:
-eles vivem a vida deles de acordo com a sua cultura: 09
-eles são parte da nossa cultura ou da nossa história: 08
-eles conservam a natureza melhor que a gente: 02
-não concordo com a ideia de progresso: 01
-porque eu sou descendente de índio e percebo que eles não são o problema: 01
- é importante a união de todos para fazer um Brasil melhor: 01
- as terras eram deles: 01
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

A escravidão no Brasil e seus desdobramentos na realidade presente foi também um tema colocado em nossos questionamentos. Foi apresentada, no primeiro dos questionamentos dessa temática, a frase “a escravidão é um fenômeno da História do Brasil que” com as seguintes possibilidades de resposta: “pertence ao passado” e “ainda persiste em nosso país”. O objetivo era perceber se os discentes

possuíam clareza sobre a continuidade do fenômeno da escravidão em nosso país, apesar desta ter sido abolida legalmente há mais de 133 anos.

Tabela 51 - A escravidão é um fenômeno da história do Brasil que/
A escravidão em nosso país vitimou

A escravidão é um fenômeno da História do Brasil que:			
1. pertence ao passado	2. ainda persiste em nosso país		
Respostas	Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
1	08	10	09
2	28	26	24
NR	02	02	00
Totalização/% 1: 27/24,79 2: 78/71,61 NR: 04/3,6			
A escravidão em nosso país vitimou:			
1. apenas os negros	2. apenas os indígenas	3. indígenas e negros	
1	06	04	01
2	00	00	01
3	30	31	30
NR	02	03	01
Totalização/% 1: 11/10,10 2: 01/0,9 3: 91/83,49 NR: 06/5,51			
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor			

A tabela 51 destaca os resultados desse questionamento evidenciando que a ampla maioria dos ingressantes tem clareza acerca da continuidade desse fenômeno no Brasil, haja vista que 78 deles, 71,61%, optou pela resposta “ainda persiste em nosso país”. Um número bem menor, 27 discentes ou 24,79%, optou pela resposta “pertence ao passado”, ou seja, explicitando a percepção de que se trata de um problema já superado em nosso país. Conjugado com este primeiro questionamento, outro foi feito com o objetivo de verificar se os discentes tinham clareza de que o fenômeno da escravidão atingiu tanto os nativos do país quanto os negros importados da África através do tráfico negroiro.

A tabela 51 também explicita o resultado desse segundo questionamento e o mesmo evidencia que a ampla maioria tem percepção de que tanto os nativos quanto os negros foram vítimas da escravidão, haja vista que 91 discentes, 83,49%, manifestaram esse entendimento. Apenas 11 discentes explicitaram o entendimento de que apenas os negros foram vítimas da escravidão, 10,10%.

A conjugação das respostas para esses dois questionamentos nos indicam que a consciência histórica da ampla maioria dos ingressantes tem como elemento a percepção do fenômeno da escravidão como um mal que persiste na sociedade brasileira e que este vitimou os nativos e os negros africanos.

A tabela 52 apresenta os resultados do questionamento que objetivou a avaliação do conhecimento histórico dos ingressantes com relação ao passado dos negros no Brasil. Nele, foi apresentada a frase “Os quilombos, na História do Brasil,

eram áreas onde” com as seguintes possibilidades de resposta: “os negros foragidos viviam fora do domínio dos colonizadores portugueses”, “os colonizadores portugueses produziam açúcar usando o trabalho dos negros” e “os indígenas viviam longe do domínio dos colonizadores portugueses”.

Tabela 52 - Os quilombos, na história do Brasil, eram áreas onde/ Zumbi foi, na história do Brasil, um

Os quilombos, na História do Brasil, eram áreas onde:			
1.Os negros foragidos viviam fora do domínio dos colonizadores portugueses			
2.Os colonizadores portugueses produziam açúcar usando o trabalho dos negros			
3.Os indígenas viviam longe do domínio dos colonizadores portugueses			
Respostas	Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
1	24	29	29
2	10	05	01
3	00	04	02
NR	04	00	01
Totalização/% 1: 82/75,55 2: 16/14,69 3: 06/5,50 NR: 05/4,58			
Zumbi foi, na História do Brasil, um:			
1. líder indígena			
2. bandeirante			
3. líder negro			
1	09	05	02
2	01	01	01
3	20	25	24
NR	08	07	06
Totalização/% 1: 16/14,67 2: 03/2,75 3: 69/63,31 NR: 21/19,27			
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor			

Os resultados apresentados na tabela 52 evidenciam que a ampla maioria tem um entendimento histórico correto sobre a função dos quilombos na História do Brasil, ou seja, como destinos para a reunião dos negros que conseguiam escapar do controle e exploração dos colonizadores, haja vista que 82 ingressantes fizeram essa escolha como resposta, 75,55%. Ainda na tabela 52 estão apresentados os resultados relacionados com o conhecimento sobre o papel histórico desempenhado por Zumbi na História do Brasil, ou seja, se o concebem como “líder indígena”, “bandeirante” ou “líder negro”.

A maioria demonstrou ter o conhecimento histórico correto, haja vista que 69 discentes complementaram a frase indicando que Zumbi foi um líder negro, 63,31%. Verificou-se, todavia, certa redução no nível assertivo desse questionamento quando comparado com os anteriores, haja vista que teve certa expressividade o número dos que deixaram de respondê-lo, 21 discentes ou 19,27%. Esse dado nos sugere que a fixação do entendimento dos fenômenos e dos processos históricos é mais firme na consciência histórica do que a lembrança dos nomes de personagens históricos? Embora não seja possível dar uma resposta segura sobre essa questão, creio que valer a pena tal reflexão.

A tabela 53 apresenta, por sua vez, os resultados de um questionamento feito no sentido de obter a opinião dos discentes com relação à persistência do preconceito racial contra os negros no Brasil. Os resultados evidenciam que a ampla maioria tem uma clara percepção acerca da continuidade desse preconceito, haja vista que 97 ingressantes responderam “sim”, 89%.

Tabela 53 - Você considera que existe preconceito racial contra os negros no Brasil?

() sim		() não		() não sei	
Aquicultura: 38		TDS: 38		Edificações: 33	
Sim: 32		Sim: 35		Sim: 30	
Não: 00		Não: 01		Não: 00	
Não sei: 02		Não sei: 00		Não sei: 02	
NR: 04		NR: 02		NR: 01	
Totalização/%: Sim - 97/89,00 Não – 01/0,91 Não sei –04/3,66 NR – 07/6,43					

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

A resposta “não” ficou restrita a um único discente num universo de 109 pesquisados. Um dado que ficou faltando nessa consulta diz respeito a opinião sobre a relação da persistência desse preconceito racial com o passado de escravidão dos negros no Brasil. Na elaboração do questionário, faltou incluir um item nesse sentido, ou seja, solicitar que, nos casos de resposta “sim”, fosse opinado se tal fato teria relação com o passado de escravidão dos negros. Embora tenhamos a convicção de que a maioria faz essa relação, ficou faltando o dado quantitativo de tal questionamento.

Tabela 54 - Considerando-se a realidade do trabalho no Brasil, é correto afirmar que:

1. homens e mulheres que executam a mesma função costumam receber o mesmo salário
2. mulheres que executam as mesmas funções dos homens costumam receber salários menores
3. não tenho como afirmar nada sobre esse assunto

Respostas	Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 38
1	05	02	01
2	20	24	22
3	10	12	10
NR	03	00	00
Totalização/%: 1: 08/7,33 2: 66/60,56 3: 32/29,36 NR 03/2,75			

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

A tabela 54 apresenta os resultados de um questionamento que teve como foco a percepção da realidade do trabalho feminino no Brasil. Foi proposta a frase “Considerando-se a realidade do trabalho no Brasil, é correto afirmar que” com as seguintes respostas para escolha: “homens e mulheres que executam a mesma função costumam receber o mesmo salário”, “mulheres que executam as mesmas funções dos homens costumam receber salários menores” e “não tenho como afirmar

nada sobre esse assunto”.

Os resultados evidenciam que a maioria tem conhecimento de que os salários pagos às mulheres costuma ser inferior, em média, ao que é pago à mão-de-obra masculina, 66 ingressantes ou 60,56%. Um número bem pequeno respondeu que os salários pagos costumam ser iguais, 08 ingressantes ou 7,33%. Por fim, um número bem expressivo informou não ter como afirmar nada sobre o assunto, 32 ingressantes ou 29,36%. Esse dado nos indica a necessidade de conteúdos que esclareçam e orientem sobre a realidade do mercado de trabalho no Brasil, especialmente sobre a necessidade de observância da igualdade de direitos estabelecida em lei.

A tabela 55 destaca os resultados de questionamentos feitos com o objetivo de avaliar conhecimentos da História do Brasil e do Pará. No primeiro deles, foi feita a citação do trecho inicial do hino nacional republicano para em seguida pedir aos pesquisados que indicassem a conexão do “ouviram do Ipiranga” com o fato histórico relacionado com a frase. Três opções foram colocadas como resposta: “independência do Brasil”, “abolição da escravidão” e “proclamação da república”.

Tabela 55 - “Ouviram do Ipiranga às margens plácidas” é o trecho inicial do hino nacional que faz referência à/ Sobre o estado do Pará, antes chamado de Grão-Pará, podemos afirmar que

“Ouviram do Ipiranga às margens plácidas” é o trecho inicial do Hino Nacional que faz referência à			
1. Independência do Brasil de Portugal	2. Abolição da escravidão	3. Proclamação da república	
Respostas	Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
1	27	32	17
2	00	00	00
3	09	06	14
NR	02	00	02
Totalização/% 1: 76/69,73 2: 00/00 3: 29/26,61 NR: 04/3,66			
Sobre o Estado do Pará, antes chamado de Grão-Pará, podemos afirmar que:			
1. Sempre fez parte do Brasil	2. Aderiu ao Brasil	3. Não foi colônia de Portugal	
1	14	21	09
2	16	11	17
3	01	05	04
NR	07	01	03
Totalização/% 1: 44/40,37 2: 44/40,37 3: 10/9,17 NR: 11/10,09			
Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor			

Os resultados evidenciaram que a grande maioria faz uma correta relação do “ouviram do Ipiranga” com a independência do Brasil de Portugal, ou seja, 76 ingressantes ou 69,73%. Nenhum ingressante relacionou o “ouviram do Ipiranga” com a abolição da escravidão, mas 29 relacionaram o fato com o episódio da proclamação da república, 26,61%.

O segundo questionamento foi feito com a intenção de verificar se os discentes conhecem a História do Pará e se tem clareza de que foi necessária uma adesão para

que viéssemos a fazer parte do estado nacional brasileiro. Há uma efeméride que rememora esse episódio todos os anos no Pará, o feriado de 15 de agosto, fato que contribui para a afirmação desse episódio histórico na memória coletiva, sem contar que se trata de um conteúdo presente no ensino fundamental das escolas sediadas no estado.

Os resultados evidenciam que o episódio da adesão do Pará à independência do Brasil não está bem afirmado na memória dos discentes ingressantes na medida em que houve empate, 44 a 44, entre os que disseram que o Pará sempre fez parte do Brasil e os que, corretamente, informaram que ele aderiu ao estado nacional brasileiro. Esse dado indica a necessidade de maior cuidado e atenção na ministração de conteúdos com maior grau de conexão da história nacional com as histórias regional e estadual.

Tabela 56 - A cidade de Bragança tem esse nome em homenagem/ São Benedito, co-padroeiro da cidade de Bragança, foi

A cidade de Bragança tem esse nome em homenagem:			
1. às tribos indígenas que viviam na região 2. à família imperial brasileira 3. Não sei dizer			
Respostas	Aquicultura: 38	TDS: 38	Edificações: 33
1	10	06	05
2	14	17	15
3	13	15	12
NR	01	00	01
Totalização/% 1: 21/19,27 2: 46/42,21 3: 40/36,69 NR: 02/1,83			
São Benedito, co-padroeiro da cidade de Bragança, foi:			
1.um monge italiano do século XVI que virou santo			
2.um escravo negro que viveu no Brasil no século XVI			
1	09	11	13
2	26	23	20
NR	03	04	00
Totalização/% 1: 33/30,27 2: 69/63,31 NR: 07/6,42			

Fonte: Questionário aplicado aos discentes ingressantes no EMI do IFPA Bragança 2020 – elaboração do autor

Por fim, a tabela 56 destaca os resultados de dois questionamentos feitos para avaliar o conhecimento dos ingressantes sobre a história local. No primeiro deles, foi apresentada a frase “a cidade de Bragança tem esse nome em homenagem” com as seguintes respostas: “às tribos indígenas que viviam na região”, “à família imperial brasileira” e “não sei dizer”.

Os resultados evidenciam que a maioria dos ingressantes não conhece a motivação histórica que esclarece a respeito do nome do município de Bragança, haja vista que 40 declararam desconhecimento do assunto, 36,59%, e outros 21 disseram que o nome é uma homenagem às tribos indígenas que viveram na região, 19,27%.

O segundo questionamento teve como foco a história de vida de São Benedito, co-padroeiro da cidade e referência maior dos festejos que ocorrem todos os anos e

que congregam boa parte da população do município de Bragança, além de atrair grande número de turistas. Duas respostas foram propostas como opção, ou seja, “um monge italiano que viveu no século XVI” ou “um escravo negro que viveu no Brasil no século XVI”.

Os resultados evidenciam um grande desconhecimento acerca da história de São Benedito, haja vista que 69 ingressantes disseram que ele foi um escravo negro que viveu no Brasil e não um monge italiano do século XVI que virou santo, 63,39%. A resposta certa, portanto, foi apontada pela minoria, 33 ingressantes, 30,27%. Os dados indicam a necessidade de maior atenção com os conteúdos relacionados com a história local, haja vista que a grande maioria dos discentes ingressantes nasceu e vive na região bragantina.

Quando se pensa numa educação histórica que tenha como foco um aprendizado que seja significativo e capaz de proporcionar orientação temporal é de fundamental importância o planejamento e a execução de atividades de ensino que valorizem e tenham como referência a experiência vivenciada localmente, haja vista que é nessa realidade que a história dos educandos se desenrola de forma concreta e objetiva.

É a partir da realidade local que os educandos interpretam a experiência passada e fazem as conexões com o presente por eles vivenciado. É na realidade local que a orientação temporal é mais útil e necessária, pois é a partir dela que se estabelecem as expectativas de futuro e o estímulo necessário para viver e participar ativamente da história, aspectos que dependem de um adequado desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola formal não se dissocia do meio social onde está inserida, sendo parte do ambiente político-cultural dominante, pois é uma instituição que tem uma missão diretamente relacionada com as necessidades da ordem estabelecida, especialmente em função do papel estratégico e relevante que exerce no preparo e inserção das novas gerações em tal ordenamento.

As sociedades ocidentais do tempo contemporâneo foram estruturadas no campo político-cultural a partir da reificação dos mitos da democracia e dos direitos humanos, de modo que a escola do nosso tempo é filha, em grande medida, do iluminismo. Um mito não se torna estruturante num ordenamento social se não for reificado, ou seja, vivenciado como algo concreto e efetivo na vida coletiva cotidiana e, sobretudo, concebido pelos indivíduos como algo essencial para a continuidade de um determinado modo de existência.

É a partilha dos mitos pelos indivíduos que os reifica e os torna parte do seu modo de vida, mas este não se torna estruturante num dado ordenamento social se essa partilha não acontecer de forma generalizada, pois é essa condição que possibilita a cooperação entre os mesmos numa escala muito ampla. Em linhas gerais, esse é o entendimento de Harari (2018) que expusemos no capítulo 1 deste trabalho e com o qual tenho plena concordância.

A escola formal do tempo contemporâneo, portanto, em face da sua condição de filha do Iluminismo, não pode se furtar do compromisso com a reificação dos mitos da democracia, da cidadania e dos direitos humanos. No Brasil, conforme expusemos, a positivação desse compromisso aconteceu de forma muito tardia, ou seja, a partir da CF/1988 e da LDB/1996.

A persistência do arcaísmo político-cultural no Brasil tem relação direta, em nossa avaliação, com o nível baixo na partilha dos mitos que o Iluminismo exaltou e difundiu pelo mundo. Princípios como soberania popular e estado democrático de direito são ainda pouco compreendidos na realidade brasileira porque a partilha dos mesmos pelos indivíduos ocorre numa escala reduzida e limitada, ou seja, pouco reificados na vida coletiva cotidiana.

Por outro lado, percebe-se que ainda é muito forte e significativa a partilha dos

mitos do “bonapartismo”⁵⁰ e do “messianismo”⁵¹ no ambiente político cultural brasileiro, fato que é compreensível quando se percebe a debilidade do mito da democracia, ou seja, da crença generalizada na soberania popular. Um dos papéis centrais da escola formal do tempo atual, portanto, é o da contribuição para a superação e crescente desaparecimento desses mitos arcaicos.

O grande desafio da escola formal no Brasil do século XXI ainda é, portanto, dar uma contribuição significativa e decisiva para a criação de um ambiente político-cultural em sintonia com o objetivo da afirmação do estado democrático de direito, especialmente em face dos resquícios deixados pelas duas décadas de castração da consciência cidadã ativa que caracterizaram o período da ditadura militar.

O ensino escolar formal, de modo geral, e a disciplina de História, de forma particular, precisam concentrar energia e esforços no sentido da difusão e crescente reificação do mito da democracia para que, enfim, este venha a assumir uma condição estruturante em nosso ordenamento político-cultural. Sem essa crescente reificação, a cidadania ativa não tem como ganhar volume e intensidade como praxis dos indivíduos no seu cotidiano.

O fazer do ensino da História no cotidiano escolar precisa atentar, no quadro desse objetivo maior, para as reflexões em torno da consciência histórica feitas por uma série de pensadores e estudiosos, especialmente Jorn Rusen. Nessas reflexões se insere também aquelas do campo da Didática da história, especialmente quando se considera a função de orientação temporal do conhecimento histórico.

A partilha cada vez mais ampla do mito da democracia exige uma política educacional eficiente e exitosa no desenvolvimento da consciência histórica dos educandos, haja vista a necessidade de uma boa orientação temporal que sensibilize sobre a importância de uma postura cidadã ativa no tempo presente para a defesa e o aperfeiçoamento do estado democrático de direito em nosso país.

O tempo que se abriu no Brasil a partir de 2014 evidenciou a ameaça e perigo da reescalada do reacionarismo engajado não apenas no travamento da democracia em nosso país, mas, sobretudo, na pretensão de imposição de uma ordem política autoritária com o fim de anular todas as conquistas institucionais verificadas a partir

⁵⁰ No aparecimento de um líder político forte com vocação ditatorial para conduzir a nação para um destino melhor e mais grandioso.

⁵¹ O mito do aparecimento do salvador da pátria, ou seja, daquele que aparece e tudo resolve em função das habilidades e poderes pessoais a ele atribuídos.

da promulgação da CF/1988.

A imposição de um teto de gastos para o setor público⁵², além das reformas trabalhista e previdenciária, medidas legais erigidas sob a alegação de um suposto ganho geral para a sociedade brasileira a partir da dinamização da nossa economia com a promessa de entrada maciça de capital estrangeiro⁵³ nos trouxe a lembrança da política econômica executada durante o período da ditadura militar.

A veiculação ampla e maciça de teses neoliberais radicalmente ortodoxas pela mídia de todos os tipos evidenciou, junto com a nova campanha de difusão do mito do “inimigo oculto”, ou seja, do “comunismo” como agente desagregador e destruidor dos “valores que sustentam a sociedade brasileira”⁵⁴, um conjunto de ações que visam o enfraquecimento e o crescente desmonte do estado-nacional brasileiro para que nosso país seja mais rapidamente inserido na lógica de acumulação e transferência de capital atualmente empreendida por grandes corporações privadas internacionais.

As consequências da pandemia da COVID-19 deixaram evidências muito claras sobre o caráter do projeto reacionário em curso no Brasil, haja vista a priorização dos interesses econômicos em desfavor daqueles de caráter humanitário. A identificação desse projeto reacionário com o fascismo do pré Segunda Guerra Mundial não é gratuita nem leviana, pois há uma série de dados e elementos que, em nosso entendimento, justificam a adoção de tal ponto de vista por parte de historiadores e demais cientistas sociais.

O modelo civilizatório estruturado sobre os mitos iluministas enfrenta, mais uma vez, a ameaça de projetos políticos de índole reacionária. No Brasil, conforme já expusemos, a situação é mais grave e preocupante porque nem chegamos a constituir tal arcabouço civilizatório, haja vista que, sempre que esse parecia seguir em frente, golpes reacionários levaram ao chão o pouco que havia sido erguido, tais como na implantação do Estado Novo e da Ditadura Militar, respectivamente em 1937 e 1964.

A promulgação da CF/1988 inaugurou a retomada dessa obra, mas é fato que

⁵²ver matéria jornalística de Angela Boldrini de 13 de dezembro de 2016, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/12/1840825-maioria-dos-brasileiros-reprova-emenda-dos-gastos-diz-datafolha.shtml?mobile>, acesso em 30 de outubro de 2021.

⁵³ Ver matéria produzida pela FIESP, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, em 11 de abril de 2019, disponível em <http://brazilmodal.com.br/2015/highlights/ministro-da-infraestrutura-enfatiza-necessidade-de-aprovacao-da-reforma-da-previdencia-para-atrair-interesse-do-capital-estrangeiro/>, acesso em 30 de outubro de 2021.

⁵⁴ a tese do enorme poder destrutivo e desagregador do “marxismo cultural” é, propagada e difundida por “gurus” reacionários como Olavo de Carvalho, ou seja, uma boa evidência da novíssima campanha de difusão do mito do “inimigo oculto” no seio da sociedade brasileira.

a mesma tem andado a passos de tartaruga e, não bastasse isso, com claros retrocessos de ordem institucional, de modo que, no atual momento, os segmentos reacionários, mais uma vez, se sentem encorajados e confiantes para destruir tudo o que houve de avanço depois do fim da ditadura militar.

A LDB/1996 faz parte desse conjunto de obras ainda em fase inicial, de modo que é fundamental a defesa dos princípios inseridos na mesma, haja vista o duro ataque que a mesma vem sofrendo da parte dos setores reacionários. É fundamental a preservação da essência do que foi positivado, principalmente em função da necessidade de concretização dos objetivos nela estabelecidos.

A pesquisa ora empreendida revelou essa necessidade, especialmente quando se observa a falta de compreensão da democracia pela maioria dos nossos jovens, principalmente em relação ao papel que precisam desempenhar para que a mesma não venha a perecer.

A presente pesquisa evidenciou ainda a pertinência e relevância das questões colocadas pela educação histórica, especialmente no que se relaciona com uma didática da história preocupada com um aprendizado significativo e capaz de proporcionar um efetivo desenvolvimento da consciência histórica dos educandos, haja vista que o alcance desse objetivo é de fundamental importância quando se considera a missão de educar para a cidadania ativa.

Os dados e as análises aqui apresentadas deixaram evidente a necessidade de melhor atenção à formação que é proporcionada no ensino fundamental, especialmente com relação ao preparo para o exercício da cidadania ativa. Nesse sentido, a maioria dos discentes ingressantes no ensino médio integrado do IFPA Campus Bragança, em 2020, evidenciou graves lacunas de formação, fato que exige ações educacionais com o fim de preenchê-las para que, ao fim da fase de estudos que iniciaram, se alcance os objetivos positivizados em lei.

É importante ainda destacar que, apesar das graves lacunas de formação observadas na maioria dos pesquisados, um número significativo de ingressantes evidenciou um desenvolvimento satisfatório tanto na consciência histórica quanto no preparo para o exercício da cidadania, fato que pode estar relacionado com ações educativas exitosas nas escolas de ensino fundamental onde estudaram.

Outro ponto relevante diz respeito à internalização dos valores da tolerância e do respeito aos direitos humanos que foram observadas na grande maioria dos pesquisados, fato que evidencia o sucesso das ações educativas centradas nessas

temáticas.

Um dado que se relaciona com a temática dos direitos humanos e que nos causou uma surpresa gratificante diz respeito a não internalização, pela maioria dos pesquisados, de pontos de vista de aceitação e naturalização da violência, bem como de concordância com posicionamentos preconceituosos contra grupos minoritários da nossa sociedade.

Nossa surpresa decorre do fato de que tais pontos de vista são objeto de ampla e constante difusão nas mídias de massa com as quais nossos pesquisados interagem no dia a dia, mas que, apesar disso, pouco influenciam a forma como enxergam a realidade. Um bom exemplo disso foi a ampla rejeição da frase “bandido bom é bandido morto” pelos pesquisados.

Esse dado, aliás, pode nos indicar a capacidade que a escola formal possui no sentido da anulação ou mitigação dos efeitos das campanhas de deseducação e desinformação amplamente disseminadas nas mídias tradicionais e na internet, especialmente naquilo que se relaciona com o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo nos educandos capaz de lhes proporcionar autonomia e competência intelectual para analisar problemas e fenômenos que fazem parte da realidade que vivenciam no cotidiano.

Os dados da presente pesquisa também nos indicaram a necessidade de planejamento e execução de projetos de ensino direcionados para o maior conhecimento de nossos discentes com relação ao ordenamento jurídico instituído em nosso país. Uma educação comprometida com a democracia e o desenvolvimento de uma consciência cidadã ativa exige tal iniciativa e é nossa pretensão executá-la, especialmente na forma de oficinas, seminários, palestras e projetos de extensão que envolvam nossos discentes em ações voltadas para as necessidades das comunidades onde vivem e residem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. **Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária.** In O saber histórico na sala de aula. Circe Bittencourt (org.). 12ª edição. São Paulo: Contexto, 2019, p. 28-41.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de; FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** Revista Educação em Questão, Volume 52, nº 38, Natal, 2015, p. 61-80.

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Volume 65, nº 150, edição maio-agosto, 1984.

BARBOSA, Fulvia Giglio. **A relação estado-igreja e a política educacional brasileira nos anos 1937-1955.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Filosofia da Educação da Fundação Getúlio Vargas, 1992.

BOLDRINI, Angela. **Maioria dos brasileiros reprovou emenda dos gastos, diz Datafolha.** São Paulo, matéria jornalística de 13 de dezembro de 2016, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/12/1840825-maioria-dos-brasileiros-reprova-emenda-dos-gastos-diz-datafolha.shtml?mobile>

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, **Constituição Federal de 1934**, de 16 de julho de 1934, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

_____, **Constituição Federal de 1937**, de 10 de novembro de 1937, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm.

_____, **Constituição Federal de 1946**, 18 de setembro de 1946, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm.

_____, **Constituição Federal de 1967**, 15 de março de 1967, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm.

_____, **Constituição Federal de 1988**, 05 de outubro de 1988, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

_____, Decreto Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm.

_____, Decreto Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto_lei/1937-1946/del4073.htm.

_____, Decreto Lei 4.244, de 09 de abril de 1942, estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-

[1946/del4244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4244.htm).

____, Decreto Lei 5452, de 01 de maio de 1943, aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm.

____, Lei nº 38, de 04 de abril de 1935, estabeleceu a Lei de Segurança Nacional, disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-38-4-abril-1935-397878-republicacao-77367-pl.html>.

____, Lei 3.352, de 16 de fevereiro de 1959, reorganizou o ensino técnico profissional no Brasil, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm.

____, Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, criou o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5537.htm.

____, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, reorganizou o ensino superior no Brasil, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm.

____, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

____, Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989, definiu os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm.

____, Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1894, instituiu o sistema nacional de educação tecnológica, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm.

____, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional brasileira, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

____, Lei 11.645, de 10 de março de 2008, instituiu a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo escolar brasileiro. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

____, Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

BITENCOURT, Circe. **Cotidiano e História Local**. In Ensino de História Fundamentos e Método. São Paulo, CORTEZ, 2005 P. 164-179.

BRESCIANI, Stella. **Forjar a identidade brasileira nos anos 1920-1940**. In Morte e progresso: cultura brasileira como apagamento de rastros/Francisco Foot Hardman organizador. São Paulo, UNESP, 1998, p.27-61.

BURKE, Peter. Conceitos centrais. In: **História e teoria social**. São Paulo: Editora da

UNESP, 2002, p. 67-144.

CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (Orgs.) **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 65-79.

CAINELLI, Marlene. **Educação histórica: perspectivas de aprendizagem de história no ensino fundamental**. Revista Educar, edição especial, Editora UFPR, 2006, p. 57-72.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: o imaginário da república no Brasil**, São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CENTAMORI, Vanessa. **A curiosa vez em que duas ditaduras festejaram os restos mortais de D. Pedro I**. Revista Aventuras na História. agosto, 2020. Disponível em <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/a-curiosa-vez-em-que-duas-ditaduras-festejaram-os-restos-mortais-de-dom-pedro-i.phtml>.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2011. _____. **Ensino de história e nação na publicidade do milagre brasileiro (1969-1973)**. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2000.

CIAMPI, Helenice. **Epistemologia e metodologia: diálogos interdisciplinares na pesquisa do ensino de história**. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). Dez Anos de Pesquisa em Ensino de História. Londrina: AtrioArt, 2005, p. 122-135.

CPDOC, FGV. Queda de Vargas e fim do Estado Novo, disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/QuedaDeVargas>.

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política**. São Paulo, Boitempo, 2011.

DALLABRIDA, Norberto. **A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FAUSTO, Boris. **O pensamento nacionalista autoritário (1920-1940)**. Coleção Descobrimos o Brasil, Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2001.

FIESP, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. **Ministro da Infraestrutura enfatiza necessidade de aprovação da Reforma da Previdência para atrair capital estrangeiro**. Matéria divulgada em 11 de abril de 2019, São Paulo, disponível em <http://brazilmodal.com.br/2015/highlights/ministro-da-infraestrutura-enfatiza-necessidade-de-aprovacao-da-reforma-da-previdencia-para-atrair-interesse-do-capital-estrangeiro/>

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História**, 3 ed. Belo

Horizonte: Autêntica, 2004.

GADOTTI, Moacir, **História das Ideias Pedagógicas**, 4ª edição, São Paulo, Editora Ática, 1996.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da História Ensinada**. 13ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. 38ª edição, L&PM, Porto Alegre, 2018.

HEGEL, Friedrich. Jürgen-Eckardt Pleines; Sílvio Rosa Filho (org). Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, Recife, 2010, disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4671.pdf>.

HORTA, Maurício. Mito: “na Ditadura Militar as cidades não eram violentas”, Revista Superinteressante, Editora Abril, Edição de Setembro, ano 2018. Disponível em <https://super.abril.com.br/historia/mito-na-ditadura-militar-as-cidades-nao-eram-violentas/>.

LEMME, Paschoal. **Educação Democrática e Progressista**. Editorial Pluma. São Paulo, 1961.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo [et. al] (Org.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, p. 51-75.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania?** Coleção Primeiros Passos, Editora Brasiliense, 3ª edição, São Paulo, 1994.

MATTOS, Selma Rinaldi. **A História do Ensino de História nos manuais de Joaquim Manuel de Macedo**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Filosofia da Educação da Fundação Getúlio Vargas em fevereiro de 1993, Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8913>.

MENDONÇA, Ana. “Um manda, outro obedece”, diz Pazuello após Bolsonaro desautorizar compra de vacina chinesa. Matéria jornalística de 22 de outubro de 2020 publicada no jornal “O Estado de Minas”, Belo Horizonte, disponível https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/10/22/interna_politica,1197171/pazuello-sobre-bolsonaro-e-coronavac-um-manda-outro-obedece.shtml.

MONTALVÃO, Sérgio de Souza. **Por uma história política da educação: a lei de diretrizes e bases e a democracia da terceira república (1946-1961)**. Tese de doutorado apresentada ao CPDOC/FGV, Rio de Janeiro, 2011.

PINTO, Helena. A interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o ensino de História. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 205-220, jan./mar. 2017.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora,

2015, p. 201-221.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**, 12ª edição, Vozes, Petrópolis, 1990.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen, e o ensino de História**. Org`s: Maria Auxiliadora Schimdt, Isabel Barca e Estevão de Resende Martins. Curitiba, Ed. UFPR, 2010.

SAMPAIO, João Luiz. **Por que o Brasil ainda flerta com a ideia de uma intervenção militar?**. Matéria jornalística de 31 de março de 2021, CNN Brasil, São Paulo, disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/por-que-o-brasil-ainda-flerta-com-a-ideia-de-uma-intervencao-militar/>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI**. 1. ed. – São Paulo: Cortez; ANPUH-SP, 2017, p. 199-216.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Prefácio de GADOTTI, Moacir, História das Ideias Pedagógicas**, 4ª edição, São Paulo, Editora Ática, 1996, p. 11.

SIMAN, Lana Maria de Castro. **Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades**. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 201-221.

SINTONI, Evaldo. **Em busca do inimigo perdido: construção da democracia e imaginário militar no Brasil (1930-1964)**. Cultura Acadêmica Editora, São Paulo, 1999.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**, vol 1: a árvore da liberdade. 11ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2020.

TOPIK, Steven C. **Comércio e canhoneiras: Brasil e Estados Unidos na Era dos Impérios (1889-97)**. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **História Local, Historiografia e Ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história**. Revista Antíteses, Volume 3, nº 6, Maringá, 2010, p. 743-758.

APÊNDICE A – Questionário aplicado em sala de aula com alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado do Campus Bragança*

PESQUISA QUALITATIVA (parte 1)

Nome ou Pseudônimo: _____				
Sexo: () M () F () outro _____		Curso: _____		Idade: _____
Marque o item que você considera a melhor resposta para a questão proposta ou responda quando for o caso:				
Você se considera:		() Branco(a) () Negro(a) () Indígena () Pardo(a) () Amarelo(a)		
Cidade/estado onde nasceu: _____			Cidade/estado onde mora: _____	
Você estudou em creche ou pré-escola? _____ Se sim, qual?				
Em quantas escolas você estudou até concluir o ensino fundamental? _____ Cite abaixo quais foram:				
Nome da Escola:		Período:		Cidade:
1.	_____	_____	_____	_____
2.	_____	_____	_____	_____
3.	_____	_____	_____	_____
Como você classifica as condições físicas (salas de aula, banheiros, etc) das escolas onde você estudou?				
excelente ()		boa ()	regular ()	ruim () péssima ()
Justifique sua opinião: _____				
Como você avalia o ensino-aprendizagem nas escolas onde estudou ?				
excelente ()		bom ()	regular ()	ruim () péssimo ()
Você gosta de estudar e de ir à escola? _____ Comente sua resposta: _____				
Por que você optou fazer o ensino médio integrado no IFPA Campus Bragança?				
Como você define a sua condição social: () rico(a) () classe média () pobre () muito pobre				
Quantos quartos a sua casa tem? _____ Quantas pessoas moram na sua casa? _____				
A casa onde você mora é própria ou alugada? _____				
A sua casa é de madeira ou de alvenaria? _____				
Somando-se o ganho de todos os que trabalham, qual a renda mensal de sua família? _____				
Quantas TV'S existem na sua casa? _____ Quantos possuem celular? _____				
Quando não está na escola, você ocupa o seu tempo fazendo o quê _____				
Você acessa a internet diariamente? _____ Se sim, quanto tempo fica por dia? _____				
Você e sua família possuem uma religião? _____ Se sim, qual é? _____				
Quantas vezes vão à igreja por semana? _____ Você gosta de ir à Igreja? _____				
Você sabe o significado da palavra democracia? _____ Se sim, explique o seu significado? _____				
Você se considera um cidadão? _____ Se sim, explique o motivo _____				
Você já ouviu falar sobre DIREITOS HUMANOS? _____ Se sim, qual sua opinião a respeito do assunto? _____				
Você sabe a diferença entre resíduos orgânicos e não orgânicos? _____ Se sim, explique a diferença? _____				
Na sua casa, esses resíduos são separados? _____ Por que? _____				

PESQUISA QUALITATIVA (parte 2)

<p>A cidadania de uma pessoa se expressa através do exercício dos seus: <input type="checkbox"/> DIREITOS <input type="checkbox"/> DIREITOS e DEVERES</p>
<p>Numa sociedade democrática, qual o papel que o estado ou governo deve desempenhar? Opine a respeito</p> <p>_____</p>
<p>Se tivesse que abrir mão de um dos direitos abaixo, qual você escolheria? Você deve marcar apenas uma opção</p> <p><input type="checkbox"/> votar nas eleições <input type="checkbox"/> educação <input type="checkbox"/> saúde <input type="checkbox"/> emprego <input type="checkbox"/> segurança <input type="checkbox"/> lazer</p> <p>Explique sua opinião: _____</p>
<p>O Brasil, considerando-se as riquezas que possui (minérios, petróleo, etc) é um país: <input type="checkbox"/> RICO <input type="checkbox"/> POBRE</p> <p>Na sua opinião, o povo brasileiro, considerando-se a realidade da maioria da população, é: <input type="checkbox"/> RICO <input type="checkbox"/> POBRE</p>
<p>Numa sociedade democrática, quem exerce o poder político é o <input type="checkbox"/> GOVERNO <input type="checkbox"/> POVO</p>
<p>Qual a importância do voto, na sua opinião, para o bom funcionamento de nossa sociedade?</p> <p>_____</p>
<p>O que você gostaria de ser: <input type="checkbox"/> político(a) <input type="checkbox"/> professor(a) <input type="checkbox"/> médico(a) <input type="checkbox"/> advogado(a) <input type="checkbox"/> engenheiro(a)</p>
<p>Qual o motivo?</p>
<p>Qual sua opinião sobre quem vende o voto nas eleições? _____</p>
<p>A frase "bandido bom é bandido morto!" expressa uma ideia: <input type="checkbox"/> CORRETA <input type="checkbox"/> ERRADA</p> <p>Explique o motivo de sua resposta: _____</p>
<p>Você considera que existe preconceito racial contra os negros no Brasil? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não sei</p>
<p>As comunidades indígenas, na sua opinião, atrapalham o progresso de nosso país? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p> <p>Explique sua opinião: _____</p>
<p>O que é fundamental, na sua opinião, para uma pessoa ser bem sucedida na vida: <input type="checkbox"/> estudar e trabalhar com dedicação <input type="checkbox"/> ser obediente e temente a Deus <input type="checkbox"/> ter sorte</p> <p>Explique sua resposta: _____</p>
<p>Considerando-se a realidade do trabalho no Brasil, é CORRETO afirmar que:</p> <p><input type="checkbox"/> homens e mulheres que executam a mesma função, costumam receber o mesmo salário</p> <p><input type="checkbox"/> mulheres que executam as mesmas funções dos homens, costumam receber salários menores</p> <p><input type="checkbox"/> não tenho como afirmar nada sobre esse assunto</p>
<p>Você sabe o que é a Constituição Federal? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> já ouvi falar, mas não sei o que é</p>
<p>Você já ouviu falar sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) ? <input type="checkbox"/> sim, sei o que é <input type="checkbox"/> sim, mas não sei o que é <input type="checkbox"/> nunca ouvi falar</p> <p>Se você já ouviu e sabe o que é, fale sobre o ECA: _____</p>
<p>Você sabe o que é HOMOFOBIA? <input type="checkbox"/> sim, e sei o que é <input type="checkbox"/> sim, mas não sei o que é <input type="checkbox"/> nunca ouvi falar</p> <p>Se você já ouviu e sabe o que é homofobia, fale o que você pensa sobre isso:</p> <p>_____</p>
<p>Você acha que o Brasil é um país que cuida bem do meio ambiente? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não sei</p>
<p>Se respondeu sim ou não, comente sua resposta:</p> <p>_____</p>
<p>Você se considera mais: <input type="checkbox"/> brasileiro(a) <input type="checkbox"/> paraense <input type="checkbox"/> bragantino(a) <input type="checkbox"/> outro: _____</p>
<p>Eu estudo porque quero: <input type="checkbox"/> me dar bem na vida e ajudar os meus familiares <input type="checkbox"/> ter uma vida respeitável e com dinheiro no bolso <input type="checkbox"/> contribuir para o desenvolvimento de nossa sociedade</p>

PESQUISA QUALITATIVA (parte 3)

A História é uma disciplina que tem por objetivo: <input type="checkbox"/> a memorização de fatos, datas e feitos dos grandes homens do passado <input type="checkbox"/> a compreensão do presente em que vivemos, a partir do estudo do passado <input type="checkbox"/> a lembrança daqueles que viveram antes de nós e que precisamos ter sempre em nossa memória
A História é feita todos os dias: <input type="checkbox"/> por homens e mulheres com prestígio e poder <input type="checkbox"/> por todas as pessoas que convivem numa sociedade
Você se considera parte da História? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não sei opinar
A escravidão é um fenômeno da História do Brasil que: <input type="checkbox"/> pertence ao passado <input type="checkbox"/> ainda persiste em nosso país
A escravidão em nosso país vitimou: <input type="checkbox"/> apenas negros <input type="checkbox"/> apenas indígenas <input type="checkbox"/> negros e indígenas
Os negros que foram escravizados no Brasil vieram da: <input type="checkbox"/> Europa <input type="checkbox"/> Ásia <input type="checkbox"/> África
O Tratado de Tordesilhas dividiu as terras além-mar entre os reis de: <input type="checkbox"/> Portugal e França <input type="checkbox"/> Portugal e Espanha <input type="checkbox"/> Portugal e Inglaterra
Os quilombos, na História do Brasil, eram áreas onde: <input type="checkbox"/> os negros foragidos viviam fora do domínio dos colonizadores portugueses <input type="checkbox"/> os colonizadores portugueses produziam açúcar usando o trabalho dos negros <input type="checkbox"/> os indígenas viviam longe do domínio dos colonizadores portugueses
Zumbi, na História do Brasil, foi um: <input type="checkbox"/> líder indígena <input type="checkbox"/> bandeirante <input type="checkbox"/> líder negro
Pedro Álvares Cabral foi o navegador português que: <input type="checkbox"/> descobriu o Brasil <input type="checkbox"/> tomou posse do Brasil <input type="checkbox"/> invadiu o Brasil
Explique a sua resposta: _____
Quando se diz que o Brasil foi colônia de Portugal, estamos dizendo que nosso país, no passado, foi: <input type="checkbox"/> civilizado pelos portugueses <input type="checkbox"/> descoberto pelos portugueses <input type="checkbox"/> explorado pelos portugueses
Explique sua resposta: _____
“ouviram do Ipiranga às margens plácidas” é o trecho inicial do Hino Nacional que faz referência à: <input type="checkbox"/> independência do Brasil de Portugal <input type="checkbox"/> abolição da escravidão <input type="checkbox"/> Proclamação da República
D. Pedro I e D. Pedro II foram imperadores que reinaram: <input type="checkbox"/> em Portugal <input type="checkbox"/> no Brasil <input type="checkbox"/> não sei dizer
Adolf Hitler, líder da Alemanha nazista, era um político de: <input type="checkbox"/> extrema-direita <input type="checkbox"/> direita <input type="checkbox"/> esquerda <input type="checkbox"/> extrema esquerda <input type="checkbox"/> não sei dizer
Sobre o Estado do Pará, antes chamado de Grão-Pará, podemos afirmar que: <input type="checkbox"/> sempre fez parte do Brasil <input type="checkbox"/> aderiu ao Brasil <input type="checkbox"/> não foi colônia de Portugal
A cidade de Bragança tem esse nome em homenagem: <input type="checkbox"/> às tribos indígenas que viviam na região <input type="checkbox"/> à família imperial brasileira <input type="checkbox"/> não sei dizer
São Benedito, co-padroeiro da cidade de Bragança, foi: <input type="checkbox"/> um monge italiano do Séc. XVI que virou santo <input type="checkbox"/> um escravo negro que viveu no Brasil do sec. XVI

* Este questionário foi aplicado no primeiro contato em sala de aula com os discentes ingressantes do EMI do IFPA Campus Bragança. Antes de distribuir os questionários foi dada uma breve explicação dos motivos da pesquisa e da importância da participação na mesma com respostas que, de fato, representassem a realidade e o ponto de vista de cada um. Foi reiterado e enfatizado o fato de não se tratar de uma avaliação, de modo que ninguém deveria se preocupar em dar uma resposta certa, mas sim em responder conforme o seu entendimento, haja vista o caráter diagnóstico da pesquisa. Foi também enfatizado que ninguém estava obrigado a se identificar, sendo recomendado que fizessem uso de pseudônimos na área destinada a esse fim. Por fim, foi disponibilizado um tempo de aproximadamente 1 hora e 30 minutos para que os mesmos respondessem o questionário com a calma e o vagar necessário.

APÊNDICE B - PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO BÁSICO PARA APLICAÇÃO A DISCENTES INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO

Nome ou Pseudônimo: _____					
Sexo: () M () F () outro: _____		Curso/turma: _____		Idade: _____	
Marque o item que você considera a melhor resposta para a questão proposta ou responda quando for o caso:					
Você se considera:		() Branco(a) () Negro(a) () Indígena () Pardo(a) () Amarelo(a)			
Cidade/estado onde nasceu:		Cidade/estado onde mora:			
Você estudou em creche ou pré-escola? _____ Se sim, qual?					
Cite abaixo as escolas onde você estudou durante o ensino fundamental					
Nome da Escola:		Período:		Cidade:	
1. _____		_____		_____	
2. _____		_____		_____	
3. _____		_____		_____	
Como você classifica as condições físicas (salas de aula, banheiros, etc) das escolas onde você estudou?					
excelente ()		boa ()	regular ()	ruim ()	
péssima ()					
Justifique sua opinião: _____					
Como você avalia o ensino-aprendizagem nas escolas onde estudou ?					
excelente ()		bom ()	regular ()	ruim ()	
péssimo ()					
Justifique sua opinião: _____					
Você gosta de estudar e de ir à escola? _____ Comente sua resposta: _____					

Por que você optou fazer o ensino médio nesta escola?					
Comente: _____					

Como você define a sua condição social: () rico(a) () classe média () pobre () muito pobre					
Quantos quartos a sua casa tem? _____ Quantas pessoas moram na sua casa? _____					
A casa onde você mora é própria ou alugada? _____					
A sua casa é de madeira ou de alvenaria? _____					
Somando-se o ganho de todos os que trabalham, qual a renda mensal de sua família? _____					

Quantas TV'S existem na sua casa? _____ Quantos possuem celular? _____					
Quando não está na escola, você ocupa o seu tempo fazendo o quê? Cite algumas dessas ocupações: _____					

Você acessa a internet diariamente? _____ Se sim, quanto tempo fica por dia? _____					
Você e sua família possuem uma religião? _____ Se sim, qual é? _____					
Quantas vezes vão à igreja por semana? _____ Você gosta de ir à Igreja? _____					
Explique o motivo: _____					

Alguém na sua casa recebe o BOLSA FAMÍLIA?: () Sim () Não Se, sim, quantas pessoas? _____					
Na sua opinião, o Bolsa Família é algo bom ou ruim? _____ Explique sua resposta: _____					

Você considera que existe preconceito racial contra os negros no Brasil? () sim () não () não sei					

Se sua resposta foi sim ou não, fale a respeito: _____
Se você entende que existe preconceito racial contra os negros no Brasil, você considera que esse fato tem relação com o passado de escravidão do qual foram vítimas no passado? () sim () não ()
Você já ouviu falar da política de cotas para negros e indígenas em concursos públicos e para acesso às universidades? _____ Se sim, o que você acha disso? _____
Você sabe o significado da palavra democracia? _____ Se sim, explique o seu significado? _____ _____
Você já ouvir falar da Constituição Federal? () Sim () Não Se a resposta foi sim, você sabe do que trata a Constituição Federal e qual sua importância para os brasileiros? Fale a respeito: _____ _____
Você se considera um cidadão? () Sim () Não Explique o motivo da sua resposta seja ela sim ou não _____ _____
Você já ouviu falar sobre DIREITOS HUMANOS? () Sim () Não Se sim, o que você entende por direitos humanos e qual sua opinião a respeito? _____ _____
O cidadão ou cidadã é aquela pessoa que: () exige seus direitos e cumpre seus deveres para com a sociedade onde vive () cumpre corretamente os seus deveres e obedece e respeita as autoridades
Quando se diz que uma sociedade é democrática, estamos dizendo que: () o governo está subordinado à vontade dos cidadãos () houve uma eleição para a escolha do governante
Na sua opinião, para que serve o governo e qual o seu papel numa sociedade democrática? _____
Na sua opinião, qual a importância do voto para o bom funcionamento de nossa sociedade? _____
Se tivesse que abrir mão de um dos direitos abaixo, qual você escolheria? Você deve marcar apenas uma opção () votar nas eleições () educação () saúde () emprego () segurança () lazer Explique sua opinião: _____
O que você gostaria de ser: () político(a) () professor(a) () médico(a) () advogado(a) () engenheiro(a) Qual o motivo dessa preferência? Fale mais a respeito _____
Qual sua opinião sobre quem vende o voto nas eleições? _____
O Brasil, considerando-se as riquezas que possui (minérios, petróleo, etc) é um país: () RICO () POBRE Na sua opinião, o povo brasileiro, considerando-se a realidade da maioria da população, é: () RICO () POBRE

Se você considera que nosso país é rico e nossa população é pobre, como você explicaria esse fato: _____
A frase “bandido bom é bandido morto!” expressa uma ideia: () CORRETA () ERRADA Explique o motivo de sua resposta: _____
Na sua opinião, as comunidades indígenas atrapalham o progresso de nosso país? () sim () não Explique sua opinião: _____
Você considera que os povos indígenas são primitivos e selvagens? () sim () não Explique o motivo da sua resposta: _____
Considerando-se a realidade do trabalho no Brasil, é CORRETO afirmar que: () homens e mulheres que executam a mesma função, costumam receber o mesmo salário () mulheres que executam as mesmas funções dos homens, costumam receber salários menores () não tenho como afirmar nada sobre esse assunto
Você já ouviu falar sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) ? () sim, sei o que é () sim, mas não sei o que é () nunca ouvi falar Se você já ouviu falar do ECA e sabe do que ele trata, fale um pouco a respeito: _____
Você sabe o que é HOMOFOBIA? () sim, e sei o que é () sim, mas não sei o que é () nunca ouvi falar Se você sabe o que é homofobia, fale o que você pensa sobre esse assunto: _____ _____
Você acha que o Brasil é um país que cuida bem do meio ambiente? () sim () não () não sei Se você respondeu sim ou não, comente sua resposta: _____ _____
Você sabe a diferença entre resíduos orgânicos e não orgânicos? () sim () não Se você respondeu sim, explique qual é essa diferença? _____ _____
Na sua casa, esses resíduos são separados? () sim () não Explique o motivo do sim ou do não: _____ _____
Eu estudo porque quero: () me dar bem na vida e ajudar os meus familiares () ter uma vida respeitável e com dinheiro no bolso () contribuir para o desenvolvimento de nossa sociedade
A História é uma disciplina que tem por objetivo: () a memorização de fatos, datas e feitos dos grandes homens do passado () a compreensão do presente em que vivemos, a partir do estudo do passado () a lembrança daqueles que viveram antes de nós e que precisamos ter sempre em nossa memória
A História é feita todos os dias: () por homens e mulheres com prestígio e poder () por todas as pessoas que convivem numa sociedade Se a resposta foi sim ou não, explique o motivo: _____
A escravidão é um fenômeno da História do Brasil que: () pertence ao passado () ainda persiste em nosso país
A escravidão em nosso país vitimou: () apenas negros () apenas indígenas () negros e indígenas

<p>Os quilombos, na História do Brasil, eram áreas onde:</p> <p>() os negros foragidos viviam fora do domínio dos colonizadores portugueses</p> <p>() os colonizadores portugueses produziam açúcar usando o trabalhos dos negros</p> <p>() os indígenas viviam longe do domínio dos colonizadores portugueses</p>
<p>Zumbi, na História do Brasil, foi um: () líder indígena () bandeirante () líder negro</p>
<p>Ajuricaba, na História do Brasil, foi um: () padre jesuíta () bandeirante () líder indígena</p>
<p>Anita Garibaldi, na História do Brasil, foi uma:</p> <p>() líder estudantil () nobre do Brasil imperial () líder revolucionária</p>
<p>Pedro Álvares Cabral foi o navegador português que:</p> <p>() descobriu o Brasil () tomou posse do Brasil () invadiu o Brasil</p> <p>Explique motivo de sua resposta:</p> <hr/>
<p>Quando se diz que o Brasil foi colônia de Portugal, estamos dizendo que, no passado, nosso país foi:</p> <p>() civilizado pelos portugueses () descoberto pelos portugueses () explorado pelos portugueses</p> <p>Explique o motivo de sua resposta:</p>
<p>“ouviram do Ipiranga às margens plácidas” é o trecho inicial do Hino Nacional que faz referência à:</p> <p>() independência do Brasil de Portugal () abolição da escravidão () Proclamação da República</p>
<p style="text-align: center;">Duas questões centrais ligadas à história regional ou estadual</p>
<p style="text-align: center;">Duas questões centrais ligadas à história municipal ou local</p>