

**DINÂMICA TEMPORAL NO ENSINO DE HISTÓRIA:
JOVENS E PROJETOS DE VIDA**

Vitória Azevedo da Fonseca¹

Resumo: Este trabalho propõe discutir o tempo presente não no sentido dado à expressão, relacionada aos acontecimentos do tempo presente, mas, pensar o presente a partir das percepções da dinâmica do tempo, considerando um “fenômeno” característico em nossa época e presente nas salas de aula, qual seja, a dificuldade dos estudantes em darem sentido ao estudo do passado a partir de suas experiências o presente. Neste sentido, e a partir da problemática em torno da relação entre dificuldades no ensino de História e o regime de historicidade presentista (Hartog) considerando a dinâmica do tempo e a percepção de que pensar o passado está intimamente ligado à possibilidade de pensar o futuro (Ricoeur, 1997), foi proposta uma pesquisa com 198 jovens, a partir de questionários, na qual pudesse ser percebido a relação entre a existência de um “Projeto de Vida” e a percepção do passado como significativo na vida de jovens do Ensino Médio, particularmente, em Escola de Tempo Integral no município de Sorocaba/SP, comparada a uma escola regular do mesmo município. (O Projeto de Vida, constitui-se como uma disciplina e também é uma das bases do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo). Em análise preliminar é possível inferir essa estreita relação a partir de um baixo índice de alunos que demonstram apatia em relação às dimensões do passado coincidindo com a inexistência de perspectivas para o futuro e um alto índice de respostas na qual a indicação de perspectivas de futuro está relacionada às percepções da dimensão temporal através da relação com o passado. Nesse sentido, pensar o presente e estudar o tempo presente nas aulas de história, em turmas de jovens entre 13 e 15 anos, numa perspectiva historiográfica, pressupõe a construção de ideias sobre as possibilidades ou perspectivas de futuro, tanto na do ponto de vista do indivíduo quanto da sociedade.

Palavras-chave: Temporalidade. Ensino de história. Projeto de vida.

INTRODUÇÃO

Conforme Koselleck (2006), as relações entre passado, presente e futuro são historicamente construídas. Ou seja, em diferentes épocas o futuro é percebido e significado de formas distintas. De uma percepção de futuro como Juízo Final, controlado pela Igreja, a experiência, as confirmações ou não de predições, as expectativas foram sendo transformadas e, ao mesmo tempo, noções sobre o passado sendo recriadas. Para o autor, as categorias de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” são meta-históricas que, apesar de não se

¹ Doutora em História. Docente na Secretaria de Educação de São Paulo. Email: vitoria.azevedo@gmail.com

referirem a uma situação particular no tempo, descrevem a possibilidade de nomear e pensar a experiência temporal.

As relações com o tempo, também históricas, variam das histórias universais que “previam” as etapas de um tempo único, o do “mundo” às percepções particulares, localizadas no tempo e espaço. De uma ideia de história universal dividida em tempo Antigo, Médio e Moderno, passou-se ao desenvolvimento da ideia de progresso que chegou ao ponto da própria desvalorização do passado, por vezes, do presente, focando o futuro. Com o fim, no entanto, das histórias universais, outras temporalidades, mais lentas, foram sendo pensadas, e estas traziam também ideias de diferentes tempos, diferentes culturas e diferentes pontos de vistas. (HARTOG, 2015, p.33)

Para François Hartog, pensar meta historicamente sobre o tempo é uma questão da nossa época, que passou a fazer parte da reflexão historiográfica a não muito tempo. E a este movimento temporal, ele intitula “regime de historicidade”.

Com regime de historicidade, tocamos, dessa forma, em uma das condições de possibilidade da produção de histórias: de acordo com as relações respectivas do presente, do passado e do futuro, determinados tipos de história são possíveis e outros não.[...] O tempo histórico, se seguirmos Reinhart Koselleck, é produzido pela distância criada entre o campo da experiência, de um lado, e o horizonte da expectativa, de outro: ele é gerado pela tensão entre os dois lados. É essa tensão que o regime de historicidade propõe-se a esclarecer. (HARTOG, 2015, p.39)

As relações entre passado, presente e futuro aparecem nas pesquisas sobre “consciência histórica”, sob inspiração de, principalmente, Jörn Rüsen, diretamente relacionadas ao ensino de história. Conforme Luis Fernando Cerri,

Consciência histórica é um processo mental de atribuição de sentido e significado ao tempo, que ocupa diferentes funções na vida prática. Entre elas, a constituição de identidades e a orientação para ações futuras. De acordo com Rüsen (2001) e Agnes Heller (1993), todos os seres humanos, em todas as épocas, realizam essa tarefa, criando diferentes formas de sentido. A consciência histórica mostra-se fundamental em momentos de "carência de orientação" para a vida prática, ou seja, quando aparece algum tipo de mudança em que se impõe uma decisão que leva à necessidade de interpretar o tempo e projetar estratégias de ação. Para isso, o indivíduo utiliza-se de algum tipo de conhecimento sobre o passado — podem ser memórias, conteúdos históricos aprendidos na escola ou em situações informais, vivências pessoais, histórias contadas pelos antepassados etc. (FERREIRA, PACIEVITCH, CERRI, 2012, p.23)

Considerando, assim, a importância da reflexão sobre as temporalidades, este trabalho busca questionar a inserção do tema no ensino de história, não como mais um conteúdo a ser ensinado/aprendido, mas, a ser possivelmente incorporado na própria metodologia de ensino.

Levanto aqui a hipótese de que esses conceitos podem auxiliar, metodologicamente, o processo de ensino/aprendizagem em história.

Em uma pesquisa realizada a partir do levantamento dos tipos de “habilidades” descritas nos materiais didáticos São Paulo Faz Escola (FONSECA, 2016) foi possível identificar uma porcentagem bastante grande de referências a conteúdos específicos e pouquíssimas habilidades referentes ao que foram chamadas de “habilidades metodológicas”, ou seja, habilidades meta-históricas que possibilitariam a reflexão sobre o fazer historiográfico e o pensamento das temporalidades. No entanto, supomos que os conceitos meta-históricos são importantes para o desenvolvimento do pensamento histórico.

As reflexões aqui expostas foram feitas a partir da análise de questionários aplicados a alunos do Ensino Médio, de duas escolas situadas no município de Sorocaba, interior de São Paulo. O questionário foi pensado a partir da compreensão de que é uma maneira de quantificação que, apesar de seus limites, possibilita uma abrangência e a análise de incidência de respostas a partir de uma amostra maior. No entanto, sabendo dos limites de qualquer pesquisa, inclusive das pesquisas quantitativas, não se pretende conclusões sobre o tema, mas, reflexões sobre os o pensamento dos jovens nas relações entre passado, presente, futuro, e a incidência de ideias de “projeto de vida”, neste contexto em particular.

A escolha das escolas se deu em função da atuação da autora nas mesmas, o que gera limites, mas também amplia a possibilidade de análise das respostas. Além disso, pesou o fato de uma das escolas, onde originou-se a pesquisa, ter aderido ao Programa de Ensino Integral, do qual faz parte e orienta parte da ação dos professores, o chamado “Projeto de Vida”, que, em algumas séries, compõe a grade curricular. Neste programa, é defendido que o aluno deve ser estimulado a refletir e agir em prol de seu projeto de futuro e uma série de atividades, reflexões e cobranças são realizadas neste sentido. Assim, levantamos o questionamento sobre se há alguma relação entre os jovens que refletem sobre seu próprio projeto de vida e a valorização do estudo do passado, e se esta relação é privilegiada no contexto da escola adepta do Programa de Ensino Integral, da Secretaria de Educação de São Paulo. Este projeto, inspirado na proposta aplicada no Ginásio Pernambucano, que,

está centrado no Projeto de Vida dos alunos como estratégia para dar sentido e significado ao papel da escola em sua formação e em suas escolhas futuras. Fundamenta-se em princípios educativos e premissas que orientam as ações da escola com vistas ao desenvolvimento integral do educando.(SÃO PAULO, 2014, p.14)

Uma análise preliminar levou à inferência de uma estreita relação a partir de um baixo índice de alunos que demonstram apatia em relação às dimensões do passado coincidindo com a inexistência de perspectivas para o futuro e um alto índice de respostas na qual a indicação de perspectivas de futuro está relacionada às percepções da dimensão temporal através da relação com o passado. Nesse sentido, pensar o presente e estudar o tempo presente nas aulas de história, em turmas de jovens entre 13 e 15 anos, numa perspectiva historiográfica, pressupõe a construção de ideias sobre as possibilidades ou perspectivas de futuro, tanto na do ponto de vista do indivíduo quanto da sociedade.

As pesquisas quantitativas em educação, durante algumas décadas, foram vistas com ressalvas em função de seus limites e a geração de falsas ideias de abrangência e verdade. No entanto, tendo clareza de seus limites, pode ser uma ferramenta interessante. De acordo com Gatti, essas pesquisas foram vistas de maneiras dicotômicas,

ou se acredita piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita — argumento de autoridade), ou se rejeita qualquer dado traduzido em número por razões ideológicas reificadas, a priori. No emprego dos métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos, como ponto de partida: primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações. (GATTI, 2004, p.13)

A falta de tradição em pesquisa quantitativa em Educação, conforme Gatti, acabou levando ao não questionamento das suas possibilidades, limites e adequações. A quantificação pode responder às perguntas a partir da construção de uma massa de dados interessantes em percepções de grandes áreas de abrangência. No entanto, como ressalta Gatti, os dados quantitativos geram indícios e não verdades, portanto, devem ser tratados apropriadamente. Nesse sentido, da análise faz parte também o contexto e a forma de obtenção dos dados e não apenas os dados finais.

Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/ gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. Permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos

educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing.
(GATTI, 2004, p.26)

A autora chama a atenção para a importância de estudos quantitativos, mesmo em menor escala, apesar de ressaltar os limites da aparente univocidade dos dados quantitativos. No entanto, mesmo com limitações, é um tipo de pesquisa que pode responder a diferentes perguntas.

Sem dúvida, desde esta análise de Gatti, aos dias atuais, houve um aumento do número de pesquisas quantitativas em educação, e, muitas delas, tornando-se bases para criação e implementação de políticas públicas em educação.

Na área de ensino de História, cabe ressaltar a pesquisa quantitativa em larga escala realizada no projeto “Jovens e a História”, uma parceria entre países latino americanos (Brasil, Argentina, Uruguai, Chile e Paraguai.), inspirados no “Youth and History”. A partir de perguntas elaboradas tendo como método o uso da escala Likert, foram aplicados questionários a jovens de diferentes escolas e estados. Os dados estão disponíveis em plataforma própria, a partir dos quais os pesquisadores podem acessar e elaborar suas análises. O projeto, coordenado no Brasil por Luís Fernando Cerri, abrangeu a aplicação de questionários em 26 cidades, 3.913 alunos (43 questões) e 267 professores. (BAROM, 2017, p.115)

A proposta da pesquisa, inspirada no projeto europeu, no contexto de integração de nacionalidades, propõe um “estudo sobre a consciência histórica de jovens de 15 anos e suas atitudes políticas, por meio da aplicação de um questionário fechado que versou sobre conteúdos específicos, métodos e concepções de história e cidadania”, com adaptações ao contexto latino. (BAROM, 2017, p.117).

Atentando aos limites da presente análise, procuramos dialogar com preocupações prementes do ensino de história na atualidade.

Os questionários desta análise foram elaborados a partir de respostas possíveis, nos contextos específicos, a partir de situações orais e escritas dos jovens de mesma faixa etária, questionamentos diretos e observações como docente. Nesse processo, optou-se por não utilizar a escala Likert, na qual, a partir de várias possibilidades de respostas, o sujeito pode escolher entre uma escala que vai do concordo plenamente ao discordo plenamente e, a partir da atribuição de um número, de 2 a -2, são possíveis cálculos e análises mais apuradas. No entanto, a sua não utilização deveu-se, principalmente, à falta de ferramentas para sua análise.

Assim, a elaboração do questionário vai de uma pergunta genérica sobre estudar história, passando por perguntas sobre o passado, o grau de influência que percebe sobre o passado em si mesmo, o grau de proximidade do que compreende como passado em sua própria vida; ideias sobre o próprio futuro e ações referentes a construir esse futuro. As questões também consideram o chamado “projeto de vida”, que, nas diferentes escolas são interpretados de diferentes formas.

Em uma delas, adepta do Programa Ensino Integral, possui, na sua grade curricular, uma disciplina específica chamada “Projeto de Vida”, nas turmas da 1ª série do Ensino Médio. No entanto, mesmo que alunos da 3ª série não a tenha, a expressão compõe o discurso docente, orientados a enfatizarem as perspectivas de futuro dos estudantes, conforme o material de orientação/divulgação, o “O Projeto de Vida é, simultaneamente, o foco para onde devem convergir todas as ações a escola e o caminho que apoiará os estudantes na busca de suas metas pessoais, acadêmicas e profissionais.” (SÃO PAULO, 2014, p.17). Na segunda escola, por outro lado, não há um discurso combinado neste sentido e nem uma disciplina específica para abordar o assunto.

Foram escolhidas 5 turmas de cada escola com perfis variados em relação aos enunciados dos professores. Essa percepção foi possível em função da atuação da autora da pesquisa nas referidas escolas como docente e coordenadora pedagógica. Nesse sentido, em função da percepção docente do comportamento coletivo dos diferentes alunos agrupados em “turmas”, optou-se também por uma análise comparativa entre as turmas de uma mesma escola, e, a comparação entre turmas das diferentes escolas e a comparação entre as duas escolas.

Foram escolhidas turmas do início do Ensino Médio, 1ª série, e, as finais, 3ª séries, com alunos entre 15 e 17 anos. Os questionários foram aplicados em maio de 2016 na primeira escola, e, em agosto de 2017 na segunda escola. Em função das diferenças estruturais entre ambas, em relação ao investimento governamental no que diz respeito à adesão ao Programa de Ensino Integral, esperava-se que os alunos da escola não adepta responderiam negativamente à ideia de projeto de vida. No entanto, a análise dos dados nos indica outras situações.

Em uma análise geral das respostas às seis questões formuladas, podemos dizer que os alunos se dividem entre três opções: um terço concebe a importância da disciplina escolar história para ter conhecimento voltado ao vestibular, um terço declara ter interesse para conhecer outros povos e culturas e, um terço acredita ser o estudo da história importante para conhecer o passado e “prever” o futuro. As outras duas opções extremadas, entre ser “perda de



tempo” e ser fundamental para compreender a própria vida, poucos as selecionaram. Assim, podemos dizer que, nesse grupo, prevalecem ideias sobre uma visão utilitária para passar no vestibular, a ideia de alteridade e a previsão de futuro.

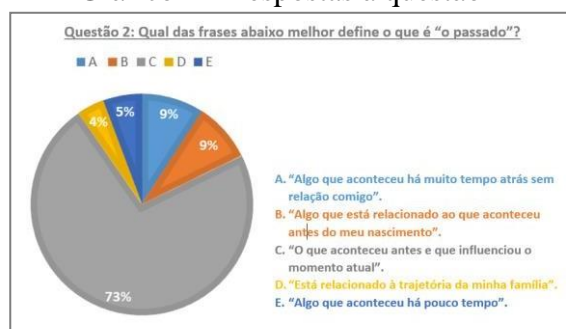
Gráfico 1- Respostas à questão 1



Fonte: Gráficos referentes às respostas à questão 1 dos questionários respondidos pelas 8 turmas de duas escolas do município de Sorocaba/SP. Questionários respondidos entre 2016 e 2017. Elaboração própria

Quando questionados sobre qual frase melhor define o que seria “o passado”, mais de 70% dos alunos voltaram-se para a ideia de que é “algo que aconteceu antes que influencia a atualidade”, ressaltando uma visão de processo. Dentre as opções havia a alternativa que declarava o passado “não ter nenhuma relação” com o indivíduo atual. No entanto, essa opção foi pouco escolhida dentre as turmas, com exceção de duas, nas quais 20% a selecionaram. Isso demonstra que, a ideia geral de passado influenciando o presente é bastante presente dentre os alunos entrevistados.

Gráfico 2 - Respostas à questão 2



Fonte: Gráficos referentes às respostas à questão 2 dos questionários respondidos pelas 8 turmas de duas escolas do município de Sorocaba/SP. Questionários respondidos entre 2016 e 2017. Elaboração própria

Gráfico 3- Respostas à questão 3



Fonte: Gráficos referentes às respostas à questão 3 dos questionários respondidos pelas 8 turmas de duas escolas do município de Sorocaba/SP. Questionários respondidos entre 2016 e 2017. Elaboração própria

A questão 3, pergunta sobre o grau de influência do passado em relação ao que o estudante é na atualidade. Dentre as opções de respostas não houve uma preferência predominante, variando entre as opções medianas entre “tem uma parte de influência” e “tem muita influência”. Em apenas uma das turmas, 20% dos alunos declararam que o passado não tem nenhuma influência sobre seu presente. E, em outras quatro turmas, por volta de 20% dos alunos declararam que sua vida é “totalmente” influenciada pelo próprio passado. Assim, podemos dizer que grande parte dos alunos declaram que o passado tem influência no seu presente.

A questão 4 indaga sobre o que o jovem espera do futuro. As duas opções mais escolhidas indicam que estes jovens se preocupam com o próprio futuro. Sendo que 44% selecionou que tem grande expectativa e ansiedade para realizar os sonhos, e, 42% que espera realizar seus sonhos. Ou seja, somando as duas respostas, 86% dos alunos declaram pensar no futuro, e declaram ter sonhos. Apenas 2% declarou não esperar nada do futuro, e 12 % não sabe.

Gráfico 4- Respostas à questão 4



Fonte: Gráficos referentes às respostas à questão 4 dos questionários respondidos pelas 8 turmas de duas escolas do município de Sorocaba/SP. Questionários respondidos entre 2016 e 2017. Elaboração própria

As duas últimas questões, 5 e 6, remetem a uma ideia de “projeto de vida”. Aqui cabe ressaltar os possíveis significados da expressão dentre os alunos. Como vimos, a ideia de “projeto de vida” está inserida nos discursos docentes na primeira escola como parte de um amplo programa. Na questão 5, que remete à relação do estudante com o próprio projeto, as respostas variaram mais ou menos equilibrada entre quatro opções: um quarto dos alunos não sabe o que quer do futuro, outra parte tem dúvidas entre várias opções, uma parte declara ter clareza do que quer e outra parte tem clareza e considera estar trilhando o caminho para realizar. Assim, essas respostas confirmam a anterior no que diz respeito à relação destes jovens com o futuro demonstrando que os jovens entrevistados não são apáticos em relação ao devir.



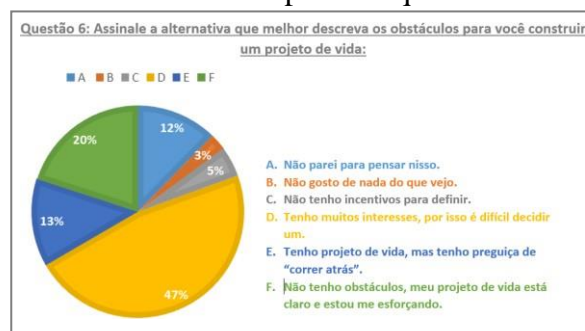
Gráfico 5 - Respostas à questão 5



Fonte: Gráficos referentes às respostas à questão 5 dos questionários respondidos pelas 8 turmas de duas escolas do município de Sorocaba/SP. Questionários respondidos entre 2016 e 2017. Elaboração própria

Na última questão, o estudante é levado a refletir sobre os obstáculos atuais para realização de seu projeto futuro e, dentre as opções, uma delas é significativa, sendo escolhida, no geral, por 47% dos alunos que é existência de muitos interesses. Ou seja, reconhecem a existência de muitos interesses como obstáculo para realização do seu "projeto de vida". Em segundo, 20% dos alunos declaram não ter obstáculo e que se esforçam para realizar seus projetos.

Gráfico 6 - Respostas à questão 6



Fonte: Gráficos referentes às respostas à questão 6 dos questionários respondidos pelas 8 turmas de duas escolas do município de Sorocaba/SP. Questionários respondidos entre 2016 e 2017. Elaboração própria.

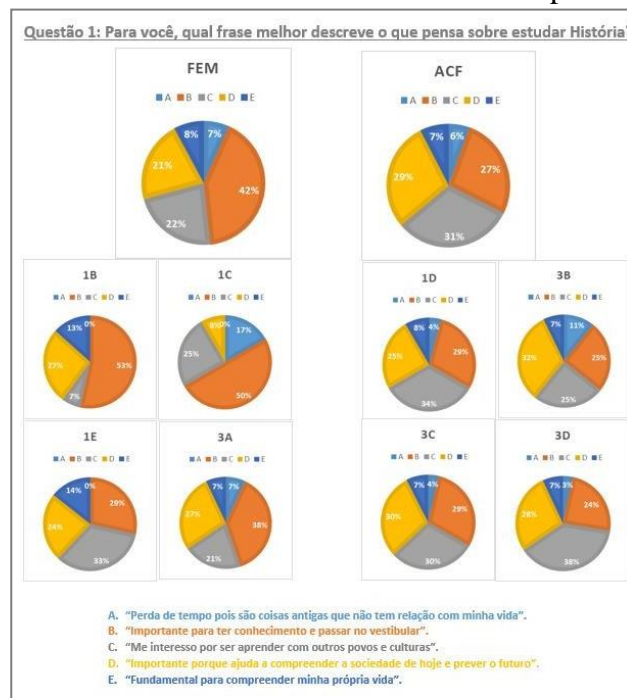
Nessa análise preliminar, podemos dizer que em torno de 20% dos estudantes possuem um perfil de compromisso com a realização de projetos futuros. Uma pequena parcela podemos indicar que são jovens sem perspectivas declaradas. E, uma grande maioria são jovens que acreditam ter ideais mas sem atitudes práticas em relação ao presente/futuro. Em relação à concepção do tempo passado, uma minoria declara ser indiferente em relação ao passado e a maioria varia entre concepções, que, no entanto, indicam que possuem noções de que passado e presente estão relacionados.

Acima foram expostos resultados gerais, no entanto, ao analisar os resultados parciais, ou seja, separadamente, podemos observar algumas características específicas a turmas dentro da mesma escola, e, diferenças entre as duas escolas analisadas.

Vejamos o gráfico da primeira questão. Os dois primeiros gráficos referem-se às duas escolas, e, abaixo de cada um deles, as turmas específicas da mesma escola.

No caso da primeira questão, apesar do resultado geral, é possível perceber claramente que os alunos da Escola 1 (FEM) responderam, em sua maioria, que estudar história na escola se justifica pela necessidade de passar no vestibular. E, 3, das 4 turmas, o percentual de alunos que consideram o mesmo é maior que a média. Enquanto na escola 2 (ACF), os alunos tenderam para a alternativa C, que indica a importância do estudo da História para conhecer outros povos e culturas. É interessante notar que, observando os gráficos das diferentes turmas, as da escola ACF apresentam resultados muito semelhantes, enquanto as da FEM apresentam muitas discrepâncias.

Gráfico 7 - Gráficos individualizados com respostas à questão 1

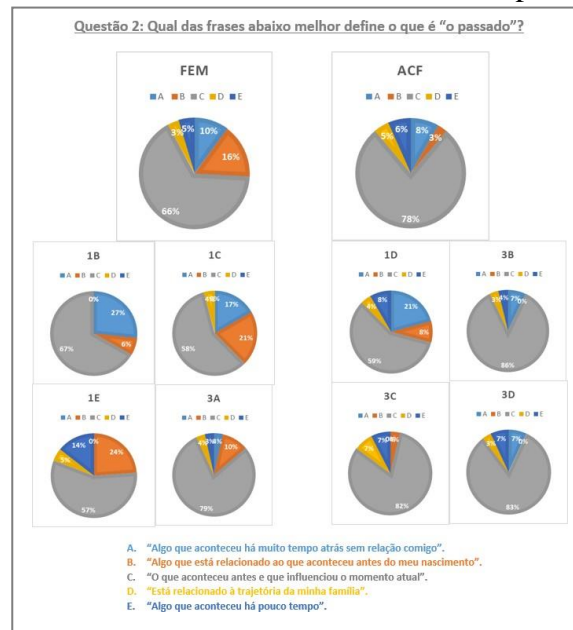


Fonte: Elaboração própria, 2017.

Na segunda questão, observamos, pelos gráficos individuais, poucas diferenças entre eles. No entanto, novamente a escola ACF, principalmente as turmas da 3ª série, mantêm um padrão nas respostas. Enquanto as variações ficam a cargo das turmas da escola FEM. Ou seja, os alunos da escola que não é adepta do Programa Ensino Integral, respondem de maneiras semelhantes entre si, enquanto da outra escola, as respostas são mais variadas.



Gráfico 8 - Gráficos individualizados das respostas à questão 2



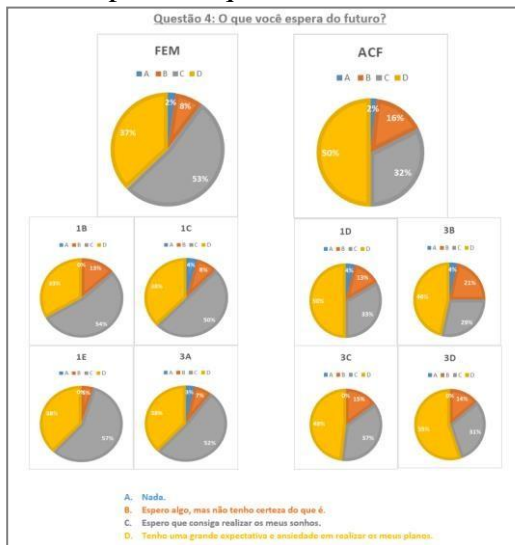
Fonte: Elaboração própria. 2017

Na questão 4, é interessante notar que as turmas das duas escolas responderam de maneira semelhante, no entanto, enfatizando aspectos diferentes. No caso da escola FEM, a ênfase recaiu sobre a esperança de realizar os próprios sonhos, enquanto na escola ACF, recaiu na ansiedade e expectativa do futuro. Uma explicação possível para essas respostas é o fato de, na primeira escola, haver um trabalho institucional direcionado a refletir e planejar o futuro, enquanto na segunda escola não existe tal ênfase. Ou seja, pensando nos jovens, a expectativa em relação ao futuro existe, no entanto, a diferença é como isso é trabalhado no presente. Cabe observar que na escola 2 existem indícios de um número grande de alunos com depressão, crises de ansiedade e licenças médicas. Esta não é uma questão simples, e aqui não é o espaço para debate-la, no entanto, é interessante notar essa incidência com o número de respostas de alunos que enfocam a ansiedade sobre o futuro.

Nas respostas à questão 5, especificamente sobre o projeto de vida, notamos que não há grandes diferenças entre as duas escolas, apesar da adesão ao Programa Ensino Integral, no caso da primeira (FEM). No entanto, é possível perceber que, nesta escola, a ênfase das respostas recaiu sobre as alternativas "d" e "e", ou seja, as que indicam a existência de projetos de vida e sua realização. No caso da escola 1 (ACF), 34% dos alunos pensam no futuro mas não sabem o que querem, índice que aumenta nas turmas de 3ª série do Ensino Médio para 44% e 41%. Já na primeira escola, a porcentagem de alunos de uma turma, que declararam não saber o que querem não ultrapassou 29%, sendo a média da escola de 20%.

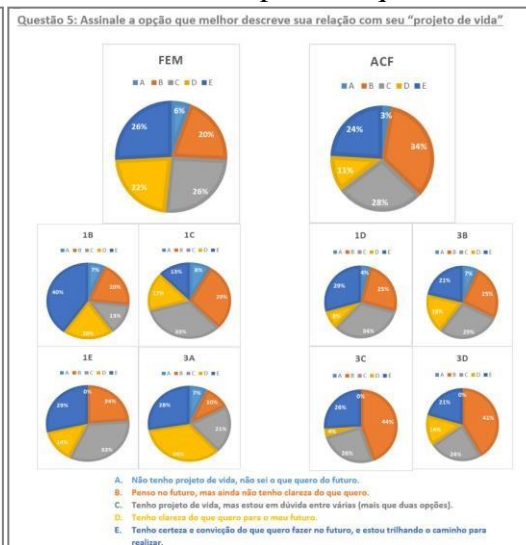


Gráfico 9 - Respostas à questão 4



Fonte: Elaboração própria, 2017

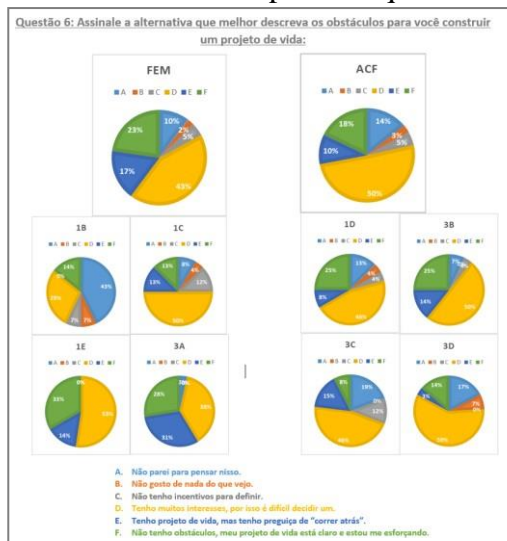
Gráfico 10 - Respostas à questão 5



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Nas respostas à questão 6, na qual aos jovens é solicitado que pensem em seus obstáculos, há uma aparente contradição em relação à questão anterior pois um número bastante alto de alunos respondeu que tem muitos interesses, o que dificulta decidir sobre seu projeto de vida. Por outro lado, podemos supor que esta parcela de alunos faz parte daquela que não tem clareza do que quer para o futuro.

Gráfico 11 - Respostas à questão 6



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Além das análises de cada questão em particular, foi possível observar algumas discrepâncias e ordenamentos entre as respostas. Ou seja, turmas que respondem de maneira bastante diferente do resultado da média da escola, e, no caso da segunda escola, uma reincidência de um mesmo padrão de comportamento nas respostas das diferentes turmas.

Duas possibilidades foram percebidas neste conjunto de respostas. Dentre as turmas analisadas separadamente, é possível observar que em uma delas há uma aparente contradição que pode nos indicar a falta de envolvimento com o questionário em si, a falta de compreensão das perguntas, dentre outras possibilidades. A turma 1B da escola FEM teve várias respostas bastante diferentes do restante. Por exemplo, 27% declara que o passado não tem nenhuma relação com sua vida, 40% declara ter convicção sobre seu futuro e que está trilhando um caminho para construí-lo, enquanto a média das outras turmas é de 20%. Essa mesma turma, 43% dos alunos indicam que não pararam para pensar nos obstáculos para construir seu projeto de vida, enquanto a média das outras turmas é de 10%. Assim, este caso específico, mereceria uma análise mais detalhada, inclusive, com a utilização de outros instrumentos, a fim de observar as causas das diferenças.

Outra possibilidade de análise, além das análises a partir das escolhas de alternativas, é realizar uma análise a partir das relações entre as respostas buscando com isso inferências sobre as relações entre passado e futuro a partir das respostas de uma mesma pessoa. No início desta pesquisa havia uma pressuposição da estreita relação entre perspectivas de futuro e valorização do passado.

Para chegar a tal reflexão, no processo de tabulação foi atribuída uma gradação de cores. Assim, variantes da cor rosa indicam pouca valorização do passado e pouca valorização do futuro. Variantes da cor verde indicam maior valorização do passado e maior valorização do futuro. Quando as respostas seguem um mesmo padrão de cor, indicam uma coerência no sentido proposto. Quando não há um mesmo padrão, isso indica que a suposição proposta não se confirma. Em diferentes turmas, houve diferentes gradações neste sentido.

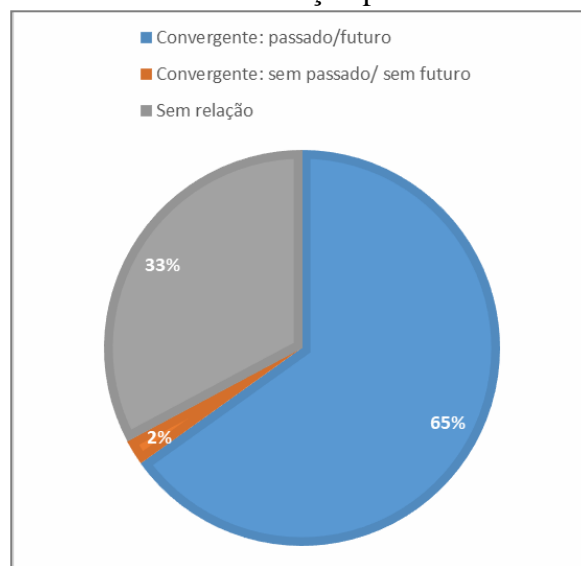
Figura 2 - Trecho da tabulação das respostas individuais da turma 3B (ACF)

| 1a | 1b | 1c | 1d | 1e | 2a | 2b | 2c | 2d | 2e | 3a | 3b | 3c | 3d | 3e | 4a | 4b | 4c | 4d | 5a | 5b | 5c | 5d | 5e | 6a | 6b | 6c | 6d | 6e | 6f |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | | 1 | |
| 1 | | | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | 1 | |
| 1 | | | | | | | 1 | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | 1 | |
| | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 |
| | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 |
| | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 |
| | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 |
| | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 |
| | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 |
| | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 |
| 1 | | | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 |
| | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 |
| | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | | 1 | | | | | 1 | | | | 1 | | | | 1 |

Fonte: Elaboração própria.

A partir da análise de cada questionário, foi possível classificar as respostas como convergentes em relação à valorização do passado e do futuro, convergentes na desvalorização do passado e falta de perspectiva futura, e, por fim, classificar como ausência de relação entre a valorização do passado e perspectivas de futuro, ou seja, a pessoa pode declarar pensar e agir em prol de seu futuro e desvalorizar totalmente o passado, ou, ter uma alta valorização do passado e nem por isso agir no presente na construção do futuro. A partir das análises dos 198 questionários, cada um foi classificado em uma das três possibilidades, e chegamos ao resultado apresentado no GRAF. 12.

Gráfico 12 - Relação passado/futuro



Fonte: Elaboração própria

É interessante ressaltar a presença de anseios futuros em grande maioria dos jovens, no entanto, identificamos uma relação convergente entre a valorização do passado e uma perspectiva de futuro em 65% dos jovens, enquanto 33% não respondeu as questões relacionando valorização do passado às perspectivas futuras. É interessante notar, por outro lado, que apenas 2% dos jovens declarou não ter nenhuma perspectiva de futuro e, ao mesmo tempo, não ter nenhuma valorização do passado.

A partir de um levantamento com 198 alunos de duas escolas é possível afirmar que a frase “os jovens não querem nada para seu futuro” deve ser reconsiderada, nestes casos, mesmo em termos genéricos. Sem dados para afirmar o nível de comprometimento na construção processual de soluções para o futuro, podemos afirmar que os jovens que responderam ao questionário, em sua grande maioria, se preocupam e pensam em seu futuro. Podemos afirmar também uma diferença no nível de ansiedade declarada pelos estudantes da escola que não

possui “projeto de vida” da escola que o possui. Ou seja, isso parece indicar a necessidade de abordar o assunto no ambiente escolar, além da importância de um olhar mais atento para os níveis de ansiedade e depressão entre os alunos. Podemos afirmar também que, mesmo que vagamente, a valorização do passado tem está presente em 65% dos questionários onde também há a valorização do futuro.

Desta forma, podemos indicar a importância de um ensino de história voltado para ações no presente e perspectivas de futuro a partir da compreensão da dinâmica temporal, relacionando passado e presente no presente, passado e presentes passados, futuros passados, de maneira que essa dinâmica do tempo possa contribuir na compreensão das temporalidades, desenvolvendo a capacidade, no jovem, de pensar historicamente e agir no seu tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAROM, W.C.C. O Projeto Jovens e a História e suas publicações (2007-2016). **Revista Latino-Americana de História** Vol. 6, nº. 17, Julho de 2017, p.112-132.

FERREIRA, A.R; PACIEVITCH, C.; CERRI, L.F. Identidade e decisões políticas de jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. **Cultura histórica & patrimônio**. V.1, n.1, 2012, p.21-38.

FONSECA, V.A. Vetores de direções opostas: 20 anos de política educacional no estado de São Paulo. **Laplage em Revista**, v.1, n.3. 2016, p. 148-163.

GATTI, B. A.. Estudos quantitativos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, Abril 2004.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**. Rio de Janeiro: Ed. PUC: Rio/Contratempo, 2006.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral** – Caderno do Gestor. São Paulo: SE, 2014