UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALESSANDRO MORTAIO GREGORI

Interpretando o tempo em sala de aula: ensino de História Antiga

São Paulo
2022

ALESSANDRO MORTAIO GREGORI

Interpretando o tempo em sala de aula: ensino de História Antiga

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profª. D.ra Katia Maria Abud

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Gregori, Alessandro Mortaio
G821i Interpretando o tempo em sala de aula: ensino de História Antiga / Alessandro Mortaio Gregori; orientadora Katia Maria Abud. -- São Paulo, 2022.
292 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Ensino de História. 2. Didática da História. 3. Temporalidade. 4. Consciência Histórica. 5. Representações Sociais. I. Abud, Katia Maria, orient. II. Título.

GREGORI, Alessandro Mortaio

Interpretando o tempo em sala de aula: ensino de História Antiga.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr._____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

*Ao João Gregori (*in memoriam*),*
avô, amigo, grande inspiração.

AGRADECIMENTOS

Concluir este trabalho representa a concretização de um projeto que se entrelaça a minha evolução acadêmica, profissional e pessoal.

Agradeço à Prof.ª D.ra Katia Maria Abud, a qual orientou este trabalho. Os momentos de orientação tornaram-se prazerosas conversas, nas quais pude conhecer muito da história da pesquisa em ensino de História no país. A orientação tornou-se uma amizade valiosa!

Diversas passagens deste trabalho desenvolveram-se a partir de contribuições de professores. À querida Prof.ª D.ra Dislane Zerbinatti Moraes, agradeço a acolhida, a amizade e a oportunidade de ter sido seu estagiário PAE. Preciosas orientações quanto à pesquisa em geral e ao objeto escolhido recebi do Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves, que, com sua meticulosa leitura e conhecimento teórico, ajudou-me a reordenar pontos importantes desta tese durante o exame de qualificação. À Prof.ª D.ra Maria Ângela Borges Salvadori agradeço pela lucidez, pela coragem e pelo profundo conhecimento da História.

Aos vários amigos que conheci ao longo da jornada de pós-graduação no LARP/MAE-USP e na FEUSP agradeço a amizade, o compartilhar de experiências e o sentimento de pertencimento a uma comunidade. À querida Jaqueline, parceira de estágio, de conversas maravilhosas, de auxílio na leitura do mundo. Junto à Jaqueline, agradeço à amiga Arlete e à Prof.ª D.ra Maria Isabel D'Agostino Fleming, que sempre me acolheu e orientou.

Aos meus familiares, agradeço a paciência e o apoio. Por várias vezes, a necessidade de reclusão para a dedicação ao trabalho acadêmico nos levou ao distanciamento, potencializado pelos sombrios momentos pandêmicos. Obrigado pela compreensão. Agradeço a todos meus avós, especialmente ao João Gregori. Vovô partiu durante a escrita deste trabalho. Querido avô, continue dando-me forças e recebendo-me de braços abertos para uma boa conversa e um abraço carinhoso.

Agradeço aos amigos que conheci ao longo da vida, que preenchem a existência e estão sempre dispostos a ouvir e a aconselhar. São vários, mas aqui saliento alguns agradecimentos especiais. Agradeço à amiga Marisol, um raio de luz, uma força muito grande que sem cujo auxílio talvez não conseguisse encontrar alguns caminhos para esta tese. Ao amigo Bruno, dividir experiências sobre cursar pós-graduação e ser professor de História contigo sempre foi magnífico. À amiga Catia, sempre disposta a ouvir e acolher. À Juliana, uma bela flor que encanta o caminho por onde passa. Aos queridos Terezinha e Rubinho, que sempre estão dispostos a uma boa conversa acolhedora. À Maíra, uma longa amizade com a qual sei que posso contar a qualquer momento.

RESUMO

GREGORI, Alessandro Mortaio. **Interpretando o tempo em sala de aula**: ensino de História Antiga. 2022. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a formação da consciência histórica em jovens estudantes da 1.ª série do Ensino Médio. Por meio de contribuições da Didática da História alemã, em especial da Teoria da História de Jörn Rüsen, e da Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici, investigam-se os elementos em disposição e influência no pensamento histórico dos jovens em situação de aprendizagem escolar. A partir do recorte sobre a Antiguidade greco-romana, tomada pelo viés da narrativa da História Política, busca-se entender como os alunos se apropriam da experiência do passado, constroem uma interpretação sobre a temporalidade e desenvolvem raciocínios sobre o tempo para dar sentido ao mundo em que estão inseridos. A coleta de dados para a pesquisa ocorreu em duas unidades escolares da região do ABC na Grande São Paulo entre os anos de 2018 e 2019. Procedeu-se a uma pesquisa qualitativa que parte da análise de dados coletados por meio de observações de aula, questionários de perfil socioeconômico e cultural, entrevistas com docentes, análise de material didático e respostas dos estudantes a exercícios de cruzamento entre fontes históricas de períodos diversos. Chega-se à consideração de que o trabalho pedagógico com os conceitos de natureza política, presentes no vocabulário histórico utilizado para o estudo dos gregos e romanos antigos, leva à construção de saberes, os quais são mobilizados pelos alunos no momento de interpretar uma ordem do tempo. Ordem essa que dialoga com o contexto social e político do momento em que se vive. Investigamos a natureza desse saber construído pelos estudantes, proporcionado não apenas pelo modo de pensar adquirido nas aulas de História, mas também pela forte influência de representações construídas fora do ambiente escolar e circulantes nos diversos meios sociais.

Palavras-Chave: Ensino de História, Didática da História, Temporalidade, Consciência Histórica, Representações Sociais.

ABSTRACT

GREGORI, Alessandro Mortaio. **Interpreting time in the classroom**: Ancient History teaching. 2022. 292p. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2022.

This research aims to understand the formation of historical consciousness in students attending the 1st year of high school. Through the contributions from the german didactics of history, in particular the contributions by Jörn Rüsen's theory of history and by Serge Moscovici's theory of social representations, we investigate what impacts the historical thinking of young learners and to which extent. From the school narrative of political history of the Greek and Roman antiquity we seek to understand how students make an experience of the past their own, build an interpretation of temporality and apply reasoning to time in order to give meaning to the world in which they are inserted. Data collection for this research took place in two schools units in the metropolitan region of Sao Paulo between 2018 and 2019. A qualitative research was carried out based on the analysis of data collected through classroom observation, questionnaires about socioeconomic and cultural profiles, interviews with teachers, analysis of teaching materials and student responses to a set of exercises with information from different historical sources and periods. We come to the conclusion that the pedagogical work with concepts of political nature, present in the historical vocabulary used for the study of the ancient Greeks and Romans, aids students in the acquisition of some knowledge, which is applied by them when interpreting a time order. This knowledge interacts with the social and political context of the moment in which the students are living. We explored the nature of this knowledge gained not only by the learning of reasoning in history classes, but also due to the influence of representations built outside the classroom in different social environments.

Keywords: History Teaching, Didatics of History, Temporality, Historical Consciousness, Social Representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema visual das categorias de Koselleck..... **34**

Figura 2 - Matriz do pensamento histórico na Teoria da História como ciência..... **39**

Figura 3 - Duas representações: as relações entre "espaço de experiência" e "horizonte de expectativa" antes e depois de 1750..... **64**

Figura 4 - Esquema dos níveis de competência no aprendizado histórico representados por uma espiral..... **86**

Figura 5 - Charge de Cicero reproduzida na introdução da unidade 3 de *História, sociedade e cidadania*..... **141**

Figura 6 - Nuvem de palavras das respostas dos alunos da Escola A para a questão 1 da Oficina 1..... **185**

Figura 7 - Nuvem de palavras das respostas dos alunos da Escola A para a questão 2 da Oficina 1..... **189**

Figura 8 - Nuvem de palavras das respostas dos alunos da Escola B para a questão 1 da Oficina 1..... **202**

Figura 9 - Nuvem de palavras das respostas dos alunos da Escola B para a questão 2 da Oficina 1..... **204**

Figura 10 - Nuvem de palavras das respostas dos alunos da Escola A para a questão 1 da Oficina 2..... **217**

Figura 11 - Nuvem de palavras das respostas dos alunos da Escola A para a questão 1 da Oficina 2..... **227**

Figura 12 - Estrutura interna de uma representação social..... **243**

Figura 13 - Matriz História/Memória..... **271**

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Esquema: os quatro tipos da constituição histórica de sentido (os tipos de consciência histórica) **71**
Tabela 2 - Resumo das etapas de coleta de dados para a pesquisa..... **105**
Tabela 3 - Faixa etária dos estudantes Escola A..... **112**
Tabela 4 - Habitação e Família Escola A..... **112**
Tabela 5 - Profissão atual do pai (cinco mais citadas) Escola A..... **113**
Tabela 6 - Profissão atual da mãe (cinco mais citadas) Escola A..... **114**
Tabela 7 - Carreiras universitárias pretendidas Escola A..... **115**
Tabela 8 - Tipo de atividade de lazer que pratica com maior frequência Escola A..... **116**
Tabela 9 - Participação em algum grupo ou comunidade por interesses em comum Escola A..... **116**
Tabela 10 - Fontes acessadas para obter informações ou fazer pesquisas Escola A..... **117**
Tabela 11 - Aplicativo para celular mais acessado Escola A..... **117**
Tabela 12 - Tipos de vídeos que mais assiste (internet ou televisão) Escola A..... **117**
Tabela 13 - Cinco títulos de livros mais citados Escola A..... **118**
Tabela 14 - Cinco títulos de filmes mais citados Escola A..... **119**
Tabela 15 - Faixa etária dos estudantes Escola B..... **119**
Tabela 16 - Bairro de residência dos alunos da Escola B (cidade de São Bernardo do Campo)..... **120**
Tabela 17 - Habitação e Família Escola B..... **121**
Tabela 18 - Profissão atual do pai (as cinco mais citadas) Escola B..... **122**
Tabela 19 - Profissão atual da mãe (as cinco mais citadas) Escola B..... **123**
Tabela 20 - Carreiras universitárias pretendidas Escola B **123**
Tabela 21- Tipo de atividade de lazer que pratica com maior frequência Escola B..... **125**
Tabela 22 - Participação em algum grupo ou comunidade por interesses em comum Escola B..... **125**
Tabela 23 - Fontes acessadas para obter informações ou fazer pesquisas Escola B..... **126**
Tabela 24 - Aplicativo para celular mais acessado Escola B..... **126**
Tabela 25 - Tipos de vídeos que mais assiste (internet ou televisão) Escola B..... **126**
Tabela 26 - Cinco títulos de livros mais citados Escola B..... **128**
Tabela 27 - Cinco títulos de filmes mais citados Escola B..... **128**
Tabela 28 - Tipologia dos níveis de compreensão de tempo e mudança (como conceitos de meta-históricos ou de segunda ordem) **177**
Tabela 29 - Categorias para a compreensão de tempo e mudança para análise da questão 3 da Oficina 1..... **193**
Tabela 30 - Categorias para a compreensão de tempo e mudança para análise da questão 2 da Oficina 2..... **222**
Tabela 31 - Política como objeto de Representação Social entre os estudantes do 1ºEM. Estruturação interna do fenômeno representacional a partir do conhecimento prévio dos alunos..... **255**

Gráfico 1 - Renda Familiar Escola A..... **113**
Gráfico 2 - Escolaridade do pai Escola A..... **113**
Gráfico 3 - Escolaridade da mãe Escola A..... **114**
Gráfico 4 - Disciplina escolar favorita Escola A..... **115**
Gráfico 5 - Tipo de leitura favorita Escola A..... **118**
Gráfico 6 - Gênero de filme favorito Escola A..... **119**
Gráfico 7 - Escolaridade do pai Escola B..... **122**
Gráfico 8 - Escolaridade da mãe Escola B..... **122**
Gráfico 9 - Disciplina escolar favorita Escola B..... **124**
Gráfico 10 - Tipo de leitura favorita Escola B..... **127**
Gráfico 11 - Gênero de filme favorito Escola B..... **128**
Gráfico 12 - Distribuição das respostas dos estudantes da Escola A para a primeira parte da questão 3 Oficina 1..... **194**
Gráfico 13 - Classificação do pensamento histórico dos estudantes segundo o quadro de categorias para a análise da questão 3 da Oficina 1 (Tabela 29) – Escola A..... **201**
Gráfico 14 - Distribuição das respostas dos estudantes da Escola B para a primeira parte da questão 3 Oficina 1..... **207**
Gráfico 15 - Classificação do pensamento histórico dos estudantes segundo o quadro de categorias para a análise da questão 3 da Oficina 1 (Tabela 29) – Escola B..... **213**
Gráfico 16 - Classificação do pensamento histórico dos estudantes segundo o quadro de categorias para a análise da questão 2 da Oficina 2 (Tabela 30) – Escola A..... **225**
Gráfico 17 - Classificação do pensamento histórico dos estudantes segundo o quadro de categorias para a análise da questão 2 da Oficina 2 (Tabela 30) – Escola B..... **233**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... **12**
2. TEMPO, HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ASPECTOS TEÓRICOS..... **24**
2.1 Da vida prática à História como ciência **26**
2.2 Sobre a consciência histórica e o sentido do tempo..... **46**
2.2.1 Da pré-história da historicidade ao regime antigo de historicidade: consciência histórica tradicional e exemplar..... **55**
2.2.2 O regime de historicidade moderno: consciência histórica crítica e genética **61**
2.2.3 Comentário sobre a tipologia rüseniana de constituição histórica de sentido..... **72**
2.2.4 O regime de historicidade presentista: uma ordem hipermoderna do tempo?..... **73**
2.3 Aprendizagem histórica: subsídios da Teoria da História de Jörn Rüsen para a pesquisa em Ensino de História..... **84**
3. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS PESQUISADOS: CONSTRUIR E ENSINAR A HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE..... **94**
3.1 Sobre a investigação qualitativa em Educação..... **95**
3.2 Sobre os instrumentos de pesquisa e as etapas de aplicação..... **100**
3.3 Perfil das escolas participantes e sobre a aplicação dos instrumentos..... **105**
3.4 Perfil discente..... **111**
3.5 Sobre o perfil docente e os materiais didáticos..... **132**
3.6 O Mundo Antigo em sala de aula: um olhar etnográfico para o cotidiano do ensinar e aprender História..... **146**
4. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SENTIDO DO TEMPO NO CONFRONTO ENTRE ANTIGOS E MODERNOS..... **171**
4.1 Sobre os conceitos de segunda ordem e sua articulação com a consciência histórica... **171**
4.2 A democracia entre Atenas clássica e o mundo contemporâneo: sentido do tempo e consciência histórica..... **179**
4.3 Lutas sociais na Roma Antiga e no tempo presente: uma discussão sobre temporalidade, ação política e consciência histórica..... **213**
5. PERCEPÇÕES DO POLÍTICO NO PASSADO E NO PRESENTE: ENTRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... **235**
5.1 As representações sociais e sua relação com a consciência histórica..... **236**
5.2 Percepções do político entre estudantes da 1.ª série Ensino Médio: uma proposta interpretativa pela teoria das representações sociais..... **245**
5.3 Entre os tempos de ouro da Antiguidade clássica e a crise política no Brasil contemporâneo: saberes históricos e representações sociais..... **260**
5.4 Formar a consciência sobre o tempo: verificando a consciência histórica..... **269**
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... **274**
REFERÊNCIAS..... **280**
ANEXOS..... **290**

1. INTRODUÇÃO

Porque o que havia de verdadeiramente novo, o que em realidade me arrebatou naquela escola foi a história da Grécia. (...) A liberdade dos suíços coincidiu com a dos gregos. (...) Pelo sacrifício nas Termópilas, fui recompensado com a vitória de Morgarten. Percebi a libertação dos suíços como um fato atual e senti em mim mesmo: como eles tinham autodeterminação e como não viviam sob as ordens de um imperador, tinham conseguido não se envolver na guerra mundial (...). Muito antes dos suíços, muito tempo antes, os gregos haviam conseguido levantar-se contra forças superiores para assegurar a liberdade que haviam conquistado.

Elias Canetti

Em *A língua absolvida*, o escritor búlgaro Elias Canetti (1905-1994) nos proporciona um mergulho literário em sua memória dos tempos de juventude vividos em meio a uma Europa em convulsão. Fruto de uma vida extraordinária, que transcorre pela quase totalidade do século XX, Canetti volta-se às falas, imagens e momentos marcantes de sua infância e adolescência para compor uma narrativa peculiar. Por meio das experiências passadas, o escritor entrelaça lembrança e passagem do tempo, a fim de compor um quadro interpretativo sobre a construção de si mesmo. A presença do universo escolar, dos livros e das letras na escrita memorialista de Canetti nos reportam a um mundo onde a formação do sujeito se envolve nas múltiplas referências proporcionadas pela Literatura, pela Geografia e pela História. No retrato acima descrito, o menino Canetti, por volta dos 12 anos de idade, deixa-se seduzir pela história da Grécia Antiga, nela encontrando um exemplo formidável para compreensão do caráter dos suíços, que como os gregos nas batalhas das Termópilas, lutaram em Morgarten (1315) contra o despotismo, o que lhes assegurou historicamente o espírito da liberdade.

No cenário da guerra de 1914, a qual levou diversas famílias europeias à fuga, à migração e ao desespero, o retrato escolar da Antiguidade grega é apropriado pelo jovem de modo a proporcionar-lhe um caminho para a interpretação do momento caótico que se formava a seu redor. No esforço humano já enfrentado pelos antigos e tornado vivaz pelas letras da História, torna-se possível conceber aberturas interpretativas sobre o presente, as quais alicerçam um vislumbre de futuro. O estudo da História desperta inquietação: a guerra que corroía as várias nações do continente e apontava para o terror era sentida por Canetti, erradicado na libertária Suíça, como algo distante. As ações de Sólon, Temístocles, Clístenes e Leônidas, heróis do passado na narrativa histórica sobre os gregos, significam, sob os olhares do pequeno Canetti, a liberdade e a autodeterminação, transmitidas pelas sendas do tempo e estimuladoras dos sujeitos da aprendizagem histórica na realização de um esforço interpretativo, uma leitura sobre o mundo a seu redor.

O relato memorialista de Canetti nos faz adentrar à questão do ensino de História a partir de uma perspectiva que considera o sentido da história como um instrumento para a interpretação das dores, dos conflitos e das tensões que se colocam nas relações sociais estabelecidas no tempo presente. O estudante que vivencia a infância e a adolescência paralelamente ao estudo da disciplina histórica na escola, defronta-se com um passado inquietante: diametralmente distante no tempo, mas curiosamente próximo, se tomado em sua dimensão humana. A história mescla-se ao momento vivido, estimula a cognição, a reflexão sobre a temporalidade e o encontro conosco mesmos. Nos confrontos entre os particularismos da memória e a história que se aprende, um fluxo de sentimentos complexos, da razão às paixões, desencadeia no sujeito o ânimo para a atribuição de significado ao tempo.

Imbuídos dessas considerações, apresentamos a problemática geral de nosso trabalho: como os estudantes aprendem História na escola e, a partir dela, atribuem significado ao tempo, e posicionam-se diante das questões contemporâneas? É o conhecimento histórico escolar uma ferramenta cognitiva capaz de ultrapassar a mera memorização de fatos, eventos e cronologias e atingir a competência interpretativa sobre a temporalidade?

A presente tese insere-se em uma área de estudos identificada no país como *Ensino de História*. A partir de uma linha investigativa, a qual pretende averiguar a cognição histórica que se constrói em ambiente escolar, o campo do Ensino de História recebeu contribuições epistemológicas de diversas correntes. O olhar para o ensino-aprendizagem permite conceber o saber histórico que se constrói na escola como um saber dinâmico, desdobrado em questões que envolvem o cotidiano escolar, o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e até mesmo os usos e interpretações que se fazem da História em sua dimensão pública.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2012), a construção de um código disciplinar [1] para o ensino da História no Brasil envolveu quatro momentos distintos. O primeiro, de 1838 a 1931, constituiu-se paralelamente à construção do Estado e à definição de uma identidade nacional, por meio de uma "pedagogização da história". O segundo momento inicia-se em 1931 e vai até 1971, quando tem início a consolidação do código disciplinar. Institucionalizaram-se, nesse período, projetos de reformas educacionais, quando a História se torna, então, obrigatória

[1] A pesquisadora, ao se orientar pelo conceito de *código disciplinar* proposto pelo pesquisador espanhol Raimundo Fernández Cuesta (1998), reconhece que a constituição de uma disciplina escolar ocorre relacionada ao processo de escolarização e formação da cultura escolar, o qual converteria conhecimento acadêmico em saber escolar legítimo (SCHMIDT, 2012, p. 77-78). Sob a perspectiva de Cuesta, esse processo de constituição de um código disciplinar implicaria a produção de textos visíveis e invisíveis do código disciplinar, como os programas, manuais e práticas de professores e alunos. Assim, ao se apoiar no conjunto de tais textos produzidos no país, Schmidt sistematizou elementos para propor uma periodização do ensino de História no Brasil.

e, com a expansão dos ditames do escolanovismo, esperava-se a construção de um cidadão mais crítico, certa autonomia didática dos professores e o aperfeiçoamento dos manuais escolares. Este segundo ciclo encerra-se com os desdobramentos do golpe militar de 1964, o qual, a partir da lei n.5692/1971 impôs os Estudos Sociais como matéria no ensino secundário, desaparecendo a História como disciplina autônoma no antigo 1.º grau. Inicia-se, assim, a crise do código disciplinar que se arrastará até 1984 e é marcada por diversos focos de resistência e luta pelo retorno da História ao currículo. Finalmente, com o fim do regime militar, tem-se o momento de "reconstrução do código disciplinar da História", o qual abriu uma discussão frutífera não apenas sobre o retorno da História como disciplina autônoma no currículo, mas também sobre os modos de se ensinar e aprender essa disciplina.

A partir da publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), estabelecidos com a lei n. 9.394/1996, passa a se levar em conta a existência de um "saber escolar", um objeto específico da cultura da escola, distinto do saber acadêmico e reconhecido como conhecimento válido, com sua própria organização, ritmos e contradições (SCHMIDT, 2012, p.87). Cursos de pós-graduação em vários institutos universitários do país passaram, a partir dos anos 1980, a repensar o ensino de História por meio da perspectiva do saber escolar. A construção de uma disciplina, seus métodos e formas de abordagem, a formação de professores, a produção de manuais didáticos e a cognição dos estudantes tornam-se importantes objetos de investigação.

O campo de estudos em Ensino de História é uma área multiperspectivada. Desde contribuições piagetianas e vygotskyanas a referenciais oriundos da própria Teoria da História (CAIMI, 2015, p.32-33), a pesquisa em Ensino de História no Brasil volta-se ao cotidiano escolar, aos pilares do processo pedagógico – professores, alunos e saberes – e dali abre um vasto leque de perspectivas e abordagens. Uma orientação epistemológica em que basearemos nossa pesquisa é proveniente das contribuições de um campo investigativo denominado *Didática da História*. Como aponta Oldimar Cardoso (2019), didática da história não é necessariamente um termo correlato a Ensino de História ou a Educação Histórica (tradução da perspectiva inglesa *History Education*). Esse campo investigativo reúne fenômenos que tratam do ensino escolar e, ao mesmo tempo, da circulação social da História (CARDOSO, 2019, p. 79).

A Didática da História, como aqui a consideramos, tem origens entre os anos 1960 e 1970, quando uma geração de estudiosos alemães (da República Federal da Alemanha) propagava novos conceitos teóricos, concebendo a História como uma ciência social com laços de proximidade com outras ciências sociais. A reflexão didática tornou-se mais profunda e passou a fundamentar estudos sobre a relação da História com a vida prática em geral e com a

educação em particular (RÜSEN, 2011a, p. 29). Tal abordagem para o uso da História na vida prática estabeleceu a Didática da História como uma disciplina específica em contexto alemão, com suas próprias orientações teóricas e metodológicas.

De acordo com a conceituação alemã, a Didática da História não se relaciona exclusivamente com a metodologia de instrução escolar. A análise mais profunda dessa área de investigação busca compreender a função do conhecimento e da explicação histórica na vida pública. Ao não se restringir exclusivamente ao universo escolar, a didática pode ser considerada uma forma de organizar a história para ser ensinada em diversos contextos. Assim, é considerada como uma subdisciplina da ciência histórica, um modo de construção da própria História, a qual estabelece relações não apenas com o ensino na escola, mas com os usos públicos da História e da própria didática da ciência histórica (SADDI, 2012, p.218).

Aproximaremos nossa investigação das ferramentas epistemológicas provenientes da Didática da História, que, embora não se restrinjam ao estudo do ensino- aprendizagem escolar, nos oferecem recursos valiosos para pensarmos a construção do pensamento histórico de jovens estudantes brasileiros [2]. Uma das diferenças fundamentais entre a Didática da História e outras tradições da pesquisa em Ensino de História é o fato de orientar-se pela Teoria da História e não pela pedagogia, a fim de sustentar suas reflexões sobre como se ensina e se aprende História (CARDOSO, 2019, p.82). Um dos conceitos provenientes da Teoria da História, fundamental para a pesquisa em Didática da História é o de *consciência histórica*, especialmente aquele teorizado pelo filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen (1938-).

Compreendida como o resultado de atividades mentais para a compreensão do passado com vistas a interpretar o presente e orientar o futuro, o conceito de consciência histórica permite aos sujeitos dar sentido à experiência temporal de modo que possam orientar sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57). A consciência histórica, fenômeno universal da existência humana, categoriza-se em diferentes níveis de desenvolvimento, que revelam a interação dos indivíduos com a experiência do passado e sua utilização na vida prática (RÜSEN, 2015, p.253). É importante salientar que a consciência histórica não é meramente memória,

[2] No Brasil, a Didática da História em sua concepção alemã só passou a ser difundida a partir do início deste século. Segundo Cardoso, após o enfraquecimento da influência francesa sobre as universidades brasileiras, foi possível a expansão dos horizontes dos pesquisadores, que passaram a buscar outras referências estrangeiras para além do ensino francês de História (CARDOSO, 2019, p.83). Para Rafael Saddi, por outro lado, há nos estudos sobre Didática da História no país o peso de uma tradição que conecta inevitavelmente Didática da História à metodologia ou à prática do ensino de História, fato que não pode ser ignorado pelos pesquisadores. Entretanto, a influência da literatura alemã sobre a Didática da História tem possibilitado construir no Brasil nossos próprios caminhos e abordagens, o que não significa um transplante direto da literatura alemã para a realidade brasileira, mas sim a existência de vários trabalhos que produzem frutíferas interlocuções da Didática da História com outras correntes teóricas (SADDI, 2014, p.142).

apesar de envolvê-la, pois o tempo como significado torna-se a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva, compondo-se um sistema dinâmico da temporalidade (CERRI, 2011, p.48).

O fenômeno da consciência história é central para a Didática da História e, em certo sentido, é na formação, no conteúdo e nos efeitos dessa consciência histórica que a Didática da História, como subdisciplina da ciência histórica, depositará suas preocupações investigativas (BERGMANN, 1990, p.29). Em ambiente escolar, o ensino e a aprendizagem mostram-se um dos campos mais relevantes da aplicação prática do conhecimento histórico, portanto, *locus* relevante para a investigação dos usos sociais da História. Acreditamos que, se buscamos compreender e investigar a ligação entre o que se aprende na escola e o posicionamento intelectual do sujeito diante do mundo que o cerca, é na formação e mobilização da consciência histórica dos estudantes que devemos depositar nossas expectativas.

A Didática da História, como demonstrado acima, orienta-se pela Teoria da História. Assim, valer-se de algumas formas epistemológicas da própria ciência histórica para se acessar a consciência histórica, compreender sua formação e atuação é um caminho que pretendemos tomar com essa pesquisa.

A partir de contribuições provenientes do contexto anglo-saxão, uma frutuosa linha de pesquisa direcionou-se para compreender as ideias dos jovens em perspectivas graduais de progressão mais sofisticada de conhecimento histórico por meio de recursos da própria Teoria da História (BARCA, 2012, p.39). Um grupo de pesquisadores britânicos pioneiros, Peter Lee, Rosalyn Ashby, Dennis Shemilt e Arthur Chapman, avançaram significativamente, ao longo dos anos 1980 e 1990, nos quadros esboçados pela Didática da História, baseando suas investigações em situações reais e contextos concretos de aprendizagem escolar. Procuravam examinar as ideias dos estudantes sobre o que está envolvido na compreensão do passado e na criação do discurso histórico, assim como as ideias ou conceitos meta-históricos oriundos da ciência da História e subjacentes à construção da narrativa histórica, tais como evidência, explicação, empatia e mudança, os quais produzem pistas para se compreender a progressão do pensamento histórico nos jovens [3] (BOOTH, 2013, p.38). Sob tal perspectiva, surgiram estudos

[3] Segundo Peter Lee e Rosalyn Ashby, uma vez que aprender História passou a ser reconhecido como o modo de se lidar com questões epistemológicas da própria disciplina, com seus procedimentos e padrões de avaliação, torna-se mais clara a ideia de progressão na aprendizagem, ao invés de encará-la somente como agregação de conteúdo factual. Para esses pesquisadores, a aquisição de procedimentos ligados às ideias de segunda ordem, como evidência e mudança, por exemplo, é um caminho eficiente para se sustentar a noção de progressão do pensamento histórico (LEE; ASHBY, 2000, p. 200). As pesquisas iniciadas pelos ingleses possibilitaram compreender que a construção do pensamento histórico pode se dar de modo gradualmente mais sofisticado entre os estudantes, rompendo-se com a visão de fases de desenvolvimento cognitivo que seguem orientações progressistas baseadas em pressupostos biológicos. A ideia de "progressão do pensamento histórico" volta-se, então, a níveis de

que buscaram a intepretação cruzada de fontes, que averiguavam explicações intencionais e que se voltavam à narrativa e à consciência histórica (BARCA, 2012, p. 39).

Consideramos nesta tese investigar a formação e mobilização da consciência histórica dos estudantes por meio de alguns referenciais provenientes da corrente inglesa acima descrita e articulá-los aos pressupostos da Didática da História a partir do conceito rüseniano de consciência histórica. Entretanto, a maneira pela qual os estudantes compreendem e dão significado aos conteúdos históricos escolares não está descolada dos saberes provenientes do cotidiano. Os conhecimentos construídos em sala de aula dialogam com ideias que os estudantes trazem de sua realidade vivida. Os saberes históricos escolares auxiliam, inevitavelmente, os alunos na interpretação da realidade em que estão inseridos (ABUD, 2005, p.27).

Pretendemos, portanto, averiguar também a natureza desse saber proporcionado pelo modo de pensar adquirido nas aulas de História, sob influência da realidade vivida pelo educando e pelas representações construídas fora do ambiente escolar e recuperadas no momento de produzir sentido sobre o passado. É válido apontar que a interpretação do passado também está sob influência de imagens, estereótipos e conhecimentos que provêm de saberes que circulam no meio social e influenciam o modo pelo qual os estudantes organizam e dão sentido sobre àquilo que aprendem na escola. Esses conjuntos de saberes oriundos do cotidiano e da vida comum podem operar como "verificadores da consciência histórica" (ALVES, 2018, p.95-96), uma vez que fornecem à pesquisa uma mediação importante, ao se considerar sua influência nos saberes que alunos e professores trazem de seu cotidiano para a construção do conhecimento em sala de aula.

Apropriando-nos de diferentes perspectivas para a investigação em Ensino de História e orientando-se pelos desígnios da Didática da História, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo com estudantes da 1.ª série do Ensino Médio. A presente investigação foi realizada em duas unidades escolares de Ensino Médio na região do ABC, na Grande São Paulo, entre os anos de 2018 e 2019. A primeira unidade investigada é um colégio particular localizado em bairro de classe média alta na cidade de Santo André e a segunda um colégio público da rede estadual localizado no bairro central em São Bernardo do Campo.

Empreendemos um esquema de coleta de dados baseado em três momentos específicos em ambas as escolas. No primeiro, realizamos uma observação participante orientada pelo olhar etnográfico aplicado à educação e direcionado ao acompanhamento das aulas de História na 1.ª

elaboração que são oscilantes: uma criança mais jovem pode elaborar um pensamento histórico mais complexo que um adolescente e, conforme a temática abordada, um sujeito pode estabelecer uma explicação histórica mais descritiva em um momento e, em outro, mais elaborada (RAMOS; CAINELLI, 2015, p.16).

série do Ensino Médio. Nessa etapa, além da observação das aulas, aplicamos um instrumento com vistas a construir um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes participantes da pesquisa, assim como algumas questões para coleta de ideias prévias. O segundo momento deu-se por meio da aplicação de dois instrumentos que almejavam analisar as operações mentais dos estudantes em torno de problemáticas concernentes ao tema da Antiguidade greco-romana que se relacionam ao universo da história política e articulavam-se a temas correspondentes à realidade do Brasil contemporâneo. Tais dados proporcionaram a análise da construção da consciência histórica dos alunos, bem como a identificação de raciocínios provenientes de ideias e estereótipos provenientes de conhecimentos que circulam no meio social e influenciam o modo como os estudantes dão sentido ao tempo. A terceira etapa, por fim, correspondeu à entrevista com os professores de História das turmas acompanhadas e à análise dos materiais didáticos utilizados pelas turmas acompanhadas. Esse momento final justifica-se, porque as ideias dos docentes sobre sua disciplina e os materiais didáticos são elementos relacionados diretamente à maneira como o pensamento histórico é construído em sala de aula e, evidentemente, auxiliam na formação da consciência histórica e nas representações sobre o passado de professores e alunos.

A análise da aprendizagem histórica dos estudantes dar-se-á diretamente pelo contato destes com um conteúdo escolar tradicional no ensino brasileiro de História: os antigos gregos e romanos. Buscaremos examinar a apreensão e o significado que os alunos conferem aos conteúdos históricos apresentados nas aulas por meio de fontes do passado greco-romano e, a partir disso, encaminhar uma análise da estruturação de seu pensamento histórico. Levantamos a hipótese de que o trabalho pedagógico com os conceitos de natureza política utilizados pelos professores e pelos manuais didáticos para o estudo dos gregos e romanos antigos leva à construção de raciocínios, os quais são mobilizados pelos alunos no momento de se interpretar determinadas situações do tempo presente. A história que se aprende na escola tornar-se, então, um conhecimento essencial para a interpretação do mundo. Ou melhor, influencia sobremaneira a consciência histórica em formação.

A pesquisa foca-se, portanto, na discussão e na interpretação das respostas dos alunos sobre determinado problema histórico emergente através do contato com fontes da Antiguidade e do tempo presente. As respostas dos alunos fornecerão subsídios para que se investiguem as ideias deles sobre a natureza da História e como representam o passado por meio de competências e habilidades construídas dentro dessa área do saber escolar. Esperamos analisar como os alunos compreendem os conteúdos sobre a Antiguidade, respondem às questões

propostas pelos professores e se apropriam dos saberes produzidos nas aulas de História para a formação de sua consciência sobre tempo.

E por que partimos da História Antiga, especialmente dos antigos gregos e romanos? E por que sua abordagem política para se analisar a construção da consciência histórica dos estudantes brasileiros na segunda década do século XXI?

A História Antiga, nas propostas curriculares e nos manuais didáticos nacionais, é tradicionalmente abordada pelo viés da história política, almejando-se quase sempre aproximar o mundo contemporâneo do passado (GONÇALVES, 2001; FUNARI; GARRAFONI, 2004; BARNABÉ, 2014). Ainda que gregos e romanos sejam lembrados na escola pelo seu viés monumental, artístico e religioso, é na narrativa política sobre esses povos do Mundo Antigo que se consagram as orientações curriculares e a produção de materiais didáticos.

A presença da História Antiga como recorte temporal remonta ao estudo e ensino da história como disciplina acadêmica disposta em quatro grandes conjuntos que repartem o tempo histórico, aquilo que Jean Chesneaux (1995) nomeou como "quadripartismo histórico". Especialmente na França, Chesneaux indica que a História Antiga é, de fato, a história do mundo greco-romano, com uma pequena entrada no Egito dos faraós e no império assírio-babilônico, um período geralmente iniciado com o alvorecer das primeiras cidades no Oriente Próximo até a queda de Roma (476) (CHESNEAUX, 1995 p. 93). Esse arranjo é específico da realidade francesa, já que em outros países o passado dispõe-se de forma diferente. Contudo, a estrutura da História quadripartida (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) formou quatro grandes seções que organizaram programas do ensino secundário, manuais escolares, coleções de obras históricas e concursos de recrutamento de professores não só na França, mas também em outros países em que a tradição cultural francesa se fez presente, como é o caso do Brasil.

A História torna-se uma disciplina independente no secundário francês a partir de 1814 e, durante a Monarquia de Julho (1830-1848) seu programa já admite o estudo do Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma como uma narrativa separada da "história sagrada" e determinada como História Antiga (DELACROIX; GARCIA, 1998, p. 103). A Antiguidade passou, então, a conformar a existência do estudante no secundário francês. Gregos, romanos e alguns povos orientais permeavam as diversas disciplinas e, no caso específico da História, tornaram-se ponto de referência para a introdução do ritmo de tempo e a sucessão de eventos que configuraram a sociedade moderna, industrial e burguesa, enxergando-se no passado valores culturais essenciais para a burguesia dirigente (CHESNEAUX, 1995, p.95) A "Antiguidade já não é um

modelo, é uma introdução à história da Europa e da França. Já não dá ao mundo moderno o seu sentido: recebe-o dele" (FURET, s/d, p. 128). Os antigos gregos e romanos fornecerão ao estudo escolar da História não apenas o fomento para o aprendizado da gramática e da retórica, mas também o sustento para a montagem de uma arquitetura histórica universal que reflete o progresso moral e material da humanidade a partir dos olhares de uma sociedade que se afirma burguesa e capitalista (PROST, 2017, p.22).

O transplantar de tais concepções francesas para o Brasil acontece paralelamente à instalação da primeira instituição de ensino secundário público do país, o Colégio Pedro II. A instituição tornava-se a primeira de caráter oficial e pretendia-se transformá-la em padrão para as demais que futuramente viessem a ser implantadas na capital e nas províncias (HAIDAR, 2008, p.93). A disciplina histórica já aparece no decreto que regulamentava a instalação do Pedro II (1837), e, de 1838 (ano da implantação do primeiro plano de estudos) até 1870, a disciplina sofreu influência direta dos estudos históricos na França. A adoção de manuais didáticos de autores franceses (*Précis*) e do *Manual de Baccalauréat* forneceu contornos quanto à organização dos conteúdos estudados, incluindo os de História do Brasil (VECHIA, 2003, p.33-34; BARNABÉ, 2019, p.514).

Apesar de reformas quanto aos planos de ensino para o Colégio Pedro II no final do Império e a adoção de manuais escritos por autores brasileiros, a estrutura temporal francesa da História permaneceu. O nascimento do curso secundário público buscou na importação do modelo francês e das humanidades clássicas a inserção da elite brasileira no círculo das nações desenvolvidas, o que pressupunha a admissão do Brasil no eixo do mundo europeizado (GASPARELLO, 2004, p.59). O advento da República dará peso maior às ciências da natureza nos currículos nacionais para a escola secundária, entretanto as humanidades passarão a ser encaradas como "humanidades científicas", acomodando bem a História, favorecendo sua permanência nos programas, mantendo nela a inspiração francesa e uma função pedagógica mais definida em relação à sua importância na formação da identidade nacional (BITTENCOURT, 2010, p.80). Na concepção de uma disciplina de História Geral, o quatripartismo francês manterá sua proeminência e a História Antiga nela aparecerá como a pedra angular na formação da "civilização ocidental": o Estado de direito, a democracia, as liberdades intelectuais, a racionalidade crítica, a ciência e a economia fundada na propriedade privada (NEMO, 2005, p.11).

Reformas na organização do ensino, reformas dos programas das disciplinas e nos manuais e até mesmo o desaparecimento da História como disciplina autônoma durante o Regime Militar e sua posterior reintrodução no currículo não conseguiram romper com a

tradição do quadripartismo histórico no país [4]. Como aponta Katia Abud (2011), a divisão em períodos preconiza o enraizamento de uma ideia de história única no ensino escolar, que toma como referência a história política centrada na Europa, mesmo quando se inserem nela temas econômicos, sociais, culturais e até mesmo aqueles que concernem exclusivamente ao Brasil. A "História" tornou-se, a partir do transplantar da tradição francesa, a "guardiã das tradições", lembrando-nos que essa periodização quadripartida se elaborou no século XIX para atender aos interesses da escola burguesa (ABUD, 2011, p.170). O perpetuar dessa história política e da organização temporal linear e evolutiva enraizou entre nós a História Antiga, em especial os gregos e romanos, como o substrato que nos conecta e supostamente nos integra a um universo maior, o mundo ocidental.

Para Uiran Gebara da Silva (2017), a História Antiga vista do Brasil desperta entre os brasileiros sensações de familiaridade e exotismo, oriundas de relações paradoxais que a nossa cultura estabelece com seu passado. Um Estado-Nação que se formou historicamente pela hegemonia política e econômica europeia alimenta imagens do passado, memória social e representações históricas que fundamentam a percepção de que nossas origens não estão aqui. Temos uma Antiguidade percebida "fora do lugar"; eurocêntrica, certamente, mas que, ao mesmo tempo, explicita disjunções e paradoxos entre "Antiguidade" e "Europa" e "Antiguidade" e "Ocidente" (SILVA, 2017, p.5). Pode-se considerar que a Antiguidade nos ocidentaliza. Como afirma Norberto Guarinello, a História Antiga "coloca-nos numa linha do tempo, nos posiciona na História" e tem ação na construção de uma memória coletiva sobre a identidade do Brasil, uma memória cujo problema central é seu caráter implícito e arbitrário: a sequência temporal iniciada pela História Antiga nos faz sentido? Basta-nos hoje uma história centrada na civilização europeia? Somos, de fato, herdeiros dos antigos gregos e romanos? São os brasileiros "europeus", "ocidentais", "cristãos", "democratas" e "capitalistas"? (GUARINELLO, 2013, p.13-14).

"Fora do lugar", eurocêntrica e arbitrária a História Antiga está entre nós e faz-se ainda presente nos programas escolares, ocupando um espaço consagrado no quadripartismo da

[4] Exemplo são as discussões em torno da elaboração da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que entre 2015 a 2017 suscitaram reações inflamadas de vários segmentos da intelectualidade do país, quando se propôs o rompimento com a estrutura temporal linear e política da famigerada "História Geral" e alguns reposicionamentos de conteúdos, como os da História Antiga. Intelectuais como Demétrio Magnoli e Marco Antônio Villa, *por exemplo*, apontavam que a reorganização dos conteúdos propostos nas primeiras versões da BNCC apagava o "processo histórico que conduziu à formação das modernas sociedades ocidentais, fundadas no princípio da igualdade dos indivíduos perante a lei" (MAGNOLI; BARBOSA, 2015) e introduziria um passado "recheado de equívocos, exemplos estapafúrdios, de panfletarismo barato, de desconhecimento da História" (VILLA, 2016). Por fim, a BNCC homologada para o Ensino Fundamental (2017) afirmou a organização dos conteúdos de forma linear, evidenciando a tradição do quadripartismo, pouco acompanhando a renovação da pesquisa em âmbito acadêmico, a não ser pelo uso de um vocabulário novo para temáticas já consagradas (SILVA, 2018, p. 1032).

história política que herdamos, conscientemente, da organização francesa da História. Essa Antiguidade estabelece um sentido, uma percepção da temporalidade que nos posiciona na ordem do tempo. O estudo da Antiguidade serve de contraponto para se avaliar e compreender certas características do mundo atual e, especialmente, a posição que nós, brasileiros, ocupamos nesse mundo (GUARINELLO, 2006, p. 13). Assim, ao partirmos da temática do político e das lutas sociais entre os antigos gregos e romanos encontramos um caminho para abordar aprendizagem histórica de jovens estudantes. A narrativa tradicional da história política do Mundo Antigo, especialmente aquela do Mundo Clássico (Grécia e Roma), permanece nas salas de aula, nos livros didáticos e nas aulas de História do país, estimulando estudantes e professores a refletir sobre sua substância, sua lógica e seu papel de estabelecer diálogos entre o passado e o presente.

A partir do contato com fontes dos antigos gregos e romanos e do cruzamento dessas fontes com documentos provenientes do mundo contemporâneo, discutiremos e interpretaremos os raciocínios históricos dos estudantes, passando pela abordagem da Antiguidade em sala de aula, pelos manuais didáticos das turmas acompanhadas e pelas percepções de seus professores sobre a temática do Antigo. Em resumo, procuramos realizar com a pesquisa uma investigação sobre a formação da consciência histórica desses estudantes. Com um perfil sociocultural traçado e respostas colhidas nos exercícios com fontes, foi possível analisar as operações do pensamento histórico dos alunos participantes desta pesquisa. Analisamos as operações do pensamento histórico dos estudantes por meio de duas vertentes. Em primeiro lugar, com auxílio de ideias ou conceitos de segunda ordem, estabelecemos uma conexão entre a Teoria da História e o ensino de História. E, posteriormente, por meio de representações ou ideias de senso comum que os estudantes trazem da vida cotidiana para dar sentido aos conteúdos históricos, percebemos, de maneira ampla, como isso os ajuda a orientar-se no tempo.

A tese segue uma divisão em seis seções, numeradas da introdução às considerações finais [5]. As quatros seções interiores compreendem a discussão teórica (seção 2), os recursos metodológicos e um ensaio etnográfico (seção 3) e a análise da problemática de pesquisa a partir da interpretação dos dados empíricos (seções 4 e 5).

A seção 2, *Tempo, história e consciência histórica*, realiza discussão sobre o tempo em sua dimensão histórica, a fim de garantir suporte teórico ao conceito central desta tese, o de consciência histórica. Partindo da Teoria da História como ciência, desenvolvida pelo

[5] Seguimos as *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: parte I (ABNT)* (2020).

historiador alemão Jörn Rüsen, das reflexões sobre o tempo histórico realizadas pelo também historiador alemão Reinhart Koselleck (1923-2006) e da hipótese dos regimes de historicidade estabelecida pelo historiador francês François Hartog (1946-), procuramos discutir o que significa pensar historicamente. Tal ato cognitivo envolve relações mentais refinadas, já que interpretar o tempo a fim de ordená-lo e atribuir-lhe sentido resulta de mecanismos intelectuais depurados, que não se instituem exclusivamente de modo natural, mas também são aprendidos.

A seção 3, *Caracterização dos grupos pesquisados: construir e ensinar a história da Antiguidade*, realiza uma análise do perfil do grupo de alunos e docentes objetos dessa pesquisa. Com respaldo e inspiração em estudos etnográficos direcionados à pesquisa em Educação, adentramos o espaço escolar, entrevistamos os professores das turmas acompanhadas e produzimos um relato analítico sobre a experiência de observação participante ao longo de aulas de História acompanhadas.

As duas seções finais seguirão a análise do material recolhido por meio dos instrumentos que se baseiam em fontes históricas e daqueles que coletaram ideias prévias dos estudantes. A seção 4, *Consciência histórica e sentido do tempo no confronto entre antigos e modernos*, seguirá, com o auxílio das ideias ou conceitos de segunda ordem, a proposta de interpretar o pensamento histórico dos estudantes por meio de subsídios da Teoria da História. Selecionamos duas categorias "tempo" e "mudança" como conceitos meta-históricos que nos auxiliarão a adentrar o pensamento histórico dos estudantes e compreender, em sentido amplo, a formação de sua consciência histórica. Na seção 5, *Percepções do político no passado e no presente. Entre a consciência histórica e as representações sociais*, realizamos um estudo de determinadas questões dos instrumentos por meio de subsídios da teoria das representações sociais. Acreditamos que a atribuição de sentido dada pelos estudantes ao passado nem sempre provém unicamente de entendimentos relacionados às ideias de segunda ordem ou meta-históricas, sendo que, muitas vezes, ideias de senso comum e representações que circulam nos meios sociais podem também contribuir para a construção da consciência histórica de jovens estudantes, porém por meio de outros tipos de raciocínios sobre o tempo.

Esperamos que nosso trabalho contribua para a expansão da pesquisa em ensino de História no país, favorecendo a construção de análises investigativas focadas na aprendizagem de jovens estudantes, os "aprendizes da história" na escola. Se retornarmos ao pequeno Canetti, que na tenra juventude se deixava seduzir pelos antigos gregos e por meio deles abria brechas para indagar e interpretar o mundo, depositamos no ensino da História a esperança de que nossa juventude com ele não só adquira ferramentas cognitivas, mas um olhar perspicaz e aguçado para a trajetória do gênero humano ao longo dos tempos.

2. TEMPO, HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ASPECTOS TEÓRICOS

A História é um fio que se constrói por meio do jogo com o tempo. O olhar histórico para o acontecido ordena o destino dos homens sob a lógica dos sofrimentos do presente e de esperanças creditadas ao futuro. Mais do que ciência do passado, a História embaralha, ordena e reordena no tempo os vestígios de humanidade. A produção do conhecimento histórico é o trabalho intelectual de dar sentido ao passado, um problema que requisita esforço e manejo com a temporalidade (compreendida como o encadeamento das relações entre passado, presente e futuro). Atribuir significado às angústias e anseios do momento vigente a partir do olhar crítico às experiências depreendidas de sinais, marcas e referências ao já vivido requisitam do historiador habilidade de compreender o tempo em sua estrita relação com as múltiplas dimensões do social.

Tarefa complexa, diversas seriam as potencialidades de investigação teórica da problemática da temporalidade, uma vez que as multifaces do tempo instigam estudos de diversas áreas, como Filosofia, Psicologia, Linguística, Física entre outras. No entanto, nossa preocupação neste capítulo é com o essencialmente histórico dessa temporalidade: o estabelecimento e o significado da existência de um tempo propriamente "histórico".

Esta seção pretenderá compreender no que consiste essa dinâmica de tempo, sob os olhares particulares da História, uma temporalidade desdobrada no "pensar historicamente". A reflexão a seguir pretende ser o resultado de uma análise teórica sobre formação do pensamento histórico com vistas à compreensão do relacionamento entre tempo, pensamento e consciência histórica. Tal empreitada se justifica, pois aprender a pensar historicamente envolve relações cognitivas refinadas, já que o ordenamento do tempo interpreta o mundo constituindo uma orientação e sentido. Muito mais do que dispor datas, personagens e eventos em uma cronologia, pensar historicamente envolve uma relação maior e depurada do entendimento do tempo. Uma das possibilidades de se compreender e analisar o relacionamento do indivíduo com a dimensão histórica do tempo é explorar os mecanismos intelectuais pelos quais o passado é por ele apropriado e estabelece relações com a vida e com seus anseios no presente. Especialmente, quando se requisita desse indivíduo uma atitude, uma ação ou um posicionamento diante dos momentos de crise e abalos na ordem temporal que se coloca à sua frente.

O entendimento do tempo histórico nos levará, inevitavelmente, à análise sobre o trabalho do historiador, pois procuraremos fundamentar o pensar historicamente numa acepção meta-histórica, ou seja, de reflexão epistemológica sobre a história como constructo intelectual.

A problemática partirá do tempo do indivíduo, porém deste em direção a um tempo que se delineia destacadamente "histórico". Ao se evidenciarem as sensações da passagem do tempo, que se constroem como exercício cognitivo da História, está-se em busca da compreensão de um tempo coletivo, essencialmente social, o qual se conecta às políticas e práticas culturais da sociedade que o produz.

Para tanto, o olhar de historiadores sobre a natureza e a epistemologia de sua disciplina garantirá importantes subsídios teóricos para que se compreenda a relação entre tempo e pensamento histórico. A Teoria da História de Jörn Rüsen foi aqui considerada central no aclaramento da relação entre tempo e história, uma vez que parte do cotidiano como origem do pensar historicamente. Sua ligação com a vida prática e com o emergir da consciência histórica como grandeza genérica do pensamento histórico permite que se investiguem os usos da História nas múltiplas realidades em que ocorre seu aprendizado, como, por exemplo, o ensino escolar. A Teoria da História de Rüsen expõe e discute os princípios do pensamento histórico, os quais são determinantes para se considerar a História como ciência, ou seja, os princípios de racionalidade que permitem enunciar a História como experiência da mudança no tempo: um processo temporal racional apto a orientar (RÜSEN, 2001, p.23).

Além do aporte teórico advindo da Teoria da História rüseniana, agregaremos a seu contexto as fundamentações sobre o tempo histórico desenvolvidas pelo historiador alemão Reinhart Koselleck, cuja obra, por meio de seus ensaios e monografias, buscou evidenciar, pelo campo da história dos conceitos, as categorias para se pensar a temporalidade nos estudos históricos. Além disso, aproximaremos a categoria da consciência histórica de Rüsen da hipótese do "regime de historicidade" desenvolvida pelo historiador francês François Hartog, hipótese concebida como uma ferramenta heurística na possibilidade de apreensão da temporalidade em suas múltiplas manifestações ao longo do desenvolvimento de um olhar propriamente histórico sobre o tempo. Tais aproximações darão subsídio para que se compreenda o trabalho intelectual direcionado à apreensão da temporalidade em sua dimensão histórico-social.

Espera-se que esta seção possibilite o explicitar de ferramentas teóricas para a análise sobre a aprendizagem histórica dos estudantes, compreendendo-a aqui como produção intelectual resultante da mobilização da consciência histórica direcionada a promover orientação e sentido no tempo. Fornecer um quadro teórico da complexidade do tempo histórico e sua instigante relação entre orientação e sentido é promover uma investigação sobre ensino de História que se aproxime das problemáticas científicas dos historiadores. Não por se desejar encontrar na sala de aula um fazer que seja reflexo do labor historiográfico, pois tal não é o

caso, mas por acreditarmos que a práxis do ensino e da aprendizagem de História na escola possui especificidades e desafios que merecem um olhar atento às possíveis questões epistemológicas da disciplina histórica que se depreendem do exercício cotidiano de alunos e professores em contato e em simultânea construção de conhecimento.

2.1 Da vida prática à História como ciência

Das pesquisas de Jean Piaget, a compreensão da ideia de tempo seria para o indivíduo uma "libertação do presente", não somente por poder antecipar o futuro, a partir da percepção de regularidades no passado, mas também por desenvolver uma sequência de estados "nenhum dos quais semelhantes aos outros, e cuja conexão não se poderia estabelecer senão mediante um movimento progressivo, sem fixação, nem repouso" (PIAGET, 2012, p.430). A duração e a seriação dos acontecimentos seriam, para Piaget, essenciais na constituição da noção de tempo. Contudo, a ideia é de difícil apreensão pelos mais jovens, justamente pelo exercício da reversibilidade do tempo, de remontá-lo, sempre ultrapassando o curso real dos acontecimentos: o tempo racional e o sistema das operações que permitem a constituição da noção do tempo no indivíduo é tão reversível quanto o tempo empírico ou a sequência dos acontecimentos é irreversível, formando, assim, uma oposição fundamental e de difícil apreensão pelas crianças (PIAGET, 2012, p.430).

Ainda que os estudos de Piaget partam da intuição relacionada à ideia de idade e duração interior, sua constatação de que a compreensão da noção de tempo seria uma "libertação do presente" permite-nos verificar que o tempo nas sociedades humanas (o equilíbrio entre a consciência do passado, presente e futuro) implicaria, como afirma Jacques Le Goff, uma "escalada na memória" (LE GOFF, 2008, p.210). A escalada seria uma verdadeira liberação do presente que presume a educação e, "para além disso, a instituição de uma memória coletiva, a par de uma memória individual" (LE GOFF, 2008, p.210). A percepção de que o tempo é uma sequência de estados distribuídos em seriação ao longo de uma duração qualifica o presente, o qual pode ser sentido como consciência do passado ou consciência do futuro, ou, ainda, de ambos [6].

[6] A visão de que a percepção do tempo configura uma qualificação que se direciona a partir do presente já aparece nas *Confissões* de Santo Agostinho, que propõe a definição do tempo dada por meio de uma "tríplice presença: presença do passado, como memória, presença do presente, como visão e presença do futuro, como expectativa" (BARROS, 2013, p, 40).

Concentremo-nos inicialmente na ideia de passado. Segundo David Lowenthal, a medida em que a noção de tempo se constrói no indivíduo, têm-se a consciência de que o passado é um âmbito que coexiste com o presente, ao mesmo tempo em que se distingue deste em uma união e separação que se mantém em contínua tensão: "o passado precisa ser sentido tanto como parte do presente quanto separado dele" (LOWENTHAL, 1998, p. 65). Assim, a libertação do presente evocada por Piaget é uma operação mental de conflito inevitável, uma vez que a distinção entre o agora e o vivido requisita uma "escalada na memória", a qual só fará sentido se o passado recuperado, seja ele de vivência interior ou coletiva, desvencilhe-se do presente no qual existiu e passe a constituir sentido no presente em que se vive. A consciência do passado advém, portanto, de um esforço intelectual necessário para reconhecer que muitos dos resíduos e vestígios de nosso entorno são provenientes de um local específico no tempo. Essa consciência geral do passado não seria específica, mas comum a todos os seres humanos, com exceção de bebês, de pessoas senis ou daquelas que são portadoras de lesões cerebrais (LOWENTHAL, 1998, p.64).

A necessidade de compreensão do diálogo entre a vida e aquilo que se refere à consciência do passado mostra-se essencial, já que nossa busca pelo tempo abarca a noção de passado imbrincada nos desafios do cotidiano. Para tanto, faz-se necessário esclarecermos a conexão entre a consciência do passado que, inevitavelmente, existe na vida dos sujeitos e o tempo percebido e distinguido como essencialmente "histórico". Se há relação entre eles, em que termos tal relação se coloca? Se o passado permeia a existência do presente e cobre-o com múltiplos referenciais de fragmentos do já vivido, como interpretá-lo diante dos desafios do tempo em que se vive? De que maneira a consciência e o exercício da temporalidade podem ser destacados em um modo de pensar essencialmente histórico?

Nos é válido buscar na Teoria da História de Jörn Rüsen caminhos que nos orientem a formular respostas às complexas questões colocadas acima e compreender como se chega da vida ao pensamento histórico para, finalmente, compreender a História como um conhecimento específico. A escolha se justifica, pois o historiador alemão, ao estabelecer as bases de uma teoria da História, depreendeu um olhar atento para a vida prática, o presente-cotidiano em que se insere o historiador. O significado que atribui ao pensamento histórico nos auxiliará a apreender a especificidade do passado e a relação peculiar que estabelece com o fluxo do tempo, pois para Rüsen, as raízes da historiografia fincam-se nas experiências cotidianas.

Jörn Rüsen, alemão, historiador, filósofo e professor emérito da Universidade de Witten/Herdecke (Alemanha), é referência contemporânea para a teoria da historiografia e para os estudos sobre aprendizagem histórica. A divulgação de sua obra no Brasil iniciou-se nos

anos 1980 a partir de interlocuções com Estevão Chaves de Rezende Martins (professor do departamento de História da Universidade de Brasília). A boa recepção de seus textos nas duas últimas décadas no país provém, majoritariamente, do interesse dos pesquisadores sobre a aprendizagem histórica, quando o campo do Ensino de História procurou desprender-se da psicologia da aprendizagem e aproximar-se da Teoria da História (MARTINS; SCHMIDT; ASSIS, 2015, p.16). A trilogia de Rüsen, publicada no Brasil ao longo da primeira década dos anos 2000, contribuiu decisivamente para o sucesso de sua teoria da História entre os investigadores brasileiros: *Razão Histórica* (2001), *Reconstrução do Passado* (2007) e *História Viva* (2007). Em 2015, publicou-se sua obra *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*, trabalho em que o historiador revê os três volumes anteriores de sua trilogia e os atualiza sob as circunstâncias de novos problemas de pesquisa.

Rüsen é um expoente contemporâneo ligado ao nome do historiador alemão Johan Gustav Droysen (1808-1884), que ministrou cursos acadêmicos sobre teoria e metodologia da história sob o título de *Historik* em universidades ao longo do século XIX. Droysen almejava delimitar e fundamentar a especificidade do conhecimento histórico frente às ciências naturais, concebendo a Historiografia como resultado de uma metodologia própria, distanciada do método filosófico (MEGILL,1994, p.42). Segundo Artur Assis, Rüsen atualizará em suas obras a tradição da *Historik* [7] de Droysen no debate atual sobre as Ciências Humanas, removendo-a para "um contexto geral de uma teoria da cultura que se fundamenta no conceito de constituição de sentido" (ASSIS, 2010, p.9).

Os trabalhos do pensador alemão aparecem como resposta a duas grandes transformações que marcaram a história da historiografia ao longo do século XX: a ampliação dos objetos de estudo do conhecimento histórico e a "virada linguística" do pós-modernismo, sob a qual alguns autores sustentaram a tese do caráter autorreferencial da linguagem e, consequentemente, de um diluir das fronteiras entre Literatura e Historiografia (ASSIS, 2010, p. 9-10). Além disso, Rüsen pertence a uma geração de historiadores do pós-guerra alemão que adotou a democracia e o iluminismo como perspectivas orientadoras de seus trabalhos. Sua obra, em especial, adota "a perspectiva da modernização sobre o desenvolvimento social e cultural com uma interpretação essencialmente positiva da modernização e da racionalização" (WIKLUND, 2008, p. 22).

[7] *Historik* não possui equivalente em língua portuguesa, pois sua tradução correspondente, "histórica", não exprimiria o sentido original atribuído pelos autores. Portanto, segue-se aqui a tradução "teoria da história como ciência" proposta por Estevão Chaves de Rezende Martins e aprovada por Rüsen em sua mais recente obra traduzida para o português (RÜSEN, 2015, p.21).

Ao conceber uma teoria geral da história, Rüsen desenvolveu uma perspectiva que permitiu a modelagem de um novo paradigma: uma teoria da História como prática cognitiva da ciência da História, a qual explicita e sistematiza os elementos reflexivos da competência científica da História (RÜSEN, 2015, p.31). Na visão de Martin Wiklund (2008, p.22), a perspectiva rüseniana sobre a teoria da História não deve ser compreendida como mera teoria de um novo paradigma, mas uma teoria capaz de lidar com os diferentes paradigmas já existentes como o historicismo alemão, o positivismo, o marxismo, a hermenêutica e a *gesellschaftsgeschichte* (história social). A teoria da História como ciência não se fundamentará na interpretação direta sobre o passado, mas se apresenta como uma teoria sobre a própria interpretação, uma reflexão ou autorreflexão do pensamento histórico. Nos dizeres filosóficos, a teoria da História como ciência de Rüsen pode ser considerada uma meta-teoria (RÜSEN, 2015, p.31).

Para se compreender o que significa pensar historicamente, base sob a qual se assenta a teoria da História como ciência de Jörn Rüsen e, assim, apreender a especificidade da consciência sobre o passado em seu viés histórico, faz-se necessário elucidar, inicialmente, como surge o pensamento histórico e como este se apresenta em uma teoria da História como ciência.

Inicialmente, o tempo para Rüsen surge como um problema ao agir e sofrer humanos. Como determinação essencial da existência, abrange ser e humano, interior e exterior, natureza e cultura. Esta última seria um modo de se lidar com o tempo, que levaria à formação de sentido:

> (...) o tempo é uma dimensão fundamental, universal e elementar da vida humana. É experimentado como devir e fenecer, nascimento e morte, mudança e duração. Sendo experiência, ele precisa ser de tal modo apropriado mediante feitos interpretativos da consciência humana que o ser humano possa orientar-se nele, estabelecer uma relação significativa entre sua vida e ele. O ser humano não pode deixar o tempo como está. Porque ele o experimenta como irrupção de acontecimentos imprevistos no seu mundo interpretado, como mudança na sua vida e no seu eu, a qual ele tem de estabelecer relação interpretativa que vá além da mera experiência, porque por si só ela ainda não está relacionada com o agir para dar-lhe sentido (RÜSEN, 2014, p. 255).

O tempo é experienciado como uma dimensão que requer esforço interpretativo do indivíduo, a fim de que este estabeleça uma relação significativa entre a dimensão temporal e seu viver no mundo. A mudança, a irrupção e os imprevistos denunciam a necessidade de se perceber o tempo e exigem uma interpretação que vá além da experiência, uma atribuição de

sentido. “Sentido” [8] é visto por Rüsen como a quarta dimensão do tempo, sem a qual as demais (passado, presente e futuro) não se vivenciam, pois o arco da vida humana estendido na temporalidade só adquire forma concreta como realização espiritual do sentido (RÜSEN, 2014, p. 255). O esforço interpretativo e a atribuição de sentido são, portanto, essenciais para a orientação do ser humano no tempo.

Nesse ponto, é possível afirmar que o tempo se dimensiona de acordo com enunciações interpretativas, ou seja, é passível de ser classificado em âmbitos da experiência e da percepção. Rüsen afirma que existem quatro dimensões antropologicamente universais do tempo: “o presente como mundo vital experimentado e vivido; o passado como espaço de experiência; o futuro como espaço de expectativa no sentido dos lineamentos pragmáticos das projeções e dos prognósticos apoiados na experiência; e, por fim, um (meta)tempo abrangente e superior, que une as três dimensões num contento de sentido” (RÜSEN, 2014, p. 264). O (meta)tempo, para o dimensionamento e a interpretação da ordem temporal, também pode ser concebido como uma “ordem atemporal, eterna, abstraída do tempo, sem tempo” (RÜSEN, 2014, p. 264), cujo nexo é a determinação do sentido.

Aquilo que acontece e altera significativamente a ordem do tempo conduz aqueles que percebem essa perturbação a interpretá-la de maneira que seja inserida em uma compreensão do tempo com sentido para orientar a vida. Rüsen indica tais perturbações como a “experiência temporal da contingência” (RÜSEN, 2015, p. 38). O contingente, inesperado e provocador, coloca-se como obstáculo à ação humana. São perturbações no sentido percebidas como irrupções incontroláveis. O pensamento histórico, por sua vez, opera resultados interpretativos para dar conta da experiência da contingência. A história, como exercício específico da consciência, emerge pela força de uma dedicação particular ao passado carregada de sentido. A experiência temporal da contingência pode ser dada por grandes eventos históricos que causam desordem no tempo, como a conquista de Roma em 410, a Revolução Francesa ou a Revolução Russa. Essas experiências atingem os homens em pequenas perturbações do cotidiano ou podem chegar até mesmo a desencadear verdadeiras catástrofes em suas vidas. Para Rüsen

[8] Para Rüsen (2015, p. 41) o sentido é “a categoria central e fundamental que define o âmbito do cultural na vida humana, sustentando, de forma determinante, todo e qualquer desempenho cultural humano”. É o sentido que torna possível a orientação temporal, concebido como produto do espírito. No pensamento histórico, o sentido permite que o mundo em que se vive adquira significado “viabilizador da vida”. Wiklund (2008, p. 42), no entanto, apontará que a categoria do sentido em Rüsen integra uma múltipla série de conceitos de sentido, como *por exemplo*, sentido como referência à experiência, às intenções expressas nas relações entre passado e presente e ainda sentido como intriga e sentido como teleologia. Portanto, sentido como categoria do pensamento rüseniano é tanto norma quanto experiência e “está relacionado tanto às ações do passado como à prática da vida no presente e às expectativas com relação ao futuro” (WIKLUND, 2008, p. 42). Assim, podemos compreender o sentido como categoria intrínseca ao pensamento histórico e pode ser entendido como uma dimensão essencial da interpretação da temporalidade.

(2015, p. 40), as perturbações no sentido são vistas como algo exterior, nunca querido ou intencionado. A superação dessas perturbações, entretanto, procede de maneira inversa, internamente, e são capazes de orientar o agir pela vontade.

É possível apontar, na teorização de Rüsen sobre a temporalidade, a existência de dois tempos como representações opostas: um tempo da natureza, perturbador e independente dos processos de interpretação humana (ou seja, um tempo exterior e resistente) e um tempo humano, que corrige a perturbação do natural, agindo "por dentro", ao delinear a interpretação como forma de garantir o bem-estar e a superação do sofrer humano. A "atividade mental da cultura humana, fundamental para o pensamento histórico, é o processo elementar e genérico da humanização do tempo" (RÜSEN, 2015, p. 40). A distinção entre tempo da natureza e tempo humano é, entretanto, artificial. Trata-se, na verdade, de qualidades do tempo que surgem de sua representação idealizada: de um lado, um tempo desafiador, incômodo e que impulsiona a ruptura e a dissonância; de outro, uma duração confiável, a superação, a plenitude e a realização da vida humana. "É nesses extremos que se estende o trabalho da constituição de sentido da consciência histórica" (RÜSEN, 2015, p. 41). É possível dizer que a História entra no mundo nesse modo específico de humanização do tempo. Não provém de um "espírito humano", mas adquire peculiaridade e forma no trabalho específico do exercício humano de intepretação do tempo.

Os homens, em qualquer parte, sempre se referem ao passado, a fim de compreender seu presente e planejar seu futuro. A consciência do passado desempenha papel importante na orientação do agir e do sofrer humanos. É possível considerar que o pensamento histórico é o ponto de partida de todo indivíduo para construir respostas para suas necessidades cotidianas. A imersão no fluxo do tempo provoca um retorno ao passado, a fim de situar a vida presente e abrir perspectivas de futuro. Segundo Rüsen (2001, p. 54-55), o pensamento histórico está presente em todos os indivíduos, pois se refere aos processos mentais pelos quais o ser humano busca compreender a si e aos outros por meio da interpretação da dinâmica do tempo. Com intuito de equilibrar expectativas, desejos e sofrimentos, o ser humano pensa historicamente, recuperando sua memória individual e coletiva para solucionar transformações ocorridas no tempo. As perturbações na ordem do tempo conduzem a carências de orientação e, para solucioná-las, as experiências do passado articulam-se a expectativas futuras, por meio de vivências e possibilidades do presente. Se o tempo provoca, o pensamento histórico encoraja o

mergulho interpretativo na temporalidade, a fim de explicá-la, apreendê-la e dar-lhe sentido com vistas a expectativas futuras. [9].

O pensamento histórico existe na vida prática e gera, portanto, ideias de interpretação e atribuição de sentido, a fim de proporcionar bem-estar ao ser humano. Segundo Rüsen, suas origens depreendem-se de um processo de memoração, uma vez que "a evocação do passado é uma condição necessária que fornece à vida humana um quadro geral de orientação que abre uma expectativa de futuro enraizada na experiência desse mesmo passado" (RÜSEN, 2009, p.185). A experiência e a expectativa depreendem-se das carências e demandas do presente, originadas do agir e do sofrer humanos. O tempo como fator elementar da práxis vital impele o ser a agir e a sofrer em constante tensão entre memoração e expectativa: "o passado faz-se presente na memoração e o futuro, na expectativa, e ambos estão imbricados em cada efetuação vital que se dá no tempo presente (RÜSEN, 2014, p. 261). Pode-se afirmar que a consciência humana do tempo é uma imbricação refinada entre a memória e a expectativa.

Em termos rüsenianos, a memória diz respeito à atividade mental do passado orientada para o horizonte de sentido, que se evidencia na memória pessoal. É necessário entender, entretanto, que toda memória pessoal impregna-se e faz-se modelar pela memória social: "com a memória social e com a atenção, nela, de elementos coletivos, amplia-se notavelmente o horizonte temporal da memória. Com essa memória ultrapassa-se sistematicamente o tempo de vida do próprio indivíduo. Ele se estende às profundezas do passado, para assegurar uma perspectiva promissora de futuro" (RÜSEN, 2015, p. 223). Memória e história não são a mesma coisa, mas recorrem à mesma fonte de constituição cultural de sentido, já que fazem valer o passado como categorial fundamental para orientação. O processo de memoração é a fonte de eficácia cultural do pensamento histórico, pois se trata da atratividade do passado para o horizonte de sentido do presente e tal atratividade mostra-se evidente na memória pessoal. Contudo, o passado nessa relação torna-se manifestadamente presente nas convicções de pertencimento, de demarcação e nas regulações da vida, que auxiliam o indivíduo, por meio do condicionamento da memória pessoal à memória social, a ampliar sistematicamente sua percepção do tempo de vida, assegurando-lhe uma perspectiva de futuro (RÜSEN, 2015, p. 223-224).

[9] Vários termos técnicos existem para o resumo em um conceito das atividades mentais que correspondem à intepretação do passado, à compreensão do presente e à expectativa de futuro: "memória histórica", "lembrança histórica" ou ainda "consciência histórica" (RÜSEN, 2015, p. 37). Nesta tese, como se verá adiante, utilizaremos o termo "consciência histórica", explicitado nos trabalhos anteriores de Rüsen, especialmente na primeira parte da trilogia de sua teoria da história, a obra *Razão Histórica* (2001).

A dinâmica da temporalidade, interpretada pelo pensamento histórico, compreende a memória, ou a recordação, e a expectativa, ou os desejos e perspectivas de futuro. Essa relação binária entre o passado e o futuro como orientadores do sentido no tempo presente é um caminho profícuo para se compreender o significado do tempo histórico. O historiador alemão Reinhart Koselleck (1923-2006) em seus trabalhos com a história dos conceitos estabeleceu duas categorias formais que delineiam e fundamentam as condições da existência da própria história. São elas: o *espaço de experiência* e o *horizonte de expectativa*, categorias que permitem situar a constituição de sentido como orientadora dos desafios colocados pelo agir e pelo sofrer humanos no tempo.

Segundo Koselleck (2006, p.306), "todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem". Dessa forma, as categorias experiência e expectativa indicam uma condição humana universal, um dado antropológico, sem o qual não seria possível a existência da história no mundo. Imbuídas de um grau de generalidade elevado, as duas categorias não devem ser compreendidas como excludentes, mas como um par de categorias alternativas, ou seja, não pode haver uma sem a presença da outra. Apontam para a recordação e para esperança, mas devem ser identificadas genericamente por "experiência" e "expectativa", pois são "constitutivas da história e seu conhecimento, certamente, o fazem mostrando e produzindo a relação entre passado e futuro, entre hoje e amanhã" (KOSELLECK, 2006, p.308). Logo, ao nos ocuparmos do tempo histórico, o par experiência/expectativa apresenta-se como categoria adequada, uma vez que se mostra capaz de entrelaçar passado e futuro, dirigindo ações e sofrimentos concretos no tempo, já que "o tempo histórico não é apenas uma palavra sem conteúdo, mas também uma grandeza que se modifica com a história, e cuja modificação pode ser deduzida da coordenação variável entre experiência e expectativa" (KOSELLECK, 2006, p.309).

Mas a que, afinal, correspondem experiência e expectativa como categorias essenciais do tempo histórico?

A experiência apresenta-se como o passado no presente, ou o passado atual, aquele a que se incorporaram acontecimentos que podem ser lembrados. Tais acontecimentos podem resultar de elaboração racional ou se constituem de formas inconscientes de comportamento. Como dado da recuperação da memória, na experiência individual sempre está contida a experiência alheia, que se transmite por gerações e instituições. A experiência é sempre espacial, já que nela se aglomeram estratos diversos de tempo anteriores que se mostram simultaneamente presentes e não se referem, necessariamente, a um antes ou a um depois. Nesse sentido, Koselleck aponta a experiência como "espaço de experiência", já que toda experiência

"salta por cima dos tempos" e "não cria continuidade no sentido de uma elaboração aditiva do passado" (KOSELLECK, 2006, p.311).

Já a expectativa mostra-se como futuro-presente, o qual se volta para o não experimentado e para aquilo que pode ser previsto. É, ao mesmo tempo, ligada ao indivíduo e ao interpessoal. Na expectativa fazem-se presentes a esperança, o medo do porvir, os desejos mais recônditos e as inquietudes do ser. Mas também se apresentam a análise racional, a receptividade e a curiosidade. Para Koselleck, a metáfora mais adequada para a expectativa é "horizonte", "aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplado" (KOSELLECK, 2006, p.311). A descoberta do futuro, ainda que se apresente possível por meio de prognósticos, sempre se depara com limitações e obstáculos, uma vez que não pode ser diretamente experimentada. Enquanto as experiências permitem que se pense em sua repetição futura, as expectativas não se experimentam da mesma forma. Podem estar refletidas na consciência, podem portar esperança ou angústia, mas nem as situações nem os encadeamentos almejados pela expectativa podem ser objetos da experiência.

A partir das metáforas de "espaço" e "horizonte", é possível compreender como funcionam e se articulam as duas categorias de Koselleck, a fim de elucidar a complexa relação compreendida no tempo histórico. O professor José D'Assunção Barros (2013) desenvolveu um esquema visual das categorias de Koselleck, com intuito de esclarecer como o pensador alemão propõe a compreensão do tempo histórico (Figura 1):

Figura 1 - Esquema visual das categorias de Koselleck. Fonte: BARROS (2013, p. 143).

O espaço de experiência, arquitetado como passado-presente, concebe-se metaforicamente como "espaço", ao agrupar um enorme conjunto de dados possíveis sobre o passado. A parábola indica-o na figura. Existe, contudo, uma infinita região exterior à parábola em que o passado não é conhecido e em que, talvez, jamais o será: uma experiência perdida, ausente de memória, fontes e materializações no presente. O que está dentro da parábola representa, portanto, o *espaço de experiência*: o que foi vivido e que se projeta no hoje. Concentram-se nesse espaço experiências aglomeradas, sobrepostas em formas diversas, fundamentais para a vida corrente e de onde os historiadores extraem as fontes históricas para seu trabalho. A experiência elabora acontecimentos passados, "tornando-os presentes e saturados de realidade" (KOSELLECK, 2006, p.312). Entretanto, algo que está no exterior poderá compor o interior da parábola, a partir do momento em que se descobrem novas fontes, ou novas técnicas para se acessar esse passado que parecia irreparavelmente perdido. Segundo Barros (2013, p. 145), "nosso presente, a cada instante que o vivenciamos, logo se tornará passado, e o mesmo ocorrerá com o futuro que ainda não conhecemos. Por isto mesmo, a cada segundo, a cada novo presente, o espaço de experiência se transforma". Assim, as experiências alteram-se ao longo do tempo, sobrepõem-se e agregam-se a novas, enquanto outras são esquecidas, extintas ou reconhecidamente indesejadas. A parábola está sempre em movimento, aumentado sua curva, alargando suas pontas e distanciando-se ou aproximando-se da linha horizontal.

O futuro-presente faz-se imaginar pela linha do horizonte, assim concebida "porque é efetivamente aquilo que ainda não é conhecido. Temos apenas uma expectativa sobre o futuro, mas efetivamente não podemos dizer como ele será" (BARROS, 2013, p. 146). Desse modo, a metáfora do horizonte oferece a percepção do desconhecido, o qual acabará convertendo-se em presente. É possível fazer prognósticos sobre esse futuro, mas jamais o apreenderemos, já que "o horizonte é aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplado" (KOSELLECK, 2006, p.310). Comprimido entre a linha do horizonte e a parábola encontra-se, por fim, o que podemos indicar como presente, cuja representação visual é difícil, pois o horizonte conhecido transforma-se consecutivamente no presente em que se vive. E em segundos, o presente passa a constituir o espaço de experiência, quando não perdido no universo incognoscível do exterior da parábola.

As categorias formais de Koselleck não são um par excludente, uma vez que indicam formas diferentes de ser. O acontecer diverso do que se espera é uma constante, portanto o futuro histórico não é simplesmente o resultado puro do passado histórico, mas pode ser diferente da experiência adquirida, já que se aprende com o tempo e recordações incertas podem

ser revistas, assim como novas experiências adquiridas podem abrir novas expectativas de futuro. Logo, as experiências modificam-se com o tempo e permitem o retroagir de esperanças e decepções, quando novas expectativas abrem brechas na estrutura temporal da experiência. A estrutura temporal de uma expectativa é um tanto diferente da estrutura temporal da experiência, uma vez que a superação temporal das expectativas torna possível o reorganizar das duas dimensões de maneira inteiramente nova. Segundo Koselleck, "expectativas baseadas em experiências não surpreendem quando acontecem. Só surpreende aquilo que não é esperado. Então, estamos diante de uma nova experiência. Romper o horizonte de expectativa, cria, pois, uma experiência nova" (KOSELLECK, 2006, p.313).

É justamente da tensão entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa que resulta o tempo histórico. A diferença entre essas duas categorias formais é o que caracteriza estruturalmente a história como conhecimento. O tempo histórico é o resultado da tensão inescapável entre experiência e expectativa que, de maneira sempre diversa, permitem o suscitar de novas respostas de orientação no tempo. O entrelaçar de passado e futuro é sempre um ato dinâmico, revelando uma diferença temporal que se concebe no hoje, na vivência do presente.

É importante salientar que as categorias de experiência e expectativa são assimétricas, já que entrelaçam o passado e o futuro de maneira desigual. É possível compreender a expectativa e a experiência como dois polos assimétricos complementares que se colocam sob tensão constante. As duas categorias, ainda, podem gerar relações diversas no decorrer da história. Há épocas de percepção acelerada do tempo, outras do desenrolar lento e quase imperceptível. Segundo Barros (2013, p. 148), "as fusões e clivagens que se estabelecem imaginariamente entre as três temporalidades – passado, presente e futuro – podem aparecer ao ambiente mental predominante de cada época e às consciências daqueles que vivem nestas várias épocas de maneiras bem diferenciadas". O tempo histórico será ditado, portanto, sempre pela tensão entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa, os quais permitem aos contemporâneos a orientação e a atribuição de sentido ao tempo. Tal trabalho intelectual temporalmente orientado permite o desabrochar da história como exercício de orientação no tempo.

O par experiência/expectativa nos auxilia a especificar o relacionamento humano com o tempo. A temporalidade torna-se uma dimensão inescapável da existência. O tempo requisita um constante esforço interpretativo que coletará nas experiências e nas expectativas dos sujeitos e coletividades os subsídios para a construção de uma interpretação viabilizadora da vida, ou seja, uma atribuição de sentido. Ao atribuir sentido ao tempo, busca-se o equilíbrio, o bem-estar, o agir e sofrer amparados por uma perspectiva de realização e de completude. Desse

modo, compreende-se que o pensar historicamente é um ânimo intelectual de condição universal. A história é uma dimensão incontornável da vida e emerge no mundo como um procedimento particular da faculdade humana.

Resta-nos explicitar, por ora, como o pensamento histórico faz-se propriamente "história", numa concepção de trabalho consciente e, diga-se científico, o qual torna possível a garantia e sustento da orientação (interpretação da experiência e possibilidade de um horizonte de expectativa), articulando a temporalidade a partir da interpretação do passado. Busquemos a história como um discurso racional e consciente do passado, um exercício do pensamento histórico constituinte do trabalho dos historiadores. Para tanto, é válido retornar a Jörn Rüsen e apresentar sua teoria da História como ciência, para que se compreenda como a História surge do pensar e se articula com a vida individual e coletiva, atribuindo-lhes sentido.

Pensar é um procedimento genérico e habitual, porém a ciência é um modo particular de realização do pensamento. Para Rüsen (2001, p.55), o pensamento científico origina-se do pensamento humano geral e o entendimento da história como ciência será uma realização particular do pensamento histórico que se insere nos fundamentos genéricos da vida corrente. O conhecimento histórico é um modo particular de um processo elementar do pensamento humano e seu resultado obtém-se pela ciência da História. O pensamento histórico, em qualquer variante, é uma articulação da consciência histórica, a realidade por meio da qual é possível compreender o que é a história como ciência e sua importância no mundo (RÜSEN, 2001, p. 56). O trabalho do historiador lidará, portanto, com o pensamento histórico em sua constituinte científica e a existência de uma teoria da história é o plano que nos permite a compreensão das ligações entre a história como ciência e a vida prática.

A teoria da história como ciência proposta por Rüsen desponta das carências de orientação de todos os seres humanos, da necessidade de nos orientarmos diante das mudanças que ocorrem no mundo em que vivemos e aquelas que acontecem conosco mesmos:

> A ciência é desafiada por essa carência: de um lado, a ciência é um produto racional da história, de outro lado, a reflexão humana sobre a história (inclusive na ciência da história) tem por finalidade obter um conhecimento histórico com o qual se pode situar qualquer um no percurso do tempo (RÜSEN, 2001, p.12).

A discussão proposta pelo historiador alemão em sua teoria da História pretende evidenciar a maneira pela qual o pensamento histórico refere-se às carências de orientação da vida prática, na qual se manifesta, também, a racionalidade da ciência da história. É possível verificar que, para Rüsen, a ciência da história é um modo especial de pensamento histórico e

"tal ciência compartilha um pressuposto fundamental com todas as demais formas de pensamento histórico: suas raízes existenciais estão fincadas na vida cotidiana" (ASSIS, 2010, p.24). É possível entender que as raízes da historiografia se situam na experiência da vida prática, no ato intelectual de dar sentido ao tempo. A teoria da História como ciência pretenderá analisar a pretensão da racionalidade na história [10] e as fundamentações que a sustentam são os pressupostos "quando se faz a pesquisa histórica e quando se escreve história com base em pesquisa" (RÜSEN, 2001, p. 14). O intuito de se explicitar uma teoria da História como ciência é responder à questão relativa à razão na história, estabelecendo uma relação íntima entre teoria e práxis do pensar historicamente.

A aproximação entre teoria e práxis se depara com certas dificuldades. O que Rüsen apresenta é a compreensão da teoria como fator da própria pesquisa empírica, no manejo e na intepretação das fontes sobre o passado. O pensamento científico deve reconhecer regras e princípios desse próprio pensar, uma reflexão pela qual a Teoria da História se desenvolve por meio de duas tarefas a ela impostas: a inserção das reflexões metateóricas na ciência da história e o precisar da função dessas reflexões para a práxis da pesquisa e da produção historiográfica (RÜSEN, 2001, p. 18). É possível, então, reconhecer que a ciência da história se difere das demais formas de pensamento histórico, justamente por estar sob influência direta dos métodos da pesquisa empírica que garantem a sustentação da racionalidade do pensamento histórico: "a ciência da história é, portanto, um pensamento histórico metodizado" (ASSIS, 2010, p. 24). Nas palavras de Rüsen:

> História como ciência se distingue por regular metodicamente o pensamento histórico. Com essa regulação, ela reivindica validade própria para os resultados de sua pesquisa e para as histórias que esses resultados são inseridos. A regulação metódica da obtenção científica do conhecimento se dá com o fito de assegurar-lhe validade. O saber científico pretende-se especialmente bem fundamento, uma vez que se refere a experiência obtida e interpretada mediante pesquisa (RÜSEN, 2015, p.60).

A regulamentação metódica permite que a ciência se diferencie de outras formas de constituição cultural de sentido, como a religião, a arte ou o mito. A maneira pela qual Rüsen encontrou para sistematizar e examinar o processo científico da produção do conhecimento do

[10] O que se compreende como "razão" na teoria de Rüsen é algo genérico e elementar do pensamento histórico: "é racional todo pensamento histórico que se exprima sob a forma de uma argumentação. Ele não se contenta em apenas afirmar alguma coisa sobre o passado da humanidade, mas indica sempre as razões para tanto, por que se deveria aceitar tal afirmação e por que as que dizem outra coisa não convenceriam" (RÜSEN, 2001, p.21). A sustentação do argumento pela exposição dos princípios que arbitrem os conflitos de opiniões, segundo Rüsen, evidenciam a aptidão do pensamento histórico à racionalidade.

pensamento histórico foi a elaboração de um esquema de procedimentos intelectuais, ao qual atribuiu-lhe o nome de *Matriz do pensamento histórico* [11] (Figura 2). Este esquema possibilita enfatizar o caráter processual da produção do conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que reconhece a dinâmica da relação entre a ciência e a vida prática.

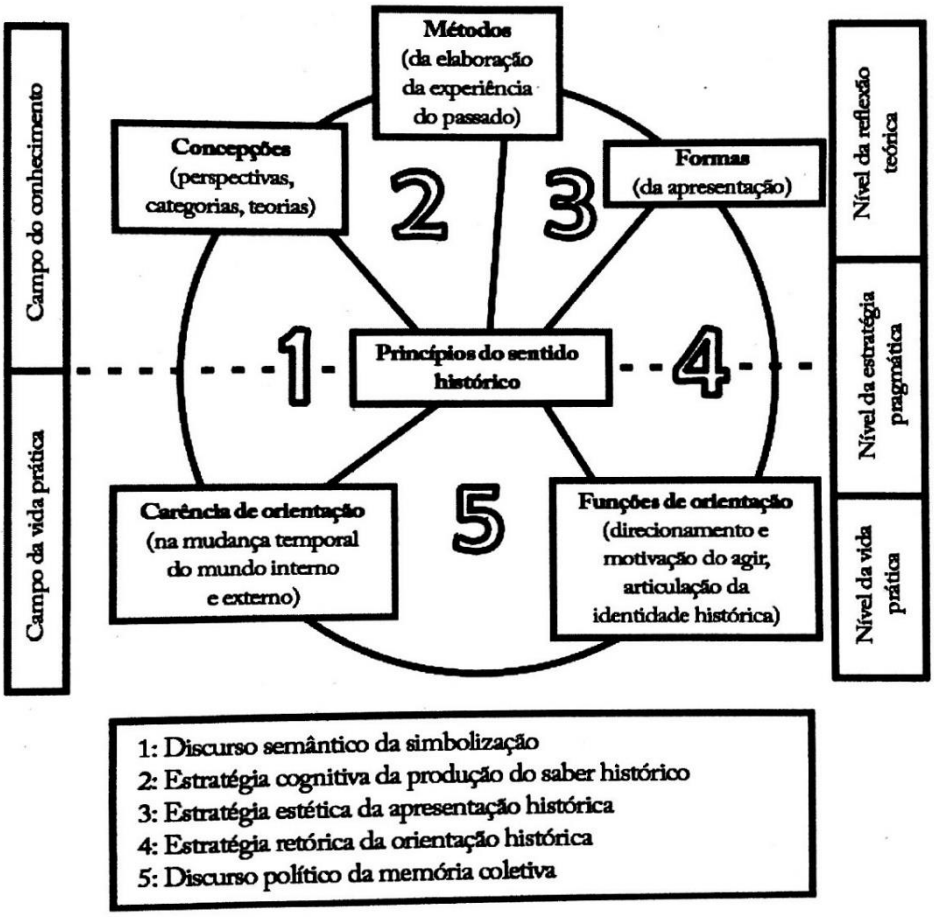


Figura 2 - Matriz do pensamento histórico na teoria da História como ciência: os cinco fatores disciplinares da história e os princípios que fundamentam a dinâmica temporal de constituição histórica de sentido. Fonte: RÜSEN, 2015, p.73.

Ciência e vida prática dependem uma da outra na Teoria da História e podem ser distinguidas com nitidez. A vida prática proporciona o ponto de vista dos sujeitos no contexto do discurso da cultura histórica [12] de seu tempo, enquanto a ciência marca o pensamento

[11] O termo "matriz" foi desenvolvido originalmente por Thomas S. Kuhn para sua teoria da ciência. A matriz relaciona um conjunto de elementos constituídos de generalizações simbólicas, crenças em modelos, valores e exemplos de pesquisa (ASSIS, 2010, p.13). Rüsen o adaptou a matriz do conhecimento proposta por Kuhn às necessidades estruturais da ciência da história. A explicitação da matriz disciplinar da história na teoria de Rüsen acontece no primeiro volume de sua teoria, *Razão Histórica* (2001). No entanto, em sua obra *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*, publicada no Brasil em 2015, o autor a expande e a atualiza. Trabalha-se aqui com essa segunda referência.

[12] O conceito de cultura histórica pode ser genericamente definido como "o modo como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado. Em outras palavras, corresponde às formas pelas quais elaboramos

histórico com procedimentos metódicos que garantirão sua validade sob formatação científica (RÜSEN, 2015, p. 74). Na matriz do pensamento histórico na teoria da História como ciência os fatores dispõem-se em interdependência sistemática numa relação orientada temporalmente desde a pergunta histórica (início da matriz) até a resposta historiográfica e sua influência na vida prática (o fim). Os fatores integram uma dinâmica temporal, uma vez que a história está em constante reescrita e, por isso, não pode ser fixada em conhecimentos definitivos: "do enraizamento do pensamento histórico na carência de orientação da vida humana prática são-lhe postas incessantemente nossas perguntas, que necessitam, pois, ser respondidas de novo" (RÜSEN, 2015, p. 75).

O primeiro fator do conhecimento histórico, na matriz disciplinar, é a carência de orientação da vida humana prática. Tal carência emerge do contexto da cultura histórica: são questões de orientação temporal e de identidade que a ciência da história responderá à sua maneira. Historiadores profissionais assumem posição diante dos acontecimentos de seu respectivo tempo presente e, desse fato, dependerá a ciência. As carências de orientação articular-se-ão na forma de interesse cognitivo pelo passado, uma vez que o pensamento histórico é essencial para a vida humana, pois a recuperação do passado é o que torna possível a compreensão do presente e a projeção do futuro (RÜSEN, 2001, p. 30).

A dependência da posição assumida pelo historiador não é capaz de resolver por si só as carências de orientação se deu tempo. É a maneira como se lida com elas que é assunto de um modo próprio do pensar precisamente científico. O segundo fator da matriz refere-se a determinados pontos de vista supraordenados que organizarão as carências a partir do interesse por se conhecer o passado historicamente. Aqui requerem-se critérios de sentido, os quais regularão "o trato reflexivo dos homens com seu mundo e consigo mesmo" (RÜSEN, 2001, p. 31) e, portanto, adentram o campo do conhecimento. Perspectivas, categorias e teorias operam como referenciais para se atribuir sentido à ação e ao sofrer humanos, organizando a interpretação dada pelos homens de si mesmos e do mundo. Abrem-se aqui perspectivas heurísticas, as quais são a porta de entrada para o campo da pesquisa histórica: "são as perspectivas orientadoras acerca do passado humano, as concepções do pensamento histórico, que constituem seu quadro de referência, os modelos determinantes de interpretação, que fazem

---

experiências situando-as no tempo e no espaço" (GONTIJO, 2019, p.66). Em termos rüsenianos, a cultura histórica abrange as práticas culturais de orientação do agir e do sofrer humanos no tempo, que situaria os indivíduos nas mudanças temporais e assim viabilizariam a interpretação da experiência do passado, compreendendo as circunstâncias da vida presente e elaborando perspectivas de futuro (RÜSEN, 2015, p. 217). É importante frisar que o conceito de cultura se refere a uma resposta que os seres humanos dão à natureza, a si próprios e ao mundo social, quando organizam a vida de modo que ela faça sentido (RÜSEN, 2014, 195-196). A cultura histórica, portanto, é um modo de lidar com o tempo, que, consequentemente, leva à formação de sentido.

do que ainda subsiste do passado, no presente, 'fontes' do conhecimento" (RÜSEN, 2015, p. 77). Tais perspectivas orientadoras aparecerão sob o nome de "concepções" [13], elementos que transformarão as carências de orientação no tempo em verdadeiro interesse no conhecimento histórico. São perspectivas gerais que permitirão ao passado despontar como história, formando modelos de interpretação, segundo os quais as experiências de evolução temporal são transpostas, integradas e interpretadas para finalmente operarem como orientadoras da práxis humana (RÜSEN, 2001, p. 32).

Carências e concepções fazem-se presentes em todo pensamento histórico e sozinhas não bastariam na constituição do caráter científico desse pensamento, entretanto, indicam os pontos em que a ciência da história se arraiga nos processos pré e paracientíficos da intepretação da experiência do tempo. Num processo de efetivação integrado de carências e concepções é que se constitui o que se entende como história científica. Nesse processo é que se aplicam os "métodos", terceiro fator da matriz disciplinar. O método é definido por Rüsen como o "caminho de uma pergunta a uma resposta. É o caminho da pesquisa, que obtém saber histórico mediante procedimentos registrados" (RÜSEN, 2015, p.78). Os métodos, portanto, compõem-se de regras procedimentais que permitem validar o saber como essencialmente científico a partir de um controle racional. O pensamento histórico torna-se científico à medida que as perspectivas sobre o passado são trabalhadas pela pesquisa controlada por regras que converterão o saber histórico em conteúdo empírico. A cientifização do pensamento histórico, segundo Rüsen, possibilitou o evoluir de um cânone regular da pesquisa, cujo domínio e aplicabilidade ainda definem o caráter profissional do historiador. Contudo, sua pretensão em anunciar a objetividade, um saber universalmente válido acerca do passado, passou a ser enxergado como inconciliável com as múltiplas perspectivas de interpretação determinadas pelos contextos das diferentes culturas históricas. A regulação metódica gera, amiúde, uma inevitável negação do ganho de validade da pesquisa histórica, porém o método histórico "oferece a oportunidade de introduzir critérios de controle da experiência nos embates ideológicos da cultura histórica, tornando criticáveis, assim, as pretensões de validade que decorrem da vontade de poder" (RÜSEN, 2015, p. 79). Isso permite apontar que a regulação

[13] Em sua obra *Razão histórica* (2001) Rüsen aponta o segundo fator da matriz como "ideias". Na versão atualizada da matriz (2015) tal identificação recebe o título de "concepções". Mostra-se importante, neste momento, recuperar a discussão sobre "ideias" da obra anterior, pois "delas depende o que o historiador já traz consigo, ao formular suas conjecturas e ao interrogar as fontes acerca do que ocorreu no passado. Sem tais perspectivas determinantes do que queremos propriamente saber, ao pesquisar as fontes do passado, estas em nada podem nos ajudar quanto ao que é ou foi a história que tencionamos emergir dela" (RÜSEN, 2001, p. 32). Ou seja, perspectivas, categorias e teorias permitem que o historiador dê o tom propriamente histórico da recuperação do passado, já que o mero fato de pertencer ao passado não o transforma necessariamente em "histórico".

metódica se defina como um critério de controle da experiência, a fim de fornecer orientação quanto à interpretação concreta de si e do mundo. A regulação metódica permite, *por exemplo*, monitorar perspectivas relativistas da história que podem ser perigosas, uma vez que a validade do pensamento histórico científico se desvie do plano empírico e se dê no plano exclusivo das decisões políticas, enveredando-se para raciocínios e critérios totalitários.

As formas de apresentação, quarto fator da matriz, exprimem-se na historiografia, que se constitui como produto cognitivo da pesquisa histórica. A apresentação ocorre na forma de uma narrativa, constituição essencial do saber histórico. Segundo Rüsen (2015, p. 81), "uma forma narrativa é histórica quando exprime o contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro". A narrativa histórica é o resultado da obtenção de conhecimento histórico a partir das fontes, aplicando-se regulação metódica e buscando-se orientação no tempo. Esse processo tornar-se-á historiografia, ou, em outras palavras, um "saber redigido", componente essencial da pesquisa histórica. (RÜSEN, 2001, p.46). A narrativa histórica, como se verá adiante, ao explicitar o nexo entre passado presente e futuro, possibilita à ciência da história um contexto para a construção de identidades no presente e, portanto, é capaz de orientar a vida humana a partir da constituição de sentido (ASSIS, 2010, p. 12).

O quinto fator da matriz, as funções de orientações, envolve um retorno do pensamento histórico ao nível da vida prática. O sentido formatado narrativamente somente se compreenderá quando as histórias forem concebidas como orientadoras culturais da vida prática e passem a fazer parte da cultura histórica. Originada das carências de orientação e assentada nos interesses da vida prática, a ciência da história, como resultado de um esforço cognoscitivo expresso na historiografia, assume uma função de orientação existencial, a qual permite compreender por que é racional o fazer história como ciência (RÜSEN, 2001, p. 34). O aspecto funcional permite que o pensamento histórico se faça compreender nas situações da vida prática humana e a historiografia contribua à vida, constituindo identidades e oferecendo orientação. Num plano ideal, deve a historiografia servir para facilitar a interação humana (MEGILL,1994, p.49). Segundo Ronaldo Cardoso Alves, dessas funções de orientação da matriz decorre dupla dimensão, uma interna e outra externa:

> Quanto à dimensão externa, a História possibilita aos indivíduos criarem padrões culturais carregados de sentidos nos contextos sociais em que vivem cotidianamente. Assim ocorre com a periodicidade de festas tradicionais relacionadas à religião ou ao folclore regional, por exemplo. Já no tocante à dimensão interna, a História fornece às pessoas os meios de orientação, de maneira que possam criar uma identidade histórica que permita suas

> confrontações com as inúmeras modificações do tempo, ou seja, as pessoas criam uma identidade própria com bases fincadas nas experiências do passado, que as fazem vivenciar o presente e projetar o futuro (ALVES, 2018, p. 48-49).

Compreende-se que o pensamento histórico não se torna efetivo sem a conexão com a vida prática e sua relação íntima com ela. A história como ciência orienta a motivação do agir e do sofrer humanos num processo de criação de identidades e padrões culturais originários de uma apropriação e de uma interpretação do passado para dar sentido ao presente e criar expectativas futuras. O resultado da pesquisa histórica retorna então à sociedade, permitindo que necessidades de orientação no tempo absorvam da experiência presente na historiografia novas carências que permitam, por fim, um retorno do ciclo de fatores da matriz. O esquema cíclico possibilita a identificação do campo da pesquisa histórica como um *continuum*, pois a todo tempo emergem questões de novas demandas e perguntas relacionadas às carências de orientação no tempo.

A matriz do pensamento histórico e seus cinco fatores estabelecem *princípios* que se encadeiam formando um todo sistemático. São esses os princípios que fundamentam a dinâmica temporal de constituição histórica de sentido (Figura 2). Isso não significa, no entanto, que tais princípios possam ser isolados um dos outros, pois mesclam-se constantemente em todo processo discursivo da consciência histórica (RÜSEN, 2015, p. 82). É possível listá-los, por outro lado, em uma simplificação de tipo ideal, a fim de ordenar os elementos que fundamentam a dinâmica temporal de constituição histórica de sentido. Assim, Rüsen estabelecerá na matriz as diretrizes do pensamento histórico em sua realização comunicativa, a qual permite uma análise estrutural do discurso da história como ciência.

As carências de orientação temporal que emergem da vida prática correspondem ao princípio determinado como “discurso semântico da simbolização”. As experiências desafiadoras desencadeiam um esforço interpretativo das concepções históricas de sentido, aparecendo aqui uma determinada compreensão da história à base da cultura histórica, marcando seu pertencimento a características de uma época. Nesse discurso, “lembranças comunicativas se cristalizam na memória cultural”, as quais se abrem em espaços de liberdade e possibilidades de críticas que se podem contrapor ao poder hegemônico (RÜSEN, 2015, p. 83). A comunicação aberta pelo discurso do pensamento histórico em sua componente científica opera em um segundo nível que se apresenta como princípio da “estratégia cognitiva da produção do saber histórico”. São as tratativas sob as quais se aplicam os procedimentos metódicos, revestidos de traços especializados e de formas profissionais. O termo “estratégia”

funciona, sob perspectiva comunicativa, como “debates acerca de como se pode obter tal saber do embate entre modelos de interpretação e conteúdos de experiência” (RÜSEN, 2015, p.84).

A condução da elaboração historiográfica abre um terceiro nível de campo de comunicação também dominado por uma estratégia. A ciência revela como o saber histórico obtido transpõe-se em historiografia e as metas das considerações metódicas têm aqui um cunho estético e retórico, não essencialmente cognitivo. Portanto, revela-se uma “estratégia estética de representação histórica”, quando “estruturas cognitivas são transpostas em estéticas, que, por sua vez, precisam (ou devem) desembocar em uma estratégia de tratamento retórico dos problemas culturais de orientação” (RÜSEN, 2015, p.85). A estética de representação histórica necessita, assim, de uma mediação entre historiografia e o papel “político” do saber histórico na vida corrente. Quem o faz é o princípio da “retórica da orientação histórica”, a qual igualmente se revela como uma estratégia no discurso. Tal estratégia, direciona a historiografia à cultura política de seu tempo, sendo possível afirmar que o saber histórico, mediante retórica, adquire, assim, um “valor de uso” (RÜSEN, 2015, p.87).

Finalmente, no campo comunicativo entre a orientação da vida prática e as carências de orientação dessa mesma vida, a codificação metódica desfaz-se em um “discurso político da memória coletiva”. Isso significa que a pretensão de racionalidade do pensamento histórico “se transforma em disputas, nas quais o meio do político, da luta pelo poder, desempenha um papel enquanto novo componente do pensamento histórico, em seu dimensionamento intersubjetivo e em sua configuração comunicativa” (RÜSEN, 2015, p.88). Ao voltar para a dimensão da vida prática como historiografia moldada por estratégias estéticas e retóricas, a História torna-se politicamente relevante, pois o papel político do conhecimento histórico atribui uma vertente prática aos critérios que o tornam válidos. Nas lutas políticas pelo poder inseridas na cultura histórica de seu tempo o pensamento histórico tem como função “humanizar essa cultura” (RÜSEN, 2015, p.88-89).

A matriz do pensamento histórico nos auxilia, portanto, a compreender o percurso da história como ciência em sua manifestação na vida prática e nos níveis da pragmática e de reflexão teórica. A teoria de Jörn Rüsen sustenta que a tarefa fundamental do pensamento histórico é construir historicamente sentido, pois, ao rememorar a experiência do passado, reconstrói-se uma história para o presente, a qual se “despresentificará” mediante uma narrativa, revelando, ao mesmo tempo, expectativas para o futuro (ASSIS, 2010, p. 20). Nas palavras de Rüsen (2001, p. 29), a teoria da História como ciência trata de “remeter a história aos princípios e regras do pensamento histórico, na totalidade das operações do conhecimento histórico, um valor análogo ao de uma Constituição no sistema legal de uma sociedade”. Compreende-se,

assim, que a história como ciência, é a manifestação de uma vertente do pensamento histórico, uma disciplina especializada, referente não apenas à dimensão do saber teórico, mas conectada às carências dos homens. A direção do pensamento histórico científico guia-se pela racionalidade, pelos princípios e pelas normas do método que conduzem a produção de historiografias carregadas de sentido para orientação no tempo [14].

A compreensão da relação dos homens com o tempo em sua componente histórica, deposita um olhar sensível sobre dimensão do cotidiano. A história manifesta-se na dinâmica da temporalidade e possui uma função essencial na vida humana: orientar o agir e o sofrer, buscando o equilíbrio, a satisfação, a compreensão da mudança e o fomento para expectativas futuras. É na produção de sentido, resultado do esforço intelectual de interpretação do tempo, que se tem a viabilização da vida. Libertamo-nos dos grilhões do presente mediante à história, que escalona a memória e auxilia a delinear o futuro. A cultura histórica em que se vive é, então, a somatória de perspectivas de um saber que permite aos homens lidar com o passado. Tais perspectivas fermentam o trabalho do historiador no esteio da racionalidade em que se consagra a história como ciência, ao mesmo tempo em que fornecem orientação para os indivíduos comuns, direcionando seu agir e estimulando a formação de identidades respaldadas na humanização do tempo.

Todo o exercício intelectual descrito nos parágrafos anteriores torna-se possível somente pela mobilização da consciência histórica. O conceito nasceu das investigações sobre teoria da história e foi empregado por diversos estudiosos, como Raymond Aron e Agnes Heller. Entretanto, é a partir da tradição filosófica alemã e, mais precisamente, dos trabalhos de Jörn Rüsen que a consciência histórica tem servido de categoria investigativa para os estudos sobre a aprendizagem histórica. Se pretendemos compreender o relacionamento entre tempo, pensamento humano e história, é sobre a formação e mobilização da consciência histórica que devemos aprofundar nossa análise. O próximo item apresentará a conceituação do termo *consciência história* nos trabalhos de Rüsen, o modo como ela se apresenta em uma tipologia ideal e os caminhos que escolhe para proporcionar aos indivíduos orientação no tempo e, consequentemente, a produção de um sentido para a vida.

[14] Megill (1994, p. 50) afirma que a noção de matriz desenvolvida por Rüsen oferece a possibilidade de resposta a uma difícil pergunta que se coloca constantemente aos historiadores: por que a historiografia deveria ser tomada de forma séria? As mudanças de paradigmas historiográficos poderiam ser indicadas como mero resultado das emanações da vida prática e seria a historiografia, portanto, algo arbitrário. A resposta de Rüsen com sua matriz permite sustentar o argumento de que a historiografia é o resultado da escrita da história de modo racional, buscando-se a articulação entre o conhecimento e a teoria: "escreve-se história racionalmente, perseguindo-a como uma empresa universalizante orientada para a teoria" (MEGILL, 1994, p. 50). Assim, é possível compreender a ideia de Wiklund (2008), que aponta que a proposta de teoria da história de Rüsen não agrega um novo paradigma à história, mas sim uma maneira de se lidar com os diversos paradigmas historiográficos já existentes.

2.2 Sobre a consciência histórica e o sentido do tempo

Indicou-se preliminarmente no item anterior a ideia de que a consciência histórica é um conceito-resumo revelador da soma das operações mentais que se referem, ao mesmo tempo, à intepretação do passado, à compreensão do presente e à expectativa de futuro. O pensamento rüseniano considera que a consciência histórica opera como um modo de orientação em situações reais da vida prática, pois tem como função auxiliar-nos na compreensão da realidade passada para o entendimento da realidade presente com vistas a expectativas sobre o futuro (RÜSEN, 2011c, p. 56). Portanto, a categoria de consciência histórica depreende-se da dinâmica do tempo, em que passado, presente e futuro se combinam com a finalidade de proporcionar bem-estar ao indivíduo. Além disso, a capacidade de pensar historicamente é inerente ao ser humano e coloca-se constantemente como uma necessidade do cotidiano.

O conhecimento histórico em sua modalidade científica provém de um esclarecimento do que significa pensar historicamente. O pensar historicamente permite a análise dos processos mentais genéricos da interpretação do mundo e de si mesmo que constituem a consciência histórica. Nos dizeres de Rüsen (2001, p.57), "entende-se por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam suas experiências da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo". Assim, todo pensamento adjetivado como *histórico*, seja em sua dimensão prática, seja em sua dimensão científica, é uma articulação da consciência história. É da necessidade imperiosa de interpretação do agir e do sofrer no mundo que os homens são levados a realizar um esforço intelectual que resulta nas operações mentais próprias da consciência histórica.

Como se viu anteriormente, a experiência e a expectativa formam as bases do tempo histórico e cabe à consciência histórica articulá-las como uma manifestação universal do ser humano, quando este tem que dar conta dos desafios e carências de orientação impostos pela interpretação do tempo. Luis Fernando Cerri, quando analisa o conceito de consciência histórica proposto por Rüsen, indica que a consciência histórica não é opcional, mas uma manifestação que se forma por meio da transformação e do agir sobre o mundo:

> Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente. Embora seja teoricamente inimaginável estar na corrente temporal sem atribuir sentido a ela, não é possível agir no mundo sem atribuição de sentido, já que deixar de agir revela igualmente uma

> interpretação. Na prática também não há opção de atribuir ou não significado ao tempo que passamos ou que passa por nós (CERRI, 2011, p. 28).

Percebe-se que, seja na ação, seja na passividade, o tempo transcorre sobre nós. O pensamento histórico não é algo rejeitável ou opcional, é algo natural e universal. A suma mental que realiza para dar ordem e sentido ao tempo, que conceituamos aqui como consciência histórica, é uma necessidade da vida prática dos homens em sua relação com a historicidade a eles imanente [15]. Na realidade, o que pode variar nessas operações são as formas de apresentação da historicidade, as perspectivas que são abertas no sentido que se dá à experiência temporal (RÜSEN, 2001, p. 57). Entende-se, assim, que a consciência histórica é um trabalho intelectual articulador de experiências e expectativas, o qual permite dar sentido ao tempo. Alves, ao resumir o conceito de consciência histórica na obra de Jörn Rüsen propõe que:

> (...) a consciência histórica pode ser compreendida como o trabalho intelectual que tem como objetivo relacionar as experiências vivenciadas pelos seres humanos ao longo da História às expectativas geradas nesse mesmo processo. Ter consciência histórica é apropriar-se das operações mentais do pensamento histórico com o objetivo de refletir sobre as experiências vivenciadas por si ou pelo(s) outro(s) no decurso do tempo a fim de satisfazer expectativas concebidas no presente ou mesmo criar novas expectativas a serem transpostas no futuro (ALVES, 2011, p. 49).

É importante frisar, no entanto, que consciência histórica não trata de lembrança ou memória pura, pois a ela se atribui um componente fundamental, que é a projeção de futuro. Lembrar é algo natural e permanente na vida dos indivíduos, porém não é sinônimo de consciência histórica. A memória ou a lembrança só se podem identificar quando se torna necessário mobilizá-las a fim de se interpretar a apreensão da experiência.

Rüsen compreende que a unidade estrutural garantidora de consistência material à consciência histórica é a produção de uma narrativa. Por meio da narrativa histórica, "os homens contam sua vida, explicam-se e instituem-se no mundo, percebem a presença do passado no presente, historicizando a si próprios e também suas culturas, tradições, regras e valores" (BAROM, 2018, p. 176). A narrativa organizará estruturalmente a consciência histórica a partir do momento em que esta recorra à memória, de modo a interpretar as

[15] Cerri (2011) e Barom (2018) aproximam o conceito de consciência histórica de Rüsen daquele desenvolvido pela filósofa húngara Agnes Heller em sua obra *Uma teoria da História*. Tanto para Heller como para Rüsen a consciência histórica é a condição da existência humana na sua percepção da historicidade, sendo o pensamento histórico vinculado à prática disciplinar no âmbito acadêmico apenas uma forma mais complexa de uma atitude cotidiana ligada à percepção do mundo. Essa conceituação difere dos usos dado à consciência histórica por Gadamer e Philippe Arriès, por exemplo, que a compreendem como algo restrito inerente àqueles que passaram pelo processo de modernização em todos os âmbitos da vida humana, especialmente no âmbito da vida cultural (CERRI, 2011, p.27).

experiências no tempo. A narrativa é uma atividade intelectual que expressa correlação entre passado e presente, porém o subsistir do passado na lembrança não pode ser manifestação óbvia de consciência histórica, uma vez que:

> A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro. A narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro. Com isso, a expectativa do futuro vincula-se diretamente à experiência do passado: a narrativa histórica rememora o passado sempre com respeito à experiência do tempo presente e, por essa relação com o presente, articula-se diretamente com as expectativas de futuro que se formulam a partir das intenções das diretrizes do agir humano. Essa íntima interdependência de passado, presente e futuro é concebida como uma representação da continuidade e serve à orientação da vida humana prática atual (RÜSEN, 2001, p.64).

A consciência histórica, que desponta estruturalmente na narrativa, compromete-se em estabelecer uma continuidade no tempo. Continuidade que respaldará a orientação da vida prática no presente. O passado é trazido à tona a partir de um intuito interpretativo do pensamento histórico, quando este torna presente o passado a fim de que o presente possa ser representado como continuidade no futuro. O *linkage* da narrativa histórica materializa-se na interdependência entre passado, presente e futuro com vistas a vincular a experiência do passado com a expectativa de futuro. O tempo dessa narrativa será o tempo depreendido da contínua tensão entre experiência e expectativa, um tempo propriamente "histórico", como já nos ensinou Koselleck (2006).

É possível considerar que a teoria da história desenvolvida por Rüsen seja uma teoria "narrativista", pois reconhece na narrativa o fundamento mais elementar da historiografia e de toda manifestação de consciência histórica. Segundo Assis (2010, p.11-12), Rüsen "acata o narrativismo, ressalvando que as narrativas históricas revelam uma forma de realismo distinta do realismo literário". As narrativas históricas estabelecem uma "realidade" exclusiva desse tipo de narrativa e ausente em outros [16].

[16] Outros campos de orientação cultural da vida também se apoiam na narrativa para a representar estruturas temporais. É possível citar o mito, a arte e a religião. O paradigma do narrar não é exclusividade da História. A narrativa histórica, entretanto, ao estabelecer uma ponte entre os tempos, possui uma lógica interna que lhe garante validade e nos permite distingui-la das demais manifestações narrativistas. Segundo Rüsen (2015, p. 53), os eventos que se narram pelo mito possuem em si uma dimensão de tempo ideal distintos da realidade vivida pelo homem, enquanto os eventos narrados pela história são imanentes ao mundo. Os eventos representados pelo narrar artístico não podem ser históricos porque seu caráter "factual" assinala-se pela qualidade ficcional da narrativa. A narrativa religiosa, por sua vez, apesar de se constituir de eventos que apresentam uma interrelação sensivelmente histórica, apresenta conexões temporais determinantes que não são de cunho majoritariamente imanentes, como na narrativa histórica. É possível apontar, ainda, que a ciência da história, como resultado da metodização do

O que faz dessa realidade ser propriamente histórica é sua propensão em ligar passado, presente e futuro. A narrativa estabelece uma unidade integrada, a qual permite estruturar a consciência histórica nas:

> representações de continuidade que abrangem as três dimensões temporais e as sintetizam na unidade do processo do tempo. Sem essas representações da continuidade, a memória do passado não poderia ser articulada com a interpretação do presente e com a expectativa do futuro, de modo que a memória seja efetivamente um elemento integrante da consciência humana do tempo. A narrativa histórica torna presente o passado, sempre na consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica (RÜSEN, 2001, p.65).

Não se pode considerar, portanto, a consciência histórica como uma consciência exclusiva do passado, já que estabelece uma relação íntima com a orientação no presente e a necessidade de esperança no porvir. A consciência histórica parte das experiências rememoradas no presente, mas não se refere unicamente ao passado. A narrativa, como manifestação estrutural e material da consciência histórica, organizará tal relação temporal de modo a garantir uma representação da continuidade e, desse modo, articular em seu conteúdo a interpretação do passado, o entendimento do presente e a expectativa de futuro.

Do trabalho da consciência histórica, como resultado integrador da dinâmica do tempo expresso na narrativa, ocorre a produção de sentido. É relevante recordar que na teoria rüseniana toda a necessidade de orientação cultural do tempo resulta em produção de sentido. Mediante narrativa histórica, tal constituição de sentido tratará da identidade dos que precisam produzir sentido na narrativa história para se situar no tempo (RÜSEN, 2001, p.66). Retornando à matriz do pensamento histórico (Figura 2), as narrativas produzidas pela História como ciência têm função orientadora, articulando a movimentação do agir com a constituição de identidade. A narrativa histórica tem por trás a intenção de um narrador e de seu público em garantir a estabilidade no fluxo do tempo. Rüsen afirma que a experiência do tempo é sempre uma experiência de perda iminente de identidade e as representações de continuidade expressas pela narrativa constituem a resistência dos homens à perda de si e seu esforço de autoafirmação: a narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana (RÜSEN, 2001, p. 67).

---

pensamento histórico, tem como reforço sistemático garantias de "verdade" inerentes ao método que não se encontram no mito, na literatura ou nas demais formas de pensamento histórico (ASSIS, 2010, p.24). Lembre-se, em síntese, do historiador Eric Hobsbawm, que afirma que o ponto do qual os historiadores devem partir "é a distinção fundamental e, para eles, absolutamente central, entre fato comprovável e ficção, entre declarações baseadas em evidências e sujeitas a evidenciação e aquelas que não o são" (HOBSBAWM, 2013, p.8).

Ao constituir identidade, a narrativa histórica revela a importância da história no mundo. História, enfim, é a conexão temporal entre passado e presente projetada para o futuro. Sua representação é a narrativa, a qual tem como função produzir sentido para a orientação da vida prática dos homens. Nessa constituição de sentido, a duração do sujeito humano na evolução do tempo, como condição de capacidade do viver, chamar-se-á "identidade" (RÜSEN, 2015, p.260). Fruto da subjetividade humana, a identidade nasce, primeiramente, sob perspectiva individual: "não é possível responder à pergunta 'quem sou eu', sem se contar uma história sobre a própria vida" (RÜSEN, 2015, p.260). Entretanto, esse sentimento de pertencimento direcionado ao "eu" articula-se, inevitavelmente, a uma formação coletiva, que se modifica mediante a criação de várias histórias. Para Rüsen, o sentimento de pertencimento é impossível sem consciência histórica, "pois se vive da poderosa representação emocional de uma afinidade com outras pessoas, que persiste através de toda mudança temporal e que marca a diferença em relação a outros tantos" (RÜSEN, 2015, p.260). A identidade é um componente essencial do pensamento histórico na vida prática dos homens. Como resultado da consciência histórica, a identidade histórica é uma versão que permite integrar as dimensões do passado, presente e futuro como ligação da existência do grupo e de sua delimitação no tempo. Este é um processo fluído, permeável, de realocação e resistência: a identidade não é um monólito, porém estabelece um critério de coerência, uma concepção de tempo que viabiliza "a consistência e a vida do eu humano em sua extensão temporal" (RÜSEN, 2015, p.260).

A produção da identidade coletiva requisita sempre aspectos de uma dada consciência histórica, orientada a construir um nexo entre tempo e formação social. A consciência histórica, ao produzir identidade, veicula um discurso coerente, integrador e perpetuador, a fim de afiançar a coesão do grupo e a não perda do "eu". A continuidade proposta pela narrativa, ao promover a orientação do indivíduo e do grupo no tempo, será sempre uma resposta cultural, pois institui sentido na compreensão e na explicação do mundo. As narrativas históricas como constructos culturais, produzem discursos coerentes, cimentados na ligação entre passado, presente e futuro como exercício da consciência histórica. Em síntese, a consciência histórica constitui-se no trabalho genérico e elementar da vida humana, no ato do narrar direcionado à orientação do agir e do sofrer no tempo. A narrativa histórica constrói uma representação da continuidade, que compreende a identidade como resultado de uma memória histórica viabilizadora do "eu" e do "nós" e inserida numa determinação de sentido no quadro de orientação da vida prática (RÜSEN, 2001, p.67).

Afirmou-se anteriormente que a consciência histórica é uma necessidade da vida, a soma de operações mentais do pensamento histórico designada a promover orientação e estabilidade

da dinâmica do tempo. Sua manifestação, na teoria da História de Rüsen, seria de aspecto universal. Contudo, as perspectivas que se abrem na formação de sentido decorrente de tal atividade cultural podem variar. As formas de apresentação expressas na historiografia orientam a vida humana por meio da constituição de sentido. Como quarta dimensão do tempo, o sentido representa uma forma concreta, um "critério fundamental com a qual o homem tanto regula sua relação consigo mesmo e para com os outros, quanto decide sobre suas intenções e sobre a intencionalidade de sua vontade" (RÜSEN, 2015, p.42). De tal modo, o sentido tem características explicativas, permitindo que o homem possa experimentar e interpretar de diversos contornos os contextos da existência na dinâmica do tempo.

O pensamento histórico sempre se baseará numa constituição de sentido específica. A narrativa histórica opera como uma competência particular e essencial da consciência histórica, uma "habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo criar uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada" (RÜSEN, 2011c, p.59). A competência de dar sentido ao passado define-se, segundo Rüsen, por três elementos que juntos compõem uma narração histórica: forma, conteúdo e função. Em relação ao conteúdo, há uma "competência para a experiência histórica", quanto à forma, há uma "competência para a interpretação histórica" e, quanto à função há uma "competência para a orientação histórica" (RÜSEN, 2011c, p.59).

Experiência, interpretação e orientação são as operações mentais do pensamento histórico na constituição de sentido por meio da narrativa. São operações que tornam possível a manifestação da consciência histórica na vida prática. Tais operações representam-se em uma sequência temporal e devem ser especificadas, a fim de que compreendamos em que termos as somas dessas operações resultam no trabalho da consciência histórica estruturada em uma narrativa.

Segundo Rüsen, na origem da experiência está contida uma mudança temporal vivida ou sofrida nas diversas condições em que se apresenta a vida. O aspecto desafiador da mudança reside no fato do rompimento do tempo, o qual se abre em um "antes e um depois, em meio aos quais se situa a mudança experimentada" (RÜSEN, 2015, p.45). Ao se gerar uma carência de orientação mediante tal ruptura na ordem do tempo, a competência da experiência age como uma capacidade voltada à diferença temporal, uma diferenciação entre tempos. A habilidade da experiência reside na capacidade de "olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente, uma sensibilidade histórica" (RÜSEN, 2015, p.45). É possível resgatar aqui a concepção de Koselleck (2006) sobre a experiência e complementá-la à sensibilidade histórica apresentada por Rüsen, pois a experiência é sempre o "passado atual", o

espaço onde o passado satura-se de realidade. Então, é possível indicar que a experiência se apresenta como a aptidão de localizar na vivência do próprio tempo possibilidades de orientação e solução de problemas, comparando-as com realidades passadas. A experiência pode ser sintetizada como a memória recuperada e respaldada pela experiência do tempo vivido.

A diferença aflorada pela experiência necessita de ser interpretada. A inquietude da diferença temporal não se aplaca enquanto não se a ordena em uma representação com vias a determinar a orientação da vida prática. Logo, interpretar a experiência é fundamental para se poder dar sentido ao tempo. É possível conceituar tal operação como "a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um todo temporal significativo que abarque toda as dimensões de tempo" (RÜSEN, 2011c, p.60). A intepretação é um processo de tradução da temporalidade que pode ocorrer de diversas maneiras. Rüsen exemplifica que nas sociedades arcaicas, toda mudança temporal interpreta-se de modo que uma tradição vigente se mantenha, neutralizando-se qualquer possibilidade de mudança. Já nas sociedades modernas, as rupturas temporais integram-se à dinâmica do processo histórico e a mudança torna-se uma concepção histórica (RÜSEN, 2015, p.47). É possível apontar que a intepretação tem como origem a busca pelo significado da experiência no passado a partir das demandas de orientação no presente. Segundo Alves (2011, p. 50), a dinâmica comparativa desencadeada pela intepretação da experiência abre perspectivas para o futuro, quando experiência e expectativa se unem por representações de continuidade geradas pela interpretação hermenêutica do intérprete. Logo, a habilidade interpretativa da experiência não é apenas o ato de descrever, datar ou inserir experiência em uma cronologia, mas sim direcionar a interpretação à empatia histórica, ou seja, "realizar o trabalho cognitivo de se transpor intelectualmente para a época estudada de forma a esforçar-se para pensar as motivações que levaram os habitantes do passado a suas ações, sem pré-julgamentos morais ou éticos" (ALVES, 2011, p.50).

A experiência interpretada tonar-se-á, por fim, saber histórico. A intepretação irá se inserir na vida humana e servirá para fins de orientação. Rüsen, entretanto, ressalva que nem toda intepretação da experiência é, desde o início, orientadora da vida, pois a competência orientadora do pensamento histórico tem relação direta com a vida prática, ou seja, deve possuir uma utilidade existencial no cotidiano. A partir das diversas circunstâncias da vida, o saber histórico pode fortalecer, externamente, o poder das tradições, possibilitar novas orientações, fortalecer e aprofundar o controle das elites culturais ou ainda ser empregado para qualificar as condições de vida e mobilizar novos potenciais de ação (RÜSEN, 2015, p.47). Internamente, o potencial do saber histórico respalda-se em seu papel na formação, negociação, implementação

ou rejeição de identidade. A competência de orientação implica, portanto, um "guiar da ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico" (RÜSEN, 2011c, p.61). Em outras palavras, supõe-se que os homens se utilizam da intepretação da experiência a fim de determinar o curso de suas ações e manifestar suas opções históricas no mundo.

As operações mentais básicas do pensamento histórico na constituição de sentido, experiência, interpretação e orientação, somadas, representam a consciência histórica. Embora o pensamento histórico apareça em variadas manifestações, sua expressão é o combustível para a construção do conhecimento histórico científico. A historiografia, ao adentrar a sociedade na forma de narrativas, desempenha funções de orientação. As narrativas, como materializações da consciência histórica, são o resultado do esforço intelectual para dar sentido ao tempo. É dessa maneira que se deve compreender a entrada da história como conhecimento no mundo. Sua função não é apenas desempenhar um papel orientador, respaldando o bem-estar de indivíduos e grupos na temporalidade, mas também possibilitar o surgimento de novos questionamentos sobre o tempo. A ciência possui, então, um papel fundamental para a vida prática. O conhecimento da História como ciência penetra na vida dos homens e contribui para o delineamento da cultura histórica de uma geração, de um povo, de uma comunidade em um determinado espaço-tempo [17].

Uma quarta operação mental pode ainda ser depreendida do pensamento histórico, quando as orientações culturais se prolongam. Tal operação é conhecida como as motivações para o agir:

> A força motivadora que impulsiona o homem no processo de sua formação identitária, lida fundamentalmente com a autoafirmação de indivíduos e comunidades. Assim, modelos históricos interpretativos, baseados na experiência, podem motivar para ajustar-se aos ordenamentos prévios da vida e para refletir sobre a motivação mesma, quanto à factibilidade de suas intenções. O saber histórico pode ser utilizado como prevenções contra abusos e motivar a vontade de mudar (RÜSEN, 2015, p.49).

O saber histórico é capaz de contribuir com o direcionamento da motivação, no intuito de prevenir o indivíduo ou grupo contra agressões e neles estimular a mudança. O motor da

[17] É importante recordar que a cultura histórica é o campo de atuação do pensamento histórico. Para Rüsen (2015, p.230-231), a cultura histórica é marcada por cinco dimensões determinantes e distinguíveis: cognitiva, estética, política, moral e religiosa. As três primeiras são decisivas para situar a história como ciência na cultura histórica, já que na modernidade os resultados da história como ciência só se apreendem num contexto de cultura laica e de uma sociedade civil. Contudo, as dimensões moral e religiosa não devem ser omitidas, já que a distinção entre profano e secular na cultura não são tão nítidas em um primeiro plano, assim como a avaliação moral do passado desempenha um papel relevante e não desprezível na orientação do tempo.

história tem como combustível a consciência histórica, manifesta na vida prática dos homens, aberta às variadas formas de apresentação e representação no cotidiano. Aqui é possível reafirmar a ideia de Rüsen de que ciência e vida prática se inter-relacionam. O pensamento histórico influencia a orientação da vida prática, do mesmo modo que da vida prática partem as motivações dos historiadores profissionais para produzir a História como ciência. O conhecimento do cotidiano em que se insere o historiador, ainda que seja qualitativamente diferente do conhecimento histórico científico, relaciona-se a esse de modo complementar. Assim, é possível compreender a integração entre vida prática e a ciência especializada na teoria da história de Rüsen como "inseparáveis, compondo um sistema único dinâmico, no qual o conhecimento retorna ao meio social onde foi produzido como orientação para a vida prática" (BAROM, 2018, p.163).

Retornemos nesse ponto à narração. Como se mostrou acima, a narrativa é o meio estrutural sobre o qual é possível a manifestação da consciência histórica. Ao possuir a função de orientação para a vida prática, a consciência histórica exerce tal função pela narrativa. Segundo Rüsen, são quatro os modos de realização da consciência histórica na constituição de sentido trazidos por meio da mediação da memória histórica: a afirmação das orientações dadas, a regularidade dos modelos culturais e dos modelos de vida, a negação e a transformação dos modelos de orientação temática (RÜSEN, 2010, p. 62). Dispõe-se, portanto, de uma tipologia da consciência histórica, que corresponde aos modos de produzir sentido pela narrativa como forma de orientação cultural.

Os tipos de consciência histórica determinados por Rüsen manifestam-se no campo empírico da história e podem ser utilizados no trabalho comparativo tanto na historiografia quanto em diálogos interculturais, pois, como *topoi* os quatro princípios da constituição de sentido formam uma rede de características tópicas da historiografia abrangentes da totalidade das estratégias históricas de argumentação (RÜSEN, 2007, p.48).

Se a teoria da História de Rüsen nos convida a compreender a relação entre vida prática e ciência especializada como necessária para dar sentido ao mundo, a tipologia da consciência histórica construirá um diálogo, naturalmente, com a práxis vital. Ou seja, as operações mentais que permitem a existência da consciência histórica aplicam-se à vida dos sujeitos e desabrocham nas formas de competências narrativas que se organizam por conceitos meta-históricos e "uma tipologia da consciência histórica pode ser construída a partir de diferentes formas criadas pelos seres humanos para darem sentido às suas vidas no transcorrer da História" (ALVES, 2011, p.59). Os modos com os seres humanos relacionam-se com a historicidade nas mais variadas formas de estar no mundo influenciam a percepção do tempo histórico e

caracterizam o processo de constituição da narrativa, no qual o saber histórico é inserido nos processos comunicativos da vida humana (RÜSEN, 2007, p.43).

A partir das premissas acima, analisaremos a seguir a tipologia da constituição histórica de sentido desenvolvida por Jörn Rüsen e sua interlocução com a ciência especializada e a vida prática. Articularemos a tipologia de Rüsen, quando possível, à hipótese do regime de historicidade desenvolvida pelo historiador francês François Hartog (2013), o qual a concebeu como ferramenta heurística na possibilidade de apreensão do tempo em suas múltiplas manifestações ao longo da história. Acreditamos que tal aproximação possa ser realizada, uma vez que Hartog pretende esclarecer a tensão gerada pelas categorias de experiência e expectativa desenvolvidas por Koselleck, apresentando por meio do regime de historicidade a possibilidade da produção de histórias de acordo com as relações entre presente, passado e futuro (HARTOG, 2013, p.39). Ainda, como se viu, as operações mentais básicas do pensamento histórico indicadas por Rüsen bebem das categorias de Koselleck. Logo, o regime de historicidade nos apontará como em lugares, tempos e sociedades torna-se perceptível a existência de uma ordem do tempo, a qual, por meio da manifestação da consciência história, determina um tipo ideal de narrativa.

2.2.1 Da pré-história da historicidade ao regime antigo de historicidade: consciência histórica tradicional e exemplar

A forma genérica e típica de se lidar com o passado, segundo Rüsen, é a tradição. Como constituição histórica de sentido, uma consciência histórica tradicional representa a presença pura e simples do passado no presente. As narrativas que proporcionam estrutura à consciência histórica tradicional remetem às origens impositoras de regras de conduta para a vida. A expectativa de futuro será, assim, a manutenção da ordem vigente, que se quer manter inalterada, presente e resistente ao longo do tempo.

A sensação de permanência do tempo é o que sustenta o encadeamento de eventos na narrativa histórica tradicional. Rüsen argumenta que a tradição é um componente intencional sempre prévio ao agir humano e não deve ser compreendida exclusivamente no sentido de um passado que se cultiva como tal, mas sim no fato de que previamente a qualquer pensamento histórico, o passado torna-se presente nas diversas formas das intenções que orientam o agir e, portanto, a tradição será sempre um componente prévio à ação (RÜSEN, 2001, p.76). A consciência histórica trabalhará aqui de modo a manter a tradição viva: a ação dos homens recupera e nutre a lógica da permanência do tempo.

O mito de origem seria a forma mais pura de tal modo de se lidar com o passado. Discursos comemorativos públicos, manifestações folclóricas, monumentos e histórias privadas entre as pessoas a fim de consentir relações pessoais partem, muitas vezes, de uma origem retórica que possui em si algo de ritual, que recordam o mito e pretendem conservar manifestações memorialísticas (RÜSEN, 2007, p.48). O guiar do destino humano no tempo afirma-se, então, pelas regras e obrigações do grupo, as quais fornecem a liga para a consistência de uma unidade no tempo, mantendo um sentido identitário comum. Na formação de identidade, o tipo tradicional de consciência histórica reafirmará o modelo cultural predeterminado (RÜSEN, 2011c, p.64). Tem-se aqui o tempo eternizado como sentido. Não há abertura para contestação ou crítica ao padrão de transcorrência do tempo. O indivíduo reproduz a ordem temporal eternizada. Lança-se uma orientação, porém enquadrada no ritmo da reprodução dos padrões e emoldurada por uma narrativa duradoura, uma experiência do tempo sentida como um modelo cultural obrigatório de interpretação.

Para uma leitura do tempo eternizado, é possível aproximar a narrativa tradicional definida por Rüsen ao *regime heroico de historicidade* desenvolvido por Hartog. Elaborado a partir da percepção do antropólogo cultural norte-americano Marshall Sahlins, quando este analisou a história das populações das ilhas Fiji por meio do pensamento do historiador e antropólogo francês Jean-Pierre Vernan, o regime da história heroica, segundo Hartog, seria a pré-história da historicidade (HARTOG, 2013, p. 50). Pode ser definido como aquele em que o sistema social agirá como multiplicador e as ações dos homens ocorrerão dentro de uma ordem cultural estruturada por meio de um efeito histórico desproporcional: ao morrer o rei, inicia-se o caos, o ritual, até que um herdeiro reinstitua os tabus e restabeleça a ordem em todos os planos da vida. De um lado, os especialistas em torno da realeza manipulam as categoriais culturais e estabelecem genealogias, mitos cósmicos e lendas; de outro lado, os súditos trocam notícias por meio de casos de uns sobre os outros, sobre parentes e conhecidos, uma cultura vivenciada que diz respeito ao *habitus* (HARTOG, 2013, p.52). A sociedade heroica abre-se, então, para o regime heroico de historicidade: "com suas condições de possibilidade, suas formas de uma 'consciência histórica' dividida, de um lado, pelos 'anais dos pobres', que tangem ao *habitus* e aos casos e, de outro lado, pelos 'anais dos ricos' que conjugam mito e história, ou melhor 'organizam explicitamente a histórica como metáfora das realidades míticas" (HARTOG, 2013, p.54). O tempo do herói é o tempo eternizado, o mito é o acontecimento e faz-se da experiência do passado o presente eternizado.

Os heróis gregos têm todos os dias como se fossem o primeiro. Para eles não pode haver história, só existe o presente, mesmo que o amanhã seja seu último dia. A visão do herói é

sinóptica, típica do oráculo e dos deuses, que apesar de identificar presente, passado e futuro só o evocam e o cantam no presente, pois passado e futuro são passagens idênticas do mesmo saber (HARTOG, 2013, p.69). Tal percepção do tempo será estranha ao olhar de historiador. O passado dos deuses e heróis pode ter acontecido, mas não é o passado dos homens: o historiador contrasta passado e presente, mas o faz "a partir se deu próprio presente, a partir desse nome próprio que afirmou ao começar e que lhe permitia distinguir entre 'agora' ou 'de meu tempo' e 'antes', 'o outrora'" (HARTOG, 2003a, p.31).

Ulisses retorna, porque a *Odisseia* é o canto do retorno. As lágrimas de lembrança do herói grego, estimuladas pela rememoração do episódio do cavalo de madeira [18], são a metáfora da temporalidade, a descoberta dolorosa da historicidade (HARTOG, 2013, p.75). A narrativa rememorada prolonga-se de Troia até o último naufrágio do herói, cantada em terceira pessoa, repleta de experiências, esperanças e fracassos. Para Hartog, a narrativa em terceira pessoa sobre os feitos de Ulisses presente no canto do *aedo* faz o ouvinte experienciar as proezas heroicas com uma distância brutal e leva o próprio Ulisses a sentir a distância entre alteridade e identidade, instalando dentro si uma experiência de tempo: "não se trata mais do tempo como fluxo, mas sim de experiência de uma distância de si consigo – um encontro que pode ser nomeado historicidade" (HARTOG, 2013, p.79). O nascimento da historicidade na Grécia Antiga possibilitará o surgimento da figura do historiador, como Heródoto e Tucídides. A operação historiográfica grega, que se encontra a meio caminho entre a experiência e a profecia, desembocará em Heródoto e seu olhar para um momento de mudanças aceleradas, um momento de crise, de desorientação, fazendo o historiador não ser injusto "nem com o passado, nem com o futuro, sabendo respeitar essa exigência de tratamento indiscriminado" (HARTOG, 2003a, p.32).

A descoberta da historicidade entre os gregos inicia na mentalidade ocidental a possibilidade de compressão da historicidade, a qual se distingue do tempo eterno do herói. Como gênero literário, a história institui-se no mundo clássico como a possibilidade do acontecimento narrado e desenrola-se a partir da memória orientada para responder os questionamentos do tempo presente. O passado torna-se distinto do presente e com ele deve

[18] Citado por Hartog orginalmente em seu artigo "Primeiras figuras do historiador na Grécia: historicidade e história" (1998), as lágrimas de Ulisses na *Odisseia*, ao ouvir o canto do *aedo* Demódoco sobre a narrativa do cavalo de madeira, são interpretadas por Hanna Arendt como o primeiro passo para a narração do acontecimento. A *catharsis* provocada pela narrativa do *aedo* faz com que o herói escute a própria proeza em terceira pessoa: "como se ele estivesse ausente, como se não estivesse mais ou como não se tratasse dele" (HARTOG, 2013, p.77). O herói do tempo eterno é confrontado com a experiência do tempo.

aprender. A interpretação da experiência realiza-se, ao se vislumbrar uma orientação no presente direcionada à expectativa de futuro.

A história tornar-se-á, então, uma narrativa de exemplo para a vida. O modelo do passado estimulado pelo relato do historiador tem sua fórmula máxima na expressão cunhada por Cícero no campo da oratória: *historia magistra vitae* – "o orador é capaz de emprestar um sentido de imortalidade à história como instrução para a vida, de modo a tornar perene o seu valioso conteúdo de experiência" (KOSELLECK, 2006, p. 43). É então a história uma narrativa impregnada de exemplos orientadores da vida, pois a experiência do passado é o exemplo a se seguir no presente. O futuro, entretanto, não será cópia exata do passado, mas a ele se atrela fortemente. O *regime antigo de historicidade*, o da *historia magistra vitae*, é o ambiente mental predominante no Ocidente até o final do século XVII (BARROS, 2013, p.149).

Tal regime antigo de historicidade configurar-se-á na história ocidental não apenas sob a raízes da historiografia clássica, mas também sob forte influência da doutrina cristã. Santo Agostinho estabeleceu uma ordem do tempo, pois sua Jerusalém celeste é eterna, enquanto a Jerusalém terrena aguarda o Juízo Final na permanência de um presente escatológico. O cristão torna-se um caminhante no curso do tempo, aguardando pacientemente o retorno do Cristo. O passado é por ele conhecido, enquanto o futuro já está delineado. A ânsia pelo retorno do Messias estabelece a linearidade do tempo em uma narrativa com progressão espacial e temporal:

> Na relação com o tempo, o que o cristianismo forneceu especificamente foi a quebra do tempo em dois pelo acontecimento decisivo da encarnação: o nascimento, a morte e a ressureição do filho de Deus feito homem. Abriu-se, então, um novo tempo, que um segundo e último acontecimento virá fechar de novo, o retorno do Cristo e do Juízo Final. O tempo de entremeio, intermediário, é um tempo de expectativa: um presente habitado pela esperança do fim. (HARTOG, 2013, p.90).

As narrativas históricas que se agregam à grande narrativa cristã do tempo trazem em si a expectativa de um futuro certo, um futuro passado ancorado no aguardar escatológico. A história da cristandade até meados do século XVI é uma história de contínua expectativa do final dos tempos e de repetidos adiamentos desse fim do mundo (KOSELLECK, 2006, p.24). Enquanto isso, o passado torna-se o modelo para o presente. A expectativas não se referem ao mundo dos homens, mas se colocam como profecias que podem sempre ser reiteradas, enquanto se aguarda o desenrolar da revelação bíblica (KOSELLECK, 2006, p.315). A *historia magistra vitae* subordina-se ao regime cristão do tempo ao longo do período medieval, mas seu *topos* ganha nova importância durante o Renascimento, quando a descoberta e a reaproximação dos

Antigos, tornam possível o uso da "Antiguidade como um instrumento polêmico de crítica à Cristandade" (HARTOG, 2003b, p.14).

O *topos* da *história magistra vitae*, como máxima clássica da historiografia ocidental, consagra um tipo de consciência histórica pré-moderna, que Rüsen denomina consciência histórica de tipo exemplar. Na narrativa histórica exemplar não são as tradições que se sustentam como argumento, mas sim as regras. Os eventos são representados e personificados em regras gerais de mudança temporal e conduta dos homens (RÜSEN, 2011c, p.65). Há uma ampliação do campo de experiência em relação à consciência de tipo tradicional e um nível mais elevado de abstração normativa do saber histórico aplicado à prática (RÜSEN, 2007, p.51). A história é compreendida como uma lição do passado para o presente carregada de orientação pedagógica. Tal orientação calca-se na regra, no bom emprego dos preceitos derivados historicamente dos problemas da vida prática. O tempo presente obviamente não é como o passado, mas dele se pode tirar direcionamentos morais por meio de regras que supostamente levem ao êxito.

A história possui, assim, vocação para ensinar. Como modalidades de orientação cultural do tempo, as narrativas históricas exemplares instruem e instrumentam o agir humano por meio de regras e princípios que se tornam válidos como mudança no tempo:

> As histórias que contam dos senhores, por exemplo, ensinam regras do bem-mandar. Histórias do surgimento, da evolução e do desaparecimento de estruturas políticas transmitem os ensinamentos de como a dominação se modifica sob determinadas circunstâncias. Os entendimentos abstratos e gerais, apresentados às regras, são transpostos para uma série de exemplos históricos e, por meio deles, consolidados (RÜSEN, 2007, p.51).

A continuidade histórica da narrativa exemplar conecta-se à generalidade de um sistema de regras, muitas vezes de apreensão universal. O processo temporal interno, que se conecta intimamente à constituição tradicional de sentido, abre-se na consciência histórica exemplar em prol da legitimação da generalidade, relacionando conceitos próprios às regras e princípios gerais. Pode-se aqui falar da prudência como marco de identidade histórica, sendo o tipo exemplar de constituição de sentido como aquele que contribui significativamente ao raciocínio moral, pois o pensamento histórico exemplar manifesta a moralidade de um valor ou sistema de valores por meio da demonstração de sua generalidade, ou seja, a extensão desse valor aplicado a uma gama de possibilidades – a história ensina por meio de aplicação de regras a situações concretas e específicas da vida (RÜSEN, 2011c, p.63).

Ao se analisar a natureza do sentido que se dá ao tempo na consciência histórica exemplar, Rüsen afirmará que na constituição exemplar "o tempo é especializado como sentido", ou seja, adquire nova dimensão experiencial, diversa das tradições. Há uma validade supratemporal das regras que orientam o agir humano. Regras que possibilitam o sustentáculo de formas de vida temporalmente diversas (RÜSEN, 2015, p.211). Os eventos narrados pelo olhar histórico são caminhos para o sentido do agir, evidenciando as regularidades universais que permitem o ordenar da vida humana por meio da aplicação de princípios históricos em variados acontecimentos da vida concreta. O abalo da contingência é então reordenado conscientemente de acordo com regras gerais de validade supratemporal.

Exemplos atuais de narrativas exemplares aparecem em diversos casos de argumentação e de pensamento que tomam a história como capaz de ensinar algo para o cotidiano dos homens. Rüsen elucida a consciência histórica exemplar no discurso político, por meio do qual acontecimentos e situações do presente remetem constantemente a casos históricos com o objetivo deliberado de compreender que ambas as circunstâncias (no passado e no presente) norteiam-se por princípios gerais e permitem considerar o passado como lição para o presente (RÜSEN, 2007, p.34). No plano da historiografia, o ápice da narrativa exemplar ocorreu na existência do regime antigo de historicidade, portanto preliminar à historiografia moderna. Subordinado à ideia cristã de tempo, o regime antigo de historicidade construiu narrativas-exemplo sob expectativa de um porvir escatológico. Entretanto, exemplos ocasionais na história como ciência podem remeter a *topoi* exemplares. Alguns recursos estilísticos na historiografia comportam-se de maneira similar ao discurso político e agregam à narrativa histórica elementos que visam a esclarecer situações do presente por meio de experiências bem ou mal sucedidas no passado (RÜSEN, 2007, p. 55).

As consciências históricas tradicional e exemplar referem-se ao prelúdio da compreensão da temporalidade pela História como ciência. Não das formas de apresentação propriamente ausentes da historiografia moderna, uma vez que se tornaram ferramentas intelectuais de intepretação da experiência que desembocam em recursos estilísticos direcionados a promover orientação. Como formas "pré-modernas" de se estabelecer sentido ao passado promover orientação no presente e possibilitar um delineamento futuro, as histórias fomentadas por esses tipos de consciência histórica não possuem um caráter processual, mas puramente eventual, já que sua função é apenas dar sentido a ações cotidianas, preservar a existência do grupo, ou seja, histórias que apresentam um pragmatismo na reprodução de obrigações morais (ALVES, 2011, p.60).

Enquanto ímpeto fundamental do agir humano no tempo, a tradição revela-se a forma basal de atribuição cultural de sentido, pois estabelece uma relação afetiva com o tempo. Na tradição, o passado acumulado, antes de qualquer ação do pensamento histórico, faz-se já presente em qualquer intenção prévia do agir e revela-se não como um passado consciente, mas válido como presente puro e simples (RÜSEN, 2001, p. 78). A coesão e o pertencimento do grupo depreendem-se da reprodução da existência prolongada no tempo. O olhar do herói não é ainda o olhar do historiador, pois organiza a temporalidade à maneira da profecia oracular e divina: o mito é o acontecimento. Entretanto, é capaz de localizar rudimentarmente passado, presente e futuro, porém numa operação mental pouco plástica e direcionada a eternizar o modo de vida presente.

A operação da consciência histórica exemplar já instala a experiência da temporalidade. Há o despertar do humano para o fluxo do tempo que o perpassa inexoravelmente. O passado acumulado pela experiência transubstancia-se em pressupostos e normas supratemporais que orientam o agir. As narrativas históricas carregadas de proposições morais são diálogos entre presente e passado, cujo passado torna-se o modelo para o presente. A temporalidade não pode ainda ser pensada exterior a esse esquema, pois as regras que permitem a organização da vida prática e a reprodução social, em certo sentido, determinam a coesão do grupo e não o desabrochar da crítica à interpretação do tempo. A afetividade das tradições é deixada de lado em prol da generalização da legitimidade dos exemplos históricos que se aplicam à vida prática. O *topos* da *historia magistra vitae* é um argumento sedutor de pretensão universalista, calcado num presente-passado descrito em traços essencialmente pedagógicos. Tal presente-passado fundamenta-se no acontecimento, na temporalidade orientada a reproduzir tradições e exemplos que permitem justificar e afirmar o lugar no mundo do indivíduo e do grupo.

2.2.2 O regime de historicidade moderno: consciência histórica crítica e genética

As narrativas exemplares foram as formas típicas de percepção da história no Ocidente até meados do século XVIII. Ao tempo, atribuía-se uma linearidade cristã, de expectativa por um futuro de contornos escatológicos. No plano da experiência, o passado era o modelo para suportar a realidade presente. Contudo, a quebra da unidade cristã apregoada pela Reforma e a crítica ao modelo de Estado absolutista foram determinantes para que a percepção da temporalidade se alterasse substancialmente na intelectualidade europeia.

Os ataques do Iluminismo burguês contra o fervor religioso e contra o Antigo Regime introduziram uma nova percepção do tempo e, por conseguinte, um novo direcionamento na

interpretação da temporalidade e da função da história no mundo. O regime de historicidade moderno desabrochar-se-á do par que estruturou profundamente a história cultural do Ocidente em sua relação com o tempo: a querela entre Antigos e Modernos. Entretanto, tal disputa, baixo às críticas iluministas, tomará as lições da história vindas não mais das regras do passado, mas sim do progresso projetado para o futuro (HARTOG, 2013, p.129).

Segundo Koselleck (2006, p.31-32), o prognóstico racional como conceito antagônico à profecia cristã do tempo adquiriu forma nos gabinetes das cortes europeias entre os séculos XVII e XVIII. Aos poucos, tornava-se cada vez mais associado a situações políticas reais. O prognóstico racional mostrou-se um fator de integração estatal, pois permitiu ao organismo político ultrapassar o mundo pregresso que lhe foi legado e inscrever seu passado no futuro. Num primeiro momento, a transmutação do futuro profetizado em prognóstico racional do Estado não extinguiu o horizonte de expectativa cristã. É apenas com o nascimento da filosofia da história que ocorre o desligamento da incipiente modernidade com seu próprio passado e o inaugurar de "nossa modernidade", abertamente disposta à consciência de tempo e de futuro (KOSELLECK, 2006, p.35).

Em meados século XVIII, já se sentia o tempo passar como "aceleração", um fluxo de acontecimentos rápidos que permitia o ultrapassar da própria época em que se vive. O sentimento de aceleração do tempo promoveu uma sensação de perda de pontos de referência que sustentavam as antigas narrativas exemplares[19], pois agora o presente parecia inapreensível, o futuro imprevisível e o passado, incompreensível (HARTOG, 2013, p.112) Entre a consolidação do Estado Absolutista e a Revolução Francesa, o século XVIII europeu fomentou o processo crítico de racionalização iluminista, o qual conjurou uma crise política contra o Antigo Regime que reverberaria em várias esferas da vida social e cultural. A intelectualidade burguesa transformou a história, ainda que de maneira inconsciente, de exemplo em processo.

[19] Para Hartog (2003b; 2013) são dois os momentos de questionamento do regime de historicidade antigo na França. O primeiro, em fins do século XVI, corresponde ao período de guerras religiosas e ao problema de como se encarar o Novo Mundo e suas populações. Esses dois desafios levarão a uma intensa ansiedade acerca da história. Hartog percebe em Bodin, Loys le Roy e Montaigne uma grande preocupação intelectual com o tempo, chegando ser possível reconhecer na obra desses autores "delineamentos historicistas", pois "tentam simultaneamente confiar na *historia magistra* e, ao mesmo tempo, questioná-la profundamente, ou ainda usá-la e solapá-la" (HARTOG, 2003b, p.20). No entanto, a formação da monarquia absoluta e o forte discurso religioso levariam a permanência do regime antigo de historicidade. O segundo momento se situa em meio a dissolução da *historia magistra* e a implementação do regime moderno de historicidade. Chateaubriand, Volney e Tocqueville, vivendo as consequências da Revolução Francesa, descobrem que a história é processo. Partem do passado para reencontrar o presente e ir ainda mais longe, prevendo o futuro. Apesar de não corresponderem ao olhar do historiador de final do século XIX sob a "história científica", abandonam o *exemplum* e passam a se deter em uma escrita fundamentalmente histórica (HARTOG, 2013, p.10-121).

Nascia, então, os tempos modernos, que acompanharam a gênese da filosofia da história (KOSELLECK, 1999, p.14).

O vetor da moderna filosofia da história será o cidadão emancipado da submissão do Estado Absolutista e da tutela da Igreja, o *profete philosophe* que caracterizou o século XVIII (KOSELLECK, 2006, p.36). A partir de 1750, uma nova visão sobre a temporalidade desponta dos escritos dos filósofos iluministas. Um novo horizonte de expectativa foi descoberto em meados do século XVIII: a crise política que levará ao esfacelamento do Estado Absoluto permite a percepção do tempo de uma maneira diversa daquela que se fazia nos tempos pregressos. O conceito-chave revelador de um novo mundo e, consequentemente, de uma nova ordem do tempo, foi a criação do conceito de "progresso" pela filosofia da história kantiana. Procurava-se reunir em um conceito único e universal as experiências dos séculos anteriores que espelhassem o impacto das mudanças que interferiam profundamente na vida cotidiana, tais como "a revolução copernicana", o desenvolvimento da técnica, a descoberta do globo terrestre e de suas variadas populações e a dissolução do mundo feudal pela indústria e pelo Capital (KOSELLECK, 2006, p.317).

Esse novo mundo não poderia sustentar a ideia de que o passado esclarecesse por si o futuro. As lições para o presente virão do futuro, de seu compromisso inescapável com o progresso. A *historia magistra* não é mais capaz de elucidar o presente, pois se torna obsoleta. O conceito de progresso traz um novo olhar para o par expectativa/experiência, uma vez que afeta diretamente seu coeficiente de variação temporal. As fronteiras entre experiência e expectativa rompem-se e o futuro se distancia das antigas experiências que o haviam limitado. Tal reorganizar do coeficiente temporal aponta para o nascimento da "modernidade":

> (...) o progresso estava voltado para uma transformação ativa deste mundo, e não do além, por meias numerosas que possam ser, do ponto de vista intelectual as conexões entre o progresso e uma expectativa cristã de futuro. A novidade era a seguinte: as expectativas para o futuro se desvincularam de tudo quanto as antigas experiências haviam sido capazes de oferecer. E as experiências novas, acrescentadas desde a colonização ultramarina e o desenvolvimento da ciência e da técnica, já não eram suficientes para servir de base a novas expectativas para o futuro. A partir de então o espaço de experiência deixou de estar limitado pelo horizonte de expectativa. Os limites de um e de outro se separaram (KOSELLECK, 2006, p.318).

Na representação criada por Barros (2013) é possível visualizar dois momentos na história das sensibilidades europeias em relação ao tempo: o antigo, quando a doutrina cristã impunha limites intransponíveis ao horizonte de expectativa; e o moderno, quando experiência e expectativa se separam (Figura 3).

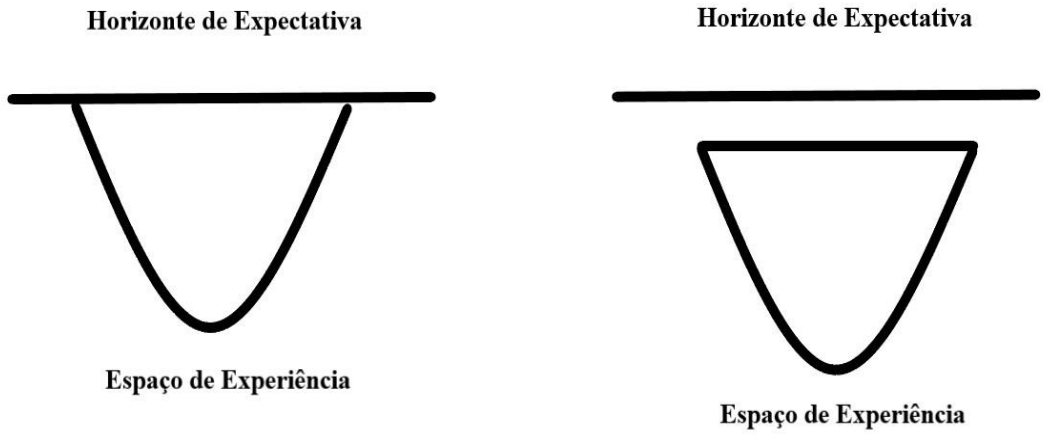


Figura 3 - Duas representações: as relações entre espaço de experiência e horizonte de expectativa antes e depois de 1750. Na primeira figura, espaço de experiência e horizonte de expectativa são intransponíveis, devido aos limites impostos pela doutrina cristã do tempo. Já a segunda figura descreve a separação entre espaço de experiência e horizonte de expectativa: a interpretação moderna da temporalidade. Fonte: BARROS, 2013, p.150.

A alteração lexical ocorrida no campo do pensamento sobre a história na Alemanha de meados do século XVIII denuncia também o surgimento da modernidade como uma ruptura com a temporalidade anterior. A *historia magistra*, que já havia bem servido até mesmo aos iluministas com seus exemplos, é "arrancada de sua cátedra" na esteira de um movimento que organizará o tempo a partir de um novo olhar para a relação entre o passado e o futuro. A velha história, denominada *Historie*, que adentrou o vocabulário alemão por meio de um empréstimo lexical estrangeiro, carregava a ideia de relato, narrativa de algo acontecido. Entretanto, foi sendo lentamente desprezada em prol do termo *Geschichte*, originário da própria língua alemã. *Geschichte* tem como significado original o "acontecimento em si ou uma série de ações cometidas ou sofridas" (KOSELLECK, 2006, p.48). Aos poucos, *die Geschichte* (a História), no singular, ganhou contornos de relato e deteve-se no caráter único do acontecimento. Compreendida como processo, é "a história em si" (HARTOG, 2013, p.103). A história instrui a partir do momento em que deixa de ser *magistra vitae* para conceber-se como a história em si e para si, tornando-se um sujeito e ligando-se a diversas histórias particulares (KOSELLECK, 2006, p.50). O conceito moderno alemão de história, *Geschichte*, permite compreender a distância e a tensão entre os campos da experiência e da expectativa, pois:

> Precisamente, o conceito moderno de história possibilita compreender esse distanciamento, dar conta dele e mesmo colocá-lo a serviço do progresso geral da história. Essas reflexões da escola histórica alemã, formuladas anteriormente, são realmente colocadas à prova na Revolução Francesa, que foi vivenciada por muitos como uma experiência de aceleração do tempo,

> acarretando uma brutal distensão e até uma ruptura entre o campo da experiência e o horizonte de expectativa (HARTOG, 2013, p.103).

O abalo da Revolução Francesa desencadeou uma crise do tempo jamais experienciada: o presente já não se orienta mais pelo passado, e o futuro, apesar de não poder ser deduzido da experiência, trará a esperança de um mundo novo. O progresso sociopolítico e o progresso técnico modificaram os ritmos, aceleram o tempo e levaram à compreensão do horizonte de expectativa respaldada na ideia de que o futuro "não apenas modifica a sociedade, mas também a melhora" (KOSELLECK, 2006, p.321). A distinção entre passado e futuro aumenta, logo a diferença entre experiência e expectativa é superada, apontando para um "fosso" sempre em crescimento. Segundo Koselleck (2006, p.327), a modernidade só pode ser entendida como um progresso otimizante, uma assimetria entre experiência e expectativa, forjada numa época de grande transformação, e cuja interpretação da diferença no tempo leu-se como progresso.

O advento da modernidade forja, então, um novo tipo de consciência histórica e, consequentemente, de regime de historicidade. A consciência histórica pré-moderna, tradicional e exemplar, coloca o ser humano como receptor-reprodutor das tradições e preceitos gerais advindos da experiência humana. Já na modernidade, o ser humano torna-se autor-produtor de sua própria ação, uma vez que caberia a ele a intervenção autônoma em modificar o presente e delinear o futuro (ALVES, 2011, p.65). Nasce, assim, um novo tipo de consciência para se lidar com a dinâmica do tempo. O regime de historicidade moderno, como desdobramento do projeto iluminista, concebe a história a partir do ponto de vista de uma consciência universal em pleno otimismo em relação à racionalidade, de modo que o tempo histórico se torne o lugar de sua plena realização. A reprodução dos modelos e a orientação pela tradição não são mais capazes de explicar a dinâmica do tempo e situar o indivíduo, pois a experiência é algo a ser sempre superado pelo progresso. Desse modo, a esperança no futuro permite ao indivíduo buscar a satisfação de suas vontades em um horizonte moldado por expectativas de um mundo melhor.

A modernização do pensamento histórico alcançará sua máxima quando estruturar, ao longo do século XIX, uma filosofia e metodologias próprias, fazendo nascer um saber histórico sob os auspícios da razão. Enquanto aos iluministas coube o início do processo de crítica que derrubou as estruturas do tempo hermético e escatológico, vislumbrando o futuro como um novo mundo calcado no progresso e na racionalização, o surgimento do trabalho histórico, no sentido do historiador-intelectual, apenas acontecerá com a metodização do labor historiográfico. O historicismo oitocentista, ao institucionalizar a historiografia como

conhecimento empírico no seio dos Estados-Nação europeus, ainda que legitimasse o passado com vistas a informar o presente, apresentava-o por meio de um "tempo historiográfico" e de uma metodologia própria que permitiu estruturar o conhecimento histórico como disciplina (BARROS, 2013, p.83). A história adentrará, assim, o campo do ensino, manuais serão produzidos para dar conta da produção do conhecimento histórico, e a figura do historiador surgirá, aos poucos, ligada ao conhecimento acadêmico.

Retornando à tipologia da constituição de sentido estabelecida por Jörn Rüsen, duas formas de consciência histórica apresentam-se como consciência moderna: a consciência histórica crítica e a consciência histórica genética.

A consciência histórica do tipo crítico é resultado da contestação ideológica desencadeada pela produção de uma "contra-narração". Ela desenvolveu-se no processo de modernização do pensamento histórico desencadeado pela racionalização operada pela crítica iluminista ao Antigo Regime, ou seja, é proveniente de uma rejeição à estrutura narrativa que suportava o discurso histórico-identitário do presente. A tradição e as regras são colocadas sob contestação pela consciência histórica crítica, quando esta problematiza a validade na narrativa tradicional e exemplar como respostas às carências de orientação no tempo. A produção de contra-narrações é o resultado da busca da consciência histórica por uma classe específica de experiência: os desvios que tornam problemáticos os sistemas de valores vigentes na cultura histórica de seu tempo (RÜSEN, 2011c, p.66). Nesse sentido, a narrativa histórica construída pela consciência crítica envolve aspectos de negação, contestação e ruptura, buscando esvaziar modelos de interpretação históricos culturalmente dominantes.

No que concerne ao contexto temporal, a consciência histórica crítica desencadeia uma ruptura com a continuidade. O desestruturar de narrativas-mestras acontece com o contrastar de possibilidades alternativas fomentadas pela memória histórica. Ou seja, as perspectivas de futuro desconstroem-se por meio do conflito de experiências históricas, o que ocasiona o nascimento de novas formas de intepretação do tempo. A história, desse modo, "funciona como ferramenta com a qual se rompe, 'se destrói', se decifra a continuidade – para que perca seu poder como fonte de orientação no presente" (RÜSEN, 2011c, p.67).

A identidade histórica forjada por meio de uma narrativa histórica crítica permitirá aos sujeitos adquirir domínio sobre si mesmos, resistindo à dominação cultural através da negação de discursos hegemônicos e homogeneizadores. Nas palavras de Rüsen:

> Com a força da negação, os sujeitos ganham domínio sobre si mesmos, oferecendo resistência às tentativas das dominantes culturais de os absorver e

> de se reforçar com eles. A identidade histórica forma-se como divergência, como autocontrole pela afirmação de ser diferente. A força da negatividade estabiliza o poder se ser 'eu próprio'. Com as formas e os *topoi* da constituição crítica de sentido, os sujeitos adquirem a especificidade de poder ser 'eu' ou 'nós'. No debate que envolve a orientação histórica do seu presente, os sujeitos tomam partido, conscientemente, rompendo com as posições preexistentes. Essas posições, aliás, com frequência, só aparecem como tais na ocasião dessa contraposição. (RÜSEN, 2007, p.57).

É perceptível que o desabrochar da consciência histórica crítica possibilita aos sujeitos modelarem culturalmente sua compreensão da dinâmica do tempo. É desse modo que a concebemos como uma forma de consciência moderna. A contraposição às narrativas hegemônicas, às tradições e às regras estilhaça a possibilidade de dominação cultural e reforça o desconstruir de argumentos históricos que pretendem o forçar à hegemonia do discurso. É na contraposição que se enuncia linguisticamente o sentido interpretado historicamente. A consciência crítica contribui à crítica dos valores, confrontando a moralidade com a evidência histórica. O pensamento histórico-crítico injeta elementos de argumentação crítica ao raciocínio moral, já que "o tempo como sentido, torna-se, então, julgável" (RÜSEN, 2011c, p.68). Assim, é possível encontrar a manifestação da consciência crítica em trabalhos do tipo "negação histórica", em correntes de pensamento genericamente designadas como pós-modernas ou pós-estruturalistas, as quais almejam deslegitimar culturalmente o progresso construído como discurso da modernização (RÜSEN, 2007, p.57-58).

No campo da historiografia acadêmica, Rüsen (2007, p.58) exemplifica a manifestação do pensamento histórico crítico na "história das mulheres". Tal campo de pesquisa estabeleceu a força de seu discurso decorrente do distanciamento dos estereótipos de gênero culturalmente consagrados, buscando, por meio da memória histórica, fomentar e estabelecer novos espaços em que seja possível ressignificar o feminino. Decorrem desse ato novas abordagens da experiência histórica, não isentas de partidarismo, mas modos abrangentes de ruptura e contraposição.

O temporalizar da história e a percepção da mobilidade temporal, emergentes da modernização do pensamento histórico, estimulam também o aflorar da consciência de tipo genético. A mudança é o aspecto fundamental dessa constituição de sentido. Na narrativa genética, os eventos passados não aparecem como regularidades fixas ou práticas imóveis, pois manifestam, segundo Rüsen, uma "dinâmica de mudança, que vence o receio, na evolução da vida humana no mundo, de abalar o valor de eternidade de normas em vigor" e a mudança "é tornada uma forma de vida própria ao ser humano" (RÜSEN, 2015, p.209). Sua máxima é o argumento de que "os tempos mudam": a história faz parte do passado, no entanto, concedemos-

lhe outro futuro, pois "a mudança propriamente dita é que dá sentido à história" (RÜSEN, 2011c, p.69).

A consciência histórica genética é aquela que consegue romper, de fato, com as formas de constituição histórica de sentido pré-modernas (tradicional e exemplar). A experiência adquire uma nova qualidade temporal e se distancia estruturalmente da expectativa em suas qualidades mutáveis. Interpreta-se o passado dentro de um novo quadro em que a ligação moral com esse mesmo passado muda substancialmente. A mudança temporal desapossa-se de seu caráter ameaçador e apresenta um caminho para que ação humana crie um "novo mundo", pois o futuro ultrapassa o passado em seu direito sobre o presente. Esse presente é qualitativamente compreendido como um campo tenso de transição entre a experiência e a expectativa do novo, do diverso. Isso caracteriza a modernização do pensamento histórico, pois as formas de apresentação estética nas narrativas genéticas empregam expressões que consagram a mudança temporal como o motor da história:

> A plenitude das mudanças temporais, que se rememora, é integrada numa determinação de sentido (direção), que remete a um futuro para além do momento presente, e faz aparecerem como transitórias as circunstâncias atuais da vida. As expressões linguísticas utilizadas para caracterizar esse direcionamento temporal, uma vez desvencilhadas das aparências de circularidade, provém da experiência da natureza e referem-se a processo de mudança regrados, por isso mesmo significativos. A mais conhecida dessas expressões é "desenvolvimento", entrementes promovida ao plano de uma categoria histórica altamente eficaz. Ainda mais eficaz culturalmente do que essa categoria é a de "progresso", que constitui o exemplo mais marcante da linha de raciocínio dessa representação do processo temporal. Outros exemplos do critério de sentido da interpretação genética da experiência do tempo são "processo", "evolução" e sua aceleração "revolução" (RÜSEN, 2007, p.59).

A forma de pensamento histórico genético é aquela capaz de ver a vida social em sua complexidade, envolta em uma temporalidade absoluta. Nesse sentido, a consciência de tipo genético permite a construção de narrativas em que seja possível representar o desenvolvimento, o processo dos acontecimentos no tempo, uma temporalidade dinâmica. O tempo transpassa a narrativa em sua transversalidade. A interpretação genética da experiência faz-se por meio de categorias históricas como "processo", "evolução", "desenvolvimento" – categoriais temporais que empregam à história uma força produtora de sentido respaldada na mudança como maneira de orientação no tempo. Esse tipo de consciência, portanto, possibilita o estruturar da história como ciência, concebendo-a como um procedimento empírico de modernização do pensamento histórico.

A historiografia, desde fins do século XVIII, fez predominar o modelo genético de constituição de sentido e a categoria de progresso impregnou-se no discurso de modificação das formas de vida, a fim de inseri-las em uma dinâmica de duração (RÜSEN, 2007, p.61). O regime de historicidade moderno, desabrochado por meio da formação genética de sentido, compreende a história como acontecimentos que não se produzem somente no tempo, mas através dele. O historiador não busca mais pelo exemplar, pelas regras e modelos, mas sim por aquilo que não se repete, já que a história está em um "futuro que se deve fazer surgir como ruptura com o passado", ou pelo menos como algo diferente dele (HARTOG, 2013, p.138).

As narrativas de tipo genético fomentam identidades por meio de um processo de *formação*. Rüsen a concebe como "formar-se por decisão própria", abrindo-se a formação identitária sob um espaço de "criatividade para lidar consigo mesma". Isso revelaria um procedimento estrutural "neurótico", já que consagra uma subjetividade temporalizada (RÜSEN, 2015, p.209). Ou seja, isso ocorre quando o sujeito, ao apreender a temporalidade, é capaz de tornar-se "outro". Na realidade, a formação relaciona-se com o procedimento de preenchimento do discurso identitário por conteúdo da experiência histórica, num processo de individualização que se relaciona com a mudança dos tempos. A representação historicista da identidade nacional, que se constitui ao longo do processo de formação cultural de um povo, exemplifica o processo de formação da identidade histórica por meio da constituição genética de sentido. A ideia de "humanidade temporalizada", que se preenche no conceito moderno de nação, contrapõe-se à representação tradicional da identidade nacional, quando as qualidades essenciais da nação se mantêm firmes ao longo do tempo, ou, pelo menos, ajustam-se às necessidades do momento (RÜSEN, 2007, p.61). Essa forma genética de constituição identitária possibilita compreender a temporalização como "mudança com sentido" (RÜSEN, 2015, p.209).

É possível, por fim, concluir que a modernidade se concebe como quebra no modo de orientação no tempo, que antes compreendia a história a partir de formas fixas de um passado apresentado como modelo para o presente. A partir da crítica iluminista em prol da razão e do progresso como formas de se direcionar a interpretação cultural da sociedade, tradição e exemplo tornam-se não mais suficientes para se explicar a ordem do tempo. A crítica ao Antigo Regime pelo racionalismo burguês encontra seu ápice na Revolução, ruptura que provocou um abalo na lógica temporal da consciência europeia. Os "novos tempos", alicerçados no progresso, provocam a reorganização do par koselleckiano da experiência/expectativa como categoria de compreensão do tempo histórico. Se na época pré-moderna o espaço de experiência encontrava-se limitado por um horizonte de expectativa calcado na eterna espera pelo fim do

mundo, na época moderna os limites de um e de outro se separam. O futuro apropria-se do presente e a eterna espera transforma-se na esperança de um mundo novo, substancialmente diverso daquilo que se viveu.

O desabrochar das consciências históricas crítica e genética tornaram-se o alimento da história como processo, seja na produção de contra-narrações direcionadas à ruptura das tradições e dos exemplos, seja na narrativa arquitetada como a mudança dos tempos. Contudo, a temporalidade somente é apreendida em suas características modernas mediante a afirmação da consciência histórica do tipo genético, aquela que é capaz de representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis. Esse *topos* exalta-se na produção da historiografia resultante da estruturação da história como disciplina sob a égide do progresso. Ressalva-se que a própria narração histórica de tipo genético é colocada sob exame pelas contra-narrativas resultantes da vertente crítica de constituição de sentido. A modernidade, ao submeter o tempo à aceleração e ao progresso, levou ao despertar da crítica racional, porém a instrumentalizou como forma de consciência temporal que, ao longo das rupturas e contingências, permite aos homens colocar à prova o próprio discurso progressista da modernidade, burguês e homogeneizador.

Segue um esquema das formas de constituição de sentido presentes na Teoria da História como ciência de Jörn Rüsen (Tabela 1). Para fins comparativos, a tabela organizada por Rüsen considera o tipo de consciência histórica (a constituição histórica de sentido) em relação ao presente, ao fluxo da temporalidade, às formas de comunicação, à constituição de identidade e, finalmente, ao sentido que atribuem ao tempo:

Tipo da constituição de sentido	Relação ao presente	Representação do fluxo temporal	Forma de comunicação	Constituição de identidade	Sentido do tempo
Tradicional	Origens dos ordenamentos do mundo e das formas de vida	Duração na mudança	Adesão	Adoção de ordenamentos prévios do mundo ("imitação")	O tempo é eternizado enquanto sentido
Exemplar	Eventos, que demonstram regras gerais do agir	Validade supratemporal das regras do agir, que abrangem formas de vida temporalmente diversas	Argumentação com força de julgar	Competência regulativa em situações do agir ("astúcia")	O tempo é especializado enquanto sentido
Genético	Mudanças, que se inserem nas formas próprias de vida, oriundas de outras formas ou alheias	Evoluções, nas quais as formas de vida se alteram, a fim de ajustar-se à dinâmica do duradouro	Relacionamento discursivo de posições e perspectivas divergentes	Individualização ("formação")	O tempo é temporalizado enquanto sentido
Crítico	Acontecimentos, que questionam orientações históricas vigentes	Rupturas, descontinuidades, oposições	Tomada consciente de posição em distanciamento quanto a outras posições	Rejeição de formas sugeridas de vida ("convicção")	O tempo torna-se julgável enquanto sentido

Tabela 1 - Esquema: os quatro tipos da constituição histórica de sentido (os tipos de consciência histórica). Fonte: RÜSEN, 2015, p.211.

2.2.3 Comentário sobre a tipologia rüseniana de constituição histórica de sentido

Tratamos no item anterior de estabelecer uma conexão entre o pensamento rüseniano e a proposta dos regimes de historicidade de François Hartog, demonstrando que as formas de consciência história propostas por Rüsen nos ajudam a elucidar e ilustrar os regimes de historicidade, tornando possível a apreensão de uma ordem histórica do tempo. Ao agregarmos o par de conceitos de Koselleck experiência/expectativa às propostas de Rüsen e Hartog, salientamos a percepção e a sensibilidade do tempo compreendido por meio de contornos propriamente históricos.

A tipologia da consciência histórica proposta por Jörn Rüsen pode ser encarada como uma ferramenta metodológica e investigativa. Os tipos de consciência histórica devem ser concebidos como formas ideais, e a matriz do pensamento histórico deve nos ajudar a categorizar e a caracterizar peculiaridades de constituição histórica de sentido (RÜSEN, 2011c, p.71). É importante salientar, entretanto, que os quatro tipos de consciência se mesclam no processo de atribuição de sentido. Isso significa que se tratam, obviamente, de tipos ideais que não podem ser interpretados como formas excludentes entre si, pois é possível mobilizá-los, muitas vezes, numa mesma argumentação histórica. Ainda é relevante frisar que o olhar do autor alemão se deposita sobre a análise da historiografia, não exclusivamente, mas primordialmente. Por meio de sua Teoria da História, que se concebe como meta-teoria, torna-se possível lidar com os diferentes paradigmas já existentes no labor historiográfico, investigando-se como se concebe a constituição do sentido em determinado paradigma e sua ligação com a vida prática (WIKLUND, 2008, p.22).

Rüsen (2007, p.43-44) considera que a historiografia se caracteriza como um processo de constituição narrativa de sentido, pela qual o saber histórico se insere nos processos comunicativos da vida humana prática. Nesses processos, o agir humano orienta-se por meio de mudanças temporais significativas. É desse modo que se deve conceber a tipologia da constituição histórica de sentido como uma "gramática" do saber histórico. De acordo com a função de orientação que possui o saber histórico, é possível diferenciar os tipos de constituição histórica de sentido a partir das condições que satisfazem a vida humana orientada no tempo: perspectivas sobre a experiência, sobre a representação da continuidade na narrativa histórica, sobre a constituição de identidade e sobre a forma comunicativa em que se realiza. Os quatro princípios esboçados por Rüsen possuem um contexto sistemático e não podem ser tomados como exclusivos para determinada orientação histórica, pois cada princípio traz os demais e apenas em conjunto possuem condições suficientes para proporcionar uma orientação bem-

sucedida no tempo. Ou seja, ligam-se de forma complexa, condicionando-se mutuamente, mas também opondo-se, quando necessário. Essa é a dinâmica temporal intrínseca à vida prática e assim estabelece a lógica interna das orientações históricas (RÜSEN, 2007, p. 47).

Os quatro tipos de constituição histórica de sentido ainda caracterizam *topoi* da narrativa histórica, abrangendo o campo das estratégias de argumentação. Ao assumi-los como tipos de constituição narrativa de sentido, fornecem um formato significativo para as histórias. Assim, os tipos possibilitam um ordenamento do campo historiográfico. Como tipos ideais, são características lógicas particulares do sentido da história. Em resumo:

> Eles são obtidos intencionalmente, por meio de abstração, dos conjuntos concretos de fenômenos e elaborados como constructos narrativos de sentido, em si "puros". Enquanto formas lógicas de constituição histórica de sentido, são atuantes e demonstráveis nas formatações concretas da cultura histórica. No entanto, manifestam-se apenas raramente, ou nunca, em sua diversidade própria nos conjuntos concretos dos fenômenos. A utilidade prática dessa tipologia está no fato de tornar cognoscíveis e demonstráveis os princípios determinantes das estruturas específicas de sentido presentes nas formatações historiográficas e mesmo no pensamento histórico em si mesmo. Seu valor analítico reside igualmente em sua diferenciação lógica clara e no espaço de possibilidades que abre para os contextos complexos que abrange (RÜSEN, 2015, p.206-207).

2.2.4 O regime de historicidade presentista: uma ordem hipermoderna do tempo?

A hipótese do regime de historicidade não se pretende ser uma entidade metafísica e sugere apenas a expressão de uma ordem dominante do tempo. Para Hartog, o que o determina é "uma maneira de traduzir e de ordenar experiências do tempo – modos de articular passado, presente e futuro – e dar-lhes sentido" (HARTOG, 2013, p.139). No entanto, não existem modos corretos de sequenciar regimes de historicidade, e a proposta de Hartog baseia-se na apreciação ocidental da temporalidade. Um regime de historicidade pode ser contestado logo que se instaura, pode nunca conseguir instaurar-se por completo, pode instaurar-se lentamente e permanecer intacto durante longos períodos ou ainda pode passar de um regime a outro comportando períodos de sobreposição. Segundo Hartog (2013, p.139), o que estimula o olhar do pesquisador para captar um novo regime de historicidade, um novo ritmo e o despontar de uma nova ordem do tempo são os cortes, as brechas, as pausas no tempo que o fazem parecer desorientado.

A Revolução Francesa de 1789 é um desses cortes, o qual serve como marco para se considerar a instalação do regime de historicidade moderno, calcado na aceleração, no

progresso, na libertação do indivíduo e na esperança de um mundo sempre novo. No decorrer do século XIX, a organização do saber histórico em uma disciplina científica e de viés progressista forneceu as características da nação, ligou-se ao povo, à República, ao proletariado. No despontar do século XX sobrepõem-se presente e futuro sob a noção de viver-se um tempo de aceleração máxima, respaldado pela expansão da técnica, da comunicação e do Capital. A aceleração máxima do tempo faz-se logo sentir na entrada do século XX, porém a ideia de "futurismo" ainda se acopla a um "longo século XIX", que prolongou o otimismo da modernidade. O verdadeiro século XX é breve, uma espécie de tríptico ou "sanduíche histórico" iniciado em 1914 por uma *era de catástrofe* (o otimismo progressista transformado em horror das guerras mundiais), seguido de uma *era de ouro* (de extraordinário crescimento econômico e transformação social) e finalizado por uma *era de crise* (melancolia finissecular que apontou para um futuro incerto) (HOBSBAWM, 2008, p.15-16). Os arredores de 1989 podem ser vistos como uma nova brecha, um novo corte no tempo – a fratura que desorientou e fez despontar um novo regime de historicidade, um regime hipoteticamente arquitetado como *presentista* (HARTOG, 2013, p.132).

Presentismo não pode ser confundido meramente como "o presente em si". Sendo um neologismo, estabelece relação com o futurismo, a ideia de que o futuro comanda a ordem do tempo. Mesmo que o fortalecimento da imagem de comando do presente prolongue-se para o século XXI, o foco da temporalidade arraigada no presente não é uma novidade do virar do século. Já se experienciava no Ocidente, desde meados do século XX, um interesse crescente por questões presentistas. A valorização do presente contra o passado tronou-se um tema literário [20] e a historiografia profissional confrontou-se com o desafio de considerar concomitantemente o interesse pelo passado e o interesse pelo presente sem reativar a ultrapassada *historia magistra* (HARTOG, 2003b, p.25). O interesse histórico pelo presente fez com que o século XX aliasse futurismo e presentismo. Se o imperativo da aceleração fez nascer um século breve sob a égide da guerra, da catástrofe e da crise, fá-lo terminar sob os auspícios da preocupação com o presente inescapável. Esquecer o passado e não depositar esperanças no futuro: eis a ordem do tempo que se faz sentir no fim do "breve século XX".

[20] O interesse do poeta inglês T.S.Eliot pelo presente é um dos exemplos destacados por Hartog na indicação de autores do século XX que demostraram facetas presentistas. O trecho de Eliot citado pelo historiador francês ilustra o despontar de uma nova ordem do tempo: "Em nossa época (...) ganha existência uma nova espécie de provincialismo que talvez mereça novo nome. Trata-se de um provincialismo, não espacial, mas temporal; um para o qual (...) o mundo constitui a propriedade exclusiva dos vivos, uma propriedade da qual os mortos não mais compartilham" (ELIOT, 1957 apud HARTOG, 2003b, p. 26).

Os arredores 1989 são então a brecha para que o historiador se atente para a mudança de regime de historicidade. O presentismo, como se afirmou, já se fazia sentir no século XX, ora sobrepondo-se ao regime moderno, ora contradizendo-o. Desde o final da Segunda Guerra Mundial – com o colapso da hegemonia europeia, a ascensão ideológica da bipolaridade político-econômica e os movimentos de descolonização –, sente-se a necessidade de reinterpretação da experiência do tempo. A crise estrutural prenunciada nos países capitalistas do Norte a partir dos anos 1970 e a derrocada do regime comunista soviético abalaram brutalmente as relações com o tempo no Ocidente, colocando-se em questão os legados da modernidade. Ainda se faz necessário somar a esse contexto a rapidez do desenvolvimento tecnológico, que desencadeou um reorganizar das relações de produção, trabalho, comunicação e consumo em escala global.

No campo das ciências humanas, todas as mudanças sentidas ao longo do século XX provocaram o indagar das experiências construídas pelo discurso da modernidade, em especial das narrativas mestras que fomentou e dos horrores que provocou em nome do progresso. A ideia de progresso e de desenvolvimento tecnológico reverteram-se em colonização, segregação social, indústria armamentista e liberalismo de mercado. O termo *pós-moderno*, sentido como efeito colateral da própria modernidade, nasceu a partir de reflexões dos anos 1970 e envolveu um estado de incredulidade em relação aos macrorrelatos e ao paradigma da ciência moderna. A modernidade desconstrói-se pelas ideias referentes à pluralidade dos jogos da linguagem, que permite a sustentação da crítica à objetividade do discurso. Uma nova intelectualidade desponta e passa a enxergar a sociedade menos sob uma "antropologia newtoniana e mais numa pragmática das partículas da linguagem" (LYOTARD, 2009, p.16). É a "virada linguística" derivada da filosofia de Wittgenstein, que traz para o centro da discussão filosófica as camadas de significado possibilitadas pelas estruturas da linguagem. O efeito do discurso será sempre um jogo com cada categoria de enunciado composto por regras, nem sempre legitimadas em si mesmas, mas que especificam as propriedades desse enunciado (LYOTARD, 2009, p.17). Na obra de Jean-François Lyotard (2009), que fundamenta a expressão pós-modernismo, assiste-se ao dissolver do sujeito na desconstrução das metanarrativas, as quais antes fomentavam a unidade do corpo social e direcionavam o futuro.

Outros intelectuais franceses como Baudrillard, Barthes, Foucault, Derrida e Deleuze criticam as práticas modernas da História, pois os "historiadores constroem o passado como um objeto e sua construção é mediatizada por demandas ideológicas que se oferecem na forma de uma narração, marcada ela mesma por suas regras" (FONTANA, 1998, p. 30). O paradigma moderno, com o desdobramento da filosofia e da ciência iluministas, não possibilitou a

concretização da verdadeira libertação que anunciava, dando lugar a uma alienação total do mundo humano, submetendo-o a duas calamidades: a técnica e o liberalismo de mercado (CHARLES, 2011, p.18). Nesse sentido, é perceptível um reorganizar da dimensão espaço-tempo nas obras dos intelectuais pós-modernos. O escancarar das regras que compõem o jogo da linguagem colocam em xeque os pressupostos totalizantes e a objetividade do discurso, estimulando a reinterpretação da sociedade e de suas histórias por meio de pressupostos subjetivos, relativistas e multiculturais.

No campo da historiografia profissional, a consciência da perda das formas modernas de produção do conhecimento histórico levou a um afastamento de modelos de interpretação estruturantes a partir da década de 1970. Primeiramente, surgem no cenário acadêmico dos países do Norte, programas de histórias culturais, embebidos no resgate das memórias coletivas e individuais. Tais programas apontam para uma infinidade de possíveis investigações sobre o passado por meio de novos "problemas, abordagens e objetos" [21]. A história fará uma incursão pelas ciências humanas, antes consideradas auxiliares, mas agora locais de temas, técnicas e métodos. A pretensa identidade científica que fazia do conhecimento histórico uma disciplina de explicações totalizantes acaba por ser retalhada em várias "pequenas histórias": a vida cotidiana, o corpo, a morte, o simbólico, o regional, o micro. Tal tendência demonstrou a receptividade das obras, por exemplo, de Walter Benjamim na aproximação dos campos da história e literatura, assim como de Michel Foucault, no descortinar dos processos de disciplinarização do cotidiano (DIEHL, 2002, p.16).

Tal enveredar da História pela Antropologia, Sociologia e Literatura refletia o desmoronamento das formulações progressistas, que antes sustentaram praticamente incontestes a pesquisa e a escrita da história. Um segundo afastamento radical dos modelos estruturantes da história acontece sob o estritamente "pós-moderno" e evocará a recusa em relação às periodizações e interpretações globais sendo, como aponta Josep Fontana (1998, p.26-27), a "grande mudança que se produziu no campo da ciência histórica nas décadas finais do século XX". Chegou-se ao máximo de proclamar o "fim da história". O tempo, com suas contradições e controvérsias, foi aniquilado com a queda dos regimes socialistas do leste europeu. Entronizaram-se a economia de mercado, a globalização e as democracias liberais como a conclusão da história. Não há mais tempo a se percorrer, já que as utopias, os

[21] A expressão alude à *nouvelle histoire* surgida do deslocamento de interesses dos historiadores franceses dos *Annales* da história social para a história cultural que, em 1974, inaugura-se com a publicação dos três volumes de *Faire l'historire -nouveaux problèmes, nouvelles approches, nouveaux objets*, todos dirigidos por Pierre Nora.

totalitarismos e as contradições sociais extinguiram-se sob a égide do mercado e da democracia liberal. Nesse contexto, como seria ainda possível escrever história?

A história pós-moderna absorverá da análise do discurso proporcionada pela virada linguística a ideia das diversas realidades que se constroem com o jogo dos enunciados. A história para alguns pós-modernistas jamais poderia ser objetiva, já que a segurança de sua existência ontológica se arruinou em prol do destrinchar dos protocolos constitutivos do discurso historiográfico (MALERBA, 2016, p.16). A emergência do paradigma narrativista nas décadas finais do século XX explicitava que o discurso da história, além da forma, alude a um conteúdo significativo. Contudo, as ferramentas de análise do discurso, oriundas do campo dos estudos literários, recaíram pesadamente sobre a narrativa histórica, demolindo-a do empirismo de base documental que sustentava sua objetividade. A rigor, tonava-se impossível diferenciar o produto do trabalho de um escritor ficcional de uma obra historiográfica, já que o texto produzido pelo historiador é produto exclusivo de sua subjetividade, algo impossível de se controlar.

Importantes debates no campo da Teoria da História ocorreram ao longo dos anos 1980 e 1990, estimulados pelas críticas pós-modernas à ciência histórica. Há visões como a dos historiadores anglófonos Hayden White e Keith Jenkins, afirmando que o trabalho do historiador em sua narrativa não negaria a realidade do passado construído, mas reconheceria em seu texto a existência de várias realidades possíveis de se imaginar ou capazes de se construir como passados existentes. A história não seria, portanto, nem ficcional nem factual, mas imaginativa e interpretativa (FONTANA, 1998, p. 30). Por outro lado, a narrativa foi recontextualizada por alguns historiadores como forma válida de fornecer sentido ao passado, ressaltando-se sua argumentação baseada em resultados de pesquisa empírica. É relevante destacar nesse grupo a obra de Jörn Rüsen, que exaltou a "razão histórica", o conjunto de princípios ou fundamentos do pensamento histórico que guiam a atividade intelectual do historiador e, assim, garantem respaldo científico às narrativas por ele produzidas, sem desconsiderar sua dimensão estética, inclusive em formato científico (MALERBA, 2016, p. 25).

É inegável que as análises pós-modernas adicionaram problemáticas incontornáveis à história, questionando o discurso do progresso e da linearidade do tempo. Os modelos explicativos totalizantes entraram em derrocada a partir de pesadas críticas à objetividade do discurso. A natureza da narrativa, o lugar da memória na cultura histórica, os particularismos e os regionalismos adentraram as problemáticas concernentes à historiografia. Contudo, as regras trazidas pelo pós-moderno:

> parecem mais úteis para incitar-nos a ler os textos com mais precauções que estávamos habituados a fazer, a fim de obter deles conhecimento válido. Ver os acontecimentos sempre através do prisma das suas possíveis leituras pode ter uma sã função crítica, mas nos afasta excessivamente dos problemas dos homens e das mulheres, que deveriam ser o objetivo próprio de qualquer investigação. Sustentar que a Revolução francesa se reduz ao choque entre "práticas discursivas que competem", não esclarece muitas coisas (...) (FONTANA, 1998, p. 32).

Fontana explicita que as correntes pós-modernas nas ciências humanas se apresentam ao historiador mais como um conjunto de ferramentas críticas para a leitura de textos, do que uma pauta investigativa concreta sobre o passado. A denúncia pós-moderna serve à História como um modo de sensibilização crítica das relações sociais, livrando-a de preconceitos e visões estereotipadas. Se retornarmos a Jörn Rüsen (2007), a consciência histórica de tipo crítico manifesta-se na produção de contranarrativas que visam a contestar a dominação cultural presente nos discursos hegemônicos. Desse modo, é possível apontar a consciência histórica crítica como forma de sensibilização temporal presente nas análises pós-modernas.

Por outro lado, apesar de sua função crítica, o pós-modernismo, segundo Rüsen (2015, p.279), "destrói o sentido", pois as constituições de sentido do passado são por ele descredibilizadas hermeneuticamente, retirando-se delas toda a chance de orientação para a vida, especialmente nos processos de universalização das qualidades humanas. O grande perigo da destruição do sentido é que seu descontrole possa recair em negacionismo, abrindo-se espaço para novos extremismos, preconceitos e intolerâncias. Formas predominantes de constituição crítica de sentido pós-modernas podem sobrepor-se às formas genéticas consagradas pela historiografia, excluindo, assim, o conteúdo empírico da narrativa histórica e, de desse modo, fragmentar-se em uma miríade de contranarrativas isoladas sustentadas pelo relativismo. É necessário, segundo Rüsen, precaução, pois tais contranarrativas podem tornar-se perigosas armas ideológicas nas mãos do juízo político ou do decisionismo de processos de formação da identidade histórica (RÜSEN, 2015, p.107).

Retornemos à hipótese do regime de historicidade presentista proposto por Hartog. O final do século XX e os primeiros tempos do século XXI, constituídos sob a expansão global das tecnologias da informação e do liberalismo de mercado, proclamam a existência de um ritmo de tempo ordenado pelo presente. Com a desconstrução dos macrorrelatos e a crise do paradigma moderno da ciência estabelecido pela crítica pós-moderna, "o presente encontrou-se marcado pela experiência da crise do futuro, com suas dúvidas sobre o progresso e um porvir

percebido como ameaça. O futuro não desaparece, de forma alguma, mas parece obscuro e ameaçador" (HARTOG, 2013, p.250).

O regime de historicidade moderno esgotou-se, e o aqui e o agora sobrepõem-se ao horizonte de expectativa, já que o futuro não se garante mais, pois é incerto e intimidante. O indivíduo do século XXI está imerso em um mundo líquido, como anunciou o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2008). A solidez da modernidade liquefez-se e tornou-se incerta, efêmera e transitória. As categorias duráveis do Estado-Nação, da burocracia, do trabalho e da religião, que alicerçavam o mundo moderno até o final dos anos 1980, dissolveram-se no emergir do capitalismo global, na imposição do trabalho precário, no enfraquecer dos Estados-Nação, na expansão incontrolável das tecnologias da informação e comunicação e nos frequentes ciclos migratórios. A nova modernidade não é apenas "pós", é também "líquida". Se a modernidade pregressa surgiu como assimetria entre experiência e expectativa, interpretada como progresso para um mundo que se transformava tecnicamente rumo à felicidade total do gênero humano, a modernidade líquida "é, como resultado, uma versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem sobre os ombros dos indivíduos" (BAUMAN, 2008, p.15).

A privatização do espaço público no contemporâneo, que esvazia o cidadão e o apresenta como indivíduo, é marca registrada da modernidade líquida. Vive-se uma desintegração social em que os poderes, antes rígidos e controladores, tornam-se pulverizados, distantes e ausentes. O espaço público esvaziou-se e é colonizado pelo privado. As angústias, os segredos, as frustrações individuais, antes de confissão íntima, são compartilhados publicamente, pois a "ágora", lugar intermediário onde os problemas privados traduzem-se para a linguagem das questões públicas e soluções públicas para os problemas privados, evanesceu-se (BAUMAN, 2008, p.53). Se antes as críticas à modernidade recaíam na libertação das amarras que impediam os indivíduos de se emanciparem, hoje não há a quem culpar pelas frustrações e problemas da vida: se o indivíduo está desempregado, é porque não soube passar em uma entrevista ou não é bom o suficiente para encontrar ocupação; se não está seguro, é porque não é bom o suficiente para fazer amigos, influenciar as pessoas e dominar a autoexpressão. A vida no mundo líquido é solitária, cheia de riscos que se devem enfrentar sozinho (BAUMAN, 2008, p. 49).

O tempo da modernidade líquida, segundo Bauman, é o tempo do instante, do *software*, do tempo sem consequências. A instantaneidade do presente impõe a realização imediata, mas também o desaparecimento dos interesses. O advento da instantaneidade "conduz a cultura e a ética humanas a um território não mapeado e inexplorado, onde a maioria dos hábitos

aprendidos para lidar com os afazeres perdeu sua utilidade e sentido", sendo que "homens e mulheres do presente se distinguem dos seus pais vivendo num presente que quer esquecer o passado e não parecer acreditar mais no futuro" (BAUMAN, 2008, p.150). Eis a ordem do tempo em nossa modernidade líquida.

Gille Lipovetsky (2011), filósofo francês, compreende que a modernidade líquida anunciada por Bauman, que se vive na virada para o século XXI, não pode rotular-se mais pela vaga expressão "pós-moderna". O triunfo das tecnologias, a mundialização liberal e a afirmação dos direitos do homem fazem com que o título pós-moderno dirija o olhar para o que já estava morto, esgotando sua capacidade de exprimir o mundo que anunciou (LIPOVETSKY, 2011, p.55). Os tempos em que vivemos são, na verdade, não *pós*, mas *hipermodernos*:

> Longe de ser a morte da modernidade, assiste-se à sua conclusão, ao concretizar-se no liberalismo mundializado, na comercialização quase geral dos modos de vida, na exploração 'mortal' da razão instrumental, uma individualização galopante. Até agora a modernidade funcionava enquadrada ou obstruída por todo um conjunto de contrapesos, de contra-modelos e de contra-valores. O espírito da tradição perdurava em diversos grupos sociais; a distribuição dos papéis sexuais continuava estruturalmente desigual; a Igreja conservava uma forte influência nas consciências; os partidos revolucionários prometiam uma outra sociedade, liberta do capitalismo e da luta de classes; o ideal da Nação legitimava o sacrifício pleno dos indivíduos; o Estado administrava numerosas atividades da vida econômica. Já não estamos mais aí (LIPOVETSKY, 2011, p.55-56).

Do pós chega-se ao hiper. A segunda modernidade, hipermoderna, submete a sociedade burocrática e democrática a três componentes essenciais: o efêmero, a sedução e a diferenciação marginal. Tais componentes estruturam-se sob a lógica do hiperconsumo, do descarte constante. Segundo Lipovetsky (2011), é uma sociedade que se metaforiza na "moda": superficial, frívola, que não impõe a normatividade pela disciplina, mas pela escolha individual e pela espectacularidade. Os meios de controle adaptam-se à personalização e tornam-se menos coercitivos ao gerir os comportamentos e os estilos de consumo privados. Vive-se um controle pós-disciplinar. Proíbe-se o fumo, por exemplo, não por decreto, mas de modo que os indivíduos tomem consciência de seu malefício à saúde (CHARLES, 2011, p.21). A essência dessa sociedade é o individual, que assume a autovigilância dos comportamentos irresponsáveis e acaba por cair em paradoxos que podem levar ao neurótico e ao patológico.

Como o tempo do instante instaurado na modernidade líquida relaciona-se ao tempo pós-disciplinar da sociedade hipermoderna? Qual o regime de tempo que, enfim, ordena intelectualmente nossa época?

Certamente o presentista. O presente ganhou importância inegável sob o efeito do desenvolvimento dos mercados financeiros, das tecnologias da informação e comunicação, dos costumes individualistas e da obsolescência aceleradas das ofertas e dos modelos. Na sociedade hipermoderna, há tempo de escolha, de horários flexíveis, dos jovens, da terceira e quarta idade, da urgência do conforto, do lazer. Parece-se querer esquecer o passado e não esperar pelo futuro. No entanto, o culto do presente, realizado no consumo individual e no gozar do tempo livre, estabelece, segundo Lipovetsky, contornos e ligações com outros eixos temporais. O filósofo francês questiona se a aceleração generalizada, o consumo frenético e o desaparecimento das tradições e utopias teriam de fato imposto o presente absoluto, órfão de passado e sem perspectiva de futuro, tal como delineava George Orwell em seu *1984*. Para Lipovestky, as ideias do presente eterno sentidas na pós-modernidade expressam apenas verdades parciais:

> Os fluxos econômicos de curto prazo, a falência das evidências progressistas, a derrocada do poder regulador das tradições, todos esses fenômenos presentistas são irrecusáveis. Contudo, na minha opinião, eles não autorizam a diagnosticar a irrupção de uma cultura do 'presente eterno' ou 'autossuficiente'. Idêntica conceptualização deixa passar excessivamente em silencio tensões paradoxais que animam o regime do tempo na hipermodernidade. Na verdade, não nos tornamos órfãos nem do passado nem do futuro, as relações com estas coordenadas ganham nova relevância à medida em que o presente aumenta seu império. Grau zero de temporalidade, de um presente 'autorreferencial' feito de indiferença radical tanto em relação ao *antes* quanto ao *depois*: o presentismo de segundo gênero que nos rege já não é pós-moderno, nem autárquico, ele não deixa de estar aberto a outras coisas para além de si mesmo (LIPOVETSKY, 2011, p.69-70).

Deve-se atentar para o fato de que o regime de tempo na hipermodernidade é presentista, mas, a relação desse ordenamento temporal com o passado e o futuro ganha novos matizes e anula a imagem de um presente desconexo e autorreferencial. A contração do horizonte temporal que subjaz à sociedade hipermoderna é decorrente do processo de laicização das próprias representações modernas do tempo, um processo de desencantamento da modernização ocorrido na própria consciência temporal da modernidade. A desilusão com o progresso não deve ser interpretada como o presente puro, mas antes como o "futuro puro", um futuro incerto, sem garantias, sem uma lei que formule o devir (LIPOVETSKY, 2011, p.71). A consciência do futuro permanece latente na sociedade hipermoderna. A revolução digital, do micro ao nano, desperta um ininterrupto interesse no imaginar de uma sociedade mais ágil, saudável, segura, envolta em dispositivos mais simples e mais eficientes. Por outro lado, os clamores ecologistas demonstram as incertezas climáticas, a destruição da biodiversidade, o esgotamento de um planeta que não suportará por muito tempo a produção para o hiperconsumo

e sua contraface contaminadora, o descarte. O futuro é então um "desregulador" do presentismo hipermoderno. Imaginado sob altos e baixos, da aceleração ao medo, o horizonte de expectativa da sociedade hipermoderna é de permanente incerteza.

Se o horizonte de expectativa da sociedade hipermoderna é amorfo e paradoxal, qual é a relação do hipermoderno com a experiência do passado? Seria ela assolada pelo deleite do consumo imediatista? Segundo Lipovestky (2011, p.89-90), a celebração do prazer do aqui e do agora certamente opera no sentido de deteriorar continuamente a memória coletiva, acelerando o apagamento da continuidade e do ancestral. Por outro lado, o filósofo francês aponta que a sociedade hipermoderna está longe de estar fechada em si própria, haja vista a exaltação do patrimônio e do comemorativo que ocorre na sociedade atual. Há um proliferar de museus, celebrações nacionais e regionais, festas étnicas e comemorações religiosas. O presente hipermoderno é paradoxal "um presente que não para de exumar e redescobrir o passado" (LIPOVETSKY, 2011, p.90). Redescobrem-se objetos e signos dignos de compor a memória patrimonial, enquanto monumentos antes tidos como um fim em si mesmos, agora revelam o potencial turístico de cidades e regiões. Proliferam-se espetáculos que aludem ao folclórico, museus que encenam performances históricas e até sítios arqueológicos reconstituídos por simulação virtual. A massificação do lazer cultural e o consumismo experiencial transformam a memória em "divertimento-espetáculo" (LIPOVETSKY, 2011, p.93).

O passado torna-se, assim, uma das faces do hiperconsumo. Não é mais o eixo estruturador e fundador do social, pois reciclou-se, a fim de ser explorado com fins comerciais. A tradição revestiu-se de ares nostálgicos, o *vintage* que se prolifera em bens de consumo. O passado pode desencadear o estético, o emocional e o lúdico, mas não é mais capaz de organizar coletivamente os comportamentos (LIPOVETSKY, 2011, p.95). No mundo contemporâneo, o passado parece estar em todo o lugar e em nenhum ao mesmo tempo. A consciência do passado social é rasa, está ausente, corrompeu-se. O passado para o gozo estético não é passado histórico. É *melánge* de fragmentos de outrora absorvidos em rarefeita conexão com o passado público, coletivo. O historiador Eric Hobsbawm em sua introdução à *Era dos Extremos* (1995) conclama à necessidade de reposicionamento do trabalho do historiador na ordem do tempo presentista, pois o passado histórico perece esquecido no limiar do século XXI:

> A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais

> importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (...) (HOBSBAWM, 1995, p.13)

Passados mais de vinte e cinco anos, as considerações feitas por Hobsbawm colocam-se na ordem do dia. Ao ponderar o passado em suas reminiscências sentimentalistas nostálgicas passíveis de serem consumidas no mercado, a hipermodernidade permite superficialmente aos indivíduos conectarem sua experiência individual com o passado coletivo. O passado torna-se um valor emocional, uma celebração de efeito tranquilizador em um cenário de convivialidade e segurança (LIPOVETSKY, 2011, p.95). Não é admirável notar que os jovens da atualidade sintam viver em um presente contínuo, ininterrupto, ainda que visitem regularmente museus de vários gêneros, assistam séries ditas históricas nas plataformas de *streaming* e ainda joguem *games* com cenários idealizados sobre tempos pretéritos. Esse passado celebrado é mais um consumismo experiencial, pois parece não nos pertencer.

É inegável no presentismo hipermoderno a expansão proliferante da memória e do patrimônio. Multiplicam-se os museus, os projetos de restauração de edifícios, monumentos e sítios arqueológicos. O debate historiográfico profissional de inícios do século XXI já captava o reabilitar da memória como fonte que fornece a tônica à cultura historiográfica contemporânea. As diversidades que se abrem com a proliferação da memória não sustentam ao historiador a escrita de um único passado, mas a disponibilidade de múltiplas perspectivas que se traduzem e se subjetivizam na construção do texto historiográfico. Segundo Astor Diehl (2002, p. 15) “a atualidade da memória vincula-se à falência da ação e das leituras entrópicas, promovidas pelos modernos, que remeteram o imaginário social ao projeto de segurança e de um mundo quase perfeito no futuro. Nesse caso, a certeza científica do futuro, cegou as possibilidades de contingência na história”. Tal consideração nos faz pensar o estatuto da história, sua posição frente às pesquisas em ciências humanas e sua capacidade de absorção da memória, tornada um instrumento presentista (HARTOG, 2013, p.163).

Com bem resgatou acima Hobsbawm, o historiador profissional não pode ser um simples memorialista, cronista ou compilador. Contudo, não se pode desconsiderar que a memória contenha características coletivas, controles ideológicos, apagamentos e escolhas. Quando se deixou de enxergar o historiador como aquele que não se exclui profissionalmente do campo da memória, a oposição categórica entre memória e história dissipou-se. No regime de historicidade presentista a memória coletiva pode também fazer parte do território do historiador, ou “tornar-se instrumento da escalada da história contemporânea”, já que conflagra o novo estatuto dado ao acontecimento na sociedade de consumo e uma nova maneira de se

apreender o tempo (HARTOG, 2013, p.160). Faz-se necessário, porém, o contínuo teorizar da memória em termos de suas potencialidades como fonte, como elemento de orientação da experiência do passado, a fim de habilitar sua compreensão em critérios de continuidade, ruptura, identidade e sentido (DIEHL, 2002, p.121).

Resta-nos indagar que tipo de consciência histórica é possível apreender do regime presentista. A proliferação das memórias e do patrimônio no mundo contemporâneo nos autorizaria a afirmar a existência de uma "consciência do tempo hipermoderna"?

A questão parece-nos aberta ao olhar contemporâneo e de difícil apreensão para o historiador. Se tomarmos do criador do conceito de hipermoderno uma tentativa de resposta, o presentismo não está fechado em si mesmo como ordem do tempo, ou dedicar-se-ia exclusivamente a um niilismo exponencial. Para Lipovetsky, o futuro permanecerá aberto e a depreciação dos valores não permanecerá sem limites, já que "a hipermodernidade não proferiu sua última palavra" (LIPOVETSKY, 2011, p.106). Buscando respostas no pensamento rüseniano, se o pós-moderno aniquila o sentido retirando dele a orientação para a vida, talvez o hipermoderno o nuble, já que o passado não parece ser um repositório sólido da experiência, confundindo a intepretação e, consequentemente, a produção de orientação no tempo. O horizonte de futuro é, assim, ambíguo e incerto. O que se tem é a sensação firme do presente em uma sociedade permanentemente desorientada. Entretanto, a consciência da temporalidade no hipermoderno é deveras paradoxal. Há uma ligação entre passado, presente e futuro, contudo, esta é frouxa, efêmera e transitória. Porventura, seríamos talvez capazes de compreender o nascimento de uma nova consciência do tempo, não propriamente hipermoderna, mas de toda presentista, fruto de uma sociedade ávida por tornar sua relação com o tempo apenas palatável.

2.3. Aprendizagem histórica: subsídios da Teoria da História de Jörn Rüsen para a pesquisa em Ensino de História

A tipologia da constituição histórica de sentido de Jörn Rüsen é compreendida pelo autor como uma hipótese para o desenvolvimento de competências para o aprendizado histórico (RÜSEN, 2015, p.254-255). No pensamento rüseniano um espaço relevante é reservado para os aspectos didáticos, já que, para este intelectual, a didática da história é uma disciplina com um campo de atuação dos mais relevantes para a aplicação prática do conhecimento histórico, dizendo respeito, não só, mas sobretudo, ao ensino de história nas escolas (RÜSEN, 2015, p.247). O caráter didático da história distingue-se substancialmente de seu caráter científico,

pois se desenvolve em um campo específico de atuação, ao fomentar estratégias e práticas na obtenção de competências para o aprendizado. A didática da história "produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário e próprio à história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente" (RÜSEN, 2015, p.248). O aprendizado revela-se, portanto, uma importante área investigativa, pois possibilita compreender os modos de subjetivação que ocorrem em meio aos processos de ensino-aprendizagem, quando se amplia o horizonte temporal dos sujeitos envolvidos. Por isso, na perspectiva rüseniana, o trabalho com o conhecimento histórico nas escolas é fundamental para a interiorização das formas de organizar e dar sentido às experiências temporais individuais e coletivas, experiências essas que se tornam fundamentais "para a definição e inserção do sujeito em seu próprio destino" (SCHMIDT, 2017, p.64).

A subjetivação que decorre em meio aos processos de aprendizagem histórica corresponde a um importante conceito rüseniano, o de *formação* (*historische bildung*). Esse conceito relaciona-se diretamente à dimensão didática da história. No entanto, a aprendizagem não pode ser aqui compreendida exclusivamente como um processo restrito aos recursos pedagógicos do ensino escolar, pois, como realização elementar da vida humana, é o "modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, se realiza por ela e que a influência de forma marcante" (RÜSEN, 2007, p.87). Assim, a ideia de aprendizado histórico na teoria de Rüsen relaciona-se à função de orientação que o conhecimento histórico produz na vida prática, com efeitos importantes no cotidiano dos sujeitos. Sob intermédio da ciência, o que se alcança nessa relação é o que Rüsen define por meio da expressão *formação*: a categoria didática em referência ao conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio mobilizado como forma reflexiva de assegurar o uso prático do saber produzido pela ciência (RÜSEN, 2007, p.95). A função prática do conhecimento histórico define o modo como o saber produzido pela ciência é utilizado no cotidiano, sendo a formação, portanto, o modo pelo qual os sujeitos lidam com o saber histórico, dispondo de formas e princípios compreendidos como competência cognitiva de orientação da vida prática (RÜSEN, 2007, p.101).

A aprendizagem histórica é um processo duplo que envolverá tanto a obtenção de conhecimento acerca do passado, quanto o desenvolvimento da competência narrativa para a consolidação de interpretação histórica (ASSIS, 2010, p. 31). Pode-se assim afirmar que a aprendizagem auxilia na formação da consciência histórica, na perspectiva de fornecer componentes de experiência, interpretação e orientação, tanto para dentro, na apropriação de identidades, quanto para fora, oferecendo sentido para a ação na vida prática (SCHMIDT, 2017, p.64). Compreende-se, desse modo, que a consciência histórica é a base pela qual se dá o

aprendizado, tanto no âmbito das operações mentais que possibilitam a produção de sentido, quanto na formação de competência narrativa, a qual organiza temporalmente o âmbito cultural da vida na intepretação de si e do mundo. Em escolas, museus, monumentos entre outros espaços institucionalizados ocorre aprendizagem. Na leitura de um texto didático, de um romance histórico, de um texto historiográfico ou ainda no assistir a um documentário ou a um filme notam-se representações de aprendizagem histórica. Quer que seja a situação de contato com o passado na vida prática, a constituição de sentido necessita de ser aprendida e tal aprendizagem poderá ocorrer nas operações típicas da consciência histórica, que, funcionando por meio da memória, aproxima as três dimensões temporais (passado, presente e futuro), cumprindo a função prática de orientar o sujeito no tempo (RÜSEN, 2007, p. 104).

Para Rüsen, da constituição histórica de sentido formam-se três níveis de desenvolvimento da consciência histórica que podem ser articulados com o aprendizado histórico: o nível tradicional, o nível exemplar e o nível genético. Tal desenvolvimento da consciência histórica permite ordenar graus ou níveis de representação de uma transformação dinâmica, passível de ser representada por uma espiral (Figura 4). A ordenação proposta por Rüsen pretende-se um passo (hipótese) na proposta de uma teoria do desenvolvimento de competências históricas.

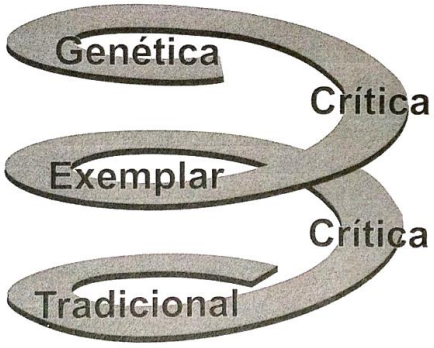


Figura 4 - Esquema dos níveis de competência no aprendizado histórico, representados por uma espiral. Na aprendizagem histórica, a consciência histórica permite o ordenar de níveis de representação em transformação dinâmica. A constituição crítica de sentido não é definida por Rüsen como um nível cognitivo específico, mas atravessa as outras constituições. Sua função seria a de possibilitar a passagem de um nível a outro, problematizando a capacidade do nível anterior ou do mais antigo em prol de um novo. A constituição crítica fornece a ligação entre níveis e permite a progressão da aprendizagem. Contudo, a sequência dos níveis acima não reflete o apagamento do nível inferior, quando o nível seguinte se manifesta. Na realidade, esse assume outra posição nas operações da consciência histórica. Fonte: RÜSEN, 2015, p.254.

A sequência dos níveis é complexa, pois um nível não desaparece simplesmente quando o outro se manifesta. Segundo Rüsen (2015, p.255), o tipo anterior assume apenas outra posição

na tessitura das operações mentais da consciência histórica. O pensamento histórico tradicional, por exemplo, não se torna disfuncional no horizonte do pensamento de tipo exemplar. O tradicional permanece, já que a tradição é a forma básica de constituição de sentido ao se manejar o passado: sem tradição ativa, não existe cultura histórica. Desse modo, "cada tipo possui sua função específica de orientação, que necessita sempre ser efetivada, mesmo se isso ocorre em estruturas muito diversas de orientação histórica. Na cultura histórica, formas de pensamento tipologicamente diferentes articulam-se de modos variados e em constelações muito diversas" (RÜSEN, 2015, p.255). Ou seja, todos os tipos de constituição histórica de sentido manifestam-se e articulam-se durante o aprendizado, pois em conjunto, possibilitam ao ser humano suprir suas carências de orientação e guiar-se no tempo [22].

Os níveis de competência cognitiva do aprendizado histórico possibilitam à didática a compreensão dos processos e formas de se lidar mentalmente com a experiência do passado, ou seja, de se lidar com a capacidade de pensar historicamente desenvolvida nos processos de aprendizagem e, consequentemente, de formação histórica. É nesse sentido que a investigação da formação e da mobilização da consciência histórica permite a compreensão dos processos cognitivos subjacentes à aprendizagem em todas as suas dimensões, inclusive em âmbito escolar. Sob a perspectiva rüseniana é possível afirmar que, na escola, os jovens aprendem caminhos para refletir sobre o passado, já que entram em contato com situações cuja experiência histórica é o cerne da aprendizagem. Os caminhos da aprendizagem da história escolar devem ajudá-los a orientar-se no tempo: aprender história deve desenvolver a consciência histórica por meio de procedimentos cognitivos que permitam atribuição de sentido. É desse modo que os níveis de competência do aprendizado histórico, depreendidos dos quatro tipos de constituição histórica de sentido e manifestos nas narrativas dos estudantes, nos auxiliam a investigar as formas pelas quais os jovens aprendem a história, interpretam seu lugar no mundo e verificam perspectivas de permanência, ruptura ou mudança temporal.

[22] Para Rüsen (2015, p.253), os quatro tipos de constituição histórica de sentido, no campo da Didática da História, valem como formas de aprendizagem. Teoria da História não é a mesma coisa que Didática da História, porém pode oferecer a ela fundamentação teórica por meio da qual são desenvolvidas concepções empíricas e pragmáticas dos processos de aprendizagem. A hipótese dos níveis de competência no aprendizado histórico é apresentada pelo historiador alemão como uma proposta ontogenética de competência cognitiva da consciência histórica humana. Rüsen argumenta que a psicologia evolutiva devotou pouca atenção à consciência histórica, não se dando ao trabalho de esclarecer níveis de competência e encadeamento da experiência histórica como fez com a consciência moral e temporal: "ela ficou parada na ideia de que a competência normativa e a capacidade de generalização com ela conexa constituem a forma mais desenvolvida do pensamento humano para lidar com a orientação (moral) da vida. A isso corresponde, no âmbito da consciência histórica, a constatação de que o pensamento exemplar é dominante nos processos de educação e da formação histórica, nos quais trata justamente de obter uma competência normativa geral" (RÜSEN, 2015, p.255). Rüsen argumentará que o nível exemplar deve ser transposto para um nível mais elevado, o genético, forma de interpretação que levará adequadamente em conta o pensamento histórico propriamente moderno.

A partir de subsídios da teoria da história de Rüsen visualiza-se que as operações cognitivas decorrentes do pensamento histórico dão sustentáculo a situações culturais amplas. Ao retornarmos à matriz do pensamento histórico proposta pelo autor (Figura 2), os resultados da história como disciplina retornam à vida prática, a fim de orientar diversos âmbitos da vida cultural. É assim que podemos dispor da tipologia de constituição de sentido para investigar a competência cognitiva desenvolvida por estudantes em contato com a aprendizagem escolar da história. Longe de compreendê-la como mero transplante ou simplificação de situações e operações cognitivas decorrentes da disciplina acadêmica, a aprendizagem escolar deve operar como aprendizagem significativa, tomando princípios metodológicos que considerem a objetividade do conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que se mostra atenta para subjetividade dos alunos e professores na transformação da experiência que lhes diz respeito, seja na identificação com aqueles que foram sujeitos pelo desenvolvimento temático histórico, seja nos pontos de vista e perspectivas prévias que agregam à interpretação histórica (SCHMIDT, 2017, 68).

Como manifestação material da consciência histórica, a narrativa produzida pelos estudantes torna-se fonte fundamental na perspectiva de investigação didática por refletir as operações cognitivas – experiência, intepretação e orientação – em que o aprendizado histórico se manifesta. As dimensões operacionais da consciência histórica, por sua vez, mostram-se intimamente relacionadas e não podem ser tratadas de maneira isolada. Há uma coerência complexa nessa interrelação voltada à produção de sentido, pois a aprendizagem histórica apresentará sempre dois polos: de um lado, a aquisição de experiência, de outro, a descoberta de si pelos movimentos intelectuais levados a cabo pela consciência histórica (RÜSEN, 2011b, p.90). Assim, na aprendizagem histórica, espera-se investigar o desenvolvimento de habilidades nos estudantes que possibilitem um equilíbrio argumentativo entre a experiência e o sujeito, a compreensão da "história como um dado objetivo nas relações da vida presente e a história como uma construção subjetiva de orientação de si em direção aos seus interesses e aos da vida prática" (RÜSEN, 2011b, p.91).

No entanto, faz-se necessário neste ponto atentar para as diferentes recepções do trabalho de Rüsen pelos pesquisadores de ensino de história. Ainda que o pensamento rüseniano permita bases epistemológicas e empíricas fundamentadas para a investigação sobre a cognição histórica, os conceitos expressos pelo historiador aparecem na obra de seus comentadores muitas vezes de maneira imbrincada, "não obstante apropriem-se dos mesmos de maneira isolada, seja para a fundamentação de pesquisas empíricas ou como objeto de análise" (REIS, 2019, p.48).

Em âmbito nacional, é possível identificar ao menos cinco contribuições da teoria rüseniana para as pesquisas recentes sobre história ou ensino de história: consideração do enraizamento da história na vida prática; a articulação da racionalidade metódica com o sentido, mediante narrativa histórica; consideração do pensamento histórico no interior da cultura histórica; ampliação do conceito de Didática da História; e a consideração das ideias históricas pelas pesquisas educacionais e ensino escolar (BAROM, 2015, p.237-238). Como se vê, a teoria rüseniana tem servido de base para um amplo programa de investigação sobre a natureza do conhecimento histórico, revelando diversas tendências e possibilidades de aplicação dos conceitos do historiador-filósofo alemão. Contudo, é passível de advertências aos pesquisadores de ensino.

Itamar Freitas e Margarida de Oliveira (2014), em artigo sobre livros didáticos, indicam a apropriação um tanto excessiva da obra de Rüsen pelos pesquisadores da área de ensino de história. Segundo os autores, tal postura tem causado uma possível desarticulação dos conceitos rüsenianos com o campo de pesquisa sobre o ensino que se desenvolveu no país. Sendo que o objeto da investigação didática rüseniana é primordialmente a consciência histórica, os autores alertam para o fato de que os encaminhamentos dados pelo historiador alemão para as questões didáticas provêm essencialmente de experiências de seu país e, apesar de encontrar respaldo em definições até familiares aos brasileiros, suscitam algumas confusões sobre a apropriação do conceito de consciência histórica na aprendizagem escolar:

> Dito de um modo bem brasileiro, a didática da história de Rüsen ganha o sentido de uma espécie de 'psicologia do desenvolvimento', que se preocupa, primordialmente, com a natureza mental dos humanos e não, como esperaríamos no início da leitura, com o anúncio de estratégias para ensinar e aprender História em sala de aula (FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p. 230).

Freitas e Oliveira (2014, p.230) apontam que o exame da obra de Rüsen, sob um olhar direcionado ao ensino e aprendizagem da história escolar, apresenta algumas dificuldades latentes. Inicialmente, o autor alemão oferece um pensamento de caráter deveras abstrato em relação à didática, revelando um distanciamento visível entre os conceitos teóricos que propugna. Em segundo lugar, os autores notam a pouca preocupação dos debatedores nacionais de Rüsen com a propedêutica de sua teoria, o que torna seus conceitos pouco operacionais para o pesquisador não especializado em Teoria da História. Desse modo, ressalva-se que, ao nos apropriarmos da obra rüseniana e dos conceitos que apresenta para investigar a aprendizagem histórica escolar faz-se necessário "observar os princípios de uma didática da história que corresponda aos interesses de professores brasileiros, acostumados ao esquema quádruplo:

finalidades da disciplina, seleção e progressão dos conteúdos, aprendizagem e ensino" (FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p.232).

Retornemos à consciência histórica, o lugar de aprendizagem, segundo Rüsen (2011a; 2012). Reconhecido como o conceito rüseniano mais expressivo nas pesquisas recentes sobre cognição histórica (REIS, 2019, p. 48), sua definição pelo historiador alemão e sua aplicação no campo do ensino de história levantam certos incômodos. Kazumi Munakata, por exemplo, expressa seu desconforto ao conceber a consciência histórica como "um constructo de que a filosofia lançou mão para tornar a sua aventura possível" (MUNAKATA, 2015, p.58). A consciência histórica proposta por Rüsen, compreendida como algo universalmente humano, é criticada por Munakata por ser uma "ilusão filosófica", já que desconsidera época, cultura, classe, gênero e tende à homogeneização. O conceito é ainda apontado por Munakata como uma "máquina homogeneizadora", a qual negligencia os modos particulares de grupos distintos de se relacionarem com a temporalidade e suas narrativas (MUNAKATA, 2015, p.73).

A visão do abstracionismo da teoria de Rüsen, assim como seu possível caráter normativo e hermético, já havia sido discutida por Ronaldo Cardoso Alves (2011), quando este pesquisador destacou a preocupação do autor alemão com o pensar historicamente comum a todos os seres humanos. Tomar os conceitos rüsenianos de maneira reducionista e homogeneizadora é fazer uma leitura simplista e descontextualizada desses conceitos, pois "Rüsen é um pensador eclético que enfrenta a desafiadora tarefa de dialogar com diferentes correntes historiográficas", a fim de "construir parâmetros que sejam comuns com vistas a dotar de sentido a racionalidade histórica" (ALVES, 2011, p.22). A preocupação que articula as diferentes faces do pensamento rüseniano é a de compreender e explicar o modo específico pelo qual o pensamento histórico, em geral, e a historiografia, em particular, são capazes de construir sentido no tempo e, para isso, isolam-se os princípios da multiplicidade dos paradigmas da pesquisa histórica sob uma perspectiva integradora dos variados pontos de vista do campo da história acadêmica, muitas vezes bastante discordantes (MARTINS; SCHMIDT; ASSIS, 2015, p.12).

O olhar acurado à obra de Rüsen possibilita o vislumbre do potencial do pensamento desse autor para a investigação sobre o conhecimento histórico, incluindo o ensino de história. Ao se utilizar da reflexão sobre a consciência histórica para empreender pesquisas em ensino, segundo Luis Fernando Cerri, é possível revelar que vários desafios concernentes à aprendizagem escolar não são de ordem exclusivamente cognitiva ou de falta de habilidade do estudante com a disciplina, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de apoio no tempo histórico tal como é apresentado pelo

discurso linear e progressista da narrativa de caráter biográfico apresentada pelo universo escolar (CERRI, 2011, p.16). Investigar a consciência histórica é ir além do ensino, focar na aprendizagem sobre o tempo, atentando para as concepções de história que os alunos constroem dentro e fora da escola e, assim, pode-se apontar que o professor é "um intelectual capaz de identificar os quadros da consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação histórica" (CERRI, 2011, p.18). O conceito de consciência histórica, ainda que de relance possa parecer puro abstracionismo filosófico, permite o investigar da relação dos sujeitos com tempo como produto de qualquer momento particular, em intersecção com a disciplina histórica e a vida prática.

O britânico Peter Lee, em sua obra, apropria-se do pensamento de Rüsen, tomando sua potencialidade para se levar a frente pesquisas que evidenciem as formas de apreensão e interpretação do passado pelos estudantes. Para o pesquisador a proposta de Rüsen, fundamentada na matriz do pensamento histórico, considera que a aquisição de conhecimento factual envolvida no ensino da história não pode permanecer inerte na estrutura mental do estudante. Portanto, algumas categorias meta-históricas, que encontram suporte na parte superior da matriz do pensamento histórico (a ciência), devem ser compreendidas em algum grau pela aprendizagem escolar (LEE, 2004a, p.141). Ou seja, a aprendizagem da história deve fomentar a ida além da linha divisória da matriz, se pretende que os alunos desenvolvam adequadamente sua consciência histórica. Contudo, Lee reconhece que a tipologia da consciência histórica rüseniana foi "produzida para se lidar mais diretamente com algumas questões (sobre a orientação em termos de ideias substantivas sobre o passado e nossa relação com elas) do que com outras (sobre a mudança em ideias meta-históricas) (LEE, 2004a, p. 142, tradução nossa)" [23].

Isso, naturalmente, não é um defeito da teoria de Rüsen segundo Lee, mas, a fim de se compreender as concepções de história e do passado elaboradas pelos estudantes, o pesquisador britânico aponta ser necessário a busca de diversos tipos de perguntas sobre a aprendizagem dos alunos, as quais poderão nos levar à montagem de variadas tipologias. Além disso, a possibilidade de mais de uma categoria de atribuição de sentido coexistir na interpretação do passado, já especificada por Rüsen (2015, p.255), sugere que não se deve esperar que a tipologia da consciência histórica se aplique exclusivamente a mudanças particulares na compreensão meta-histórica dos estudantes.

[23] "Rüsen's typology is designed to deal more directly with some questions (about orientation in terms of substantive ideas about the past and our relation to it) than with others (about changes in metahistorical ideas)".

Ainda, ao avaliar os subsídios da teoria rüseniana para as pesquisas sobre aprendizagem histórica, Lee (2004a, p. 140) considera que, em variados momentos, os estudantes podem dar sentido ao passado sem a necessidade de mobilização de qualquer elemento que resida na parte superior da matriz do pensamento histórico. Ou seja, podem dar sentido ao passado recorrendo a raciocínios concernentes à vida prática e sem envolvimento absoluto de operações cognitivas concernentes à disciplina histórica.

Alves (2018), ao referenciar e interpretar os pressupostos estabelecidos por Lee, apontou que pesquisas sobre cognição histórica podem levar em conta o déficit de compreensão e de aplicação dos pressupostos da ciência da história na vida prática. Assinala-se que, ao reproduzirem tradições, sem questionamentos, os estudantes ordenariam seu cotidiano sem o auxílio da ciência da história. Isso significa que as carências de orientação no tempo podem contemplar-se por passados práticos, derivados da memória pessoal e do senso comum. Estes também operariam como orientadores, pois fortalecem traços de identidade dos indivíduos e compreendem o cotidiano, seja ele local ou global, como forjador de um conhecimento sobre o passado diferente do conhecimento científico por uma visão fluida da realidade com pretensão de verdade do discurso histórico (ALVES, 2018, p. 94). Tal perspectiva nos auxilia a observar que o sentido dado ao passado pelos estudantes, relativo exclusivamente à vida prática, explicita uma outra maneira de conceber a formação da consciência histórica, evidenciando a desarticulação entre os raciocínios da ciência histórica, ou seja, da interpretação da experiência orientada, e a aprendizagem da história que ocorre no espaço escolar.

É importante concordar com Lee, quando este afirma que a teoria da consciência histórica, em relação aos elementos da parte superior e inferior da matriz do pensamento histórico, "licencia a afirmação de que o ensino de história deve incluir o desenvolvimento de ideias (correntes) sobre a disciplina histórica, a compreensão meta-histórica sobre a evidência, a explicação histórica, a natureza da narrativa histórica e a mudança" (LEE, 2004a, p.143 tradução nossa) [24]. Ou seja, os subsídios da teoria de Rüsen para a pesquisa em ensino de história, a fim de proporcionar bases epistemológicas e empíricas para investigação da aprendizagem escolar, devem ser potencializados por elementos e subcategorizações que permitam o controle e a apreensão das potencialidades substantivas da história, as operações intelectuais desenvolvidas por meio de exercícios que levem em conta elementos meta-históricos (tempo, narrativa, explicação, mudança...) e pelos próprios conhecimentos prévios

[24] "(...) licences the assertion that history education must include the development of ideas about the (current) discipline of history, metahistorical understandings about *historical evidence*, *historical explanation*, the nature of *historical accounts*, and *change*" (grifos do autor).

que estudantes e professores trazem da vida prática para o ambiente escolar. Dito em outras palavras, busca-se a construção de uma "literacia histórica" (LEE, 2006; SCHMIDT, 2009), uma reflexão epistemológica que pretende a construção de práticas metodológicas que visem desenvolver nos estudantes operações mentais do pensamento histórico, instrumentos cognitivos para se raciocinar historicamente, não como um historiador em miniatura, mas como um "aprendiz da história".

A partir da perspectiva acima, reforça-se a ideia de Freitas e Oliveira (2014) de que os conceitos rüsenianos, para serem de bom emprego para os pesquisadores em ensino de história no cenário nacional, devem ser operacionalizados sob princípios de uma Didática da História que corresponda a interesses claros dos envolvidos com o ensino de História: o compromisso com o ensino e aprendizagem na formação de uma consciência histórica que alargue horizontes, oriente o sujeito no tempo e o permita realizar escolhas seguras, responsáveis e compromissadas com o bem-estar de si e de sua comunidade.

3. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS PESQUISADOS: CONSTRUIR E ENSINAR A HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE

Optamos por realizar neste estudo uma investigação qualitativa baseada em coleta de dados inspirada na pesquisa de caráter etnográfico. A partir de pressupostos metodológicos orientados pela observação participante foi possível angariar dados de natureza puramente qualitativa como descrições do cotidiano escolar, entrevistas e narrativas de alunos, bem como um corpo de informações menores de natureza quantitativa, os quais darão suporte para a construção de um perfil socioeconômico e de consumo cultural dos discentes participantes. Este último torna-se elemento fundamental para situar os sujeitos participantes da pesquisa, o público atendido pela escola em um contexto social maior relacionado às culturas juvenis das primeiras décadas do século XXI.

Ainda que se originem de perfis diversos, acreditamos que o conjunto das informações coletadas para esta investigação aponta para uma pesquisa de caráter essencialmente qualitativo e a interrogação que se faz sobre os dados demonstrará, como apontam Mega Lüdke e Marli André (2013, p.6) a natureza dinâmica dos estudos em educação. Por esses estudos é que se busca entender o fenômeno educacional situado em um contexto sob influência de uma série de determinações sociais interiores e exteriores à escola.

A análise dos dados recolhidos por meio dos instrumentos direcionados exclusivamente à compreensão da cognição histórica dos estudantes balizar-se-á pelos pressupostos teóricos já apresentados no capítulo anterior e por elementos metodológicos provenientes dos estudos sobre a cognição histórica, que tomam como base o diálogo permanente entre a história substantiva e os conceitos de segunda ordem, quando estes se unem na composição do pensamento histórico organizado em narrativas. Posteriormente, também submeteremos à análise alguns dados coletados sobre ideias prévias dos estudantes e o conceito de representações sociais.

O suporte das reflexões apontadas acima visa fornecer à pesquisa a compreensão de que o ensinar-aprender na escola deve provocar um olhar investigativo voltado à aprendizagem, a fim de fornecer um sentido à experiência do tempo. Tal olhar investigativo pode ser complementado pelas observações e descrições provenientes da pesquisa de inspiração etnográfica. Ideias prévias, representações e experiências cotidianas dos sujeitos recolhidas em entrevistas, enquetes e descrições de observação de sala de aula auxiliam na investigação das carências de orientação temporal, as quais, ao serem desafiadas pelo pensar historicamente na seleção, interpretação sobre fontes, documentos e questões própria da história substantiva,

auxiliam no indagar do desenvolvimento de cognição histórica de nossos estudantes, sua capacidade argumentativa e interpretativa na narração de um "quadro" sobre o passado.

Procuramos com este capítulo traçar um perfil dos alunos, docentes e unidades escolares objetos de nossa pesquisa. Com respaldo nos estudos sobre etnografia aplicados à Educação, esboçaremos um quadro-geral sobre as condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes, assim como sobre as escolas e o perfil do público que atendem. Munidos das ferramentas metodológicas e interpretativas dos estudos etnográficos, entrevistamos os professores das turmas acompanhadas, delineamos um perfil docente e seu estilo didático, articulando-os às escolhas dos manuais que utilizam em sala de aula. No item final, construímos um relato sobre as aulas de história acompanhadas e buscamos evidenciar como, no cotidiano de aulas das unidades escolares observadas, se ensina e se aprende a história dos antigos gregos e romanos.

Os itens a seguir organizam as características do presente estudo e pretendem respaldar e dar suporte a análise dos dados que se faz nesta seção e prosseguem nas seguintes.

3.1 Sobre a investigação qualitativa em educação

A abordagem qualitativa é hoje um tipo de investigação consagrada nos estudos de educação. Suas origens remontam ao final do século XIX, quando, nos Estados Unidos e Europa, características da vida social urbana, aliadas ao fenômeno da migração, da degradação do bem-estar e da expansão da escolarização tornaram-se a base para a investigação social colocada sob olhar descritivo do pesquisador-observador (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p.19-20). É com a afirmação da Antropologia e de suas técnicas de pesquisa de campo e as premissas teóricas e metodológicas interacionistas da Sociologia da Escola de Chicago que as abordagens qualitativas de pesquisa adentraram o desenvolvimento da Sociologia da Educação. Contudo, tal impacto não foi imediato.

Segundo Marli André (2005, p.17), apesar de a Antropologia e de a Sociologia da Escola de Chicago entre os anos 1920 e 1940 já apresentarem importantes ferramentas de coleta de dados e interpretação por meio da observação participante, os estudos em educação eram então dominados pela Psicologia experimentalista, alicerçada no Positivismo. Tal predominância dificultava o surgimento da perspectiva idealista entre os pesquisadores. É somente nos anos 1960, caracterizados por diversos movimentos sociais e rebeliões estudantis pelo mundo, que os cientistas sociais se voltariam efetivamente para o universo escolar, valendo-se de estudos baseados no interacionismo simbólico, etnometodologia e etnografia.

A necessidade de se entender o que acontece dentro das escolas, assim como a vontade de revelar e compreender os pontos de vista dos sujeitos em interação no ambiente escolar, sejam eles possuidores de privilégios ou não, é proveniente de uma nova atitude investigativa nos estudos de educação, despertada por problemas emergentes da própria prática educacional (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.8). A ideias democráticas de fins dos anos 1960 e o redirecionamento da Sociologia do funcionalismo para o enfoque fenomenológico abriram novas atitudes de pesquisa, quando o investigador se coloca no centro da realidade investigada, dela fazendo parte e tomando partido. Os métodos qualitativos ganharam, então, visibilidade, despertando o interesse em se compreender o que se passa dentro das escolas e das salas de aula, quando se opta pelo uso de abordagens provenientes da Antropologia na interpretação e compreensão do cotidiano escolar (ANDRÉ, 2005, p.17-18). Surgem, desse modo, novas propostas de abordagem investigativa, com variadas soluções metodológicas, como a pesquisa participante, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.9). No Brasil, a introdução dos métodos de pesquisa qualitativa em educação ocorreu nos anos 1970, porém ganhou destaque a partir dos anos 1980 sob influência de trabalhos de pesquisadores norte-americanos, britânicos e mexicanos [25].

É importante, todavia, apontar algumas advertências quanto à pesquisa qualitativa, a fim de favorecer desambiguações. Inicialmente, é possível que se identifique a pesquisa qualitativa como aquela em que não se envolvem dados de natureza quantitativa, ou seja, dados que não comportem números e, portanto, que não permitam a quantificação das informações. De certo modo, o trabalho com dados quantitativos revelaria uma pretensa neutralidade, enquanto os dados qualitativos se mostrariam carregados de subjetividade a ponto de se tornarem difíceis de controlar. Tal premissa, contudo, é bastante enganosa. A dicotomia assumida entre quantitativo e qualitativo não pode ser utilizada genericamente para se caracterizar o conjunto de uma pesquisa, pois tal relação refere-se muito mais à coleta dos dados que propriamente à interpretação deles. Por outro lado, é relevante destacar que, sejam dados de natureza quantitativa, sejam de natureza qualitativa, jamais se revelam neutros, pois as perguntas que se fazem aos instrumentos marcam sempre a postura teórica do investigador, seus valores e sua

[25] As maiores influências de abordagens qualitativas sobre os estudos educacionais brasileiros são provenientes do campo da etnografia educacional dos anos 1970-1980. Segundo Belmira Bueno (2007, p.481), são nomes como Erickson (Estados Unidos), Hammersley, Delamont e Woods (Inglaterra), Rockwell e Ezpeleta (México) aqueles que ampliaram o uso de metodologias qualitativas e influenciaram diversas pesquisas no país. A autora, entretanto, pontua que os investigadores citados não pertencem necessariamente a uma única filiação ou escola acadêmica, pois, nos anos 1980, impasses entre a antropologia cultural norte-americana e a sociologia interacionista inglesa levantavam debates acalorados em relação às origens teóricas e metodológicas da observação participante e do interacionismo simbólico, quando aplicados ao cotidiano escolar.

visão de mundo (ANDRÉ, 2005, p.21). Os traços de subjetividade fazem-se, portanto, presentes na investigação independentemente da intepretação de dados de natureza qualitativa, quantitativa ou de ambas. A questão é saber controlá-los por meio do reconhecimento das subjetividades a eles inerentes. Asseveramos a posição de André (2005, p.22) em relação à pesquisa qualitativa, quando considera que denominações mais precisas devem ser empregadas em conjunto para determinar o tipo de pesquisa qualitativa realizada. A pesquisa de cunho qualitativo deve apresentar-se, então, como histórica, descritiva, participante, fenomenológica, etnográfica...

Ainda que a pesquisa qualitativa, para melhor caracterizar-se, necessite de denominações mais precisas, Robert Bogdan e Sari Biklen (1999, p. 47-81) consideram que, de maneira geral, a investigação qualitativa possui pontos comuns que podem ser agrupados sob tal rubrica. Para os autores, cinco características básicas direcionam um estudo de orientação qualitativa, embora nem toda pesquisa de tal tipo mostre todas as cinco características com eloquência. Inicialmente, o pesquisador engajado em uma investigação qualitativa coleta seus dados em contato direto e prolongado com os locais de estudo e tais locais devem ser entendidos dentro de um contexto histórico das instituições a que pertencem. Por isso, alguns autores consideram a pesquisa qualitativa como "naturalística", já que os problemas são estudados em ambiente onde naturalmente ocorrem (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.13). Em segundo lugar, a pesquisa qualitativa produz dados de natureza essencialmente descritiva. Uma terceira característica é a preocupação do pesquisador com o processo, em vez do resultado. Ou seja, as "estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários" (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p.49). Assim, numa quarta característica, os dados coletados são interpretados de forma indutiva recolhendo-os com a finalidade não de se confirmar hipóteses prévias, mas sim de se construir abstrações à medida em que os dados se agrupam. Por fim, a quinta característica da pesquisa qualitativa é o significado como seu componente vital. Para Bogdan e Biklen (1999, p.51), são as estratégias e procedimentos empregados pelo investigador que lhe permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.

O processo de condução da investigação qualitativa reflete, portanto, uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos. Lüdke e André (2013, p.14) assim resumem os aspectos gerais da pesquisa qualitativa sob a perspectiva de Bogdan e Biklen: "a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos em contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

Das possíveis abordagens metodológicas qualitativas para os estudos em Educação, a Etnografia é aquela que escolhemos para orientar nossa coleta, a organização e parte da interpretação dos dados de nossa pesquisa [26]. A necessidade da descrição das relações simbólicas estabelecidas em ambiente escolar levou-nos à opção por uma metodologia de pesquisa relacionada aos estudos etnográficos. Não se trata propriamente de fazer Etnografia pura, mas buscar procedimentos e orientações provenientes dessa área que possam auxiliar na interpretação do cotidiano de sala de aula. Acreditamos que o olhar etnográfico como método descritivo é de grande utilidade nos estudos sobre Educação, uma vez que abre um diálogo contínuo com o objeto interrogado, não no sentindo de conversas com os sujeitos abordados, mas sim na incessante interrogação sobre os dados, suas relações com a teoria e com o referencial empírico (BUENO, 2007, p. 488).

O que caracteriza a pesquisa de fundamentação etnográfica é um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e com as pessoas ou grupos observados. Um trabalho pode ser caracterizado como de tipo etnográfico em Educação quando faz usos de técnicas que podem ser associadas à Etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Certo que a Etnografia, como esquema de pesquisa nascido no interior da Antropologia, preocupa-se em descrever a cultura de determinado grupo social. Já a preocupação de uma possível Etnografia Educacional seria o processo educativo (ANDRÉ, 2005, p.24).

Contudo, a utilização do termo "etnografia" nas pesquisas sobre educação deve ser feita de maneira cautelosa. Como indicam Lüdke e André (2013, p.15), quando se transplanta o termo para os estudos em educação, ele sofre uma série de adaptações, o que o faz afastar-se de seu sentido original, já que etnografia tem significado próprio de "descrição de um sistema de significados culturais de determinado grupo" (SPRADLEY, 1979 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.15). Deve-se ter em mente que a interpretação do cotidiano escolar suportada por tal tipo de abordagem foca-se nos movimentos de trocas e interações entre os sujeitos, quando estes refletem os valores, símbolos e significados que constituem a práxis escolar (ANDRÉ, 2008, p. 39). Assim, a orientação etnográfica deve envolver o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, não restringindo a pesquisa àquilo que se passa exclusivamente

[26] Seguimos aqui o alerta de Elsie Rockwell (2009, p.18), que salienta que na Antropologia, a Etnografia é considerada não apenas uma forma de procedimento de campo, mas também um produto final de uma investigação. A Etnografia seria uma monografia descritiva. De todo modo, é importante destacar que o termo vai muito além de uma mera ferramenta de coleta de dados, valendo pontuar, como afirma Rockwell, que Etnografia não é semelhante a "observação participante", expressão que a Sociologia agrega a seus estudos como técnica de coleta de dados.

no âmbito escolar, mas relacioná-la ao que é aprendido dentro e fora da escola (WOLCOTT, 1975 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.15).

Seguem-se na coleta dos dados para esta pesquisa também as orientações propostas por Peter Woods (1999, p. 48). Na visão do autor britânico, as orientações metodológicas da Etnografia interacionista permitem a construção do significado da interação por meio da capacidade de se interpretar o lugar do outro, sua posição partilhada e a atribuição dos significados comuns do comportamento social. Nesse sentido, Woods (1999, p. 68) aponta que um investigador com propósitos de realizar uma pesquisa de cunho etnográfico na escola necessita desenvolver algumas competências, as quais procuramos seguir no presente trabalho. Primeiramente, deve possuir habilidade de ver e integrar uma ampla série de atividades, num poder de percepção de lugares, pessoas e atividades mais ou menos óbvias. Ao mesmo tempo, necessita de discernimento, ao selecionar aspectos específicos de seu projeto de pesquisa, o que evidentemente o levará a exclusões. Deverá desenvolver, ainda, uma escuta ativa, com o objetivo de manter um enquadramento interpretativo e, finalmente, deverá manter-se focado, reexplorando certos aspectos, buscando provas, parafraseando, sumariando e procurando instâncias desconfirmatórias. Em suma, o pesquisador que se orienta por princípios etnográficos na observação do cotidiano escolar necessita ver além do aparente, "tentando vencer o obstáculo do processo naturalmente seletivo da observação" (ANDRÉ, 2008, p.43).

No entanto, é importante considerar alguns alertas quanto à inspiração etnográfica aplicada à educação. Como afirma Claudia Fonseca (1999, p.62), o valor central que se estabelece ao indivíduo em nossa sociedade tem espelhado uma corrente individualista nas investigações em Ciências Sociais com uma forte tendência metodológica de isolar, nas pesquisas, o individual do social. É importante não perder de vista o enquadramento social do comportamento humano, pois nenhum sentimento é inteiramente espontâneo. Além disso, como nos revela Rockwell (2009, p.30), a contribuição da Etnografia à prática educacional encontra-se na perspectiva a partir da qual se interpreta o que ocorre nas escolas, na maneira de se esclarecer a complexidade dos processos em que intervêm múltiplos atores com intenções e tradições diversas. Nesse sentido, se optamos por nos apropriar do olhar etnográfico para a descrição do cotidiano escolar dele devemos utilizar para "documentar o não documentado". Ou seja, descrever as interações em que se recupera o particular e o significativo local para situá-lo em uma escala social mais ampla, de modo que o estudo científico contribua com processos reais de transformação educativa (ROCKWELL, 2009, p. 34).

A observação orientada por princípios etnográficos exige ainda a construção de uma estratégia para a captura de dados, os quais serão utilizados para que se analise criticamente a

condução do ensino-aprendizagem. A introdução de uma figura estranha à escola, em especial ao ambiente da sala de aula, pode trazer alterações significativas no comportamento observado, inibindo a espontaneidade de alunos e professores. Assim, buscamos realizar uma observação estruturada das aulas e da aplicação dos instrumentos, levando-se em conta tal elemento perturbador. Somada a isso, optamos por uma pesquisa de observação participante nos termos da Sociologia Interacionista, quando se revela a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo ao grupo pesquisado desde o início do contato do investigador com o local de pesquisa. Tal estratégia permite o acesso a uma gama variada de informações por cooperação dos envolvidos, porém deve-se sempre aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.34).

É importante ainda indicar que a intervenção do observador pode causar agitações na relação docente-discente, invalidando seriamente os propósitos da pesquisa. Logo, a observação das aulas segue, novamente, uma inspiração etnográfica, especialmente no que se considera um "estranhamento da realidade". Ao se adentrar um ambiente com o qual se está bastante familiarizado, seja pelos longos anos de escolarização, seja devido à proximidade do pesquisador com os assuntos escolares, algumas questões podem ser minimizadas em termos descritivos e interpretativos. Atentamos, deste modo, para o fato de que a inspiração etnográfica deve sempre promover a "desnaturalização" dessa realidade, o que é, certamente, um processo complexo e lento, mas essencial, uma vez que nos possibilita ver o que sempre vimos até então, porém fazendo-nos enxergar além das regularidades (OLIVEIRA, 2013, p. 171).

Munidos de tais orientações quanto à natureza dos dados qualitativos, o que significa empreender um estudo de inspiração etnográfica no ambiente escolar e suas possíveis armadilhas, dificuldades e contradições, seguem nos próximos itens explicitações quanto aos instrumentos de pesquisa, o perfil das unidades escolares pesquisadas, seus docentes e alunos e, por fim, um ensaio descritivo-etnográfico sobre o acompanhamento das aulas de História.

3.2 Sobre os instrumentos de pesquisa e as etapas de aplicação

A escolha de uma metodologia de investigação inspirada na Etnografia favorece a criação de dados majoritariamente em forma de palavras ou imagens, o que exige do pesquisador uma análise minuciosa, admitindo que nada será trivial, pois todo detalhe tem potencial de pista para o esclarecimento do objeto estudado (BOGDAN; BIKLEIN, 1999, p.48-49). Desse modo, a elaboração dos formulários para aplicação em ambiente escolar pautou-se na ideia de que deveriam enquadrar-se no cotidiano escolar sem apresentar prejuízos para o

trabalho docente, favorecendo a apreensão do detalhe. Questões relacionadas ao tempo das aulas, à faixa etária dos alunos e à dinâmica de sala de aula foram incluídas no momento de elaboração dos instrumentos. Vários podem ser os procedimentos de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa em ambiente escolar, como, por exemplo, descrição de observação direta, entrevistas, questionários, enquetes, formulários, testes, análises de conteúdo e histórias de vida. Para a presente investigação, optamos por construir uma base de dados amparada por alguns desses procedimentos: observações diretas, questionários e entrevistas.

As "descrições das observações diretas" (sala de aula e ambiente escolar) seguem a proposta de Bogdan e Biklen (1999, p.309-315), a qual sugere questões de observação para a pesquisa qualitativa divididas em meio físico, ambiente humano e ambiente da aprendizagem. Um caderno de observação foi instrumento fundamental para o registro das questões que apareceram durante os momentos investigativos e dispusemos também de um gravador para registrar momentos importantes da troca entre professores e alunos. Os dados foram coletados indicando-se dia, horário das aulas, quantidade de alunos presentes, materiais utilizados, atividades desenvolvidas e, especialmente, a manifestação dos alunos referente ao conteúdo histórico trabalhado pelo professor. Além da observação direta das aulas, estruturaram-se questões sobre a unidade escolar, direcionadas ao coordenador pedagógico e/ou diretor. Algumas interrogações que selecionamos foram: (a) quantidade de alunos e professores no ensino médio, (b) projeto político-pedagógico da unidade escolar, (c) perfil da comunidade atendida, (d) projetos pedagógicos paralelos desenvolvidos e (e) projetos sociais oferecidos pela unidade.

A "entrevista docente" [27] expõe questões específicas para os professores das turmas. O objetivo é levantar informações referentes a procedimentos metodológicos aplicados para o ensino do conteúdo sobre os antigos gregos e romanos, assim como as impressões e representações dos professores sobre a Antiguidade greco-romana. Incluímos, também, questões objetivas aos professores, tais como idade, tempo de magistério, disciplinas que leciona e formação acadêmica. Os elementos coletados nas entrevistas possibilitarão interpretar a dinâmica das aulas das turmas analisadas, compreender seu relacionamento com ensino de história, seu "estilo didático" [28] e as possíveis representações que os professores constroem sobre a História e o Mundo Antigo, quando o apresenta aos estudantes.

[27] Modelo disponível no Anexo 2.
[28] A expressão utilizada tem como objetivo apenas referenciar o conjunto de práticas selecionadas pelo docente a fim de dar seguimento ao trabalho que realiza com os alunos em sala de aula.

O "questionário de perfil discente" [29] é composto por 29 questões, 15 das quais são de múltipla escolha e 14 abertas. Esse perfil direciona-se à coleta de dados que possibilitem a construção de um retrato familiar, social e cultural dos estudantes participantes da pesquisa, baseado em quesitos como renda, profissão dos pais, tipo de moradia, atividades de lazer e hábitos culturais. Algumas questões permitirão a análise dos dados de maneira estatística, sendo possível estabelecer algumas generalizações sobre o grupo alvo a partir dos resultados obtidos. As demais questões, permitem ao informante a resposta livre, com o uso de linguagem própria e emissão de opinião. É o caso de questões relacionadas a alguns hábitos culturais específicos, como leitura e assistência a filmes, além de temáticas exclusivas da problemática da pesquisa, como aquilo que o estudante compreende por política e seu interesse relacionado à temática do político.

As Oficinas 1 e 2 foram construídas para se estabelecer um diálogo entre a Antiguidade e o tempo presente e, dessa forma, permitir a análise da consciência histórica dos estudantes, assim como a utilização de conceitos ou ideias de segunda ordem e a explicitação de representações sobre o passado e o presente. Apresentam documentos históricos da antiguidade greco-romana que trouxessem a questão do político de forma evidente e pudessem ser comparados com os discursos de personalidades ligadas à política do mundo ocidental contemporâneo. Os excertos são curtos e possibilitam a apreensão ágil do argumento pelos estudantes. Esclarece-se a estrutura das oficinas a seguir.

Na Oficina 1, o conceito de "democracia" é o norteador das questões direcionadas aos estudantes. Selecionamos textos de Tucídides e Aristóteles, ambos discutindo o regime democrático de Atenas clássica. Os textos antigos são comparados ao discurso de Barack Obama e Dilma Rousseff sobre a democracia, em contexto de pronunciamento ao grande público.

[29] Modelo disponível no Anexo 1.

Oficina 1 – Democracia

Texto 1

"Nossa forma de governo não se iguala às de outros. Nós não copiamos nossos vizinhos, mas somos um exemplo para eles. Somos chamados uma democracia porque a administração está nas mãos de muitos e não de poucos (...). O cidadão ateniense não negligencia o Estado quando cuida de sua casa e mesmo os mais ocupados em negócios têm uma visão clara da política. Entre nós um homem que não se interessa pelos assuntos políticos é considerado não apenas inofensivo, mas também inútil.

Tucídides, *A Guerra do Peloponeso*, Livro II – 37-41-43. In: PISNK, Jaime (Org.). **100 textos de História Antiga**.

Texto 2

"O fundamento do regime democrático é a liberdade (realmente, costuma-se dizer que somente neste regime participa-se da liberdade, pois este é, segundo se afirma, o fim de toda a democracia). Uma característica da liberdade é ser governado e governar por turno, com efeito, consistindo a justiça democrática em ter todo o mesmo, numericamente e não segundo merecimento. Forçadamente tem que ser soberana a multidão e aquilo que é aprovado pela maioria tem que ser o justo (...)

Aristóteles, *Política*, 1.317a. In: **Coletânea de Documentos Históricos para o 1ºGrau**. São Paulo, SE/CENP, 1979.

Texto 3

"(...) Cada vez mais, nos sentimos tão seguros em nossas bolhas que só aceitamos informações, verídicas ou não, que se enquadram com nossas opiniões, em vez de basear nossas opiniões nas evidências existentes. Essa tendência representa uma (...) ameaça à nossa democracia. A política é uma batalha de ideias".

Discurso de despedida do ex-presidente dos EUA Barack Obama, 11/01/2017, Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/01/1848831-sim-nos-fizemos-leia-a-integra-do-discurso-de-despedida-de-obama.shtml

Texto 4

"O que eu vou fazer lá no Senado? Eu vou defender a democracia, os interesses legítimos do povo e, sobretudo, construir os instrumentos para permitir que um golpe nunca mais aconteça em nosso País".

Ex-presidente Dilma Rousseff em Ato Público às vésperas de seu julgamento de Impeachment, 25/08/2016, Disponível em: http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,petista-diz-que-fara-defesa-em-nome-da-democracia,10000071866

Questões

01. O que é democracia para os autores antigos (Textos 1 e 2)?
02. O que é democracia para as figuras políticas modernas (texto 3 e 4)?
03. É possível afirmar que a palavra *democracia* tem o mesmo sentido tanto para os autores antigos quanto para os modernos? Por quê?

Na Oficina 2, a luta pela terra e as disputas sociais dão o contorno da atividade proposta ao estudante. Elegemos dois textos da Roma Antiga utilizados com frequência nos manuais didáticos: Tito Lívio e sua denúncia sobre o empobrecimento da plebe romana após as conquistas territoriais e Plutarco que, ao dar voz a Tibério Graco, denuncia a miséria e a falta de terras para os plebeus. Em seguida, apresentam-se os textos dos ex-presidentes latinos Pepe Mujica e Lula, os quais discutem a questão da reforma agrária, da pobreza e da saída da miséria.

Oficina 2 – Lutas sociais na Roma Antiga

Texto 1

"(...) os plebeus consumiam-se no ódio aos patrícios, sobretudo por causa da escravidão por dívidas. Indignados, diziam que eram aprisionados e oprimidos em sua própria pátria e por seus próprios concidadãos, embora combatessem no exterior pela liberdade da república. A plebe era mais protegida na guerra do que na paz, mais livre entre os inimigos do que entre seus próprios concidadãos".

Tito Lívio, *História de Roma*, L. II, 23, p. 136. In: **Coletânea de Documentos Históricos para o 1ºGrau**. São Paulo, SE/CENP, 1979.

Texto 2

"Os animais selvagens espalhados pela Itália têm, cada um, seu buraco, seu antro, seu covil; e aqueles que combatem e morrem pela Itália só têm o ar e a luz: nada mais. Sem casa, sem moradia fixa, perambulam com suas mulheres e filhos. (...) Fazem a guerra e morrem (...) nós os chamamos de senhores do mundo, mas eles não possuem sequer um torrão de terra."

Plutarco, Vida de Tibério Graco. In: **Coletânea de Documentos Históricos para o 1ºGrau**. São Paulo, SE/CENP, 1979.

Texto 3

"A terra não pode ser exemplo de pobreza, tem que ser também um instrumento de libertação, para compaixão e poesia, e não apenas para negócios. (...) O homem nunca teve os meios que tem hoje. Se pensarmos, tecnicamente, pela acumulação de capital e conhecimento, o homem poderia lidar com as misérias fundamentais, reverter muitos desastres. (...)".

José (Pepe) Mujica, ex-presidente do Uruguai em coletiva de imprensa na **Feira Nacional da Reforma Agrária**, 6/5/2017 Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2017/05/06/mujica-na-feira-do-mst-a-terra-nao-pode-ser-calvario-de-pobreza-e-sim-libertacao/

Texto 4

"Nós, que estamos entre os que têm cidadania, sabemos que se o Brasil incluir socialmente essa grande parte da população excluída, o nosso país vai melhorar e, não tenho dúvida, melhorar muito. É preciso construir uma ponte entre esses dois mundos. E o nome dessa ponte chama-se oportunidade. Toda a Nação vai se beneficiar com isso. Essas pessoas que sobrevivem abaixo da linha de pobreza - quase 50 milhões - têm direito a uma vida digna. Têm que receber algum apoio imediato que lhes permita resistir hoje, acreditando no dia de amanhã".

Ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva em discurso inaugural do programa **Bolsa Família**, 30/10/2003 Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u54596.shtml

Questões

01. Do que tratam os textos dos autores romanos (textos 1 e 2)?
02. Compare todos os textos. Há um sentido comum entre eles? Por quê?
03. É possível afirmar que autores antigos e modernos ao discutir o assunto dos textos, podem fazer isso para tentar se manter na política? Por quê?

Podemos também considerar como instrumentos da pesquisa o que aqui identificaremos pelo termo "documentos". As orientações curriculares referentes à história ensinada, os livros didáticos utilizados pelas turmas e os esquemas de aula fornecidos pelos docentes aos alunos agregam elementos relevantes para uma pesquisa sobre cognição histórica. Logo, também os consideraremos parte importante do conjunto de dados coletados ao longo do processo de investigação e, por isso, devem ser apontados como importantes instrumentos complementares de modo a subsidiar as observações diretas, os resultados dos questionários e as respostas dos alunos às Oficinas 1 e 2.

A condução da pesquisa realizou-se em duas unidades escolares na região do ABC, na Grande São Paulo. A coleta dos dados e o acompanhamento das aulas ocorreram nos anos de 2018 e 2019. A série utilizada para a pesquisa foi a 1.ª série do Ensino Médio. A opção por tal série justificou-se pela presença do conteúdo sobre Antiguidade nos programas oficiais de História. Nomearemos adiante as unidades de ensino utilizadas para a pesquisa como **Escola A** e **Escola B**.

Serão objetos de pesquisa três turmas de 1.ª série na Escola A e duas turmas na Escola B. Calculou-se para a aplicação de todas as etapas de aplicação dos instrumentos o acompanhamento das turmas ao longo de dois bimestres letivos (cerca de três meses e meio). Os conteúdos sobre Antiguidade desenvolvem-se majoritariamente na 1.ª série do Ensino Médio ao longo do primeiro semestre letivo, segundo orientações curriculares oficiais [30]. Portanto, o acompanhamento das aulas aconteceu entre os meses de março e junho. A opção foi coletar dados primeiramente na Escola A e, em seguida, na Escola B. Estipulamos, assim, a coleta nos primeiros semestres dos anos de 2018 e 2019.

Segue um quadro-resumo das etapas de coleta de dados em ambas as escolas:

Primeira etapa	Aplicação do questionário de perfil discente
Segunda etapa	Observação de aulas relacionadas ao conteúdo sobre Grécia Antiga. Aplicação da Oficina 1.
Etapa intermediária	Entrevista com o professor da turma e análise dos "documentos" (livros didáticos, planos de aulas e documentos curriculares).
Terceira etapa	Observação de aulas relacionadas ao conteúdo sobre Roma Antiga. Aplicação da Oficina 2.

Tabela 2 - Resumo das etapas de coleta de dados para a pesquisa.

3.3 Perfil das escolas participantes e sobre a aplicação dos instrumentos

A **Escola A**, foco da pesquisa no ano de 2018, é um colégio particular situado em bairro de classe média alta na cidade de Santo André na Grande São Paulo. Possui dimensões de grande porte. As aulas para Ensino Médio são ofertadas somente em período matutino. Já a **Escola B**, cuja coleta de dados ocorreu em 2019, é um colégio público estadual situado em São Bernardo do Campo no bairro central, atendendo estudantes de diferentes núcleos da cidade. Também possui dimensões de grande porte e oferece aulas de Ensino Médio nos períodos

[30] Orientações curriculares vigentes no Estado de São Paulo podem ser acessadas em: http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo.

matutino e noturno. Na Escola B foram acompanhadas turmas apenas do período matutino, uma vez que a série de Ensino Médio com aulas no noturno era apenas a 3.ª série em 2019.

A Escola A, fundada em 1999, iniciou suas atividades no Ensino Médio em 2000. Todos os níveis de ensino de Educação Básica são atendidos, do Infantil ao Médio. O colégio contava com 2558 alunos no ano de 2018. Destes, 158 eram alunos da 1.ª série do Ensino Médio. O espaço físico do colégio é amplo. Cada segmento escolar tem suas atividades desenvolvidas em prédio próprio. Há quatro quadras poliesportivas, duas piscinas, três laboratórios (Física, Química e Biologia), biblioteca, salas de informática, ateliês para aulas de Artes, sala de música e auditório/teatro. Os prédios, exceto Ensino Infantil, convergem para um amplo pátio central que funciona como centro de convivência, o qual possibilita a interação entre estudantes de diferentes níveis.

No edifício do Ensino Médio existem 21 salas de aula dispostas em três pavimentos. Todas são equipadas com lousa tradicional e projetor digital para *notebooks*. As carteiras, de modelo universitário, estão dispostas à maneira tradicional em fileiras de 6 a 7 unidades, variando entre 35 e 40 carteiras de acordo com a quantidade de alunos matriculados na turma. Há um espaço diverso destinado a estudos extras no piso térreo, equipado com coleções de livros direcionadas aos exames vestibulares e mesas de estudos circulares. Nessa sala, denominada "sala de estudos", há o atendimento de monitores em horário extraclasse das diversas disciplinas nos modelos de "plantão de dúvidas" dos cursos pré-vestibular.

Como unidade de ensino da rede particular, a faixa de renda das famílias dos alunos matriculados encontra-se em torno de oito ou mais salários-mínimos. Contudo, a instituição possui programa de bolsa por mérito (melhores colocações em exame de seleção interno) e bolsa por demanda social, a qual conta com o financiamento de empresários da região. O coordenador pedagógico afirma que os critérios de seleção de bolsas por demanda social são rígidos: seleção por prova de conteúdo, comprovantes de renda dos pais ou responsáveis, dificuldades de deslocamento, manutenção para a permanência no colégio e condições de habitação, se casa própria ou alugada. A maioria dos matriculados no colégio provém da cidade de Santo André. Contudo, há uma relevante presença de estudantes das demais cidades da região do ABCD.

Segundo entrevista com o coordenador do Ensino Médio [31], a proposta pedagógica inicial do colégio possuía um viés sócio-interecionista vygotskyano, o qual foi mantido até finais dos anos 2000. Entretanto, no início dos anos 2010 houve uma reorientação de princípios

[31] Entrevista realizada em 18/4/2018.

filosóficos da instituição, os quais alteraram substancialmente as práticas pedagógicas. Na unidade de Ensino Médio o foco da relação ensino-aprendizagem deslocou-se, como apontou o coordenador, da "*inspiração construtivista e humanística para os bons resultados nos vestibulares mais disputados do país, em especial, aqueles das universidades públicas*". A mudança de orientação pedagógica estaria relacionada com à proposta de se construir na região um "*colégio de bons resultados, que aparecesse em destaque nos* rankings", como ressaltou o coordenador [32].

As aulas regulares acontecem majoritariamente no período matutino. Cada turma de Ensino Médio possui parte da grade concentrada em um dia da semana no período da tarde. O corpo docente é formado por 23 professores e, segundo o coordenador pedagógico, 12 possuem pós-graduação. Há uma direção específica de segmento, um coordenador pedagógico e uma orientadora educacional, a qual é responsável pelo bem-estar dos alunos e pelo atendimento aos pais, quando em visita ao colégio. No currículo, além das disciplinas exigidas pela base nacional, há disciplinas extras, como Atualidades e cursos eletivos de oferecimento variável conforme o semestre. Os cursos eletivos ocorrem em horário contraturno e possibilitam que os alunos escolham temas relacionados às ciências biológicas e exatas (reforço para aqueles que pretendem carreiras em Medicina ou Engenharia) ou às linguagens e ciências humanas (Estudos Literários e tópicos em História, Geografia e Sociologia). Durante o período observado, não ocorreram saídas para estudos de meio ou passeios.

O acompanhamento das aulas de história e a aplicação dos questionários e oficinas na Escola A ocorreram a partir do mês de março de 2018. A carga horária da disciplina destinada aos alunos da 1.ª série do Ensino Médio é de duas aulas semanais de 50 minutos. Esse número alterava-se na 2.as e 3.as séries, quando a disciplina passa a contar com três aulas semanais de 50 minutos. No ano de 2018 o corpo docente era composto por dois professores de História. Um ministrava aulas nas 1.ª séries do Ensino Médio e num urso de Atualidades e outro professor ministrando História para 2.as e 3.as séries. O material didático utilizado pelo colégio é a coleção *Conecte História*, da Editora Saraiva [33]. A estrutura do curso é bimestral, com avaliações semanais em formato de múltipla escolha (três testes semanais de História), uma avaliação bimestral dissertativa e uma "avaliação global", compreendida como a somatória de exercícios

[32] O coordenador faz referência aos *rankings* da grande mídia, como revista *Veja* e os jornais *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*, os quais classificam os colégios da rede particular por meio do desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e por número de aprovações em universidades públicas. No momento da entrevista, a classificação oficial do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) por resultados no ENEM já havia sido extinta, porém foi citada pelo coordenador durante a entrevista

[33] VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos; *Conecte História*. Vol.1, São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

de sala e trabalhos individuais ou em grupo. A média bimestral dos alunos é calculada sobre os três tipos de avaliação mencionados.

A aplicação do "questionário de perfil discente" ocorreu, na turma observada, 1.ª C, no final do mês de março. A aplicação em duas outras turmas, 1.ª A e 1.ª B, deu-se também no mesmo período e, segundo relatos do docente, não ultrapassou os mesmos 30 minutos. A aplicação da Oficina 1 aconteceu na segunda semana de abril e, conforme acerto com o professor, ocupou por volta de 40 minutos da aula. A aplicação da Oficina 2 realizou-se na primeira semana de junho e consumiu não menos que 30 minutos. Na aplicação de ambas as oficinas, apresentaram-se brevemente aos alunos os autores das fontes escolhidas. Tácito, Aristóteles, Tito Lívio e Plutarco, como escritores antigos oriundos das elites das sociedades ateniense e romana. Barack Obama, Dilma Rousseff e Luis Inácio Lula da Silva não necessitaram de apresentação. Sobre Pepe Mujica ressaltamos seu compromisso com propostas reformistas no Uruguai, como a questão fundiária.

A Escola B está localizada no centro da cidade de São Bernardo do Campo e trata-se de um colégio da rede pública estadual. A unidade foi a segunda na região do ABC [34] a oferecer o Ensino Fundamental II e Médio, precedida apenas pelo colégio Dr. Américo Brasiliense, em Santo André. Com 70 anos de existência, a unidade tem-se destacado entre os colégios públicos estaduais da região, tanto que possui o selo de escola parceira UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). A estrutura física permanece aquela de um colégio construído entre os anos de 1950 e 1960: salas de aulas dispostas em dois andares laterais, convergindo para um amplo pátio central. No ano de 2017, o prédio recebeu revitalização. O anfiteatro foi modernizado, as quadras foram recapeadas, os laboratórios receberam equipamentos, como mobílias novas e uma lousa digital e a biblioteca foi reformada. Com financiamento de programas do governo do estado, 11 das 24 salas de aula receberam projetores digitais. Há no espaço escolar cantina, cozinha, refeitório e uma ampla sala dos professores, recentemente revitalizada.

Em 2019, a unidade possuía 2223 alunos, sendo 1273 no Ensino Fundamental II (9º ano matutino e demais séries no período da tarde) e 950 no Ensino Médio (período matutino e noturno). Há 48 turmas ativas na escola, sendo seis de 1.ª série do Ensino Médio que compõem 212 alunos. A escola possui 41 professores e 75% deles efetivos. Seis docentes são da disciplina de História, todos efetivos e concursados exclusivamente na disciplina. Segundo dados do

[34] *Diário do Grande ABC*, 20/10/2000 acesso em 22/04/2021. Disponível em: https://www.dgabc.com.br/Noticia/168724/

IDESP [35] (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), a unidade mostrou crescimento entre 2015 e 2018. Na classificação proposta pela Secretária Estadual de Educação, a unidade encontra-se no perfil "adequado" e tem cumprido as metas propostas pelo órgão.

A comunidade atendida pela escola, de acordo com entrevista realizada com a coordenadora do Ensino Médio [36], é variada. Por se tratar de uma unidade no centro da cidade, atende alunos de diversos bairros. A disponibilidade de transporte público até a escola facilita a vinda de alunos de diversas áreas de São Bernardo do Campo. Destacam-se comunidades da Vila São Pedro, Riacho Grande e Rudge Ramos. A coordenadora acredita que há alguns alunos que "habitam além da balsa" [37] e realizam um longo trajeto até a escola. Pelo colégio ser uma das referências da rede estadual na cidade, muitas famílias mostram-se interessadas em manter seus filhos na unidade, ainda que habitem relativamente distantes do centro. A coordenadora salienta que, no momento, boa parte das séries não comportam mais alunos, o que faz a direção da escola rejeitar constantemente novas matrículas.

A unidade desenvolve vários projetos paralelos às aulas regulares. No Ensino Médio, destacam-se o projeto anti-*bullying*, o projeto "Literatura e Leituras" e o TIC (Trabalho de Iniciação Científica). Segundo a coordenadora, o projeto anti-*bullying* permite que, em todos os bimestres, alunos apresentem performances artísticas que discutam questões sobre aceitação do diferente e sobre combate à violência na escola. São realizados festivais de peças teatrais, bandas musicais e leitura de poesias produzidas pelos alunos. O projeto Literatura e Leituras é desenvolvido por meio do programa da Secretaria de Educação "Método de Melhoria de Resultados". O grupo de professores de Português auxilia os alunos na produção de contos, resenhas e um jornal. Essas produções devem incitar os alunos a exercitarem a competência leitora, a criarem seus próprios textos e a expandirem seu vocabulário. A iniciação à pesquisa acontece no projeto TIC. Como a escola é associada à rede UNESCO, pode receber verba para trabalhos que envolvam pesquisas no âmbito da melhoria da condição de vida da comunidade escolar. Desde a 1.ª série do Ensino Médio, os alunos que demostram interesse são envolvidos em horário extraclasse. De acordo com a coordenadora, esse projeto envolve etapas de pesquisa de campo e os alunos devem localizar problemas de seus bairros e buscar, por meio das disciplinas escolares, soluções. No final do ano letivo, há uma exposição de *banners* que contemplam todo o histórico de pesquisa e as conclusões dos alunos.

---

[35] http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2018/009261.pdf acesso em 02/05/2021.
[36] Entrevista realizada em 9 de abril de 2019.
[37] A coordenadora faz referência a bairros afastados do centro de São Bernardo do Campo, os quais estão além da represa Billings. Os moradores desses bairros, para vir ao centro da cidade, necessitam tomar uma balsa que atravessa a represa.

Não há projeto social na Escola B. Segundo relato da coordenação pedagógica, o Projeto Escola da Família, tradicional nas escolas da rede estadual, funcionou até 2014. Por se tratar de uma escola no centro da cidade e de grande porte a direção afirma não possuir corpo de funcionários para a condução desse projeto aos finais de semana. Assim, optou-se pela retirada da unidade do rol de escolas que oferecem tal projeto. Entretanto, a coordenadora afirmou que a escola se mostra preocupada com sua inserção na região central da cidade de São Bernardo do Campo. Há um projeto de memória-institucional em vias de realização e um dos primeiros passos, segundo a coordenadora, será a construção de um *website* que mantenha um acervo de documentos sobre a história da escola.

O acompanhamento das aulas na Escola B iniciou-se em fins de março de 2019. Assinalamos a dificuldade inicial em estabelecer contato com a direção da unidade. Ainda que se possuísse a anuência do professor, a diretora requisitou dois encontros com o pesquisador antes da permissão final para adentrar o espaço escolar. Segundo alegado por ela, o tema proposto pela pesquisa, "a política", poderia render desacordos entre os alunos e, por isso, gostaria de que o pesquisador produzisse uma autorização direcionada aos pais, a fim de que dessem anuência para que os filhos respondessem aos questionários e realizassem as oficinas. Desse modo, construiu-se uma autorização simples para que os alunos recebessem a permissão dos pais para participar da pesquisa. A direção informou que isso é prática recorrente da escola e, devido aos inúmeros conflitos ocorridos no ano anterior em relação a desacordos de opinião político-partidária entre alunos do Ensino Médio, a diretora considerou, por bem, oferecer uma autorização. Acatamos a requisição e aguardamos o consentimento dos pais para o prosseguimento da pesquisa. Das 15 semanas de observação de aula, planejou-se preliminarmente a presença em 21 aulas, entre os 1º e 2º bimestres, excluindo-se atividades oficiais do calendário escolar em que as aulas não ocorriam. Houve dois eventos, entretanto, que comprometeram a observação durante o mês de maio: a Olímpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBEMEP) e apresentação do projeto Literatura e Leituras.

A Escola B realiza tradicionalmente uma semana de provas, na qual todos os professores dos segmentos devem aplicar avaliações escritas às suas turmas em uma aula da semana já previamente estipulada no planejamento escolar. No 1º Bimestre, tal semana ocorreu entre 8 e 12 de abril e entre 17 e 28 de junho no 2º Bimestre. Essas provas devem valer, pelos menos, 50% da nota bimestral do aluno. De acordo com a coordenadora pedagógica, tal esquema é utilizado, a fim de que os alunos "*estudem o que é ministrado em aula e possam valorizar o conteúdo que é dado*".

As turmas cujas aulas de História acompanhamos e que participaram da pesquisa foram a 1.ª A e a 1.ª B. Para as duas turmas, o professor adotou o livro didático *História, sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior [38]. Dentre os alunos que compõem essas turmas, quatro não obtiveram permissão dos pais ou extraviaram a autorização, não podendo participar do questionário de perfil discente. Aplicou-se o questionário em fins de março de 2019. Com consentimento do professor, aplicamos a todos os alunos presentes as Oficinas com fontes históricas, como se fossem um exercício avaliativo comum de classe. O professor temia a recursa de participação de alguns alunos, caso não procedêssemos dessa forma. Portanto, preferimos concordar com o docente. Apresentamos previamente aos alunos os autores antigos e modernos presentes nas fontes, a fim de sanar qualquer dúvida sobre a origem desses autores. Procedemos do mesmo modo realizado previamente na Escola A.

A Oficina 1 foi aplicada na segunda quinzena de maio de 2019. Já a Oficina 2, no entanto, foi aplicada em meados do mês de agosto, ultrapassando nosso cronograma previsto. Isso ocorreu, pois, segundo o planejamento do professor das turmas, o tema Roma Antiga seria trabalhado apenas em junho e agosto e, portanto, o mesmo não considerou prudente a aplicação da oficina sem ministrar antecipadamente esse conteúdo. Acatamos o desejo do docente, pois ele estava de acordo com as etapas de aplicação estipuladas preliminarmente para a pesquisa.

3.4 Perfil discente

O questionário de perfil discente possibilitou coletar dados referentes à condição socioeconômica e cultural dos alunos pesquisados. Tais dados mostraram-se essenciais para se esboçar um retrato geral dos alunos participantes, pois auxiliaram na contextualização do universo das relações sociais em que esses jovens estão inseridos. Estabelecemos um banco digital para a tabulação desses dados, o que permitiu uma interpretação da condição de vida dos estudantes, a formação de seu núcleo familiar, o acesso a informações e seus anseios quanto à vida profissional e acadêmica. Os dados a seguir fornecem o sustentáculo da análise de todo o material referente ao ensino-aprendizagem, uma vez que possibilitam compreender também a construção social da escola. Entendemos que uma investigação sobre os estudantes dentro do espaço escolar deve levar em conta sua proveniência e as referências socioculturais que trazem do ambiente extraescolar, ainda que se considere a escola sob uma perspectiva histórico-cultural ampliada.

[38] BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, sociedade e cidadania*. Vol.1. São Paulo: FTD, 2016.

Escola A

A amostra de participantes da Escola A é proveniente de três turmas de 1.ª série do Ensino Médio no ano letivo de 2018. Os alunos participantes da Escola A totalizaram 89 indivíduos, sendo 46 jovens do sexo masculino e 43 do sexo feminino. 55% possuem 15 anos de idade, 40% 14 anos e os demais 5% possuem 16 anos de idade. 95% (84 indivíduos) afirmam ter estudado apenas em escola particular, enquanto os demais 5% afirmam já ter alternado entre escola pública e particular. Não há entre os participantes alunos que iniciaram especificamente no ano 2018 os estudos em escola privada. 10% (9 alunos) assinalaram possuir algum tipo de bolsa de estudos nessa instituição de ensino.

Idade	
14	36 (40,44%)
15	40 (44,93%)
16	05 (5,61%)

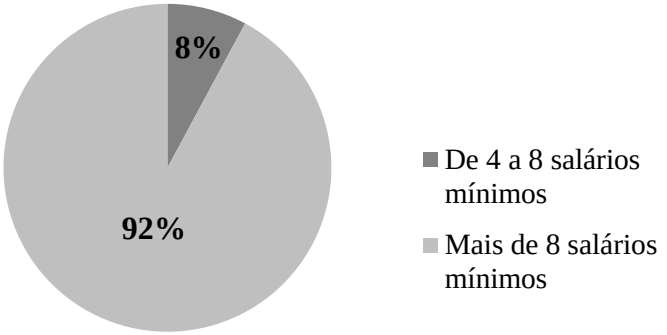
Total: 89 alunos

Tabela 3 - Faixa etária dos estudantes Escola A

No quesito familiar, percebe-se que a maioria dos estudantes é proveniente de núcleos familiares pequenos, de 3 a 5 indivíduos (88,7%). São lares compostos pelos genitores e, no geral, apenas um irmão. São poucos aqueles que coabitam com avós, tios ou primos. Nota-se um índice de 8% que declararam morar com padrasto e/ou madrasta. No entanto, não afirmaram ser órfão de um dos genitores, mas sim parte de lares compostos por segundas ou terceiras uniões de seus pais ou mães. A renda familiar ultrapassa oito salários-mínimos nas famílias de 92% dos estudantes.

Quem mora em sua casa?					
Pai	86,51%	**Tios**	2,24%	**Total de habitantes de sua casa**	
Mãe	97,75%	**Primos**	0,00%	**Apenas 2**	4 (4,49%)
Irmãos	70,78%	**Padrasto**	6,75%	**De 3 a 5**	79 (88,7%)
Avós	5,61%	**Madrasta**	2,24%	**De 5 a 7**	6 (6,74%)
		Outros	0,00%	**Mais de 7**	0 (0,0%)
Total de Casas	89 (100%)			**Total**	89 (100%)

Tabela 4 - Habitação e Família Escola A



Total de Famílias 89 (100%)

Gráfico 1 - Renda Familiar Escola A

Quanto à escolaridade e profissão dos pais, notamos nessa comunidade uma faixa considerável de profissionais liberais, a maior parte com ensino superior completo (53% dos pais e 59% das mães). Carreiras universitárias tradicionais, como Engenharia, Direito e Odontologia permanecem entre as mais citadas em relação à profissão do pai. Adicionou-se o critério "sem contato" para alunos que não possuem contato com um dos genitores e, portanto, não conseguiram ou não se sentiram à vontade para apontar a profissão dos pais. Apenas um aluno assinalou essa possibilidade.

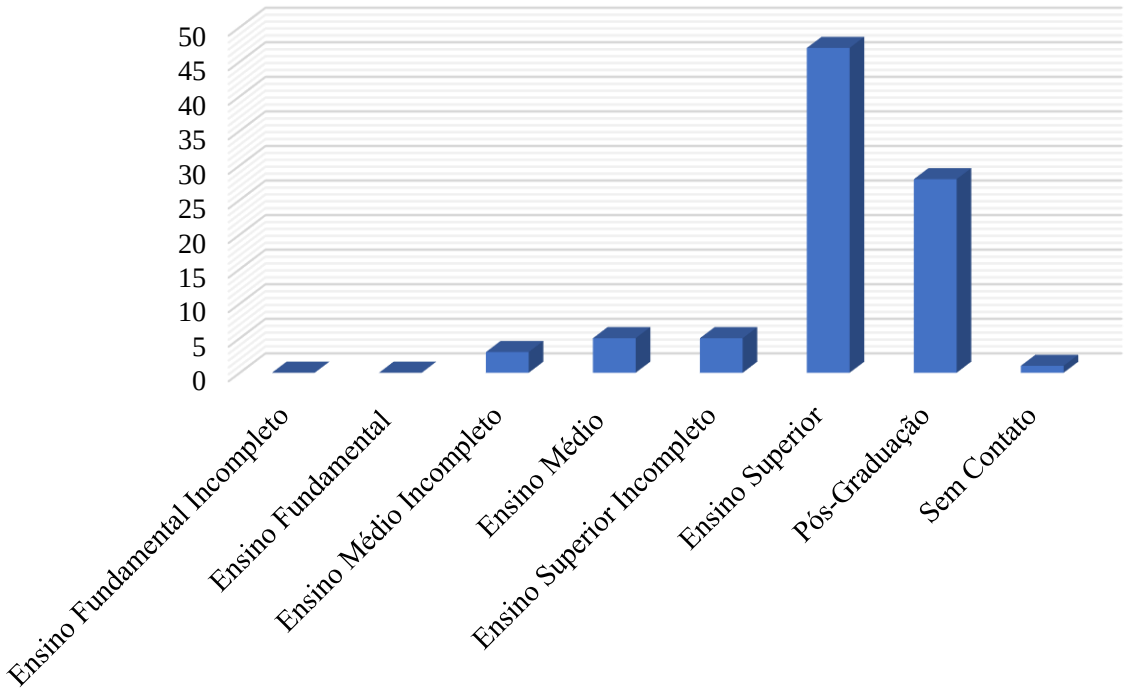


Gráfico 2 - Escolaridade do pai Escola A

Empresário	24,71% (22)
Engenheiro	20,22% (18)
Funcionário Administrativo de Empresa Privada	11,23% (10)
Advogado	8,98% (07)
Dentista	6,74% (06)
---	100% (de 89 respostas)

Tabela 5 - Profissão atual do pai (cinco mais citadas)

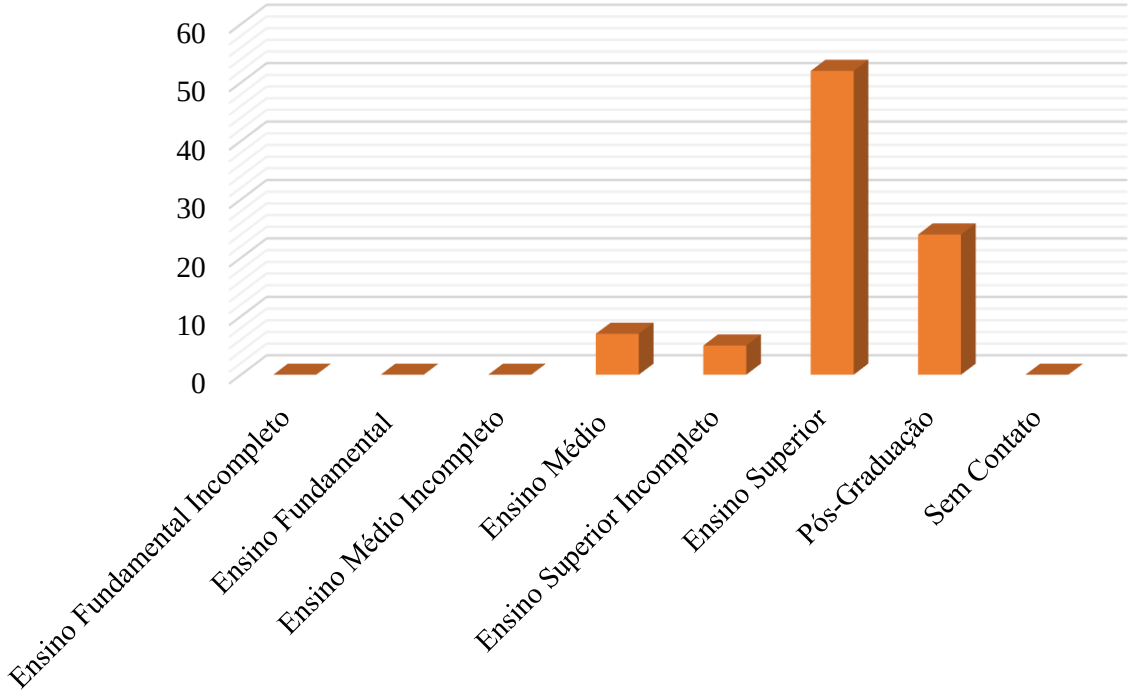


Gráfico 3 - Escolaridade da mãe Escola A

Dona de Casa/Não Trabalha Atualmente	13,48% (12)
Empresária	10,11 % (09)
Advogada	8,98% (08)
Dentista	7,86 % (07)
Professora	7,86 % (07)
---	100% (de 89 respostas)

Tabela 6 - Profissão atual da mãe (cinco mais citadas)

95% (85 alunos) dos estudantes afirmaram pretender cursar universidade. Há uma propensão pelas carreiras tradicionais, como Medicina, Direito e Engenharias. A questão permitia a indicação de mais de uma carreira universitária, entretanto, os estudantes em sua totalidade, indicaram apenas uma opção. Ainda que estejam iniciando o Ensino Médio, é possível que o perfil da escola, voltado para o vestibular de ingresso nas universidades públicas

do estado de São Paulo, possa influenciar ativamente na escolha da carreira universitária. Destaca-se Medicina, a mais citada (29,41%). É interessante notar que a disciplina escolar favorita dos alunos da Escola A é justamente Biologia (32%). Há uma predileção no grupo pesquisado pelas Ciências Biológicas e Exatas. Matemática é a segunda disciplina favorita (24%). História aparece na terceira colocação (16%).

Não Sabe	22 (25,88%)	**Nutrição**	01 (1,17%)
Medicina	25 (29,41%)	**Veterinária**	01 (1,17%)
Engenharia	15 (17,64%)	**Matemática**	01 (1,17%)
Direito	09 (10,58%)	**Química**	01 (1,17%)
Economia	02 (2,35%)	**Publicidade**	01 (1,17%)
Administração	02 (2,35%)	**Jornalismo**	01 (1,17%)
Arquitetura	02 (2,35%)	**Biologia**	01 (1,17%)
Artes Cênicas	01 (1,17%)	**Total**	85 (100%) *

*De 85 estudantes que afirmam interesse em cursar universidade.

Tabela 7 - Carreiras universitárias pretendidas Escola A

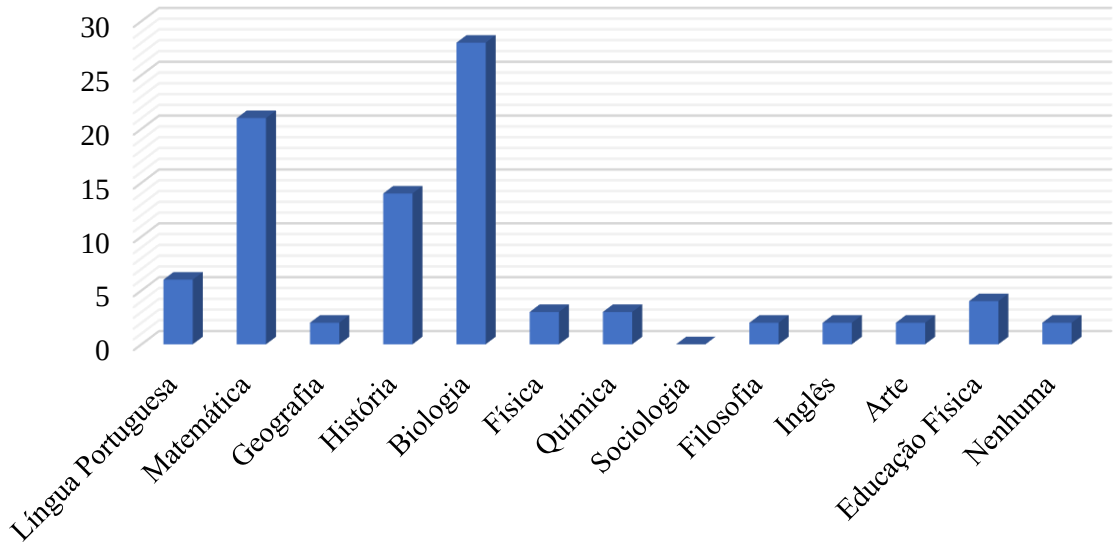


Gráfico 4 - Disciplina escolar favorita Escola A

Sobre os hábitos culturais e de entretenimento dos alunos da Escola A, a opção de lazer da quase totalidade dos participantes é o "telefone celular" (93,25% dos alunos assim o afirmam). A média de tempo em que passam conectados à internet é de 4 a 6 horas para a maior parte (34%), porém 25% afirmam passar mais de 6 horas em conexão. Outros hábitos de lazer assinalados com maior frequência são "ouvir música" (89,88%) e "sair com os amigos" (77,52%).

O local para entretenimento mais frequentado pelos estudantes é o *shopping center* (67,41%). Dos que apontam a participação em algum grupo social, entendendo essa categoria como agremiações ou grupos de jovens por afinidades, a maior parte revela a participação em grupos de "práticas esportivas" (32,58%). Seguem-se "sociedade de RPG/games", 31,41%, e "grupo de jovens religioso", 13,48%. No quesito autoafirmação religiosa 50% são católicos, 17% evangélicos e 21% não possuem religião.

Celular (83) 93, 25%	**Computador** (42) 47,19%
Ouvir Música (80) 89,88%	**Leitura** (29) 23,58%
Sair com Amigos (69) 77, 52%	**Viagens** (26) 29,21%
Shopping Centers (60) 67,41%	**Instrumentos Musicais** (18) 20,22%
Cinema (49) 55,05%	**Shows** (12) 13,48%
Televisão (45) 50,56%	**Parques** (11) 13,35%
Esportes (43) 48,31%	**Pintura /Desenho** (11) 13,35%
Vídeo Games (42) 47,19%	**Teatro** (8) 8,98%

Total: 89 (100%). Porcentagem baseada na quantidade assinalada. A questão permitia mais de uma resposta**.**

Tabela 8 - Tipo de atividade de lazer que pratica com maior frequência Escola A

Tipo	Respostas	Porcentagem*
Prática esportiva	29	32,58%
Sociedade de RPG/Games	28	31,47%
Grupo de jovens religioso	12	13,48%
Grêmio estudantil	05	5,61%
Banda	03	3,37%
ONG	02	2,24%
Movimento estudantil	0	0,00%
Coral	0	0,00%
Nenhum	27	30,33%
Outro – Torcida oficial de time de futebol	1	1,12%

*Total: 89 (100%) Porcentagem baseada na quantidade assinalada. A questão permitia mais de uma resposta**.**

Tabela 9 - Participação em algum grupo ou comunidade por interesses em comum Escola A

As fontes que mais utilizam para encontrar informações e fazer pesquisas "são sites e aplicativos digitais", 85,39%, seguido por "amigos", 57,30%, e "redes sociais", 51,68%. O aplicativo digital mais acessado é *Instagram*, por 58,42% dos participantes, seguido de

WhatsApp, 16,85%, e *YouTube*, 12,35%. Os tipos de vídeos que mais acessam na internet ou assistem na televisão são aqueles de humor, 78,65%, música, 74,15%, e filmes 68,53%.

Tipos	Respostas	Porcentagem*
Sites e aplicativos digitais	76	85,39%
Amigos	51	57,30%
Redes sociais	46	51,68%
Livros e materiais impressos	41	46,06%
Professores	40	44,94%
Parentes	36	40,44%

*Total: 89 (100%). Porcentagem baseada na quantidade assinalada. A questão permitia mais de uma resposta.

Tabela 10 - Fontes acessadas para obter informações ou fazer pesquisas Escola A

Tipos	Respostas	Porcentagem *
Instagram	52	58,42%
WhatsApp	15	16,85%
YouTube	11	12,35%
Facebook	03	3,37%
Spotify	05	5,61%
Google	02	2,24%
Twitter	01	1,12%

*Total: 89 (100%). Porcentagem baseada na quantidade assinalada. A questão permitia mais de uma resposta.

Tabela 11 - Aplicativo para celular mais acessado Escola A

Tipos	Respostas	Porcentagem *
Humor	70	78,65%
Música	66	74,15%
Filmes	61	68,53%
Novelas/Séries	47	52,80%
Vídeo-aulas	31	34,83%
Entrevistas	24	26,96%
Artes	18	20,22%
Fofocas de artistas	16	17,97%
Política	15	16,85%
Jornais	12	13,48%
Documentários	12	13,48%
Religioso	02	2,24%

*Total: 89 (100%). Porcentagem baseada na quantidade assinalada. A questão permitia mais de uma resposta.

Tabela 12 - Tipos de vídeos que mais assiste (internet ou televisão) Escola A

Requisitamos dos alunos participantes que indicassem um livro e um filme de que gostaram muito e, brevemente, explicassem o porquê. Por meio das respostas foi possível elaborar uma classificação de livros e filmes citados, favorecendo a categorização dos gostos dos estudantes. Na questão sobre livros 39% (cerca de 30 alunos) indicaram títulos que podem ser classificados como "literatura juvenil estrangeira contemporânea", ou seja, publicações traduzidas para língua portuguesa de autores estrangeiros que produzem literatura direcionada exclusivamente ao público juvenil (entre 12 e 17 anos). É justamente dentro desse gênero que aparecem os títulos mais citados. Quanto aos filmes, nota-se a predileção por títulos de "super-heróis" (30%), "aventura" (15%) e "drama" (13%).

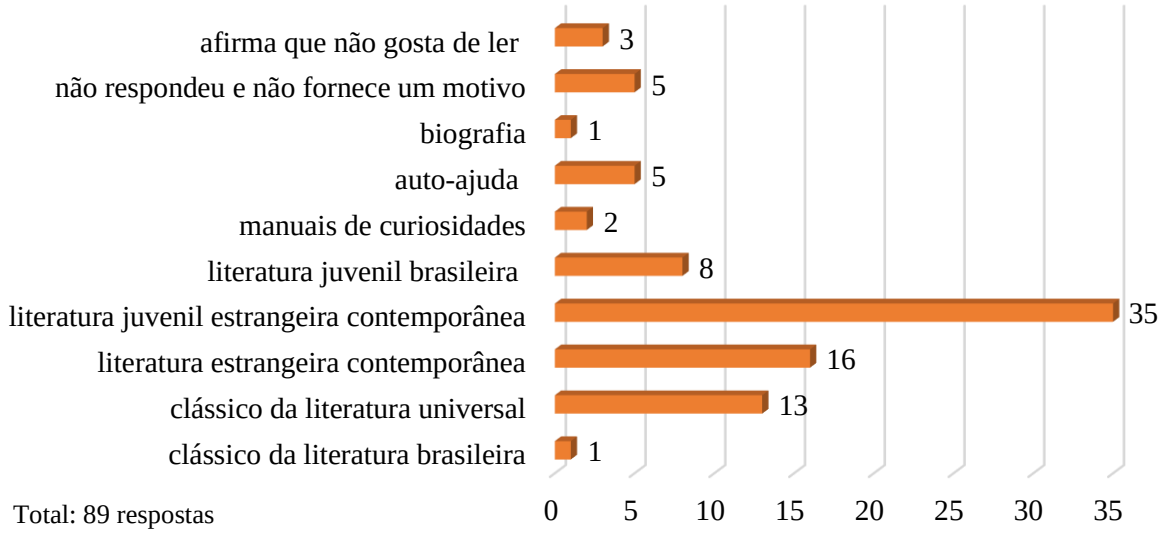
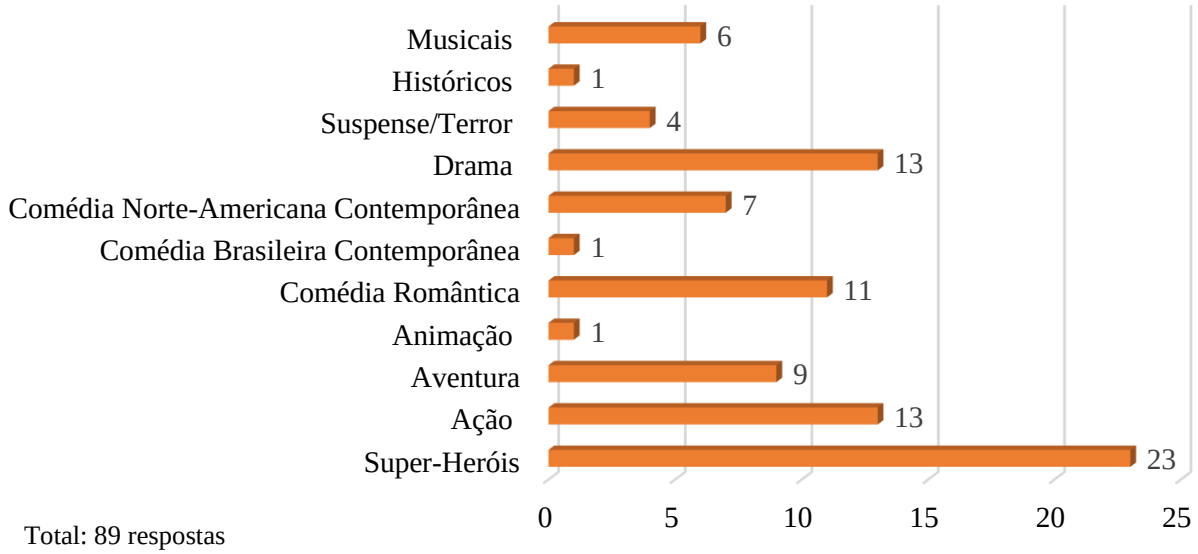


Gráfico 5 - Tipo de leitura favorita Escola A

Título e Autor	Ano de Publicação*	Número de citações
A Seleção (*The Selection*), de Kiera Cass	2012	08
O Extraordinário (*Wonder*), de Raquel Jaramillo	2017	06
Harry Potter (série), de J. K. Roling	1998-2007	06
Percy Jackson (série), de Rick Riordan	2005-2009	05
Diário de um Banana (*Diary of a Wimpy Kid*) (série), de Jeff Kinney	2007- atual	03

* Em língua portuguesa (Brasil).

Tabela 13 - Cinco títulos de livros mais citados Escola A



Total: 89 respostas

Gráfico 6 - Gênero de filme favorito Escola A

Título	Ano de lançamento	Número de citações
Os Vingadores (saga) (*Avengers*)	2012-2019	23
Harry Potter (saga)	2001-2008	09
Simplesmente acontece (Love, Rosie)	2014	05
O Extraordinário (*Wonder)*	2018	04
Clube da Luta (Fight Club)	1999	03

Tabela 14 - Cinco títulos de filmes mais citados Escola A

Escola B

Os participantes da Escola B totalizam 60 estudantes, sendo 27 indivíduos do sexo masculino e 33 do sexo feminino. 53 alunos possuem 15 anos, enquanto dois possuem 14 anos e cinco 16 anos. 74% (44 estudantes) sempre estudaram em escola pública. 15 alunos, 25%, alternaram entre escola particular e pública e apenas um iniciou os estudos em escola pública no ano de 2019.

Idade	
14	02 (3,3%)
15	52 (86,66%)
16	06 (10%)

Total: 60 alunos (100%)

Tabela 15 - Faixa etária dos estudantes Escola A.

Bairro	Número de citações	Porcentagem
Ferrazópolis	16	37,50%
Santa Terezinha	09	15,00%
Vila São Pedro	05	8,33%
Parque Selecta	05	8,33%
Centro	04	6,66%
Nova Petrópolis	04	6,66%
Jardim Irajá	03	5,00%
Riacho Grande	02	3,33%
Vila Euclides	02	3,33%
Planalto	02	3,33%

Tabela 16 - Bairro de residência dos alunos da Escola B (cidade de São Bernardo do Campo) – os dez mais citados

A comunidade à qual pertencem os estudantes da Escola B é variada. Como a unidade escolar se localiza no centro de São Bernardo do Campo, é possível notar que atende a um público de diversos bairros da cidade. Os bairros mais citados pelos alunos estão relativamente perto da escola e possuem transporte público facilitado até o centro. Segundo entrevista com a coordenadora, por ser uma unidade escolar tradicional na cidade, percebe-se interesse dos pais por manterem os filhos nesse colégio, ainda que seja distante de sua residência. O bairro de proveniência mais citado é Ferrazópolis (sudoeste ao centro e provido de terminal de troleibus), seguido por Vila Santa Terezinha e Vila São Pedro (adjacentes ao centro). Tais distritos são populosos e podem ser considerados de classe média-baixa. Há citações do próprio bairro central, algumas comunidades de baixa-renda (Parque Selecta) e até bairros de renda alta (Nova Petrópolis), entretanto, estes são pouco citados.

Notou-se pelas respostas que os alunos da Escola B também pertencem a núcleos familiares pequenos, de até cinco coabitantes. São lares formados majoritariamente por ambos os genitores, mas se percebe a presença praticamente total das mães (98%), enquanto o índice relativo à presença do pai no núcleo familiar mostra-se menor (67%). 69% dos alunos indicaram que suas famílias vivem com até três salários-mínimos por mês, enquanto 31% revelaram viver com quatro a sete salários. Não houve aluno que informou ter renda familiar acima de oito ou abaixo de três salários-mínimos.

Quem mora em sua casa?					
Pai	66,66%	Tios	1,66%	**Total de habitantes de sua casa**	
Mãe	98,33%	Primos	1,66%	Apenas 2	2 (3,33%)
Irmãos	75,00%	Padrasto	6,70%	De 3 a 5	55 (91,66%)
Avós	13,33%	Madrasta	0,00%	De 5 a 7	3 (5,00%)
		Outros	0,00%	Mais de 7	0 (0,0%)
Total de Casas	60 (100%)			Total de casas	60 (100%)

Tabela 17 - Habitação e Família Escola B

Percebe-se que a maioria dos pais dos estudantes possui Ensino Médio, sendo o índice de profissionais com Ensino Superior próximo a 15%. As profissões seguidas pelo pai mais citadas pelos alunos revelam profissionais oriundos de classes populares: auxiliares administrativos, mecânicos, auxiliares de manutenção e vendedores. Consideráveis citações são feitas a profissionais que se encontravam desempregados no ano de 2019. Em relação às mães, nota-se um índice de escolaridade mais elevado. Embora boa parte possua Ensino Médio completo, cerca de 50%, tal valor supera o dos pais, cujo índice de indivíduos com Ensino Médio completo está próximo de 37%. No quesito Ensino, os índices mostram que as mães possuem mais anos de estudo que os pais, uma vez que 24% dos alunos afirmam que suas mães realizaram curso superior. Entre as profissões mais seguidas atualmente pelas mães desse grupo destacam-se as de vendedora, enfermeira, cozinheira, cabeleireira e professora. Um total de 12% dos alunos citou que suas mães não trabalhavam e as mencionou como “donas de casa”.

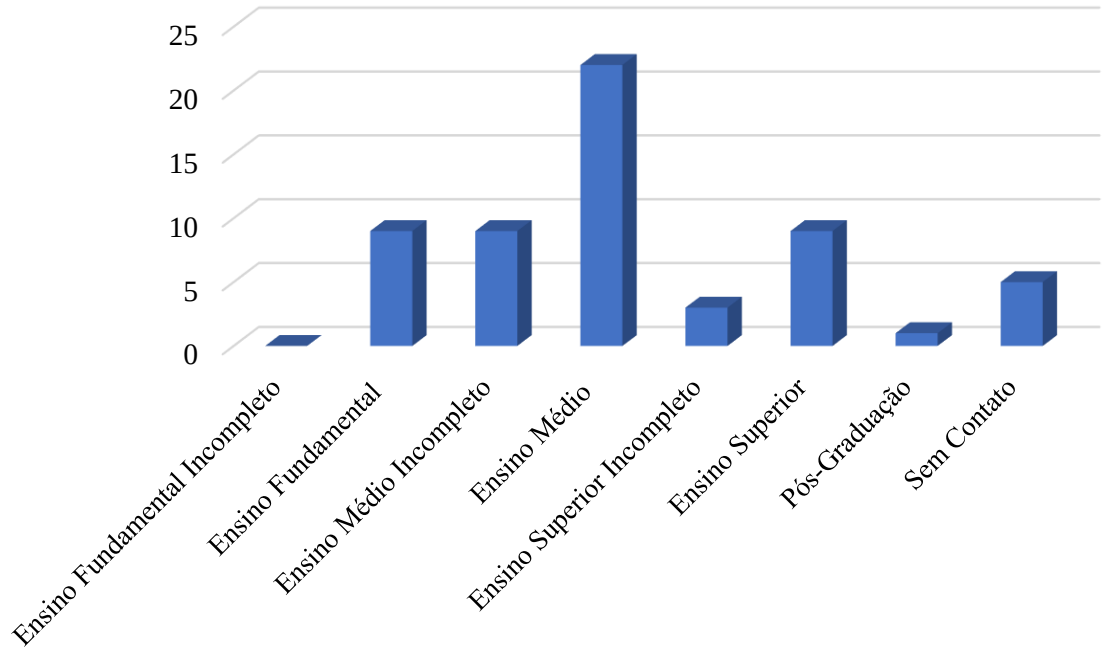


Gráfico 7 - Escolaridade do pai Escola B

Auxiliar administrativo	7 (11,66%)
Mecânico	6 (10,00%)
Vendedor	5 (8,33%)
Auxiliar de manutenção	3 (5,00%)
Desempregado	13 (21,66%)
	De 60 respostas (100%)

Tabela 18 - Profissão atual do pai (as cinco mais citadas)

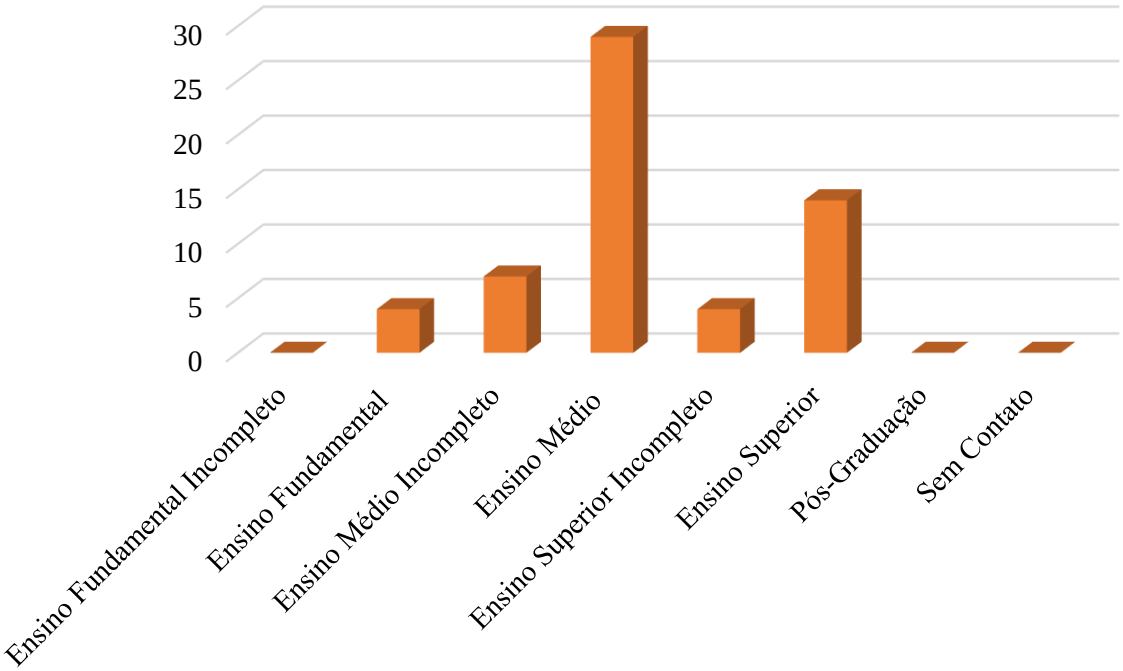


Gráfico 8 - Escolaridade da mãe Escola B

Vendedora	8 (13,33%)
Enfermeira	7 (11,66%)
Dona de Casa/Não trabalha atualmente	7 (11,66%)
Cozinheira	5 (8,33%)
Cabelereira	4 (6,66%)
	De 60 respostas (100%)

Tabela 19 - Profissão atual da mãe (as cinco mais citadas)

Dos 60 alunos participantes da pesquisa na Escola B, 54 alunos (90%), mostram-se interessados em seguir carreira universitária. Quanto ao curso pretendido, 13% ainda não sabem qual carreira seguir. Os cursos universitários mais citados pelos estudantes são aqueles considerados tradicionais em nossa sociedade, Engenharias, Medicina e Direto. Juntos, somam cerca de 40% do interesse do grupo pesquisado. Curiosamente, em comparação com a Escola A, observa-se uma diversidade maior de carreiras universitárias referidas. Aparecem cursos como Artes Plásticas, Psicologia, Pedagogia, Letras, Educação Física e Carreiras Militares. Entre as disciplinas escolares favoritas, há uma preferência do grupo pela Educação Física, o que nem sempre nos auxilia a apreender o real interesse acadêmico da maioria dos estudantes. Entretanto, a segunda disciplina mais citada foi Matemática, seguida numa constante por Língua Portuguesa, Química, História e Biologia.

Engenharias	10 (16,66%)	**Jornalismo**	1 (1,66%)
Direito	6 (10%)	**Artes Plásticas**	1 (1,66%)
Medicina	5 (8,33%)	**Odontologia**	1 (1,66%)
Enfermagem	4 (6,66%)	**Educação Física**	1 (1,66%)
Psicologia	2 (3,33%)	**Publicidade e Propaganda**	1 (1,66%)
Designer	2 (3,33%)	**Cinema**	1 (1,66%)
Pedagogia	2 (3,33%)	**Carreira Militar**	1 (1,66%)
Letras	2 (3,33%)	**Tecnologia da Informação**	1 (1,66%)
Nutrição	1 (1,66%)	**Veterinária**	1 (1,66%)
Farmácia	1 (1,66%)	**Não Sabe**	8 (13,33%)
Economia	1 (1,66%)		
Biologia	1 (1,66%)	**Total**	54 (100%) *

*De 54 estudantes que afirmam interesse em cursar universidade.

Tabela 20 - Carreiras universitárias pretendidas Escola B

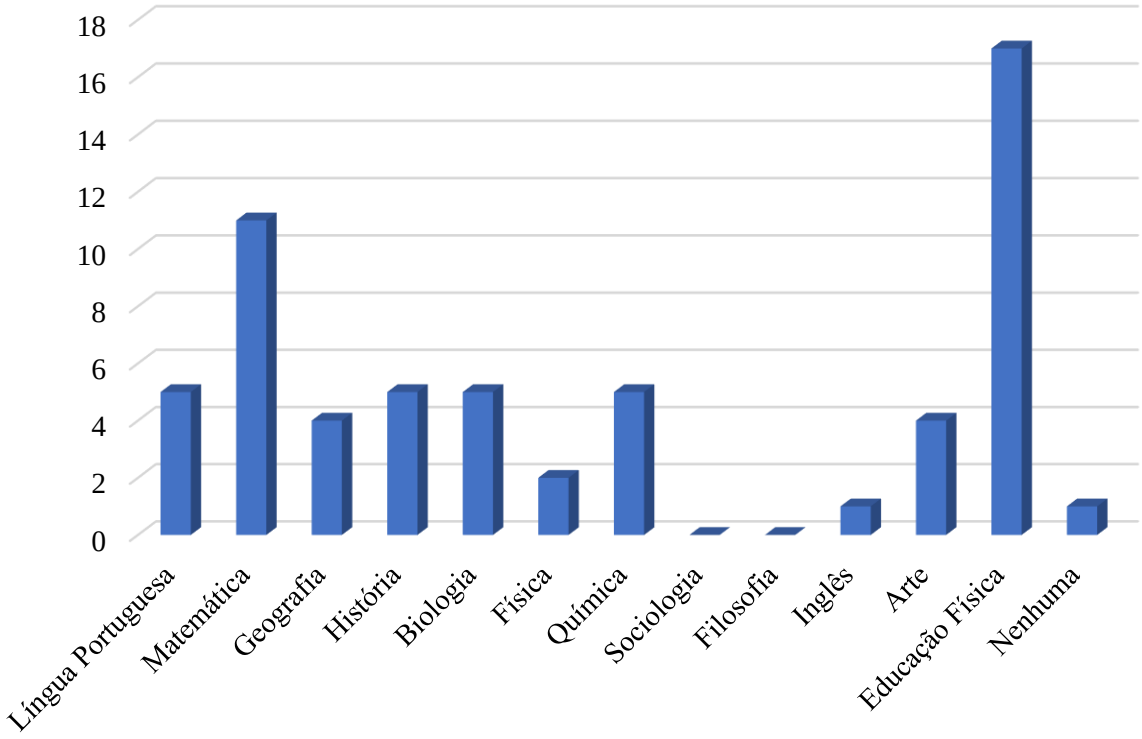


Gráfico 9 - Disciplina escolar favorita Escola B

Sobre os hábitos culturais e de lazer desse grupo, 91,66% (55 alunos) afirmam ser o celular a atividade de lazer que praticam com maior frequência. Seguem-se "ouvir música", 86,66% e passeio ao *shopping center*, 63,33%. Boa parte, 65%, permanece conectada mais de 4 horas na internet. O aplicativo mais utilizado é *WhatsApp*, 41,66%, seguido de *Instagram*, 15% e *YouTube*, 13,66%. Nota-se que atividades de lazer relacionadas às Artes são indicadas muito pouco por esse grupo. Teatro e shows estão abaixo de 7%.

Em relação a grupos ou comunidades por interesses que participam, por volta de 27% dos alunos não frequentam nenhum. 33% integram-se a grupos de "prática esportiva", seguidos de "grupos de jovens religiosos" (28%) e "sociedade de games/RPG" (15%). 4%, no entanto, apontou outras agremiações, como "escoteiros", "grupos LGBT" e "voluntariado em asilo". Percebe-se que esse grupo se conecta razoavelmente com outros jovens que partilham os mesmos interesses. As associações são mais diversas do que as da Escola A. No quesito religioso, 55% afirmam-se "evangélicos", 20% "católicos", 17% "não possuem religião" e 7% se autoafirmam "espíritas". Outras religiões representam apenas 1% das citações.

Celular (55) 91,66%	**Computador** (15) 25,00%
Ouvir Música (52) 86,66%	**Vídeo Games** (15) 25,00%
Shopping Centers (38) 63,33%	**Leitura** (14) 23,33%
Esportes (33) 55,00%	**Parques** (12) 20,00%
Sair com Amigos (32) 53,33%	**Instrumentos Musicais** (11) 18,33%
Televisão (32) 53,33%	**Pintura/Desenho** (07) 11,66%
Cinema (20) 33,33%	**Teatro** (04) 6,66%
Viagens (18) 30%,00	**Shows** (03) 5,00%

Total: 60 (100%). Porcentagem baseada na quantidade assinalada. A questão permitia mais de uma resposta

Tabela 21- Tipo de atividade de lazer que pratica com maior frequência Escola B

Tipo	Respostas	Porcentagem*
Prática esportiva	20	33,33%
Grupo de jovens religioso	17	28,33%
Sociedade de RPG/Games	09	15,00%
Coral	03	5,00%
Banda	02	3,33%
ONG	02	3,33%
Grêmio estudantil	01	1,66%
Movimento estudantil	00	0,00%
Outro:	04	6,66%
Associação LGBT	01	1,66%
Escoteiros	01	1,66%
Instituto do Câncer	01	1,66%
Voluntariado em Asilo	01	1,66%
Nenhum	16	26,66%

*Total: 60 (100%). Porcentagem baseada na quantidade assinalada. A questão permitia mais de uma resposta.

Tabela 22 - Participação em algum grupo ou comunidade por interesses em comum Escola B

Quando se trata do modo de obtenção de informações para realizar pesquisas “sites e aplicativos digitais” somam 85%, enquanto “redes sociais” representam 63% e “professores” configuram 43% das citações feitas pelos estudantes. Interessante notar que os professores na Escola B são mais considerados como fontes de informação do que na Escola A. Entre os tipos de vídeos que mais acessam ou a que assistem na internet ou televisão, destacam-se os “musicais”, 71,66%, seguido pelos “filmes”, 70%, e aqueles de “humor”, 58,33%.

Cerca de 35% dos estudantes da Escola B afirmam passar de 4 a 6 horas por dia conectados à internet, enquanto 32% permanecem de 2 a 4 horas e 30% ultrapassam 6 horas

diárias de conexão. Os aplicativos mais utilizados pelos alunos quando conectados à *web* são WhatsApp (41%) e Instagram (15%). Nessa questão, o perfil de uso da internet é similar entre as Escolas A e B.

Tipos	Respostas	Porcentagem*
Sites e aplicativos digitais	51	85,00%
Redes sociais	38	63,33%
Professores	26	43,33%
Amigos	24	40,00%
Livros e materiais impressos	22	36,66%
Parentes	14	23,33%

*Total: 60 (100%). Porcentagem baseada na quantidade assinalada. A questão permitia mais de uma resposta**.**

Tabela 23 - Fontes acessadas para obter informações ou fazer pesquisas Escola B

Tipos	Respostas	Porcentagem *
WhatsApp	25	41,66%
Instagram	09	15,00%
YouTube	08	13,33%
Facebook	05	8,33%
Netflix	05	8,33%
Telegram	02	3,33%
Twitter	02	3,33%
Snapchat	01	1,66%
Newsuite	01	1,66%

*Total: 60 (100%). Porcentagem baseada na quantidade assinalada. A questão permitia mais de uma resposta**.**

Tabela 24 - Aplicativo para celular mais acessado Escola B

Tipos	Respostas	Porcentagem *
Música	43	71,66%
Filmes	42	70,00%
Humor	35	58,33%
Novelas/Séries	35	58,33%
Vídeo-aulas	14	23,33%
Documentários	14	23,33%
Entrevistas	13	21,66%
Fofocas de artistas	12	20,00%
Jornais	12	20,00%
Religiosos	08	13,33%
Artes	08	13,33%
Política	06	10,00%

*Total: 60 (100%). Porcentagem baseada na quantidade assinalada. A questão permitia mais de uma resposta.

Tabela 25 - Tipos de vídeos a que mais assiste (internet ou televisão) Escola B

No que se refere a práticas de leitura, constata-se entre os participantes da Escola B quantidade razoável de estudantes que afirmam “não gostar de ler” ou deixaram a questão sobre gosto por leitura sem resposta. Esses representam 25% dos estudantes (15 respostas). Dos demais 75% que responderam à questão, é possível perceber a preponderância da “literatura juvenil estrangeira contemporânea" (35% dos títulos mencionados). São títulos que tratam de narrativas sobre adolescentes, seus dilemas, desafios da puberdade, primeiro amor e dificuldades de adaptação na escola e nas novas configurações familiares contemporâneas. A “literatura juvenil brasileira” representa o segundo gênero mais apreciado, com 13% de títulos citados. É relevante apontar que a obra *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, apareceu em quatro citações. Tais alunos que a citaram elogiam a obra e consideram-na sua favorita por discutir temas que “ainda permanecem como tabus na sociedade atual”. Possivelmente, os títulos relacionados aos clássicos da literatura brasileira podem ter sido indicados devido a obrigatoriedade de leitura para o vestibular, eventualmente escolhidos pelos docentes de Língua Portuguesa para compor avaliações e atividades letivas.

Entre as obras cinematográficas mais apreciadas pelos alunos destacam-se, como ocorrido na Escola A, títulos relacionados a “super-heróis”. O filme *Os Vingadores* (*The Avengers*) foi citado 17 vezes pelos estudantes da Escola B, tornando-se o favorito do grupo. O longa-metragem é do exato momento da coleta de dados (1º semestre de 2019) e, possivelmente, foi mencionado por ter sido recentemente apreciado pelos alunos. No entanto, gêneros como “comédia romântica” e “ação” vêm em seguida na preferência dos estudantes, demonstrando similaridade com o grupo de alunos da Escola A.

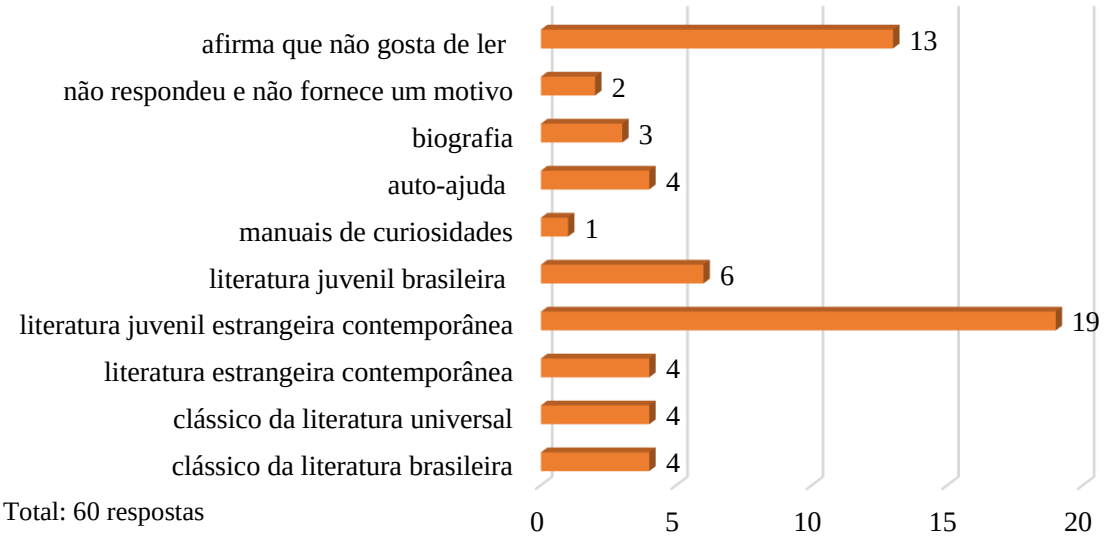


Gráfico 10 - Tipo de leitura favorita Escola B

Título e Autor	Ano de Publicação*	Número de citações
Diário de um Banana (*Diary of a wimpy kid*), de Jeff Kinney	2007-presente	07
O Extraordinário (*Wonder*), de Raquel Jaramillo	2017	05
Harry Potter (série), de J. K. Roling	1998-2007	05
Fazendo Meu Filme (série), de Paula Pimenta	2008	04
O Cortiço, de Aluísio de Azevedo	1890	04

* Em língua portuguesa (Brasil).

Tabela 26 - Cinco títulos de livros mais citados Escola B

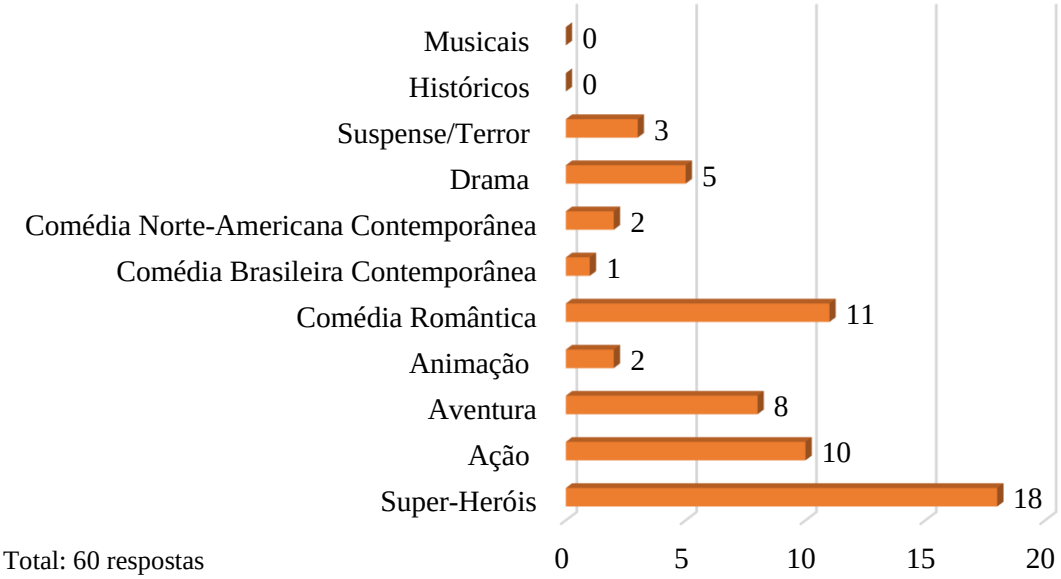


Gráfico 11 - Gênero de filme favorito Escola

Título	Ano de lançamento	Número de citações
Os Vingadores (saga) (*Avengers*)	2012-2019	18
Simplesmente acontece (Love, Rosie)	2014	07
Harry Potter (saga)	2001-2008	05
Velozes e furiosos (saga) *(The Fast and the furious)*	2001-2017	04
A Culpa é das estrelas (The fault in our stars)	2014	03

Tabela 27 - Cinco títulos de filmes mais citados Escola B

Quadro geral sobre o perfil sociocultural dos alunos participantes

Diante dos dados revelados pelo questionário de perfil discente é possível afirmar que os estudantes da Escola A provêm de famílias de profissionais liberais, pequenos empresários ou funcionários de empresas privadas da região da Grande São Paulo. Por estarem matriculados em uma instituição de ensino localizada em bairro de classe média alta de Santo André, parte considerável desses alunos encontra-se na faixa de poder aquisitivo acima de oito salários mínios, o que os coloca em um nível social privilegiado diante da maioria do alunado do país. São jovens que anseiam por carreiras universitárias de prestígio, como Medicina e Engenharia e mostram-se consideravelmente decididos, apesar de apenas iniciarem o Ensino Médio. Já o grupo de estudantes participantes na Escola B provém de núcleos familiares das classes populares da Grande São Paulo. Compõem lares que representam boa parte da força trabalhadora do país: famílias que vivem com até três salários-mínimos. Ganha destaque em suas respostas a quantidade de pais que se encontram desempregados no momento da coleta de dados. Sendo a localização da escola no centro de São Bernardo do Campo e o acesso a ela, portanto, facilitado, nota-se a proveniência de alunos de diversos bairros da cidade, especialmente daqueles caracterizados como de classe média-baixa.

As questões sobre o cotidiano do adolescente não se mostram distantes em ambas as escolas. Há um interesse geral em prosseguir os estudos na universidade e buscar uma carreira estável. O universo da *web* é inescapável e fonte de informações e entretenimento. Os estudantes participantes da pesquisa inserem-se em uma cultura urbana típica dos grandes centros populacionais brasileiros, quando *smartphone*s e *shopping centers* são exemplos mais citados de lazer e as redes sociais são primordiais para o acesso a informações sobre o mundo que os cerca. Quanto à religiosidade, há na Escola A (grupo de poder aquisitivo mais alto) uma maioria de católicos, enquanto na Escola B (grupo de poder aquisitivo menor) há predominância de cristãos evangélicos.

Percebe-se que a leitura faz parte do cotidiano de muitos alunos, que destacam como favoritas publicações contemporâneas que envolvem os dilemas e desafios da a vida juvenil por meio de um viés psicologizante. Tomemos como exemplo a obra *O extraordinário* (2017), da norte-americana Raquel Jaramillo, título de literatura juvenil norte-americana popular entre os alunos tanto na Escola A, quanto na Escola B. Na obra, o personagem Auggie nasceu com uma deformidade física no rosto que o levou a uma série de cirurgias plásticas; aos onze anos inicia a vida na escola regular e afrontará sérias dificuldades para se ajustar à nova realidade, repleta de cenas de *bullying* e rejeição por seu aspecto físico. A série *Diário de um banana* (2007-), de

Jeff Kinney, também aparece como título mais citado por alunos de ambas as escolas. A série de Kinney narra a vida de Greg, um garoto norte-americano estudante de Ensino Fundamental que expõe em seu diário a complicada e cômica vida de um adolescente tímido em um meio escolar hostil e repleto de garotos valentões. Curiosamente, na Escola B, há uma obra juvenil citada com certa frequência da autora contemporânea brasileira Paula Pimenta; trata-se de *Fazendo meu filme* (2008-2012), série que narra a vida de Fani, da adolescência a vida adulta: conflitos com a família, o intercâmbio fora do país, o primeiro amor e as desilusões da vida independente. A famosa série *Harry Potter*, da britânica J.K. Rowling, a série *Percy Jackson*, do norte-americano Rick Riordan e a trilogia *A seleção*, da norte-americana Keira Kess completam o quadro de títulos favoritos entre os estudantes. Essas séries, de aventura fantástica, aliam a fantasia com os desafios da vida adolescente, dialogando com um público amplo, que ultrapassa gerações.

Quando perguntamos aos estudantes o porquê da escolha desses títulos, apresentaram respostas que citam a ligação da obra com a vida corrente: "*fala de problemas parecidos com a minha vida*", "*história que te prende porque você entende a Fani", "porque te ajudar a amar a si mesmo"*, *"ajudou muito quando entrei na escola e sofri bullying", "é tudo o que ocorre na adolescência", "porque mostra a reviravolta na vida do adolescente", "ele* [Harry Potter] *passa por muitos momentos que nós também passamos".*

O mercado editorial para o público adolescente esteve em pleno crescimento a partir de anos 2000 e tem incrementado narrativas de ação com autoajuda juvenil. Segundo a socióloga portuguesa Maria Amélia Cruz (2017, p.239) o personagem protagonista dos romances juvenis *bestsellers* reflete criticamente sobre si próprio, sobre os outros e sobre o mundo que o rodeia, imprimindo na narrativa literária uma série de autocríticas que recorrem às técnicas típicas da narrativa psicológica: escrita epistolar ou diarística, narração autodiegética, narrativa interior e discurso indireto livre. Tais estratégicas estilísticas inserem na narrativa conteúdos psicologizantes a fim de se chegar a um leitor real e desenvolver uma literatura focada em problemas, a qual torne os dilemas do personagem central os dilemas da vida adolescente no mundo contemporâneo (CRUZ, 2017, p.210).

Os vídeos são também um aspecto do consumo cultural relevante desses adolescentes, pois a quase totalidade consome filmes e audiovisuais de internet diariamente. O escapismo e tônica das relações instantâneas, porém frágeis, povoam o imaginário desses adolescentes e os fazem preferir obras cinematográficas de ação a respeito de super-heróis norte-americanos. Por outro lado, são os videoclipes musicais e os curtas de humor aqueles mais acessados nas plataformas de vídeo da *web*. O consumo cultural em um mundo de telas, segundo a psicóloga

argentina Roxana Morduchowicz (2013, p.59-60), é fruto da incerteza do mundo líquido bauminiano, de constante crise econômica e social. O privilégio do instantâneo e da fugacidade das produções audiovisuais encaixa-se muito bem na sociedade do presente permanente, em que a ação se consome em si mesma, com imagens e áudios velozes que se vinculam a um comportamento fragmentário, imediatista e de intensa sensação de impaciência. Nas respostas dos alunos de ambas as escolas, o filme preferido é assim classificado porque *"ensina a aproveitar os momentos da vida", "transmite adrenalina", "a mensagem é profunda e te mostra uma alternativa para viver", "as cenas são incrivelmente rápidas e engraçadas", "você ri muito na hora".* O audiovisual é então para esses adolescentes objeto de consumo e de satisfação imediata.

O mundo digital é sem dúvida a fonte de informação primordial para os adolescentes da segunda década do século XXI. Em ambas as escolas, mais de 85% dos estudantes citam os sites, aplicativos e redes sociais como a fonte de informação preferida. Pais e professores aparecem em um segundo plano. Se a maioria se conecta numa média de cinco a seis horas por dia em aplicativos e redes sociais, é patente a compreensão de que os adolescentes absorvem diariamente o conteúdo do mundo digital e o colocam em interação com sua vida cotidiana. Se o *smartfone* é o meio de entretenimento favorito, aplicativos e redes sociais servem tanto para fonte de informações sobre o mundo quanto para o divertimento. O telefone móvel lhes fornece a sensação de conexão permanente, segurança entre os pares e a possibilidade de se sentir sempre acompanhado (MORDUCHOWICZ, 2013, p.42). Nesse sentido, a socialização com os amigos adentra sem medo o mundo digital, enquanto pais e professores habitam o mundo exterior, "desplugado" da rede. A sensação de autocontrole em uma rede social ou aplicativo de mensagens garante ao jovem maior autonomia e independência em seus consumos culturais, já que a rede social acessada pelo celular tende à individualização do usuário, a privacidade do contato e à exclusão do outro na utilização do equipamento digital (MORDUCHOWICZ, 2013, p.26).

Finalmente, percebemos a participação tímida, mas relevante do grupo de alunos da Escola B em voluntariado e movimentos sociais, fato não observado entre os participantes da Escola A. Esse traço, apesar de singelo, é um aspecto que consideramos relevante entre os estudantes da Escola B, já que os coloca em contato com temas relacionados ao abandono de idosos, doenças terminais e questões LGBT. Contudo, de maneira geral, compreende-se que esses adolescentes estão permanentemente conectados aos pares no mundo virtual; no plano real, as agremiações entre grupos de interesse são bastante pequenas, inferior a 35% em ambas as escolas.

Há um nítido sentido do esvaziamento do espaço público e sua atratividade para a convivência entre adolescentes das grandes cidades. Além do espaço escolar, áreas de convivência pública, como parques, praças e teatros, são minimamente citadas. Excluindo-se a discussão dos fatores que levam a esse afastamento do espaço público nos grandes centros urbanos brasileiros, é importante destacar que, além da escola, o grande centro de convivência entre os adolescentes dessa pesquisa é o *shopping center*, exemplo máximo da privatização dos espaços de entretenimento nas grandes cidades do mundo globalizado.

3.5 Sobre o perfil docente e os materiais didáticos

Neste item procuramos traçar o perfil dos docentes de História das turmas acompanhadas nas duas unidades escolares. Atentar para as subjetividades dos docentes é essencial na composição de um quadro geral sobre as turmas pesquisadas, justamente por serem eles os demais componentes da relação pedagógica. Sua formação, carreira, representações e imaginário sobre a história são fundamentais na construção do que se faz em sala de aula. Coletamos os elementos para a composição de um perfil docente por meio de entrevistas realizadas com os professores, assim como das observações das aulas de História realizadas nas duas unidades escolares. Os professores de ambas as escolas consentiram na gravação em áudio das entrevistas.

No mais, incluímos neste item uma breve apresentação dos materiais didáticos utilizados por docentes e alunos. Apresentamos o tema dos materiais didáticos de acordo com as orientações da pesquisa de caráter qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Esta seria uma análise dos documentos que permeiam a relação pedagógica. Não são o ponto fulcral da pesquisa, nem se fará aqui uma análise exaustiva sobre esses materiais, mas os consideramos elementos que influenciam na maneira como o pensamento histórico se constrói em sala de aula e, evidentemente, auxiliam na formação da consciência histórica e nas representações sobre o passado por professores e alunos. O modo como o discurso da história sobre a Antiguidade chega às escolas por meio de manuais didáticos também será um dos objetivos deste item.

Escola A

A entrevista com o professor de História da Escola A correspondeu a duas conversas realizadas entre abril e maio de 2018 no espaço da sala dos professores do prédio do Ensino Médio. O momento escolhido foram de “janelas” que o professor possuía entre aulas. O entrevistado mostrou-se bastante amigável e confortável com a temática, respondendo às

questões por meio de uma conversa bastante interativa e informal. Demostrou notável interesse pelo assunto e afirmou, logo de início, que o tema "Antiguidade" é um de seus favoritos, apesar de não ter pesquisado tal recorte na pós-graduação. O primeiro encontro foi mais longo, entretanto não se conseguiu concluir a conversar. Por isso, marcou-se um segundo encontro.

O professor de História das 1.as séries do Ensino Médio da Escola A contava 35 anos em 2018 e afirmou ter 13 anos de experiência no magistério, sempre lecionando a disciplina de História na educação básica. Informou nunca ter ministrado aulas na escola pública e afirmou ser também docente em curso pré-vestibular e já ter lecionado a disciplina de História da Arte, por três anos, em universidade privada da região do ABC em curso de Artes Cênicas e Dança. É natural e residente da cidade de Santo André. Desde o ano de 2015 ministra um curso de Atualidades na Escola A, com uma aula por semana na grade obrigatória da 2.ª série do Ensino Médio. É graduado pela Unicamp e possui mestrado em História. Cursava em 2018 doutorado em História Política da América Latina também pela Unicamp. Trabalhava há sete anos na Escola A, sempre no segmento do Ensino Médio. No ano de 2018, possuía todas as turmas de 1.as séries e sua atribuição na disciplina de História eram de 12 aulas semanais. Também em 2018 ministrava aulas em curso pré-vestibular na cidade de São Paulo.

O docente afirmou que, quando ensina a História da Grécia Antiga aos seus alunos, especialmente a questão da democracia em Atenas, utiliza fragmentos de textos de pensadores antigos, como Aristóteles e Clístenes, e trechos de autores contemporâneos, como Norberto Bobbio e José Murilo de Carvalho. Segundo o professor, tal escolha acontece para que se desenvolvam em sala de aula *"noções de semelhanças e diferenças sobre o conceito de democracia e a historicidade da noção desse regime político"*. Durante a entrevista, salientou que considera o regime democrático ateniense um regime político *"inovador e amplo, mas restrito em termos contemporâneos*". Claramente, durante a entrevista, o professor destacou e reafirmou a importância de se estudar a democracia grega na escola, levando os alunos a compreender o quão inovador foi tal regime político no contexto do Mundo Antigo. Quando perguntamos sobre as técnicas didáticas que utiliza para trabalhar o conteúdo sobre democracia grega o professor afirmou: *"costumo trabalhar esse tema a partir de atividades de leitura e escrita em que os alunos têm que responder um breve questionário sobre o que pensa do regime democrático antigo se compararmos com o nosso".*

Sobre a questão das lutas sociais na Roma Antiga, o docente logo afirmou que *"o aluno tem que entender o processo de marginalização pelo qual a plebe romana passou, esse é o ponto".* Seguiu comentando que, quando realiza uma aula expositiva sobre o tema, explica fatos e eventos que levariam o aluno a perceber que a classe dos plebeus era *"heterogênea"* e foi

impactada pelo *"modelo escravista"*. O professor utilizou ainda, por inúmeras vezes, a palavra contradição para expor como propõe e organiza o tema sobre as lutas sociais em Roma, especialmente ao se referir à plebe: *"marginalizada pelas elites, mas que se mostrava necessária nas forças armadas, e que se encontrava cada vez mais pobre. É uma grande contradição da história de Roma!"*. Em relação às técnicas que utiliza para desenvolver esse tema, o entrevistado afirmou que pede aos alunos em exercícios de leitura e escrita que discutam as reformas propostas pelos irmãos Graco, porque, segundo ele, *"me dá um 'gancho' para a explicação sobre as razões da crise da república romana".* Durante essa questão, o docente fez uma interessante observação. Comentou que muitos professores e livros didáticos costumam abordar o tema reforma agrária no Brasil a partir da problemática social romana, algo que reprova: *"é metodologicamente mais pertinente fazer essas correlações ligadas aos conteúdos próprios da História do Brasil do que aos de História Antiga".*

Ao fecharmos a entrevista, no segundo encontro, com a questão sobre a importância de se estudar em História gregos e romanos, o professor mostrou-se bem empolgado e afirmou logo de início ser *"muito importante"*. Agregou a consideração de que tal importância provém do fato de que gregos e romanos *"foram culturas políticas que contribuíram para a invenção sobre o próprio termo e o campo da política"*. O professor não mencionou em sua resposta imagens muito comuns sobre o mundo grego, como, por exemplo, a arte, a filosofia ou a mitologia, ou ainda sobre o mundo romano, como a arquitetura, o exército, o direito. Sua argumentação deu-se essencialmente sobre a política no Mundo Antigo, tema que tradicionalmente orienta a História Antiga escolar. Na concepção do professor Grécia e Roma tem a função no ensino de *"munir os alunos de um repertório político, com o qual eles poderão tanto entender como participar da polis..., digo, da sociedade e da vida política".*

Concluímos que o professor da Escola A é um professor de formação acadêmica exemplar e de carreira que oscilou sempre entre instituições privadas, seja no Ensino Médio ou no Superior. Sua experiência acadêmica com as questões políticas mostrou-se muito forte durante a entrevista e assim ligou o conteúdo sobre Grécia e Roma a um léxico proveniente do campo de estudos a que pertence. Como se verá no próximo item, suas aulas têm como centro tal tipo de narrativa. Apesar de revelar que utiliza trechos de historiadores para debater os temas mencionados, não acompanhamos em suas aulas a efetivação de tais exercícios, seja de forma oral, seja escrita. Seu foco nos pareceu ser a aula expositiva preparatória para a grande leva de avaliações enfrentadas pelos alunos da Escola A e um eventual comentário sobre exercícios propostos para casa.

O livro didático adotado pelo professor da Escola em 2018 foi a obra *Projeto Conecte – História*, de uma equipe de autores dirigida pelo historiador e professor universitário Ronaldo Vaifas, da Universidade Federal Fluminense (UFF). A obra, editada pela Editora Saraiva, teve sua primeira edição no ano 2014. A edição utilizada pelos alunos da Escola A é esta primeira, porém na reimpressão de 2016. A estruturação dos capítulos segue um esquema-padrão: "puxando pela memória" (sensibilização inicial do tema por meio de uma imagem em referência a cultura popular que remeta ao tema histórico do capítulo), texto principal em ordem cronológica, *boxes* denominados "outra dimensão" (temas sobre cotidiano ou cultura) ou "a história em seu devido lugar" (explicações sobre termos e conceitos históricos), "roteiro de estudos" (questões dissertativas sobre o texto principal), "vamos testar" (questões de múltipla escolha referentes aos grandes vestibulares do país) e "conexões" (questão final de reflexão com intenção interdisciplinar). O texto principal é acompanhado de imagens, geralmente uma por página, porém nem sempre vinculada ao tema narrado, pois boa parte sustenta ilustrações de temas secundários ou dos *boxes*.

Analisemos, então, a apresentação e a narrativa da História Antiga, Grécia e Roma, em especial os temas sobre a democracia grega e as lutas sociais em Roma na obra *Projeto Conecte – História*. O conteúdo encontra-se no volume 1 destinado ao aluno da 1.ª série do Ensino Médio.

É na segunda unidade do volume que se apresentará o recorte temporal sobre a Antiguidade. Dividida em três capítulos, o primeiro destina-se à Antiguidade Oriental e realiza breves considerações sobre egípcios, mesopotâmicos, persas, fenícios e hebreus. A história grega inicia-se especificamente no terceiro capítulo. A sensibilização inicial do tema sobre Grécia traz ao aluno a imagem de Péricles em discurso ao povo de Atenas, presente na tela do artista alemão Philipp von Foltz (1805-1877). A abertura do capítulo descreve a tela como uma pintura quase fiel, "*se não fosse a presença, em primeiro plano, de mulheres e dos escravos que não tinham direitos civis ou políticos naquela sociedade*" (VAINFAS et al, 2016, p.46). Propõe-se que o estudante, ao final de seu estudo sobre o mundo grego, possa responder "*Afinal quem era considerado cidadão na Grécia Antiga*?". A abertura já aponta para a orientação da narrativa do texto principal: um panorama cronológico dos períodos da história grega ancorado nas transformações sociais e políticas que levaram à formação da pólis.

O cerne do capítulo é o item 3 – "o exemplo de Atenas", o mais extenso. Apresenta ao estudante a evolução política da cidade das leis draconianas à democracia de Clístenes. A caracterização da democracia ateniense pelo manual didático é feita nos seguintes termos: "*o regime ateniense combinava democracia direta (participação de todos os cidadãos na Eclésia)*

com a democracia representativa (em que prevalecia o poder dos cidadãos mais ricos através da Bulé). A democracia ateniense possuía uma particularidade importante: os direitos políticos e civis eram muito desiguais" (VAINFAS et al, 2016, p.52). A narrativa vale-se de um vocabulário atual sobre política para descrever o sistema de governo de Atenas, fazendo algumas ressalvas em relação aos direitos políticos para os habitantes da cidade.

O capítulo traz ainda alguns mecanismos de repressão, como o ostracismo e as restrições à cidadania na época de Péricles. Em geral, a narrativa é breve, sustentada por uma discussão mais factual em relação ao texto principal, sempre alicerçada na evolução política. Um tímido *box* apresenta a questão das mulheres em Atenas, comparando-as com o tratamento que recebiam em Esparta. Não se fazem no texto principal, discussões sobre passado-presente. Elas aparecerão apenas em um exercício isolado do "roteiro de estudos": "*Se na moderna democracia todos os cidadãos têm direito de voto, é possível afirmar que não havia democracia em Atenas, uma vez que as mulheres não votavam*?" (VAINFAS et al, 2016, p.59). A questão é ainda acompanhada de um quadro que traz a definição do termo "democracia", o qual, possivelmente, visa a auxiliar o aluno na resposta do exercício. Acreditamos que se espera do professor que conduza tal discussão, já que o texto principal não a realiza explicitamente. Cabe ao docente, se assim desejar, encaminhar o problema passado-presente na questão da democracia.

O capítulo seguinte é dedicado aos romanos. A abertura traz ao estudante a imagem de uma cena do filme *Gladiador*, de Ridley Scott (2000), em que se vê o general e protagonista do filme Maximus (Russel Crowe) passando em revista suas legiões. Não se abre o capítulo com uma pergunta, como se fez no anterior sobre os gregos, preferindo apresentar a consideração de que o texto levará o aluno conhecer "*a história do principal império do mundo ocidental*" (VAINFAS et al, 2016, p.61). A dimensão imperial de Roma é a estrela-guia do capítulo, que terá os itens "Da Monarquia à República", "Tempos da República", "Império" e "A crise do Império". Após uma introdução discorrendo sobre aspectos factuais da evolução política da cidade e seus grupos sociais, o subitem "patrícios x plebeus" dedicar-se-á às lutas sociais nos tempos da República. Inicia com a consideração de que os plebeus em Roma "*se organizaram como grupo independente, contrário à nobreza patrícia*" (VAINFAS et al, 2016, p.65). Seguem-se as conquistas sociais dos plebeus por data. O parágrafo final do subitem atenta para o abismo social entre ricos e pobres com a expansão territorial na República, trazendo a definição de proletário e indicando o fato de a riqueza ter se tornado o principal padrão de distinção social entre os antigos romanos.

O item sobre os irmãos Graco, tópico bastante tradicional na discussão sobre as lutas sociais em Roma, recebe destaque. A narrativa prima pela apresentação de dados factuais, apesar de indicar que para os Graco a política do pão e circo "*não resolvia a questão da pobreza*" (VAINFAS et al, 2016, p.68). Não se utiliza a expressão "reforma agrária" em nenhum momento do texto, prezando pela ideia de "leis agrárias" em que os Graco "*ambicionavam trazer de volta as pequenas propriedades e reaver terras do Estado indevidamente ocupadas*" (VAINFAS et al, 2016, p.68). Apresenta, em seguida, a ineficácia da tentativa política dos Graco pelo ataque dos patrícios, mas curiosamente o texto faz importante consideração sobre a própria plebe do período que "*não manifestava interesse pelo trabalho rural*" (VAINFAS et al, 2016, p.68) e, portanto, os irmãos teriam tido pouca afeição dos maiores interessados em seus projetos. O texto segue salientando a atuação de Caio Graco, que teria conseguido distribuir alguns lotes de terra, fiscalizado irregularidades e implantado medidas administrativas. Mas, a "*trama e conspiração do Senado anularia toda a legislação criada por ele*" (VAINFAS et al, 2016, p.69). Em suma, o subitem sobre as lutas sociais em Roma é extenso. Ainda que prese pela apresentação factual, pontua algumas discussões críticas.

No geral, a obra *Projeto Conecte – História* discute a Antiguidade greco-romana a partir de uma abordagem convencional, calcada na evolução política. Pequenos *boxes* trazem temas do cotidiano e da cultura no Mundo Antigo, enquanto o texto principal discorre sobre o quadro político dos diversos períodos em que tradicionalmente se organiza o estudo da Antiguidade escolar. A obra apresenta capítulos curtos, em uma organização bastante similar a publicações voltadas a métodos apostilados. Quanto aos dois temas foco de nossa análise, democracia grega e lutas sociais na Roma Antiga, o livro didático faz uma discussão bastante tradicional, baseada nos dados factuais, apesar de sugerir alguns tímidos momentos de criticidade. Evitam-se no texto aproximações passado-presente, deixando tal exercício reflexivo para o trabalho do professor em sala. Possivelmente, a orientação pedagógica da escola A, voltada a um estilo de curso pré-vestibular, exija uma obra suscinta, de leitura rápida para um aluno que possua grande quantidade de avaliações.

Escola B

A entrevista realizada com o docente da Escola B ocorreu na segunda quinzena do mês de abril de 2019. O espaço escolhido foi a sala dos professores. O professor cedeu um dia específico na semana em horário pós-aula ao término de seu expediente. Por acumular dois cargos públicos, o professor não dispôs de muito tempo para nossa entrevista, pois deveria

deslocar-se para outra unidade escolar. Infelizmente, não mostrou interesse em encontrar nova disponibilidade para realizarmos um encontro. Assim, seguimos os minutos possíveis oferecidos pelo docente que, de início, mostrou-se bastante apreensivo, porém cedeu alguns minutos a mais para completar as questões.

O professor possuía todas as 1.as séries do Ensino Médio no ano letivo de 2019, as quais somavam seis turmas da Escola B. Sua carga horária era de 25 horas na unidade escolar, lecionando também para turmas de 9. os anos. Possuía 56 anos de idade e é graduado em Ciências Sociais com habilitação para lecionar História. Realizou seus estudos de formação inicial pelo Centro Universitário Fundação Santo André, na região do ABC, e atua há 25 anos como professor da rede estadual de São Paulo. Desses 25 anos, oito são como docente efetivo de História na unidade escolar observada. Possui um segundo cargo público na prefeitura de São Caetano do Sul, onde ministra aulas à tarde para Ensino Fundamental II, também na disciplina de História e com carga horária de 20 horas. Nesse segundo cargo, afirmou estar há 12 anos e argumentou não sentir diferença entre o tipo de trabalho que realiza nas duas instituições, apenas sinalizou que, em alguns momentos, a prefeitura de São Caetano "*fornece mais recursos de trabalho e um salário um pouco melhor*". Afirma gostar da profissão, porém admitiu que "*os tempos mudaram*" e aquilo que o atraía há 20 anos, quando se efetivou como professor da rede estadual, parecer ter "*desaparecido totalmente da escola pública*". Salientou estar em fim de carreira e seu "*próximo passo é a aposentadoria*".

Ao perguntarmos ao professor como trabalha com seus alunos o conteúdo sobre Grécia Antiga, ele revelou: "*exploro muito questões atuais. Ao começar o assunto origem do povo grego, por exemplo, trabalho com questões atuais...as motivações que levam populações a migrar para outras regiões e daí a questão dos refugiados contemporâneos*". O presente parece ser o foco desse professor, compreendendo que temas e problemáticas do mundo contemporâneo possuem raízes na Antiguidade. Nessa questão ainda acrescenta: *"espero que o aluno perceba a origens dos eupátridas como desigualdade entre os grupos sociais. Trabalhamos aí com a questão fundiária do Brasil e os movimentos sociais que lutam pelo direito à terra. Isso acontece há muito tempo".* É perceptível na fala e no entusiasmo do professor durante a entrevista, que o Mundo Antigo é um reservatório de problemas que fazem referência a questões do presente. Pouco se falou de características da Grécia Antiga e mais se apontou a necessidade de compreensão do aluno quanto ao mundo atual. Quando pergunto sobre a democracia grega, o professor responde que leva à sala de aula trechos de Tucídides e os complementa com notícias políticas dos grandes jornais da semana.

Quanto ao conteúdo sobre as lutas sociais em Roma, o professor mostrou muito entusiasmo pela figura de Espártaco: "*Gosto de trabalhar esse tema com filmes onde* [sic] *normalmente os alunos apresentam grande interesse em conhecer a história de Spartacus".* Ao perguntar sobre a problemática da plebe e do acesso à terra no mundo romano, o docente afirma: "*a questão fundiária também é trazida para os dias de hoje".* Assim, o docente liga o movimento dos irmãos Graco na Antiguidade aos movimentos por acesso à terra e reforma agrária no Brasil: *"quando temos tempo, estudamos o MST e suas origens".* A partir desse momento o professor enveredou a entrevista para o MST e a sua importância. Fez comentários, tais como "*a juventude não sabe mais o que é isso*". Mostrou-se depois dessa questão bastante desanimado. Perguntamos se o professor tinha ou teve alguma ligação com movimentos sociais ou com o próprio MST. Afirmou veementemente que não. Mas, sua fala inicial entusiasmada e sua posterior indignação, quando refletiu sobre o distanciamento dos jovens dos movimentos sociais do presente, nos levam a compreender que pode ser possível que esse docente tenha participado de algum movimento social ou tenha se sentido atraído por algum deles anteriormente.

Sobre a relevância do estudo da Antiguidade para os alunos do século XXI o professor da Escola B afirma que o conteúdo é muito importante: "*justamente por levar o aluno ao conhecimento da estrutura política que se desenvolveu no mundo grego e possibilitar comparações com os fenômenos presentes no mundo ocidental*". É perceptível que o conteúdo sobre Antiguidade presente na História escolar não se restringe, para esse professor, a questões próprias do Mundo Antigo, mas traz consigo elementos do tempo presente. A História Antiga faz com "*que ele* [o aluno] *perceba que a experiência democrática grega exerceu grande influência nas práticas políticas modernas".* O docente exemplifica a necessidade de se materializar a conexão entre o antigo e o contemporâneo ao afirmar, inusitadamente, que "*gosto de levar para a sala ostras - para o aluno entender o ostracismo"* – em referência ao *óstrakon*, peça de cerâmica em formato de ostra sobre a qual se escrevia o nome do exilado do regime político ateniense. Entretanto, no acompanhamento de suas aulas, não houve tal exercício comparativo entre ostras e o *óstrakon* da Antiguidade.

O professor da Escola B é um docente de longa atuação no ensino público estadual. A vasta experiência e o sentimento de finitude, permeado por uma atmosfera de nostalgia, o acompanham. Apesar do tempo curto de entrevista, é notável seu interesse pela História como disciplina que deve estimular em sala de aula discussões sobre problemas do contemporâneo. Sua prática assim o confirmará, como apresentaremos no próximo item. Ainda que sua

entrevista tenha sido suscinta, por questões de disponibilidade, passou-nos a impressão de entusiasmo ao falar sobre a história, movimentos sociais e temas atuais. Contudo, ao acompanhar seu cotidiano na Escola B, percebemos que oscilava quanto a esse interesse, muitas vezes mostrando-se mais animado quando alunos o vinham procurar no final da aula ou no intervalo para conversar sobre um tema histórico do que quanto à prática que realizava durante as aulas que ministrou.

As aulas do professor da Escola B têm como referência exclusiva o livro didático. Eventualmente, utilizava o quadro para atividades escritas, às quais tivemos acesso acompanhando suas aulas. As questões oferecidas eram retiradas de outros materiais didáticos levados à sala de aula pelo professor. Tais exercícios eram copiados pelos estudantes em seus cadernos, uma aula era utilizada para a resolução desses exercícios e, em seguida, o docente recebia em sua mesa os estudantes para vistar seus cadernos e corrigir individualmente as questões. Geralmente, não se trabalhavam novos conteúdos nesse tipo de aula.

O livro didático adotado pelo conjunto de professores da Escola B no PNLD 2018-2020 foi *História, sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior [39]. Editados pela FTD, os três volumes da obra para o Ensino Médio seguiam sua segunda edição (2016). Estruturalmente, cada volume compõe-se de unidades formadas por capítulos temáticos divididos em ordem cronológica. A História Antiga compreende parte do volume 1 e está presente em duas unidades: "cidades: passado e presente" e "democracia: passado e presente". A primeira unidade faz referência à Antiguidade Oriental, enquanto a segunda apresenta a história dos gregos e romanos.

Estruturalmente, cada capítulo conta, além do texto principal, com uma abertura temática e *boxes* denominados "dialogando" (com gráficos, tabelas e textos designados para fundamentar atividades reflexivas). Há uma sessão denominada "para refletir" (seleção de textos sobre conteúdos estudados, os quais podem ser fontes primárias) e uma outra "para saber mais" (quadro que apresenta informações extras sobre os conteúdos trabalhados). As atividades finais distribuem-se nas seções "retomando" (geralmente testes de múltipla escolha), "leitura e escrita de textos" (questões sobre interpretação de textos de gêneros diversos), "cruzando fontes" (questões que comparam diferentes fontes históricas) e "integrando com..." (atividades designadas como interdisciplinares). Em capítulos finais de determinadas unidades, o volume

[39] Alfredo Boulos Jr. é autor consagrado de livros didáticos de história. Doutor em Educação pela PUC-SP e mestre em história social pela USP, sua coleção *História, sociedade e cidadania* é editada, para Ensino Fundamental, desde 2003 e é uma das coleções de História mais vendidas no país. Dados estatísticos de 2017 apontam que a coleção figurou na primeira posição entre as mais adquiridas do PNLD com 3.387.161 unidades compradas para Ensino Fundamental Anos Finais. Dados estatísticos disponíveis em: https://www.fnde.gov.br/.

apresenta ainda uma reflexão denominada “você cidadão!”, propondo a discussão sobre temas como meio ambiente, ética e solidariedade. Imagens acompanham o texto principal, geralmente uma ou duas por página, mas nem sempre vinculadas ao tema central discorrido pelo texto.

O capítulo 7 introduz o estudo sobre a Grécia Antiga. A unidade “democracia: passado e presente”, tem como abertura a discussão sobre a democracia no Brasil contemporâneo, apoiando-se em uma charge em que uma eleitora questiona a integridade de um candidato (Figura 5). Apresentam-se, a seguir, mais duas imagens: um pedaço de cerâmica (sem datação) em que é possível ler o nome de um político condenado ao ostracismo em Atenas e o busto de Demóstenes, orador e defensor da democracia ateniense. O exercício introdutório busca aproximar passado e presente, fazendo com que o estudante reflita sobre a seguinte questão “*você conhece algum mecanismo de defesa da democracia brasileira?*” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.113). Mais algumas questões são propostas aos alunos, como uma pesquisa sobre a vida no tempo da ditadura militar, uma questão sobre a corrupção no Brasil (o que o estudante pensa sobre ela) e uma atividade de pesquisa sobre as diferenças entre a democracia ateniense e a democracia brasileira. Pelo cenário introdutório do capítulo, compreender a democracia em Atenas representa um alicerce importante para que se entenda a democracia brasileira atual e, no final do capítulo: “*você terá mais condições de estabelecer pontes entre o passado e o presente no tocante à democracia*” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.113).

Figura 5 - Charge de Cicero reproduzida na introdução da unidade 3 de *História, sociedade e cidadania* Vol. 1 Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, p.112.

Após uma breve apresentação factual sobre a formação do povo grego, sua distribuição geográfica e a constituição da pólis, o texto principal discorrerá sobre “Atenas, o berço da democracia”. Uma substanciosa introdução é atribuída à cidade, permitindo que o aluno compreenda que temos mais informações sobre Atenas devido a uma maior quantidade de

fontes disponíveis. O texto discorre sobre a evolução política e social, do controle da nobreza eupátrida às transformações sob o jurista Sólon. Nesse ponto, apresenta uma atividade intermediária com um documento escrito, um pequeno trecho atribuído a Sólon presente em um discurso de Demóstenes. O jurista critica a atitude dos governantes da cidade, já que muitos não sabem conter os excessos. A questão de interpretação do documento almeja que o estudante, após compreender o assunto do texto, "*reflita e opine sobre o escândalo [de corrupção] mais recente de que você teve notícia nos telejornais*" (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.120).

A democracia ocupará, então, um novo subitem. O texto principal apresenta uma série de informações factuais sobre o regime político ateniense, descrevendo detalhadamente a Assembleia do povo (*Ecclesia*) e o Conselho dos Quinhentos (*Boulé*). Nesse ponto, relativiza a democracia, advertindo que o ideal de cidadão ateniense somente incluía homens livres, filhos de atenienses: "*os escravos, as mulheres e os estrangeiros não tinham direito à cidadania e, portanto, não podiam participar da política*" (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.121). Não se faz comentários referente ao tipo de democracia em Atenas, se direita ou indireta, como fez o livro didático adotado pela Escola A.

As atividades do capítulo sobre Grécia Antiga compõem-se de seis questões, sendo uma dissertativa (sobre a civilização cretense), quatro de múltipla escolha (retirada de vestibulares e ENEM com temas referentes à formação da pólis, a ideia de cidadão em Atenas e a filosofia grega) e uma questão denominada "vivência", que sugere que se faça uma prática de democracia na escola, elegendo representantes de sala. Essa última questão espera que os alunos apresentem um plano de governo, façam debates em sala de aula, promovam a eleição e elaborem um relatório que aponte a experiência no âmbito da democracia. Ao fim, sugere-se a postagem de fotos e textos sobre o processo em um *blog* da turma. Há ainda uma sugestão final, no item "leitura e escrita da história", de um texto em que se discorre sobre a temática "corpo e beleza da Grécia Antiga ao cinema hollywoodiano".

Roma ocupa o oitavo capítulo do primeiro volume de *História, sociedade e cidadania* e seu conteúdo é introduzido fazendo-se citação a provérbios de origem latina presentes na língua portuguesa. Uma imagem do filme *Gladiador* (2000) de Ridley Scott, acompanha o texto introdutório. Nela, o personagem-imperador Cômodo (Joaquin Phoenix) dialoga com a irmã Lucila (Cornie Nileson). Após, propõem-se questões introdutórias um tanto complexas: "*se a presença romana em nossa língua e cultura é tão marcante, por que conhecemos pouco da nossa relação com a Roma Antiga*?" e "*será que as imagens do cinema que os associam [os romanos] a homens violentos correspondem à realidade*?" (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.140).

A relação de "ponte" construída nessa introdução busca questionar a conexão perdida entre Roma e mundo ocidental, levando o aluno a refletir sobre estereótipos construídos e a apropriação que a cultura popular faz de personagens, eventos e história de Roma. Mais do que discutir o legado, como fez no caso dos gregos, o autor opta aqui por olhar os romanos inseridos na vida cotidiana atual (a língua) e, ao mesmo tempo, desconstruir sua imagem ligada a personagens distantes no tempo e inseridas em um passado imaginado repleto de excessos, violência e crueldade.

Após localizar a cidade de Roma, debater brevemente seu mito de fundação e dados sobre o regime monárquico e os principais grupos sociais, o texto principal do volume adentra o item sobre a república. Um espaço relevante no texto principal é dado ao subitem "patrícios *versus* plebeus", que aqui nos interessa analisar.

A palavra exclusão é aquela designada para expressar a relação entre os dois grupos fundamentais da república romana. Como maioria e cidadãos da cidade, o movimento por igualdade de direitos provém do reconhecimento de que "*os plebeus contribuíam para a riqueza de Roma, pagavam impostos e serviam o exército; mas, apesar disso, eram excluídos do direito de participação no governo*" (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.145). O termo exclusão é novamente utilizado pelo autor, mas para apontar a desigualdade na vida social, já que plebeus eram proibidos de se casar com patrícios e, ao perderem as terras durante ausência pelo serviço militar, acabaram contraindo dívidas e tornando-se escravos. Assim, a luta da plebe é descrita como "*uma luta por igualdade de direitos*" (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.145). Ao fim do parágrafo e após apresentar as leis que supostamente almejavam aplacar o conflito entre patrícios e plebeus, chega-se à conclusão dos longos 200 anos de disputa: "*formou-se um novo grupo social, o* nobilitas*, composto por patrícios e plebeus enriquecidos*" (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.145).

O desdobramento dos conflitos sociais em Roma será um subitem inserido no processo de expansão pelo Mediterrâneo. É designado pelo autor como "a questão agrária". A crise fundiária em Roma é vista como consequência da morte dos soldados de infantaria, de sua ausência prolongada dos campos em que eram proprietários e da divisão do espólio de guerra, que privilegiava com terras os mais ricos e bem armados. A ruína dos pequenos produtores romanos também é efeito da ascensão das fazendas escravistas: "*sem ter meios de extrair sua subsistência do campo, se mudaram [os camponeses] para as cidades*" (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.148). A resolução da questão fundiária será a proposta de reforma agrária pelos irmãos Graco.

O autor opta por utilizar a expressão “reforma agrária”, a qual não apareceu no livro didático adotado pela Escola A, que preferiu indicar o termo “lei agrária”. O texto principal apresenta a explicação da expressão: “*conjunto de medidas que buscam tornar a posse e o uso da terra acessíveis a um maior número de pessoas ou famílias*” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.148). Desse modo, a ideia romana de limitar o tamanho de terras que um indivíduo poderia possuir e a distribuição de lotes aos pobres é indicada como proposta de reforma agrária. O fracasso dos irmãos Graco explica-se pelo mal recebimento da proposta pelos grandes proprietários que “*temiam ser expropriados*” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.148). Boulos Júnior sinaliza o apoio popular recebido pelos Graco: “*a proposta recebeu o apoio dos camponeses*” (BOULOS JÚNIOR, 2016, p.148), enquanto, por outro lado, a equipe produtora do livro didático adotado pela escola A não aponta tal explicação, estabelecendo o desinteresse da plebe por terras e trabalho como uma das causas da falência da proposta dos irmãos reformadores.

Nesse ponto, o capítulo sugere uma atividade complementar presente em um *box* na página seguinte ao texto principal. Apresenta-se ao aluno um trecho do historiador romano Apiano (95-165), que descreve a formação das grandes propriedades escravistas italianas produtoras de vinho e azeite. Além do avanço sobre as terras dos camponeses expulsos, sua alta rentabilidade é explicada pelo historiador romano pelo fato de nelas se utilizar a escravidão, não sujeita à convocação militar e largamente disponível pela reprodução contínua e compra de novos trabalhadores. As questões sugeridas requisitam do aluno, primeiramente, a interpretação do documento, explicitando em que sentido é possível conceber o texto do historiador. Em seguida, pede-se que se estabeleça uma relação entre a descrição de Apiano e a narrativa dos irmãos Graco. É um exercício reflexivo bastante oportuno. Entretanto, as atividades de conclusão do capítulo sobre Roma Antiga não trazem aprofundamentos sobre o tema aqui analisado, ainda que apresente um exercício isolado sobre a escravidão em Roma, porém não diretamente relacionado à temática das lutas sociais. O capítulo sobre os romanos ainda prosseguirá com uma narrativa explicativa extensa sobre o Império e o legado romano, com textos complementares sobre atividades de lazer, engenharia, arquitetura, religião e direito.

História, sociedade e cidadania, no que tange à Antiguidade greco-romana, nos parece uma obra menos rígida que *Projeto Conecte – História*. Nota-se que a apresentação de informações factuais, ainda que bastante presente, não é o centro da discussão dos capítulos. É inegável a intenção do autor de conduzir a leitura do texto sobre o Mundo Antigo a partir de problemas do tempo presente. As reflexões iniciais dos capítulos almejam estimular nos alunos a reflexão sobre o próprio conteúdo a ser estudado, o que permite a abertura de meandros para que o professor se aproprie do texto principal e desenvolva uma abordagem própria a partir da

discussão sobre supostas "pontes" que unem passado e presente. Ainda que o conjunto de atividades finais preze por testes de vestibulares, há a intenção do trabalho com documentos históricos, o que torna a leitura e o trabalho em sala de aula mais contextualizados, algo um tanto ausente ou não primordial na obra *Projeto Conecte – História*.

Pela visão do professor da Escola B sobre a Antiguidade a ser ensinada, é compreensível que uma obra como *História, sociedade e cidadania* venha a se tornar bastante atrativa e, ainda que mais extensa e desprovida de um vocabulário que classifique os termos e expressões sobre o Mundo Antigo em contextos mais rígidos de interpretação política ou sociológica, seu texto é mais fluido, sua narrativa algo mais atrativa e as questões reflexivas que propõe direcionam-se ao diálogo passado-presente em vez de realizar um resumo preparatório para exames vestibulares.

A historiadora Ana Teresa Gonçalves (2001, p.11), ao analisar os conteúdos sobre Antiguidade nos livros didáticos de história nos limiares do século XXI, já alertava para duas perspectivas adotadas pelos autores brasileiros. Primeiramente, muitas coleções didáticas abrangiam de forma panorâmica o estudo do Mundo Antigo como um grande resumo factual dos fatos políticos, sociais e culturais fundamentais das antigas civilizações egípcia, mesopotâmica, grega e romana. Outros manuais didáticos procuravam uma aproximação entre mundo contemporâneo e passado, buscando remeter o conteúdo sobre a Antiguidade às origens de certas instituições atuais. Segundo a historiadora, no primeiro caso, ao se tentar abarcar um volume razoável de conhecimentos sobre os povos antigos, informações são perdidas no contexto geral com a produção de textos enxutos que tratam de civilizações de duração milenar em dois ou três parágrafos. No segundo caso, as coleções didáticas empenham-se em incentivar os alunos a realizar uma busca pela verdadeira origem do mundo atual, como "se o que houvesse hoje fosse um mero prolongamento do que houve no passado" (GONÇALVES, 2001, p.11). Os textos da segunda tendência realizam, segundo Gonçalves, comparações muitas vezes simplistas e anacrônicas, transmitindo uma ideia de que o passado possui em si um caráter exclusivamente utilitário, dirimindo-se a ideia de que esse passado deve ser analisado a partir de seu próprio instrumental de análise.

É perceptível que as tendências apontadas acima há praticamente vinte anos ainda perduram na produção didática nacional, mesmo que de modo indireto. É possível encontrá-las nas obras que aqui analisamos. Enquanto a coleção *Projeto Conecte – História* pretende estabelecer uma narrativa panorâmica para um curso rápido, *História, sociedade e cidadania* opta pela aproximação entre passado e presente, ressalvando-se o fato de que não necessariamente empreende tal aproximação de maneira simplória ou anacrônica. O historiador

Luís Ernesto Barnabé (2014) reconhece que na segunda década do século XXI muito pouco mudou o panorama analisado por Gonçalves. Segundo o pesquisador, o conteúdo sobre a História Antiga nos livros didáticos atuais "sinaliza que a maioria ainda estaria presa a um princípio teleológico de que somos herdeiros do mundo antigo" (BARNABÉ, 2014, p.124). Isso acontece por se pautar até o momento a história ensinada pela história do capitalismo, quando um eurocentrismo implícito faz-se presente nos programas oficiais da disciplina, os quais colocam a Antiguidade como a nossa primeira história (BARNABÉ, 2014, p.128).

Os livros didáticos constroem, assim, uma representação do Mundo Antigo que perdura no universo escolar. Ou a Antiguidade é um resumo do início da história ocidental, ou, necessariamente, deve servir de sustentáculo para a compreensão de uma história herdada, de um conjunto de conhecimentos valorizados por seu legado formativo do mundo atual. Tal tem sido a tônica que justifica a presença da História Antiga nos programas, no livro didático e até mesmo na formação básica do professor brasileiro. A História Antiga ainda parece não contribuir, pelos livros didáticos aqui apresentados, para uma discussão sobre o próprio modo de se fazer a história, ou para a reflexão sobre o outro, em diferentes tempos e espaços. Sua marca registrada, em geral, é o perdurar de uma concepção da História Antiga como resumo de legados recebidos [40].

3.6 O Mundo Antigo em sala de aula: um olhar etnográfico para o cotidiano do ensinar e aprender História

Adentramos enfim o espaço da sala de aula, o cosmo da prática pedagógica. O acompanhar das aulas de História das 1.as séries do Ensino Médio foi parte fundamental desta pesquisa, já que nesta relação construída, a aula, estabelecem-se múltiplos vínculos e atitudes direcionados ao objeto da aprendizagem, que, no caso, é a própria História. O pensamento histórico construído e desenvolvido pelo processo de condução de uma aula é essencial para se averiguar os caminhos em que acontece a aprendizagem, o que de significativo e afetivo dela resulta para a vida do estudante. Se pretendemos compreender como se constrói a cognição histórica por meio de tarefas concretas que requisitam e põe à prova o pensamento histórico do

[40] Para Glaydson José da Silva (2007), a História da Antiguidade sempre se pensou sob a égide da ideia de "herança": os substratos greco-romanos e/ou judaico-cristãos da cultura ocidental. Segundo o pesquisador, a herança e o legado não são necessariamente discussões nocivas à História Antiga. A questão central que cabe aos historiadores da Antiguidade é uma percepção maior acerca do papel que esses legados desempenham em relação às construções identitárias, às reivindicações políticas e aos mais distintos jogos discursivos no presente. Cumpre aos historiadores demonstrar como se articula e se constrói o discurso da História Antiga, de modo a produzir trabalhos críticos, os quais problematizem as heranças, ligando-as aos interesses daqueles que as pleitearam e pleiteiam (SILVA, 2007, p.29).

jovem, observar, analisar e compreender o que ocorre na aula são atitudes basilares em uma pesquisa que se volta para a investigação de saberes que se constroem na prática pedagógica.

Apresentaremos neste item os ensaios etnográficos referentes ao acompanhamento das aulas de História nas Escolas A e B [41], especificamente durante o trabalho com o tema sobre os antigos gregos e romanos. Neles buscaremos, prioritariamente, compreender o relacionamento dos alunos com o conteúdo substantivo da História.

Segundo Peter Lee (2005, p.31-32), para que deem sentido ao passado em sala de aula, os estudantes necessitam de conhecimento substantivo, conceitos e ideias que se referem a noções sobre o próprio conteúdo histórico. Paralelamente, a compreensão disciplinar da História acontecerá por meio dos conceitos de segunda ordem, aqueles que se relacionam à estrutura da disciplina e à epistemologia da História. Tais raciocínios subjazem ao conteúdo substantivo. Desse modo, nosso olhar etnográfico para a aula de História visa a analisar e compreender como se constrói o conteúdo no exercício do cotidiano escolar. Ao aprender o conteúdo substantivo da disciplina, o estudante tem, então, a oportunidade de elaboração de suas próprias convicções acerca da aplicação do conteúdo escolar nos mais variados espaços em que se insere e transita. Ou seja, operará mentalmente seu poder de interpretação, sua orientação temporal, sua identidade: em resumo, sua consciência histórica (ALVES, 2018, p.98).

É importante, contudo, atentar-se para o fato de que o relacionamento dos estudantes com o conteúdo histórico em sala de aula não pode ser interpretado como um conjunto homogêneo de experiências, já que os alunos trazem para o ambiente escolar uma multiplicidade de conhecimentos que absorvem do mundo a seu redor e destes retiram variadas ideias para dar sentido ao passado. Para Lee (2016, p. 116), se compreendermos que aprender história é uma forma de reorientação cognitiva, a efetivação da aprendizagem histórica possui matizes transformadores, já que permite aos estudantes possibilidades de ações até então inconcebíveis. A transformação deve acontecer no sentido de superar entraves que se formam entre o entendimento do passado por meio de variadas ideias contraintuitivas – semelhanças superficiais entre passado e presente que ignoram questões de contexto, cronologia e contiguidade (WINEBURG, 2007, p.7) – e a compreensão da história como conhecimento

[41] Munidos de caderno de campo e de um *smartphone*, recebemos a autorização das escolas e dos docentes para que registrássemos por escrito e gravássemos trechos das aulas, dos quais, posteriormente, foram transcritos os mais relevantes para esta pesquisa. Comprometemo-nos, contudo, em preservar a imagem dos docentes e dos alunos participantes, não envolvendo na redação do texto final seus nomes reais, assim como alguns momentos de interrupção das aulas para recados e avisos referentes às questões próprias da organização das instituições observadas.

intelectual em que se colocam em jogo operações cognitivas para que se deem sentido e consistência à evidência sobre o passado (LEE, 2016, p. 118). A disciplina histórica deve ser concebida, portanto, como uma oportunidade de superação do senso comum, de formação intelectual de consciência histórica, a fim de orientar a vida social e cultural do indivíduo.

Finalmente, deve-se salientar que o conteúdo histórico em sala de aula não pode ser absorvido por alunos e professores como verdade única, nem interpretado sob parâmetros do senso comum. Este deve ser compreendido como o substrato intelectivo sobre o qual também se torna possível o desenvolvimento e a formação da consciência histórica. Devemos enxergar a aula de História, em termos ideais, como uma compreensão contextualizada do passado que deve tomar como base a evidência disponível de modo a garantir ao estudante orientação temporal, ou seja: "a interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado" (BARCA, 2004, p.133).

A observação sobre o relacionamento do estudante e dos professores com a história substantiva em sala de aula deve atentar-se, acreditamos, para as realidades descritas acima. Pretendemos esmiuçar neste item o ato pedagógico em si, as relações simbólicas construídas no cotidiano entre professores e alunos, as ideias decorrentes do confronto entre imagens e valores dos estudantes e o conteúdo histórico construído e representado ao longo das aulas.

A opção metodológica baseada na inspiração etnográfica nos possibilitará, finalmente, adentrar a aula de História com certa margem de segurança. Está-se diante de um emaranhado de relações, valores e afetos, os quais devem ser destrinchados para que se provoque um estranhamento da realidade. Nesse trabalho de observação esboçar-se-á um contexto, o qual nos permitirá o desenvolvimento de um olhar apurado sobre a aprendizagem histórica no cotidiano escolar e a posterior análise das narrativas e intepretações dos alunos sobre a relação entre os conteúdos sobre Mundo Antigo e a formação da consciência histórica.

Escola A

Adentramos o espaço da sala de aula da Escola A, acompanhando sempre a turma 1.ª série C nas duas primeiras aulas às quartas-feiras. A sala de aula é equipada à maneira tradicional, com carteiras universitárias enfileiradas, mesa do professor, um portentoso relógio na parte superior do quadro e a presença de projetor, tornando o ambiente da aprendizagem direcionado a um evidente cotidiano de aulas expositivas. O pesquisador foi apresentado brevemente pelo professor no primeiro dia de observação e encaminhado para o fundo da sala, num pequeno espaço disponível entre o canto e a janela, espaço que se ocupou durante todas as

observações. Notamos um ambiente marcado pela ansiedade: são constantes às menções do professor ao tempo exíguo, ao conteúdo extenso e ao reduzido número de aulas. Enquanto os estudantes acomodam-se, o docente geralmente prepara a projeção em *data show* de seu roteiro de aula.

Com o roteiro projetado, a exposição inicia-se. O perfil das aulas na Escola A é voltado exclusivamente ao conteúdo expositivo. Ainda que o docente tenha afirmado em entrevista que utiliza trechos de autores e sensibilização inicial dos alunos, com uma sondagem do conhecimento prévio, tais momentos ocupam pouco espaço e o foco recai sobre a apresentação expositiva do conteúdo num estilo de aula-colóquio (BARCA, 2004, p.132). Eventualmente, trechos curtos de documentários ou filmes são apresentados durante a exposição do professor, porém para a ilustração do conteúdo abordado. O livro didático não é um instrumento utilizado em sala de aula. A impressão é que os estudantes não o carregam e o texto e as atividades propostos pelo manual são direcionados à tarefa de casa. Também não notamos o professor preenchendo diário de classe ou outras burocracias. Geralmente, perguntava aos alunos se havia faltas e, quando ocorriam, fazia anotações rápidas em um caderno no final da aula.

Os alunos acompanham a exposição sempre com um caderno de anotações, objeto mencionado continuamente pelo docente: "*onde está seu material de anotação? Já pegaram o material de anotação? Está registrando o que estou dizendo*?". O professor tem desenvoltura dinâmica, utilizando o espaço frontal da sala como um todo, além de circular entre as carteiras dos alunos, muitas vezes, para acompanhar se efetivamente realizam anotações. A vigilância nos pareceu estreita e conversas cruzadas não se toleram. Apesar de uma postura rígida construída pelo docente, este se refere aos alunos por meio de apelidos carinhosos, tal como "historiadores mirins". No geral, há um bom entrosamento entre o docente e os estudantes.

A realidade do Ensino Médio da Escola A, marcada por constantes avaliações semanais e testes preparatórios extensos, norteia a prática pedagógica. É uma condição aparentemente inescapável. Um deslize, uma perda de foco no conteúdo, um divagar do professor ou de um aluno, são eventos perturbadores e parecem pesar ao docente, que se esforça constantemente em retomar a sucessão de conteúdos previstos em seu roteiro de aula projetado pelo *data show*. Desse modo, escutamos pouco a voz dos alunos. Questões e comentários são raramente feitos, e quando existem, tornam-se breves, a fim de não se perder o andamento do conteúdo.

O uso de telefone celular é duramente repreendido. Há em uma parede da sala um porta-celular, uma espécie de "colmeia de plástico" em que todos devem depositar seus aparelhos, inclusive o professor. Um pequeno mural aponta as datas das avaliações, o horário das aulas e os avisos semanais. Pequenos cartazes nas paredes cobram "atenção e foco" e reafirmam a

proibição do uso de dispositivos móveis. O espaço vigiado da sala é driblado sutilmente pelos alunos, que trocam pequenos bilhetes de papel entre si e cochicham com os colegas mais próximos, fazendo diversos tipos de comentários que causam risos e pequenos rumores. As trocas de aula aliviam a tensão grupo, quando muitos têm a possibilidade de falar alto, levantar-se, tocar outros colegas e sair da sala para encontrar amigos.

As aulas sobre Grécia Antiga iniciaram-se com uma problematização do professor sobre a herança grega para a contemporaneidade: "*o que você consegue encontrar em nossa cultura que tenha origens na Grécia Antiga*?", questiona o professor. Alguns apontaram o teatro e a filosofia. Fala-se também da mitologia e dos deuses. O docente sinaliza que o que caracteriza a Grécia Antiga como herança para o mundo ocidental é a "*fascinação dos gregos pelo humano – o homem como medida de todas as coisas*". O entusiasmo do professor sobre o tema é grande e passa então a elencar a influência da Grécia Antiga na história, na arte, na política, na cultura, dando exemplos de personagens, autores e artistas gregos. Nesse ponto faz uma comparação entre Atenas Clássica e Nova York: "*o mundo grego não era estático, era dinâmico, cheio de gente de todos os lugares, mais ou menos como Nova York hoje em dia*".

Em uma projeção do aplicativo *Google Maps*, o professor apresenta o território original da Grécia, exaltando a influência que o litoral recortado exerceu no caráter explorador dos gregos e as diversas fundações de comunidades que realizaram no Mediterrâneo. O docente então coloca a questão de que na Antiguidade não se tinha uma identidade nacional grega: "*nunca houve uma Grécia unificada*". Augusto [42], um dos alunos que se mostrava mais participativo, questiona o professor antes de que este dê continuidade ao tema:

> **Augusto**: *"Mas por que então falamos Grécia, se não há identidade nacional?"*.
> **Professor**: "*Ah...porque a identidade grega acontecia de outra forma, é uma identidade que vem de mitos geracionais, língua, religião*".
> **Augusto**: "*Então isso é que é identidade? Não é algo contra os estrangeiros*?"
> **Professor**: "*Sim, a identidade se forma sempre se contrapondo ao outro, mas aqui falamos em uma identidade cultural. A língua, a religião, os hábitos formam essa identidade...quero dizer, não a existência de um Estado unificado*".

A aula em que o professor apresenta os gregos antigos também contemplou uma explicação sobre a divisão de sua história em sucessivos períodos cronológicos, os quais levam em consideração as transformações políticas: "*a escolha da nossa aula é cronológica para que possamos entender o processo histórico*". Em seguida, é exposto um quadro com os períodos e

[42] Os nomes dos alunos são fictícios para preservação de sua privacidade.

datações tradicionais utilizados para dividir a história grega. Uma aluna, Rebeca, também bastante participativa, questiona: "*Mas como se sabe que essas datas estão corretas, se é mais que mil antes de Cristo...?*". O professor remenda apressado: "*As datas são aproximadas, arbitrárias, é preciso fazer recortes, não dá para a história dar conta de tudo*". A aluna pareceu se conformar.

A Grécia primitiva, assim chamada pelo docente, é apresentada na aula como a época do mito. O eixo da aula é a Guerra de Troia: "*já temos comunidades pela Península Balcânica, podemos dizer que já temos uma formação identitária. São várias cidadelas inimigas, mas já possuem traços culturais em comum*", comenta o professor. Para ilustrar a ideia de os gregos primitivos serem inimigos entre si, mas com traços culturais comuns, o docente realiza uma comparação das comunidades gregas com as turmas do colégio durante os jogos interclasses: "*somos todos alunos, nos vestimos mais ou menos igual, falamos a mesma língua, nos reconhecemos..., mas na hora do jogo, da disputa, cada turma pensa por si só, entre os interesses dos jogadores que fazem parte do mesmo time. O mundo grego é mais ou menos assim. Um mundo de guerra permanente em que se reconhece a igualdade cultural entre diversas comunidades*". Um pequeno vídeo de animação sobre a Guerra de Troia é apresentado para complementar a aula. Em seguida, com o aplicativo *Google Earth* localiza-se o sítio original de Troia.

O período arcaico é aquele que tomará do professor mais aulas sobre o mundo grego. O processo de transformação das comunidades primitivas em cidades-estados é apresentado como um "*processo de apropriação privada da terra, quando famílias mais poderosas se apropriam de terras de camponeses mais pobres e sem proteção*", diz o professor. O resultado é a diáspora grega pelo Mediterrâneo e a formação de cidades. O mais relevante desse conjunto de aulas é a ênfase dada pelo docente ao surgimento da discussão política entre os gregos: "*a política é o exercício do poder, o jeito de viver a pólis*". Essa é a definição dada pelo docente ao termo "política". A pólis grega, por sua vez, é definida por ele, em seguida, como uma "*autarquia*", porque "*faz a gestão de si mesma, ou seja, ela manda em si própria...*". A partir desse momento, o professor afirma aos alunos que o estudo das cidades da Grécia Antiga privilegia tradicionalmente duas pólis "*paradigmáticas*" – Esparta e Atenas.

O roteiro de aula projetado em sala caracteriza Esparta como a cidade que "*nasceu aristocrática e morreu aristocrática*", enquanto Atenas "*nasceu aristocrática e tornou-se democrática*". O raciocínio do docente, de certa forma, valoriza Atenas, já que essa é capaz de tornar-se algo diferente ("*a história como transformação*"), enquanto Esparta está fadada a morrer. Esparta é apresentada de forma breve, com sua hierarquia rígida, seu sistema político e

sua "*educação política militarizada*", como afirmou o professor. Um trecho do filme *300* (direção: Zack Snyder, EUA, 2006) é utilizado para ilustrar a educação militar em Esparta. São imagens que mostram cenas do rígido treinamento militar de Leônidas e de outros rapazes da cidade, desde sua infância à idade adulta. O trecho do filme empolga a turma. O professor coloca em questão a cena do filme como um importante "*ritual de passagem*" entre os espartanos – "*os gregos davam muita importância à educação, porque é ela quem molda a mente e os corpos, é a formação do corpo e do espírito*". A colocação do professor não desperta discussão, muitos preferem permanecer em comentários sobre a violência apresentada em cena.

Ainda assim, a aluna Rebeca se pronuncia:

> **Rebeca**: "*E o que fazem as mulheres em Esparta? Elas fazem alguma coisa?*
> **Professor**: "*Elas aparecem na política, nas leis. Não no exercício dela, mas possuem direitos".*
> **Rebeca**: "*E que direitos?"*
> **Professor**: "*Podiam sair para se exercitar, serem saudáveis para fornecer bons soldados para a cidade*".
> **Rebeca**: "*Nossa, isso é direito*"?
> **Professor**: "*Bem, pense que em Atenas nem cidadãs eram. Eram propriedade privada do pai ou marido*".
> **Rebeca**: "*Que horrível...*".

A indagação de Rebeca subentende a ideia de direito em lei como aquilo que permite a que a mulher atue na sociedade em nível de igualdade com os homens. O professor utiliza um argumento próprio da história ensinada para justificar o fato de que poder sair livremente, se exercitar e gerar filhos eram direitos importantes para as mulheres espartanas, uma vez que isso já não era considerado em outras cidades gregas. No entanto, o inconformismo da aluna revela que a história pode ser cruel sob o olhar do presente direcionado ao passado. O mundo grego acaba, parcialmente, sendo representado pela estudante como horrível, um mundo desigual para as mulheres. Sem dúvida, a inquietação nascida do estranhamento com as questões do passado requisita um esforço empático nem sempre fácil ao alunado, especialmente quando se sente possuir um laço de solidariedade com a categoria social, política ou cultural colocada em questão. Mas, como nos adverte Lee (2005, p.47), empatia histórica não se trata puramente de vínculo emocional, mas de empatia com as ideias a que podemos nos opor no caso improvável de nos depararmos com as mesmas questões no presente. Compreender o passado é compreender os valores e crenças dos antigos na consciência de que tais elementos estruturavam seu modo de agir, produzir e representar. Eis um grande desafio pedagógico.

A história de Atenas e seu desembocar na democracia ocupou duas aulas na 1.ª série C. O professor contextualiza a cidade como a fonte principal de conhecimentos sobre a Grécia

Antiga. Comparações com outros momentos históricos tornam-se um recurso predileto desse professor, já que Atenas foi "*grande potência marítima comparável à Inglaterra do século XIX*". Desse modo, a sociedade ateniense encontra paralelos com a sociedade inglesa nos oitocentos. A presença de algumas expressões utilizadas pelo docente, como "*colonizadores*", "*grande comércio marítimo*", *"elite agrária tradicional* versus *classe comercial/artesã enriquecida*", fazem possível a aproximação de tais temas históricos. As transformações econômicas que levaram a mutações sociais são apontadas na aula como as causas disparadoras das pressões pela participação política em Atenas: "*ressentimento coletivo é um combustível político*", afirma o professor. Do processo de transformações política em Atenas nasce a figura do cidadão, *"aquele que possui, de fato, direitos de participação*". Nesse momento, Augusto se pronuncia:

> **Augusto**: "*E os escravos? Viram um dia cidadãos*?
> **Professor**: "*Liberdade era possível. Difícil, mas escravos poderiam ser libertados. Entretanto, é uma questão complicada. Mesmo livres, não poderiam chegar assim à cidadania, muitos são estrangeiros, filhos de estrangeiros...*"
> **Augusto**: (interrompe) "*E os metecos? Não tinham então poder político?*"
> **Professor**: "*Não, são estrangeiros e, em Atenas, estrangeiros são marginalizados*".
> **Augusto**: "*Então ser cidadão é não ser estrangeiro*?
> **Professor**: "*De certa forma sim, mas não é apenas não ser estrangeiro...tem que ser livre, não escravo...*"
> **Augusto**: (interrompe) "*Ah, e mulher não pode...só homem"*.
> **Professor**: "*É, a cidadania em Atenas é limitada se pensarmos em termos contemporâneos*".
> **Augusto**: "*E os marginalizados não fizeram nada contra isso?*"
> **Professor**: "*Claro que fizeram! Veja as transformações da monarquia até as reformas de Sólon. Muita coisa mudou, como o fim da escravização por dívidas, por exemplo...A cidadania ateniense* (pausa)*...há um caráter paradoxal aí, porque é amplo para a época e restrito em termos contemporâneos*".

O questionamento sobre a cidadania restrita entre os atenienses da Antiguidade é resolvido pelo professor pelo incontornável olhar paradoxal que se depreende da interpretação da ideia de cidadania no Mundo Antigo a partir da concepção de cidadania do tempo presente. Retoma-se desse ponto a exposição, afirmando-se que as dinâmicas sociais em Atenas devem ser compreendidas como oscilantes e tal aspecto é o que permitiu sua evolução política. A democracia implantada na época de Clístenes é então apresentada pelo docente como um grande acontecimento na história: "*quebrou paradigmas, teve enorme impacto social... é uma criação profunda comparável no tempo com a Revolução Francesa!*", afirma entusiasmado. "*Esse é um enorme legado grego para a política que se construiu no mundo ocidental contemporâneo*". O

docente acrescenta ainda que se hoje a democracia é naturalizada, é necessário desnaturalizá-la, a fim de compreender sua história e evolução. Então, apresentou os termos que tornam a democracia ateniense diferente da atual: democracia direta com cidadania limitada. São indicadas também as instituições próprias da democracia grega antiga: Eclésia, Bulé e Ostracismo. Não houve, entretanto, questionamento dos alunos.

Finalizadas as avaliações de 1º bimestre, retomamos a observação das aulas na 1.ª série C. Roma Antiga é tema do 2º bimestre. O professor, como de costume, projeta seu roteiro de aula no *datashow* e inicia a aula sobre os antigos romanos, questionando os alunos, primeiramente, sobre "*quais imagens são mais comumente associadas à Roma Antiga no mundo contemporâneo?*". Muitos alunos sinalizam o Coliseu, os gladiadores, o exército. Ouvem-se alguns apontarem "*as grandes construções*". O professor então indica que a monumentalidade é um traço marcante da Antiguidade como um todo e esse é um aspecto que torna a presença da Antiguidade inescapável no imaginário moderno. A aula segue com outra questão inicial: "*na sua opinião, qual característica diferenciaria os romanos dos gregos antigos?*". Jonas é o primeiro a fazer uma consideração:

> **Jonas**: "*Ah...os romanos eram violentos, gostavam de guerra. Os gladiadores, o exército. Eles gostavam de matar*".
> **Professor**: (risos) "*Bem, a violência é traço marcante do modo de conquista romano. Mas os gregos também guerreavam. Mas vamos pensar que eram mais pragmáticos que os gregos".*
> **Jonas**: "*Como assim?*"
> **Professor**: "*Os romanos eram bons estrategistas militares, usavam a violência como justificativa para conquistar, mas ofereciam cidadania a outros povos. Era uma grande estratégia. Os gregos tinham uma cidadania limitada, lembra*?
> **Jonas**: "*Mas eu lembro dos filmes, dos jogos. Os romanos conquistam tudo, matam...*"
> **Professor**: "*Os romanos são imperialistas. O império gigantesco exigia um exército encarregado de manter a ordem. E a violência acabou sendo a marca deles. Mas não é somente isso. Os filmes exploram essa ideia. Mas os romanos nos deixaram outras heranças, como o direito, a arquitetura, a nossa própria língua...*".

Jonas não pareceu muito conformado. O imaginário sobre Roma Antiga carrega fortes concepções provenientes de filmes, seriados e *games*, os quais apresentam os romanos muitas vezes com virulentos, irascíveis e propensos à violência. O professor relativiza o senso comum, apresenta o pragmatismo dos romanos ao estabelecer uma rede política ampla a partir da cidadania. Talvez o argumento refinado do docente não tenha sido suficiente para Jonas. A aula seguiu com o professor indicando a localização de Roma no Mediterrâneo por meio do aplicativo digital *Google Maps* e um breve comentário sobre a ocupação da Península Itálica.

O roteiro de aula projetado traz um esquema sobre a periodização da história romana. Em fala entusiasmada, o professor afirma ser a periodização da história de Roma "*o mapa da mina para que você possa entender esse conteúdo*". E essa periodização é descrita pelo docente como aquela que se construiu "*a partir das transformações políticas da cidade, ou melhor, das durações de seus regimes políticos...Vamos contar essa história a partir daqui*". Apresentam-se então os inícios da história de Roma a partir de duas divisões indicadas no roteiro de aula. Primeiramente, o que o docente aponta como relato mítico, a lenda de Rômulo e Remo, por ele qualificada como a "*síntese da história de Roma: ambição e voracidade*". A narrativa lendária ocupou o restante da aula. O professor faz um exercício interessante, expondo o mito e interpretando vários de seus elementos a partir de um viés que permite classificá-lo segundo a formação de uma "*comunidade política*", expressão utilizada pelo próprio do docente: "*Monarquia, golpe, rei fundador, povoamento pela abdução...a lenda constrói um vocabulário político, pessoal*". O restante da aula apresentou a segunda divisão para se compreender os inícios de Roma, a narrativa histórico-antropológica, assim designada no roteiro. Descrevem-se os fluxos migratórios, a sociedade primitiva e a conquista do sítio de Roma pelos etruscos.

A aula sobre a república nos demonstrou o entusiasmo do professor pelo assunto. Apresentado o relato da implantação do regime republicano em Roma, o docente fez uma longa exposição, conceituando o termo *res publica*, "*grande invenção política romana*", e esclarecendo a diferença entre regime de governo e modelo de Estado. Uma comparação é feita para entendimento dos estudantes: "*vamos pensar essa diferença com o exemplo do celular. O modelo pode ser Apple, Samsung, Motorolla...o regime é então o sistema operacional, IOS, Android. Então o regime político pode ser despótico, aristocrático, democrático e o modelo pode ser uma monarquia ou uma república.*". Os alunos indicaram compreender e o professor acrescenta: "*isso é ciência política básica, tem que dominar um pouco disso para compreender melhor as mudanças da história*". Alguns alunos resmungam, outros dão risada, mas a aula segue. O intuito do professor foi revelar aos alunos que a república, apesar de hoje a compreendermos como um regime democrático, em Roma nunca se chegou a esse termo, mantendo um Estado essencialmente aristocrático.

O professor divide a história da república em seu roteiro de aula por meio de "fases ou preocupações": conflitos entre patrícios e plebeus, expansão militar e crise da república. Retoma-se a explicação do surgimento da república e o poder do Estado nas mãos da classe patrícia: "*os plebeus se mobilizam politicamente para travar a produção, irão usar a greve como instrumento político*". Um aluno, Carlos, questiona:

> **Carlos**: "*Mas por que travar a produção é algo político?"*
> **Professor**: "*Porque é uma maneira de pressionar a elite para que percebam os interesses dos plebeus, que são fundamentais para Roma*".
> **Carlos**: "*Só que greve é ruim para todos, para tudo, olha aí o que está acontecendo* [43]".
> **Professor**: "*É, mas, apenas a mobilização política é que realmente leva a transformações sociais*".

O docente rapidamente retoma o conteúdo proposto para a aula, não estendendo a discussão sobre a greve como instrumento de pressão política e volta a explicar as guerras de expansão durante a república. As guerras romanas são "*necessidades internas para resolver problemas internos, como esses conflitos entre patrícios e plebeus*", argumenta. Um exemplo do presente é utilizado para se ilustrar seu raciocínio:

> **Professor**: "*Veja a guerra dos Estados Unidos no Iraque, foi uma ótima forma de resolver os problemas internos dos norte-americanos. Além disso, as grandes potências são atraídas para participar de conflitos. Quando pedem ajuda aos Estados Unidos em uma guerra, os norte-americanos se envolvem. Então a guerra em Roma é mais ou menos dessa forma. Eles souberam disso. Reunifica a sociedade, para resolver problemas internos, e a grande potência é sempre atraída para participar de conflitos e mostrar seu poder*".

A argumentação do professor pareceu convincente, pois nenhum aluno a questionou. Uma próxima aula apresentará as consequências da expansão territorial romana. O professor então debate a ideia de que o modelo de sucesso de Roma estava calcado em dois pilares: escravidão e exército – "*são as duas colunas do sistema sociopolítico e econômico de Roma. Quando um deles se mostrar frágil, o sistema entra em colapso, como veremos*". A marginalização da plebe é trazida novamente à aula para se introduzir o tema sobre os irmãos Graco. O professor o coloca nos seguintes termos:

> **Professor**: "*Há perda da função social da plebe por conta da escravidão. Roma traiu os plebeus. Como resolver a questão social? Os romanos vão resolver de forma inovadora. Os irmãos Graco são inovadores, pois compreendem o Estado como a instância apta a resolver os problemas sociais. É um ponto de inflexão na história de Roma!*".

O relato trágico sobre os Graco feito pelo professor utilizará o termo reforma agrária para caracterizar a atuação dos irmãos na contenção dos problemas sociais. O docente comentará, ainda, a dependência da economia antiga em relação à estabilidade social, devido a

[43] No momento em que acompanhávamos as aulas sobre Roma Antiga na Escola A, no mês de maio de 2018, uma greve de caminhoneiros de extensão nacional ocorria. A expressão do aluno "*olha aí o que está acontecendo"* faz referência direta ao episódio vivido em 2018.

sua natureza essencialmente agropastoril. O fracasso dos irmãos significará a "*contínua dependência da plebe pobre ao Estado romano, isso vai ser um desequilíbrio social contínuo que trará muitos problemas para Roma*", comenta o docente. O aluno Augusto se pronuncia:

> **Augusto**: "*Se a economia antiga dependia das coisas estarem estáveis, então, óbvio, Roma vai quebrar...*".
> **Professor**: (risos) "*Vamos pensar em Roma como um animal que ficou enorme, para matá-lo, precisará de várias crises...*".
> **Augusto**: "*O exército de Roma era como o de Esparta?*"
> **Professor**: "*Sim, bastante organizado*".
> (Nesse momento, outro aluno, Mateus, interrompe)
> **Mateus**: "*Tenho uma dúvida. Por que Roma traiu os plebeus?*"
> **Professor**: "*Bem, os plebeus compõem o exército e fazem a guerra para que a classe alta acessasse as riquezas, terras e escravos, daí a traição...*"
> **Mateus**: "*Então os ricos usavam os pobres para ficar mais ricos*?"
> **Professor**: "*É... No mundo antigo, seja república, monarquia ou democracia, não há espaço político para a classe baixa*".
> **Mateus**: "*Bom, mas pelo menos em Roma eles conseguiam protestar*".

Em síntese, ao longo das aulas acompanhadas na Escola A, percebemos que a relação pedagógica se concentra na figura do professor. Sua exposição oral é o cerne da aula. Os alunos preocupam-se em anotar o conteúdo, não necessariamente atentos às interpretações dadas pelo professor, mas sim à sucessão de fatos e dados apresentados no roteiro de aula. Sua participação é tímida e o modelo de aula desejado pela Escola A, assim apreendemos, não lhes estimula a propor questionamentos ao professor além de dúvidas pontuais. Por escolhas, provavelmente provenientes de gosto e afinidade acadêmica do professor, há uma preocupação com a adoção de um vocabulário direcionado ao político. Sua formação no campo da história política lhe permite adentrar com robustez a intersecção entre história e ciência política, trazendo para sua exposição raciocínios complexos. Há certa coerência entre os elementos que apresentou na entrevista e sua prática pedagógica, excluindo-se alguns itens que revelou utilizar e que não se notou, como uso de fontes históricas em sala e textos historiográficos.

As imagens de gregos e romanos construídas nessas aulas demonstrou-nos que, embora exista a intenção inicial do docente de romper com estereótipos advindos do senso comum e das mídias em geral, a ideia de singularidade do mundo clássico e a expressividade de seu legado para a contemporaneidade acabam prevalecendo. O nascimento da democracia grega encontra correspondência na Revolução Francesa, o mundo ateniense pode ser colocado em termos de comparação com o império britânico do século XIX e Roma Antiga pode ser apreendida como grande potência, assim como se inserem os Estados Unidos nas relações internacionais do tempo presente. Tais aproximações, que no curso das aulas foram muito bem

articuladas e indiretamente colaboraram para que a percepção do mundo clássico como momento excepcional da história permanecesse forte no imaginário dos estudantes.

Breves questionamentos em relação a tal coerência e certo desconforto de alguns alunos com temas como a marginalização, exclusão das mulheres e a xenofobia no Mundo Antigo aparecem pontualmente durante as aulas acompanhadas. Contudo, não são diretamente incluídos no decurso da narrativa central construída pelo professor. Os remendos do docente acabam por favorecer pouco as aproximações passado-presente, em especial nas questões que podem desdobrar-se em polêmicas e alongar a participação dos alunos.

Um exercício de empatia histórica poderia ser aproveitado na Escola A. Contudo, o foco recai sobre a periodização dada à história dos antigos gregos e romanos e sua evolução política consagrada pela historiografia tradicional, baseada nas noções de ascensão, transformação e crise. Há, de fato, certa preocupação do docente em problematizar o fazer da História, debater escolhas historiográficas, vocabulários e cronologias. Por outro lado, ele evita trazer para discussão temáticas polêmicas que encontram ecos em problemas existentes na Antiguidade. Seja pelo tempo exíguo, com a exigência de se cumprir o conteúdo no menor tempo possível, ou o receio de se adentrar temas contemporâneos que se desdobrem em polarizações entre os alunos, a percepção do Mundo Antigo como herança e origem de nossas instituições é a grande marca do conjunto das aulas assistidas na Escola A.

Escola B

Acompanhamos as aulas de história na Escola B em duas turmas de 1.ª série, a 1.ª A e a 1.ª B. As aulas aconteciam em sequência, sempre às terças-feiras. O espaço físico das salas de aula da Escola B seguia uma organização tradicional: carteiras enfileiradas, mesa do professor no canto frontal da sala e quadro. Guarda a arquitetura da época de fundação da unidade e, apesar de se notarem reformas e revitalização do espaço da sala, o ambiente era apertado e pouco confortável com mobília às vezes incompleta ou insuficiente. Notamos, curiosamente, a reminiscência de um tablado de madeira. A presença do tablado, que nos pareceu bastante antigo, indica certamente o passado da unidade escolar, uma das primeiras na região do ABC a oferecer ensino secundário.

A cada aula os alunos escolhiam seus lugares. Agrupavam-se da maneira que lhes aprouvesse e, embora o professor constantemente solicitasse que retomassem a organização das carteiras de modo enfileirado, muitos estudantes permaneciam em pequenos grupos. Ambas as turmas se mostraram bastante participativas e integradas durante a observação. Percebemos que

o professor possuía bom relacionamento com os alunos. Contudo, alguns estudantes o provocavam, criavam situações em que o docente, sem estímulo, desistia do enfrentamento e passava a se concentrar em pequenos grupos.

Um estagiário licenciando em História acompanhava as aulas do professor durante nossa observação. Finalizando sua graduação na Faculdade de São Bernardo (FASB), realizava estágio para a disciplina de Metodologia de Ensino. Notamos que, no início das observações, iniciadas em fins de março de 2019, o estagiário possuía considerável entrosamento com os alunos das duas salas observadas. Bastante comunicativo, sentava-se sempre próximo aos alunos e conversava com eles sobre a escola, sobre assuntos cotidianos dos adolescentes e sobre o conteúdo estudado. O estagiário tinha seus alunos preferidos e estes sempre recorriam a ele nos momentos de realização de atividades. Em conversa fora do ambiente de sala de aula, o rapaz nos informou que, além de História, cursava, no período noturno, Relações Internacionais na Universidade Federal do ABC (UFABC). Quando questionado se pretendia seguir a docência, o estagiário veementemente respondeu que não e "*dar aulas será para me manter, por enquanto*". Quando questionado se já havia ministrado aulas de História, respondeu que já havia trabalhado como professor eventual na rede pública, mas que, naquele momento, não possuía aulas atribuídas.

Buscou-se, como na Escola A, a maior discrição durante as observações. Nem sempre era possível que o pesquisador permanecesse nos mesmos locais de observação no espaço da sala de aula, o que gerava, em certos momentos, proximidade maior de um grupo de alunos do que de outros. Os estudantes mostraram-se inicialmente muito curiosos em relação ao pesquisador, em especial quando o professor fez uma breve apresentação no primeiro dia de observação e ainda usou a seguinte expressão em tom de entusiasmo: "*Temos conosco um pesquisador da USP*!". Salientamos esse fato, pois, naquele breve momento, era perceptível o quão distante a universidade se mostra da rede pública de ensino e como o nome USP levanta, ao mesmo tempo, admiração e desconfiança. Alguns alunos questionaram o porquê de a pesquisa ser feita justamente naquela unidade escolar e alguns chegaram a comentar em tom irônico: "*Por que então você não vem dar aulas para nós, já que é da USP?*".

Notou-se que há uma rotina semelhante nas duas turmas observadas. Um ritual é seguido pelo docente e alunos durante praticamente todas as aulas. O professor entra na sala, tenta organizar os alunos em seus respectivos lugares e se senta para realizar a chamada. Após concluir o registro no diário, que pode levar bastante tempo, toma o livro didático e pergunta aos alunos das primeiras carteiras: "*Onde paramos*?". Assim que se sinaliza o assunto anterior, o docente anota na lousa a página em que o grupo iniciará a leitura do texto. Em seguida, sorteia

um número no diário para que determinado aluno comece a leitura. O professor se mantinha sempre na frente da sala, sobre o tablado e acompanhando a leitura. Não se aproximava dos alunos. Avisava que a leitura fazia parte da avaliação do bimestre, logo todos seriam obrigados a participar. A cada parágrafo lido, o professor realizava algumas perguntas para a sala e os alunos tentavam respondê-las, interpretando o texto didático. Em alguns momentos, criavam-se situações de debate. Porém, na maioria dos casos, eram poucos os estudantes que realmente participavam dessa dinâmica pergunta-resposta, que, para alguns, mostrava-se enfadonha.

Muitos estudantes não possuíam o livro didático, o que causava dispersões e desinteresse. Alegavam que o material não fora distribuído ou que foi esquecido em casa. Desse modo, havia muitos estudantes que se distraíam com o celular, outros conversavam e riam, tornando a aula, na maioria das vezes, uma atividade de leitura e intepretação oral do texto entre o professor e um pequeno grupo de alunos. Em poucas ocasiões, trabalharam-se exercícios, geralmente registrados pelo professor na lousa e copiados pelos estudantes em seus cadernos. São exercícios de interpretação do texto didático. Não pareciam atividades do manual, mas produções do próprio professor. Não se trabalharam, entretanto, correções desses mesmos exercícios de forma oral e debatida. A regra geral nos parecia esta: o professor "chama" os alunos seguindo ordem numérica até a sua mesa e ali vista e corrige a resolução dada pelo estudante. Aqueles que não atingiram a proposta dos exercícios podem retornar a suas carteiras e refazê-los, levando-os, posteriormente, para que o professor os corrija. Tal trabalho costuma ocupar praticamente uma aula toda ou até duas aulas. Tais aulas acabavam por representar um momento em que os alunos poderiam conversar livremente entre si e utilizar o celular. O estagiário da turma, às vezes, circulava entre os alunos a pedido do professor.

Não se notou, durante a observação, o uso ou sequer a menção ao "caderno do aluno", produzido pela Secretaria de Educação do Estado e distribuído gratuitamente às escolas públicas desde a vigência do projeto *São Paulo faz escola*. Da implantação da BNCC, o professor mencionou que os cadernos não foram mais distribuídos e se aguardava a produção de um novo currículo. Nas aulas acompanhadas, era então o livro didático o centro da aprendizagem e aquele que orientava todas as ações pedagógicas do docente. Por ser um professor de vasta experiência no magistério, é possível que não preparasse as aulas previamente, contando, muitas vezes, com a sabedoria acumulada. Algumas discussões sobre a leitura do livro didático eram apresentadas na turma A e outras diversas poderiam aparecer na turma B. Ainda que o ritual cotidiano fosse o mesmo, as escolhas do professor se faziam no momento, muitas vezes de improviso, e a aula ganhava, então, contornos inesperados. No relato que faremos a seguir, escolhemos apresentar os momentos mais relevantes para os objetivos da

pesquisa, selecionando diálogos ocorridos que demonstraram a concepção de história presente nas aulas e as possíveis representações sobre o Mundo Antigo construídas pelo professor e pelos alunos.

O conteúdo sobre Grécia foi iniciado pelo professor com a descrição de um mapa presente no livro didático. Lê-se a legenda do mapa, apontando para os formadores do povo grego. Inicia-se, então, o tema sobre a civilização cretense. Na turma B, um aluno lê os parágrafos determinados pelo professor no livro didático. Após o término da leitura, constrói-se um diálogo entre o docente e um grupo de três alunos bastante participativos:

> **Professor**: "*O que vocês entendem desse texto?*"
> **Giovana** [44]: "*Palácios*".
> **Professor**: "*Qual a função desse palácio?*"
> **Pedro:** "*Coletar tributos*".
> **Giovana**: (interrompe) "*Os cretenses eram bem modernos...eles tinham estradas*".
> **Professor**: "*Se tinha muitas estradas, isso servia para quê?*"
> (silêncio)
> **Luísa**: "*Eles tinham uma estrutura que foi se urbanizando...*"
> **Professor**: "*E como é que essa civilização antes dos gregos acabou?*"
> **Pedro**: "*Aqui fala de incêndios*".
> **Giovana**: "*Nossa, eles deviam ser odiados!*"
> **Luísa** (em direção a Giovana): "*Não, eles disputavam terras*".
> **Professor**: "*Hoje existem disputas por terras entre os países?*"
> **Pedro**: "*Sim, a guerra na Síria*".
> **Professor**: "*E por que acontece essa guerra?"*
> **Luísa**: "*É uma guerra civil, não porque odeiam os outros de fora. Eles não se entendem lá dentro, aí gera a guerra*".
> **Professor**: "*Isso não é uma disputa por poder, por espaço, por terras?*"
> **Luísa**: "*Mas isso é uma briga de culturas no Oriente...lá tem petróleo, dá muito dinheiro, os Estados Unidos e a Europa também querem*".
> **Giovana**: "*Os Estados Unidos vão para cima porque se acham (risos)*".
> **Professor**: "*Veja, a disputa por recursos entre as pessoas que formam um povo pode enfraquecê-las. Então, é possível que invasores aproveitem desse fato e acabem por conquistar esse povo em meio a uma guerra civil*".

Sobre o ocaso da civilização cretense um aluno chega a compará-la a "guerra na Síria". O livre apontamento dos alunos sobre os problemas do mundo contemporâneo são o recurso que encontra o professor para sintetizar a leitura do texto didático. Do mesmo modo, o tema sobre a expansão grega pela Mediterrâneo dará início a uma discussão sobre os imigrantes no mundo contemporâneo. Na turma A, um diálogo sugestivo ocorreu entre o docente e uma aluna, que debatem as causas por detrás do fenômeno da migração:

[44] Os nomes dos alunos são fictícios para preservação de sua privacidade.

> **Professor**: "*O que resultou desse processo de colonização?*"
> **Sara**: "*Os gregos estavam cheios de dívidas e não tinha terras agrícolas para eles. O jeito foi ir embora, tentar a vida em outro lugar*".
> **Professor**: "*Bem, essas dívidas ocorriam porque as boas terras estavam nas mãos do poderosos. Então não havia trabalho ali. Hoje acontece isso, pessoal?*"
> **Sara**: "*Óbvio. Empresas grandes compram empresas menores. Não há emprego. Então só tem pobreza, o jeito é ir embora desse país mesmo*".
> **Professor**: "*E no campo? Hoje ainda temos latifúndios?*"
> **Sara**: "*Sim, temos. No Brasil é assim. Só que na Grécia você poderia virar escravo...as pessoas viram escravas porque não conseguiam pagar as dívidas com os ricos. O jeito é fugir mesmo*".
> **Professor**: "*E hoje as pessoas fogem do seu país porque têm dívidas?*"
> **Sara**: "*Elas fogem porque não tem emprego, estão pobres. O jeito é ir para os Estados Unidos, Europa...um monte de gente hoje se arrisca e vai pra lá e até morre no caminho*".
> **Professor**: "*Então vejam na história tem muita coisa que acontece novamente. Podemos entender que os gregos fugiram da pobreza em busca de melhores condições de vida, como os imigrantes e refugiados hoje buscam uma vida melhor na Europa, nos Estados Unidos...tem muitos deles que até vêm para o Brasil*".

Pelos trechos aqui apresentados, há consonância entre a entrevista concedida pelo professor e sua prática em sala de aula. A História Antiga parece o gatilho para discutir problemas contemporâneos, os quais são o foco do professor. Sua preocupação é incitar o debate após a leitura. Não há preocupação excessiva com o factual, com a periodização, com dados ou as avaliações escritas, como ocorreu na Escola A. Nos diálogos que constrói, o docente busca aproximar os problemas vividos pelos antigos daqueles vividos no tempo presente. Algumas de suas colocações são um tanto anacrônicas, assim como os apontamentos dos alunos. Mas sua intenção é estabelecer o diálogo, provocar os alunos a falar sobre o momento presente e, por fim, arrematar a discussão demonstrando que as dificuldades enfrentadas pelos homens no Mundo Antigo são problemas que encontram paralelos vividos nos tempos atuais.

Um exemplo expressivo dessa dinâmica desenvolvida pelo professor da Escola B pode-se notar no estudo da democracia em Atenas clássica, o qual se torna rapidamente uma discussão da democracia no Brasil atual, suas dificuldades e dilemas. Após a leitura do texto didático sobre a implantação da democracia ateniense, gera-se uma discussão sugestiva na turma B:

> **Professor**: "*Pessoal, afinal, o que é democracia*?"
> **Iara**: "*Os reis de Atenas perderam o poder porque um pequeno grupo de gente rica é que passou a mandar*".
> **Professor**: "*Esse pequeno grupo é chamado de oligarquia*".
> **Iara**: "*Já ouvir falar disso, mas não me lembrava que tinha esse nome*".
> **Professor**: "*Lembra da história do Brasil do ano passado? A oligarquia do café*".
> **Iara**: "*Ah tá...*"

> **Professor**: "*Essa é uma parte da resposta. O poder se concentrou na mão de poucas pessoas. Mas o que os demais acharam disso?*".
> **Denis**: "*Insatisfação social porque a maioria não podia se expressar e participar do governo*".
> **Professor**: "*Ah...numa democracia o povo então participa e se expressa. E no Brasil de hoje, a gente vive uma democracia. E o povo participa, se expressa?*"
> **Denis**: "*É, assim, existe, mas, sabe, né?... tudo é meio que disfarçado*".
> **Luísa**: "*Na verdade quem está no poder até dá voz para o povo, mas não vão escutar*".
> **Professor**: "*E afinal gente, o que é então democracia?*"
> **Pedro**: "*As pessoas escolhendo pelo voto quem é que vai mandar*".
> **Giovanna**: "*É, só que o povo é sempre enganado*".
> **Professor**: "*Ué, mas se todas as pessoas escolhem...*"
> **Denis**: "*É assim... mas para chegar lá, só quem é muito rico*".
> **Iara**: "*Política é enganar o povo*".
> **Professor**: "*Na democracia da Grécia Antiga era então assim, o povo sendo enganado?*".
> **Pedro**: "*Não. Parece que na Grécia o povo participava mesmo*".
> **Professor**: "*Em Atenas a democracia era direta, pessoal. Hoje, aqui no Brasil, as pessoas votam em um representante*".
> **Giovana**: "*Representantes que roubam o povo, né?*".
> **Iara**: "*É por falta de opção. Pesquisa na história. O povo não sabe nada sobre a política*".
> **Professor**: "*Mas como ter esse conhecimento sobre política hoje?*".
> **Luísa**: "*Eu acho difícil, professor. Têm muita* fake news *hoje. Do que adianta pesquisar?*".
> **Denis**: "*Ah ou você é a favor do Bolsonaro ou é do Lula. É assim no Brasil*".
> **Professor**: "*Vocês concordam com ele?*"
> (silêncio)
> (a turma divide-se, ouvem-se os que concordam e outros discordam)
> **Professor**: "*As reformas do Clístenes em Atenas permitiram ao cidadão a participação. E cidadão não eram todos, mas apenas os homens, livres. O importante é que deu chances de colocar parte do povo para participar do poder*".
> **Iara**: "*Isso é antes ou depois dos senhores feudais?*"
> **Professor**: "*É Grécia Antiga, muito antes!*"
> (professor ri e pede para os alunos arrumarem o material)

Os temas e elementos característicos da democracia antiga e contemporânea mesclam-se no diálogo entre professor e alunos durante a aula. O entendimento dos estudantes é permeado pelas representações que fazem da política brasileira, da circulação de notícias sobre os fatos políticos recentes na grande mídia e do forte imaginário social sob o qual se vinculam representantes e o debate político à corrupção, enganação e favorecimento de classes privilegiadas. Certamente, ao requisitar dos alunos uma definição de democracia, o professor buscasse respostas relacionadas aos elementos do Mundo Antigo. Mas sua preocupação com o "Brasil hoje" aproxima passado e presente um tanto indiscriminadamente e o raciocínio dos estudantes detém-se a compreender e a interpretar o presente. A sensação que se tem é de um

passado imaginado ora tão corrupto e desigual quanto o presente, ora uma possibilidade de mundo infinitamente melhor. A discussão, contudo, ocorre entremeada por subversões à periodização e ao próprio tempo histórico. Por fim, há momentos em que questões sobre mudança e permanências são sobrepostas e, quando o professor retoma a discussão sobre conteúdo substantivo, há dificuldade de orientação temporal, com faz um aluno: "*Isso é antes ou depois dos senhores feudais?".*

Em seu ritual cotidiano de leitura e diálogo com os alunos, ao adentrar o conteúdo sobre a república romana, o professor estabelecerá então uma reflexão sobre os direitos dos menos favorecidos. Tal diálogo ocorre intercalado à leitura do livro didático com o tema sobre a luta entre plebe romana e patriciado. Na turma A, as questões foram colocadas deste modo:

> (após a leitura do tópico patrícios *versus* plebeus presente no livro didático)
> **Professor**: "*As classes menos favorecidas conseguem ter seus direitos garantidos hoje?*".
> **Caio**: "*Não, continuam em luta*".
> **Sara**: "*Sim, mas não é o suficiente*".
> **Professor**: "*Mas que ganho tivemos?*"
> (silêncio)
> **Professor**: "*Pessoal, vamos pensar no Brasil, vejam a luta dos afrodescendentes. Agora que estamos visualizando algumas conquistas*".
> **Caio**: "*É, mas esses direitos não estão sendo cumpridos de verdade*".
> **Professor**: "*Luta por direitos e melhores condições demoram séculos. Por exemplo, a luta por direitos trabalhistas, a luta das mulheres, dos afrodescendentes, dos LGBT...não é de um dia para outro. É uma luta contínua".*
> (um aluno retoma a leitura do texto sobre as conquistas da plebe romana a pedido do professor)
> **Professor**: "*Vocês estão na idade em que logo mais serão eleitores. Não adianta ficar lendo aqui sobre Roma sem pensar na nossa realidade. Houve alguma evolução daquele tempo para cá? Estudar história serve para isso, para pensar, refletir se houve mudança, se melhorou ou piorou*".
> **Sara**: "*Pode ser que para a plebe aquelas mudanças foram boas, mas hoje...*".
> **Professor**: "*Eram conquistas boas para aquela época, nossos pontos hoje são outros*".

A conexão passado-presente é construída a partir na compreensão do docente de que a história, de modo a ser útil para o aluno, deve estimular uma reflexão sobre a mudança. Na concepção do professor, o exercício da cidadania por meio do voto pode beneficiar-se do estudo da história, na reflexão de melhora/piora a partir, certamente, das concepções em relação ao contemporâneo. A dificuldade de localização temporal é novamente ressaltada nesse diálogo, já que uma aluna relativiza até que ponto as mudanças sociais presentes na história romana podem de fato ser vistas como positivas a partir da compreensão atual. O professor parece então afirmar que existem, logicamente, diferenças entre os problemas sociais na Antiguidade e os de

hoje. Entretanto, sua preocupação com as aulas de História, parece ser o despertar da criticidade sobre os problemas contemporâneos. Ecos desse aspecto estavam já presentes em sua entrevista, quando nos indicou ser sintomático que a juventude atual desconhecesse os principais movimentos sociais brasileiros, como o MST.

Na turma B, a discussão iniciada pelo professor encaminhou-se para a compreensão do que significa a república e, inserida nesse propósito, agrega a questão da luta da plebe por direitos. Utilizando de uma ilustração presente no livro didático, que descreve os principais cargos de magistrados com base em fontes romanas, o professor inicia o diálogo com a classe:

> **Professor**: "*Quem é que poderia fazer parte do senado em Roma?*"
> **Pedro**: "*Eram membros vitalícios*".
> **Professor**: "*Mas de que parte da sociedade?*"
> **Pedro**: "*De quem era da religião?*"
> **Professor**: "*Eram os patrícios. Afinal, quem são eles em Roma?*"
> **Luísa**: "*Quem poderia de fato mandar no governo são os ricos*".
> **Professor**: "*Observem a imagem. Há mulheres aí?*".
> **Pedro**: "*Só homens, apesar de parecerem estar de vestido* (risos)".
> **Luísa**: "*Os homens não queriam mulheres aí...Eles nunca querem*".
> **Giovana**: (em tom de protesto) "*A mulher sempre fica pra trás.*
> (inicia-se um momento de protesto, alguns falam alto, conversas entrecruzam-se e o professor intervém)
> **Professor**: "*Bem, vamos voltar para o senado. Há senado hoje?*".
> **Pedro**: "*Sim*".
> **Luísa**: "*Ah, mais ou menos*".
> **Professor**: "*Senado há, mas a função é a mesma?*".
> **Denis**: (interrompe) "*Só para quem é estudado*".
> **Professor**: "*O senado discute as leis. São pessoas eleitas que vão para lá hoje. Em Roma era um cargo vitalício. Vocês sabem quanto é o tempo de mandato de um senador hoje?*".
> (vários alunos falam ao mesmo tempo)
> **Professor**: "*São oito anos*".
> **Giovana**: (em tom de ironia) "*Oito anos para roubar o povo. Que maravilha!*".

Nesse momento o professor elenca na lousa os cargos da república brasileira e indica o tempo de mandato. O docente se indigna ao perceber que muitos estudantes não reconhecem os demais cargos além de presidente e prefeito. Nesse momento, muitos alunos riem, protestam, caçoam e afirmam que todos os cargos listados pelo professor na lousa são de políticos "corruptos" e "ladrões". O tumulto causado nesse momento desestimula o professor. Um garoto afirma: "*Está triste professor? É o Brasil. Viva Bolsonaro*!". Em seguida, cai na gargalhada. Com muito custo, o professor retoma a leitura do livro didático com o tópico "patrícios *versus* plebeus", mas sem comentários posteriores.

Após descrevermos alguns cenários das aulas de História, perguntamo-nos: como representam e imaginam o Mundo Antigo professor e alunos da Escola B, tomando-se como base o conjunto de aulas observadas? Inicialmente, deve-se ressaltar que o livro didático é o grande orientador da dinâmica empreendida pelo docente da Escola B. A obra *História, sociedade e cidadania* apresenta um texto que estimula as conexões passado-presente, o que certamente favorece as aproximações que o professor realiza entre as problemáticas da Antiguidade greco-romana e a realidade social, política e econômica do Brasil contemporâneo. É uma conexão necessária, mas bastante delicada, pois exige cuidado e preparo, a fim de que não se esbarre em anacronismos, simplificações ou deduções precipitadas.

Percebemos que nem sempre se verificava a intenção do docente em demonstrar aos alunos que problemáticas concernentes à realidade dos antigos não podem ser interpretadas meramente a partir de raciocínios do presente. Ao se aprofundar a ligação entre Antiguidade e mundo contemporâneo com vistas ao despertar de interesse e empatia dos alunos, notamos que o raciocínio histórico acabava por ofuscar-se, favorecendo-se uma mera descrição dos conflitos do presente a partir do vocabulário que se utiliza para se descrever instituições e práticas políticas do passado.

Assim, o Mundo Antigo imaginado em sala de aula é um manancial de temas e questões que dizem respeito mais ao tempo presente do que propriamente ao estudo do passado. A disciplina histórica escolar seria, então, pelo que observamos, uma linha que nos liga por identificação com os homens antigos e torna-se, por muitas vezes, a lente que nos permite observar e interpretar se deles nos aproximamos ou nos distanciamos. O professor das duas turmas observadas, graduado em Ciências Sociais e com vasta experiência no magistério, faz opções em suas aulas que privilegiam o interpretar de instituições do mundo atual e das dinâmicas sociais que nelas se inserem, não evolvendo nas aulas discussões sobre o próprio fazer da história.

Questões sobre temporalidade, fontes históricas e o próprio método do historiador passam ao largo de seus objetivos. Apesar de afirmar em entrevista que utiliza com certa frequência autores antigos e reportagens de jornais e revistas para complementar a aula, não notamos nas observações de suas aulas a presença de tais recursos. Como o próprio professor apontou em diálogo acima descrito: "*Não adianta ficar lendo aqui sobre Roma sem pensar na nossa realidade"*. Por fim, a história substantiva torna-se para o conjunto professor-alunos uma construção sobre o passado direcionada a proporcionar exclusivamente um repertório de discussão sobre as contradições, exclusões e hegemonias sociais, políticas e econômicas do

tempo presente. Para o professor, este é seu compromisso pedagógico, o de promover e estimular em seus alunos uma postura crítica e contestadora da realidade social estabelecida.

Retenções

Pelos dados apresentados no item anterior é possível estabelecer algumas generalizações. Estamos diante de dois colégios de grande porte no Grande ABC localizados em Santo André e em São Bernardo do Campo, duas cidades de expressividade econômica e populacional na região metropolitana de São Paulo. A Escola A é um colégio de elite e classe média alta, cujo direcionamento pedagógico é tradicional e voltado à preparação de seus alunos de Ensino Médio para os grandes exames vestibulares. Já a Escola B pertence à rede pública de ensino. Apesar de seus bons índices nas avaliações previstas pelo governo do estado, não há preocupação exclusiva com resultados em exames vestibulares. O público que a frequenta é proveniente da classe trabalhadora e habita vários bairros da cidade de São Bernardo do Campo. No geral, bairros de classe média baixa.

O ritmo acelerado das exposições orais do professor e de apresentação extensa de conteúdo é característico da Escola A, enquanto na Escola B o ritmo das aulas não se marca por longas exposições e o docente possui maior flexibilidade para lidar com o conteúdo, guiando-se por passagens que seleciona no livro didático. Encontramos um professor de história na Escola A no ápice de sua carreira, bastante entusiasmado. De formação estendida e erudita, é doutor em História Política e traz para suas aulas raciocínios e vocabulários que, certamente, são provenientes de sua área de formação. Seu guia é um roteiro previamente estipulado, o que lhe dá esteio e ritmo à aula, permitindo-lhe em sua apresentação oral sempre retomar elementos pré-determinados. O professor da Escola B, entretanto, aproxima-se do fim de sua carreira. De longa experiência no magistério, seu saber possibilita-lhe optar por elementos e discussões que lhe parecem mais funcionais e assertivos com o grupo de alunos, não seguindo um roteiro pré-determinado. Salienta-se sua tendência ao improviso, já que muda o direcionamento das aulas de acordo com a resposta dos alunos.

Os alunos da Escola A levantam questões que esbarraram majoritariamente no próprio conteúdo factual da História, já que se fixam no roteiro do professor e sua exposição oral. Lapsos de contradições, ausências e compreensões do passado a partir de ideias do presente aparecem entre esses alunos da Escola A, mas são rapidamente redirecionados pelo professor à massa de conteúdo. Apesar de não utilizarem o livro didático em sala de aula, encontramos repercussão de seu modo de apresentar o conteúdo nos raciocínios expostos pelo professor e no

entendimento dos alunos, evidenciando-se a História como uma grande narrativa sempre alicerçada na evolução política.

Já os alunos da Escola B, oriundos de uma realidade social diversa, mais próximos do mundo do trabalho e das dificuldades relacionadas ao desemprego e à renda, participam das aulas carregados de impressões sobre o mundo em que vivem e encontram na aula de História espaço privilegiado para tanto. A percepção do docente sobre a função da História na escola os estimula continuamente a se posicionar e conduz a aprendizagem de modo a direcioná-los à percepção de que discutir questões políticas e sociais dos antigos gregos e romanos é, na verdade, provocar uma reflexão sobre nós mesmos. Entretanto, tal opção do docente da Escola B precisa ser analisada com mais detalhes.

Segundo Stéphane Lévesque (2008), dada a conexão entre a História e as proposições curriculares que a apontam como espaço privilegiado para a formação da cidadania democrática, é muito comum que seus docentes a compreendam como a disciplina, por excelência, direcionada à educação cidadã. Ao analisar as concepções de muitos docentes canadenses e norte-americanos sobre os objetivos de sua disciplina, o pesquisador notou que vários professores de História tendem a compreender sua missão em sala de aula como um ato político. O que escolhem ou não ensinar, como irão ensinar e o que esperam que os estudantes aprendam têm sempre implícitos política e poder (LÉVESQUE, 2008, p.29). Certamente, História e educação cidadã estão fortemente relacionadas, mas a preocupação excessiva dos docentes com a expectativa de que "*vocês estão na idade em que logo mais serão eleitores*", como afirmou o professor da Escola B, não deve comprometer, como indica Lévesque (2008, p.29), os procedimentos, discussões e raciocínios que caracterizam a História como produção de conhecimento sobre o passado. Não se trata, entretanto, de se fazer dos alunos "*historiadores mirins*", como apelida o professor da Escola A a seus alunos, mas introduzir os estudantes em raciocínios, conceitos e compreensões que caracterizam a História como conhecimento disciplinar.

Apesar de o conteúdo substantivo da História despertar, por muitas vezes, discussões fortemente politizadas, é fundamental que se reconheça que a disciplina escolar não é apenas espaço da formação para o exercício da cidadania, mas também o local onde se aprende um tipo de saber proveniente de sua própria estrutura disciplinar da Histórria. Assim, é importante salientar as observações de Lee (2005, p.69), quando o pesquisador aponta que o conhecimento histórico substantivo deve organizar-se de forma utilizável, a fim de que os alunos possam, de fato, relacioná-lo com outras partes do passado e do presente. De certo, aproximações entre passado-presente são inescapáveis e necessárias à história escolar. Tal conexão, entretanto, deve

inserir-se em uma estrutura maior de compreensão, aquela de como se constrói e se escreve a história.

Aprender História é aprender uma estrutura em que seja possível explorar as visões de mundo, os problemas e as necessidades dos homens do passado, permitindo-nos traçar analogias com outros tempos e espaços. No entanto, o aprendizado histórico em sala de aula também requer uma mínima compreensão estrutural da disciplina, por meio de suas ferramentas cognitivas que permitem o entendimento de como o conhecimento histórico é construído (LEE, 2005, p.69). Logo, o confronto de fontes documentais de naturezas diversas, a compreensão de temporalidades, periodizações, causas e consequências e o estabelecimento de atividades que proporcionem empatia histórica devem ser somadas aos objetivos direcionados à formação cidadã, a fim de que os alunos possuam ferramentas para que estabeleçam sua própria construção do conhecimento direcionadas à formação de sua consciência histórica.

Ainda que os professores analisados por nossa pesquisa optem por caminhos diversos em suas práticas pedagógicas e partam de diferentes saberes para mobilizar o conteúdo e proporcionar aprendizado histórico, notamos que o relacionamento dos alunos com os antigos gregos e romanos nos revela, em ambas as escolas participantes, alguns pontos em comum. Primeiramente, a ideia de singularidade desse recorte histórico-temporal: o que se apresenta na antiguidade greco-romana é a concepção de "nossa primeira história", ou seja, um prelúdio em que se encontram os ingredientes que conformaram boa parte da realidade sociopolítica do tempo presente. Em segundo lugar, tal mundo possuía suas contradições e ausências, quando confrontado com a realidade presente. No geral, torna-se, para os estudantes, um tanto inóspito, quando se resolve ajustar as lentes que nos permitem observá-lo por meio de componentes e inquietações específicas do presente tais como gênero, diferenciação social ou identidade, mas são rapidamente contornadas pelo retorno à narrativa do livro didático.

Outra impressão é o fato de que os antigos eram capazes, na interpretação dos alunos ao longo das aulas, de efetivamente resolver suas questões: "*parece que na Grécia o povo participava mesmo*", como pronunciou um aluno da Escola B, ou ainda, *"mas pelo menos em Roma eles conseguiam protestar",* como indicou um aluno da Escola A. Os antigos, sob o imaginário de boa parte dos estudantes, colocaram em prática a mudança, a transformação, tornando assim possível a construção de sua história, que chegou até o presente. Já os homens do presente parecem viver a inoperância, a incerteza, presos à teia do presente inescapável, como respondeu uma aluna da Escola B, após seu professor questionar como é possível, na atualidade, um indivíduo possuir discernimento político: "*Eu acho difícil, professor. Têm muita* fake news *hoje. Do que adianta pesquisar?*". Ou um aluno da Escola A, ao questionar até que

ponto a utilização do dispositivo de greve pode trazer a transformação social desejada: "*Só que greve é ruim para todos, para tudo, olha aí o que está acontecendo".*

A percepção de imobilidade e angústia vivida no presente em confronto com a experiência dos Antigos seria então uma questão de percepção da ordem do tempo? Como o olhar para as experiências políticas e os conflitos no Mundo Antigo relacionam-se com a percepção do momento em que se vive?

Nas seções seguintes, averiguaremos o modo como as ideias dos estudantes desenvolveram-se, aproximando as conclusões das observações etnográficas de dois caminhos. Inicialmente, aproximando dos conceitos meta-históricos, ou de segunda ordem, que estruturam o pensamento histórico do jovem diante de atividades com documentos históricos (Oficinas 1 e 2). Em seguida, analisaremos ideias, juízos e imagens construídas pelos estudantes referentes ao imaginário político e que, possivelmente, os ajudam a compreender e interpretar conteúdos históricos. Tais propostas nos servirão como opções para se investigar a apropriação e produção de sentido sobre o passado, indagando e examinando no percurso a formação da consciência histórica desses jovens estudantes. O sentido atribuído à experiência política dos antigos no ensino de História, acreditamos, pode auxiliar na composição de ideias sobre a temporalidade, estimulando nos estudantes a reflexão sobre o "fazer da História".

4. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SENTIDO DO TEMPO NO CONFRONTO ENTRE ANTIGOS E MODERNOS

Buscaremos investigar nesta seção os termos em que se coloca, na estruturação do pensamento histórico dos alunos, o relacionamento entre conteúdo substantivo e factual da história e os conceitos meta-históricos ou de segunda ordem. Procuraremos compreender como os estudantes dão sentido ao passado, orientando-se no presente e apontando perspectivas de futuro. O relacionamento da história substantiva com os conceitos de segunda ordem é fundamental para a progressão qualitativa do pensamento histórico e a superação de lacunas que se formam entre a compreensão do conteúdo escolar e o que caracteriza a História como conhecimento baseado na interpretação da evidência.

Averiguaremos a interpretação dada pelos estudantes sobre o tempo, estabelecendo inicialmente uma análise lexical por meio dos termos frequentemente utilizados para caracterizar as informações retiradas dos documentos das Oficinas 1 e 2. Em seguida, investigaremos efetivamente *tempo* e *mudança* como conceitos de segunda ordem. A análise das narrativas resultantes das Oficinas terá como orientação uma tipologia que estabelecemos com base nas interlocuções entre o ensino de história e a teoria da história, aproximando-se das reflexões propostas por Jörn Rüsen, por Reinhart Koselleck e, em certa medida, por François Hartog.

4.1 Sobre os conceitos de segunda ordem e sua articulação com a consciência histórica

Antes de estabelecermos a análise das Oficinas 1 e 2 apoiada em uma tipologia desenvolvida para este estudo, faz-se necessária uma contextualização das ideias ou conceitos de segunda ordem, elementos que nos possibilitarão adentar o pensamento histórico dos estudantes.

De acordo com Peter Lee, para dar sentido ao passado, os estudantes necessitam de conhecimentos históricos factuais ordenados por conceitos-chave da própria disciplina histórica. Tais conceitos-chave relacionam-se, primeiramente, ao conteúdo ou à substância da História. São os chamados *conceitos de primeira ordem*; incluem-se nesta categoria termos como Estado, poder, governo, monarquia, sociedade, economia... No entanto, a compreensão da história substantiva também envolve conceitos-chave de outra natureza tais como tempo, evidência, causa, mudança, empatia entre outros, os quais são provenientes do modo como os historiadores constroem sua disciplina e a maneira pela qual estes intelectuais organizam e dão sentido ao conhecimento histórico em suas pesquisas (LEE, 2005, p. 31-32). Não há um termo

único e comumente aceito pelos pesquisadores para reunir tal categoria de conhecimentos inerente à disciplina histórica. São identificados como conceitos *meta-históricos*, *disciplinares* ou, ainda, *ideias ou conceitos de segunda ordem*, justamente por estruturarem o conteúdo factual e substantivo da história, dando-lhe alicerce, ligação e forma.

De modo geral, tal categoria de conhecimentos identifica ideias sobre o modo de se fazer História. Contudo, ao se compreender aqui que o conhecimento histórico escolar é também composto por ideias de segunda ordem, não esperamos que os estudantes produzam na escola à maneira dos historiadores ou no mesmo nível desses profissionais. O ponto é salientar que os estudantes carregam e desenvolvem na escola ideias sobre o que é a História e que devemos abordá-las, se quisermos ajudá-los a progredir no entendimento daquilo que professores e historiadores constroem sobre o passado. Desse modo, os conceitos de segunda ordem nos fornecem ferramentas conceituais necessárias para a construção do conteúdo histórico como forma de conhecimento (LEE, 2005, p.32).

Os conceitos de segunda ordem raramente são aparentes quando em uso; muitas vezes se escondem nas investigações dos historiadores e ainda mais nos manuais didáticos e exercícios escolares, o que poderia nos levar à suposição errônea de que pouco influenciam uma investigação histórica e, portanto, seriam indignos de um estudo aprofundado (LÉVESQUE, 2008, p.30). Muito pelo contrário, explicitar a maneira como estudantes e professores utilizam tais conceitos é investigar os caminhos pelos quais esses sujeitos constroem seu pensamento histórico, o modo como interpretam e elaboram a experiência para dar sentido à dinâmica do tempo. Assim, os conceitos ou ideias de segunda ordem são elementos fundamentais para se investigar a formação da consciência histórica, já que apontam diretamente para a parte superior da matriz do pensamento histórico estabelecida por Jörn Rüsen (LEE, 2004b, p.11-12).

É ainda importante frisar que os conceitos ou ideias de segunda ordem não fazem sentido sem os tópicos e o conteúdo da História, ou seja, sua substância. Logo, a partir de um ponto de vista disciplinar e científico, o conteúdo substantivo e factual em sentido geral (acadêmico e escolar) não pode ser efetivamente apreendido, se desprovido de conexão com os conceitos ou ideias de segunda ordem. Caso contrário, tornam-se uma série ou uma massa de dados desconexos a ser meramente memorizados. É na interlocução e interdependência entre o conteúdo substantivo e os conceitos meta-históricos ou ideias de segunda ordem que a História, concebida como conhecimento disciplinar e científico, torna-se, então, possível (SEIXAS; MORTON, 2013, p.8).

Para os objetivos propostos em nossa pesquisa, a investigação das ideias de segunda ordem mostra-se fundamental na compreensão de como os estudantes dão significado para a história substantiva referente à temática do político na Antiguidade Clássica. Se acreditamos que a história escolar ocupa um papel relevante no desenvolvimento cognitivo do aluno e, ao mesmo tempo, é lugar importante da manifestação do pensamento histórico na vida prática do sujeito, auxiliando-o na formação de sua consciência histórica, voltar a atenção às atividades que envolvam raciocínios interligados aos conceitos de segunda ordem é compreender os caminhos tomados pelos estudantes no desenvolvimento de suas ideias históricas, quando se relacionam com o passado e o integram à sua vida prática.

Os conceitos meta-históricos *tempo* e *mudança* são aqueles que selecionamos para averiguar a estruturação do pensamento histórico nos jovens participantes de nossa pesquisa. Subjacentes às questões apresentadas nas Oficinas 1 e 2 e potencializados pelas narrativas-respostas construídas pelos alunos por meio do confronto de fontes de momentos diversos no tempo (Antiguidade x presente), os conceitos de natureza disciplinar da História nos auxiliarão a situar a cognição dos estudantes, compreendendo como tais sujeitos se relacionam com as temáticas da história antiga escolar e estruturam seu raciocínio ao se basearem nas aulas e no material didático. Discorramos preliminarmente sobre esses dois conceitos específicos e interligados, *tempo* e *mudança*, apontando sua relevância para se estudar a cognição histórica dos jovens em contato com a história escolar.

A relação entre antes e depois, entre o vivido e o que se vive e a dinâmica das durações que se faz implícita aos processos históricos são essenciais na constituição da História como disciplina. Portanto, a noção de tempo é fundamental na construção da História. As categorias temporais são criadas para dar conta da massa de fatos, descrever processos e unificar temáticas, levando a uma elaboração conceitual significativa que se mostra fortemente presente no ensino de História. No entanto, dar sentido ao tempo, atribuindo-lhe um papel na leitura de mundo ultrapassa a rigidez dos períodos históricos apresentados pela disciplina escolar. Na maioria das vezes, a periodização que se construiu na tradição da história ensinada permite ao estudante ordenar os eventos passados e processos em termos de sequência e duração (LEE, 2005, p.41), enquanto se fornece aos recortes de tempo na aula de História uma espécie de evidência de que são destituídos (PROST, 2017, p.108).

Seguir e vivenciar o tempo não significam necessariamente compreendê-lo historicamente. O entendimento da temporalidade histórica, os entrelaçamentos entre passado, presente e futuro, requisitam o ultrapassar do tempo pessoal, físico e subjetivo em direção ao domínio da ideia de tempo contínuo, objetivado e social (ASENSIO; CARRETERO; POZO;

1997, p.133). Tal referência alimenta a ideia de que o pensamento histórico, ao se voltar ao passado para atribuir-lhe significado, é um procedimento cognitivo não natural e, na maioria das vezes, contraintuitivo (WINEBURG, 2007, p.07). A apreensão do tempo histórico por categorias que aparentam ser convencionais requisita o entendimento da duração muito além dos limites do tempo do relógio e do calendário, o que provoca, inevitavelmente, más compreensões nos estudantes de História, em especial nas categorias de tempo alargadas que não necessariamente possuem uma filiação com o tempo do cotidiano: Antiguidade, Época das Luzes, Século XX. A compreensão de tais categorias temporais requer não apenas a percepção da duração do tempo, mas também certa dose de conhecimento substantivo, assim como um tanto sobre a história a partir da qual foram construídos (LEE, 2005, p.42).

Nas Oficinas 1 e 2 procuramos estabelecer o relacionamento do aluno com a temporalidade, a partir de uma perspectiva que inclua tempo como um conceito de segunda ordem, portanto, metacognitivo e disciplinar da história. Buscamos investigar as percepções dos estudantes das dimensões do tempo histórico no diálogo entre autores antigos e modernos para averiguar e compreender as estruturas em que desenvolvem seu pensar historicamente. Ou seja, esperamos com a categoria de tempo vislumbrar a mobilização de sua consciência histórica para resolver problemas típicos da História como disciplina, como identificar e explicar permanências e rupturas entre passado/presente e futuro e localizar ritmos diferenciados ao longo das ações humanas.

Indissociável da categoria de *tempo* está a noção de *mudança*. A percepção do tempo em sua dimensão histórica incita uma reflexão comparativa entre a sensação da experiência adquirida e aquilo que se vive e se conjectura. Ainda que o núcleo duro da História recaia sobre fatos e eventos, o trabalho do historiador opera na dicotomia mudança/continuidade, incluindo e excluindo eventos em direção ao estabelecimento de um quadro interpretativo sobre o passado. No ensino de História, a ideia de mudança levanta problemas particulares. Muitas vezes, os estudantes tendem a compreender a mudança equiparando-a à mera sucessão de acontecimentos: aquilo que mudou é igual ao ocorrido, em vez de desenvolver a ideia de mudança a partir de diferentes aspectos (político, social, econômico...) (KITSON; STEWARD; HUSBANDS, 2015, p.79.). Além disso, a dificuldade dos estudantes com a ideia de mudança provém do desafio da própria epistemologia da História, geralmente não incluída nas disposições curriculares, nem nas abordagens de ensino. Como ressalta Stéphane Lévesque:

> "(...) a dificuldade para os estudantes [sobre a ideia de mudança] pode muito bem vir de uma parca habilidade em se imaginar e criar um quadro mental –

> um quadro de coligação [45] – de uma sequência alargada na qual os eventos estão situados. Por conta do desenho do currículo ou da abordagem do ensino focada na mera sequência de acontecimentos, os estudantes não desenvolvem a habilidade para se engajar no estudo dos motivos e causas dos eventos, preferindo adotar uma postura lógica (e geralmente inevitável) para a explicação do passado" [46] (LÉVESQUE, 2008, p.75; tradução nossa).

Paralelamente à discussão da ideia de mudança como conceito meta-histórico, sabe-se que o estabelecimento da História como disciplina acadêmica nos moldes iluministas, impregnou-a da noção de progresso e o estabelecimento da História escolar caminhou na mesma direção (BITTENCOURT, 2010, p.80). Logo, é comum que os estudantes tendam a compreender a mudança como algo que automaticamente envolve a ideia de progresso. Segundo Lee, tal má compreensão pode levar o aluno a estabelecer atitudes condescendentes ou preconceituosas em relação ao passado, tornando mais difícil de se alcançar as complexidades que envolvem o entendimento da mudança em sentido histórico (LEE, 2005, p. 44). Duas ideias bastante comuns aos estudantes relacionadas à mudança são "a noção de que tudo tornar-se melhor com o tempo e o passado pode ser visto em termos de déficits" [47] (LEE, 2005, p.44; tradução nossa). A visão superficial sobre a mudança por meio de lentes contemporâneas estabelece nas mentes dos alunos duas ideias problemáticas: a concepção de que o estudo da história é sempre o estudo do progresso e a consideração de que os atores do passado não alcançaram as realidades do mundo moderno porque são inferiores, pouco inteligentes ou menos avançados do que os homens de presente (LÉVESQUE, 2008, p.75).

Por outro lado, a noção oposta à mudança, a de continuidade, também traz problemas particulares ao ensino de história. De maneira geral, a *continuidade*, é compreendida pelos estudantes a partir do ponto de vista de que se nada mudou, por que valeria a pena, então, estudar História? (KITSON; STEWARD; HUSBANDS, 2015, p.79). Se a continuidade é compreendida unicamente pela noção de que nada mudou, aparentemente não haveria, para a

---

[45] A ideia de "quadro de coligação" apresentada por Lévesque provém de uma interpretação dos estudos sobre Teoria da História desenvolvidos pelo historiador norte-americano William Walsh (1891-1949), que considera a ideia de coligação como essencial ao pensamento histórico, na medida em que esta rastreia a conexão intrínseca entre um evento histórico e outro em uma determinada série. Segundo Lévesque (2008, p.70-71), para Walsh, os historiadores selecionam e estudam eventos do passado não apenas como elementos dispostos em ordem cronológica, mas também como parte de um fenômeno maior ou movimentos gerais. Esses movimentos gerais são determinados por Walsh "conceitos coligatórios" (*colligatory concepts*), como Iluminismo, Renascimento, capitalismo monopolista ou movimento romântico, os quais revelam uma estrutura temporal que torna possível aos historiadores estabelecer ligação entre fatos, a fim de se compreender a mudança e a permanência por meio de diferentes categorias de análise.

[46] "(...) the difficulty for students may well come form a poor hability to imagine and create a mental picutre – a colligatory Picture – of the larger sequence in which the event is situated. Because of curriculum design or teaching approches focused on a mere sequence of happenings, students typically lack the ability to engage in the study of the movites and causes events, preferring to adpot a logical (and often inevitable) explanation of the past".

[47] "(...) the notion that everything gets better and that past com be viewed in terms of deficits".

maioria dos alunos, serventia em aprender sobre o passado. Tal ingenuidade é oriunda novamente da sensação de que a mudança está diretamente relacionada à sucessão de eventos em uma escala de progresso e não à interpretação do historiador sobre tais eventos. Tal concepção simplista torna o entendimento da noção de continuidade em História um verdadeiro desafio didático.

Como se deve pensar o conceito de continuidade como importante componente para o ensino de história? Primordialmente, devemos recorrer novamente à percepção da temporalidade em seu sentido histórico, que se realiza entre os constantes vai-e-vem no tempo, os quais dependem sempre do olhar do historiador e das questões que almeja responder. Os estudantes necessitam ser levados a compreender que, em um determinado momento do passado, mudança e continuidade existem lado a lado em determinada questão. Mas, às vezes, a mudança será proeminente (como a Revolução Francesa), enquanto a continuidade aparenta estar em segundo plano (a língua e a cultura francesas durante a Revolução Francesa). Outras vezes, a continuidade será relevante (celebração do jubileu de diamante da rainha Elizabeth II em 2012), enquanto a mudança permanece em segundo plano (anseios pelo fim da monarquia na Grã-Bretanha representam um mero sussurro) (SEIXAS; MORTON, 2013, p. 78).

Considerados conceitos relevantes para a compreensão da cognição histórica dos estudantes, trazemos como suporte epistemológico para nossa análise as percepções da temporalidade desenvolvidas na tipologia da constituição de sentido de Rüsen (2015) e no par experiência/expectativa estabelecido por Koselleck (2006).

Por meio da explicitação do modo de atribuir sentido ao tempo relativo aos tipos de consciência histórica, se tradicional, exemplar, crítica ou genética, depreende-se uma determinada visão do tempo histórico, a qual garantirá respaldo à análise das respostas dos alunos no confronto entre fontes históricas de momentos contrapostos no tempo. Do mesmo modo, a ideia de mudança articula-se à ideia de tempo e possibilita a caracterização da experiência, assim como a expectativa de futuro em termos kosellequianos. Por isso, consideramos esses dois conceitos de maneira articulada e propomos níveis de compreensão para sua dinâmica na formação da cognição histórica dos alunos. Esses níveis, acreditamos, podem ser também associados aos regimes de historicidade propostos por François Hartog (2013) que, concebidos como ferramentas heurísticas para a compreensão das múltiplas apreensões da noção de tempo ao longo da história, nos permitirão qualificar metaforicamente os tipos ideais de narrativas rüsenianas, fornecendo imagens simbólicas que alcançam o olhar humanizado no entendimento da temporalidade.

Estabelecemos a seguir um quadro tipológico que nos servirá de base ideal para empreender a análise das respostas dos estudantes e caracterizar seu modo de raciocinar historicamente o confronto entre passado, presente e futuro. A tipologia (Tabela 28) nos auxiliará na averiguação do par estruturante tempo/mudança relacionado à compreensão do passado e à resolução dos problemas propostos por certos itens das Oficinas 1 e 2. Segue o quadro:

	Nível 1	**Nível 2**	**Nível 3**	**Nível 4**
Tempo (como conceito de segunda ordem)	Imobilidade do tempo	Regularidade do tempo	Contraposição à ordem vigente do tempo	Percepção da mobilidade temporal
Mudança (como conceito de segunda ordem)	Não há	Regularidade	Mudança como destruição do pregresso	Mudança como ordem do tempo
Tipologia de constituição de sentido (Rüsen)	*Tradicional* Tempo eternizado	*Exemplar* Tempo especializado	*Crítica* Tempo julgável	*Genética* Tempo "temporalizado"
Categorias temporais experiência/ expectativa (Koselleck)	Posição contínua entre experiência e expectativa	Posição intransponível entre experiência e expectativa	Oposição à experiência anterior e vislumbre de um novo horizonte	Experiência e expectativa separaram-se e estabelecem uma relação dinâmica
Regimes de historicidade (Hartog)	Olhar heroico para a temporalidade: o tempo do eterno	Olhar antigo para a temporalidade: o tempo como exemplo	Olhar moderno para a temporalidade: a destruição da ordem pregressa do tempo	Olhar moderno para a temporalidade: o tempo como transformação

Tabela 28 – Tipologia dos níveis de compreensão de *tempo* e *mudança* (como conceitos meta-históricos ou de segunda ordem). A organização do quadro acima compõe-se de quatro níveis que articulam o par de conceitos *tempo* e *mudança*, segundo as propostas teóricas sobre a temporalidade de Rüsen (2015) e Koselleck (2006). Cada nível possibilita a recuperação de uma imagem metafórica sobre a percepção da ordem do tempo proveniente dos regimes de historicidade concebidos por Hartog (2013). Os níveis nos auxiliarão na interpretação das respostas dos estudantes, estruturando o modo pelo qual seu raciocínio histórico estabelece conexões entre a percepção do tempo e da mudança na formação e mobilização da consciência histórica diante de um problema proposto pelas Oficinas 1 e 2.

A tipologia da constituição de sentido desenvolvida por Rüsen fundamenta os níveis de nosso quadro a partir dos tipos ideais de consciência histórica que se depreendem dos processos de aprendizagem, ou em ternos rüsenianos, de formação histórica. Os níveis de consciência histórica permitem, então, o entendimento dos processos e dos modos de se lidar com as categorias temporais *experiência* e *expectativa*, par que direcionará a relação binária entre passado e futuro como orientadores do tempo presente. Assim, iluminam os caminhos percorridos pela aprendizagem histórica, possibilitando a averiguação dos processos cognitivos em que ocorre atribuição de sentido.

O **Nível 1** de nosso quadro tipológico indica o *olhar heroico* em relação ao tempo. O conceito de tempo é aqui compreendido por meio da imobilidade. A mudança, devido à ausência da dinâmica da temporalidade, torna-se impossível. O tempo eternizado aponta para consciência histórica do tipo tradicional, que revela uma posição de continuidade entre experiência e expectativa, pois o passado se impõe por regras fixas de conduta que configuram o presente e que se pretendem estáveis no futuro.

O **Nível 2** compreende o *olhar antigo* para a temporalidade, o tempo regular e especializado. A consciência histórica exemplar depreende-se dessa relação interpretativa que pressupõe mudança na regularidade do tempo. O resultado narrativo recorre a exemplos para orientar o presente e impregnar a expectativa de experiências do passado, tornando o limite entre as duas intransponível. A ascendência do passado sobre o presente e, consequentemente também sobre o futuro, possui objetivos conservadores, na manutenção dos exemplos, orientada a reproduzir e a manter modelos consagrados de interpretação sobre o tempo.

Os **Níveis 3** e **4** revelam o *olhar moderno* na compreensão da temporalidade, ora destruindo a ordem pregressa do tempo (Nível 3), ora assinalando o tempo como agente transformador (Nível 4). O adjetivo *moderno* faz aqui referência à superação da experiência e à nova expectativa direcionada pela mudança: a narrativa histórica se concebe como um produto da razão histórica em termos rüsenianos.

Ainda que a consciência histórica crítica seja apontada por Rüsen não como um tipo específico de cognição, mas um modo interpretativo de se possibilitar a passagem entre as três constituições de sentido (da tradicional à exemplar e à genética), resolvemos incluí-la como modelo de interpretação da temporalidade constituinte de um nível específico de nosso quadro, o Nível 3. A consciência crítica guarda importante relação com a mudança, vista como destruição do pregresso e, portanto, elemento rompedor da experiência em direção a um novo horizonte de expectativa. Tal potencialidade revela-nos uma maneira especial de raciocínio

histórico e, portanto, merecedora de um nível próprio de compreensão do tempo e da mudança nos processos de aprendizagem. Entretanto, quando tempo e mudança se entrelaçam para possibilitar a apreensão da experiência por meio da percepção da mudança como aquela que, de fato, rege a ordem do tempo, um novo nível interpretativo da temporalidade pode ser identificado, o Nível 4. Nesse nível, a constituição de sentido de tipo genético é quem direciona a consciência histórica. Experiência e expectativa então se separaram e estabelecem uma relação dinâmica entre si, quando é possível compreender que evoluções nas formas da vida consideram o tempo um importante agente transformador e a mudança, elemento fundamental na interpretação da temporalidade.

Devemos advertir que os níveis propostos pelo nosso quadro tipológico não operam exclusivamente como categorias hierárquicas que evidenciariam um raciocínio menos complexo nos níveis inferiores para um mais complexo nos níveis superiores. Na realidade, os níveis são instrumentos investigativos que permitem o averiguar da compreensão histórica dos estudantes em suas respostas às Oficinas, oferecendo-nos um guia para se examinar a constituição do pensamento histórico e, consequentemente, a formação e a mobilização da consciência histórica. É possível que, em determinada questão, os alunos oscilem entre os níveis, ou mesmo não cheguem a um pensamento histórico que demonstre potencialidade interpretativa sobre o tempo. Portanto, os níveis de compreensão de tempo e mudança devem ser operados como ferramentas indagativas, as quais nos permitirão apreender, esclarecer e evidenciar em que termos torna-se possível analisar a formação do pensamento histórico dos estudantes por meio da conexão entre ensino, aprendizagem e Teoria da História.

4.2 A democracia entre Atenas clássica e o mundo contemporâneo: sentido do tempo e consciência histórica

A compreensão do conceito *democracia* faz-se sempre presente no ensino de História Antiga. Seja nos programas oficiais, nos livros didáticos ou no próprio planejamento dos professores, a organização do conteúdo relativo aos antigos gregos estrutura-se com fins de proporcionar centralidade à discussão sobre a democracia surgida em Atenas. A história do mundo clássico dispõe-se nos programas e materiais didáticos de um conjunto de fatos, dados, imagens e representações que fundamentam uma narrativa na qual os atenienses, e de modo geral, o "milagre grego", são o prelúdio do mundo contemporâneo: a ágora da pólis é a ancestral dos plenários das democracias ocidentais modernas (LEITE, 2016, p.1314-1315). O trabalho pedagógico empreendido sobre o conceito de democracia na história escolar tem se direcionado, tradicionalmente, a estabelecer uma conexão inescapável entre passado e presente.

A discussão sobre a evolução política de Atenas e as interconexões que materiais didáticos e professores realizam entre passado e presente auxiliam, acreditamos, na formação da consciência histórica do estudante. A permanência do estudo do Mundo Antigo no ensino de história e a ênfase na democracia grega como conceito substantivo inescapável revelam-nos um caminho proveitoso para se averiguar a construção do pensamento histórico e a atribuição de sentido ao tempo, ou seja, as ligações que os sujeitos da aprendizagem efetuam entre passado, presente e futuro: sua consciência histórica.

Sob esquemas rüsenianos, a interpretação do passado, estimulada por carências de orientação na vida prática, desencadeia operações mentais direcionadas à atribuição de sentido ao tempo. Tais operações podem relacionar-se com a parte superior da matriz do pensamento histórico e se realizam nos conceitos ou ideias de segunda ordem, os quais garantem a estrutura do tecido narrativo a ser composto pelos estudantes na materialização de sua consciência histórica. Assim, a tipologia de níveis que estabelecemos para a averiguação das ideias de segunda ordem *tempo* e *mudança* torna-se uma ferramenta para se apreender e classificar os nexos estabelecidos pelos estudantes, quando interpretam a temporalidade por meio do conceito de democracia.

No entanto, na história escolar, a atribuição de sentido ao tempo por meio do conceito de democracia necessita de uma advertência. Como aponta Mario Carretero, os conceitos substantivos ou de primeira ordem da história são permanentemente afetados pela dimensão temporal e pelas perspectivas historiográficas assumidas pelos manuais didáticos e professores (CARRETERO, 1997, p.35). A ideia de democracia antiga possui relações com a ideia de democracia atual, mas, ao mesmo tempo, possui com ela diferenças fundamentais. Portanto, espera-se que a compreensão dos estudantes possa apontar tais diferenças substanciais, a fim de que atinja um nível superior de interpretação da temporalidade. Contudo, ressalta-se que a organização linear do tempo e a narrativa evolutiva típica da história escolar, constituídas sob a égide do progresso e do nacionalismo, estimulam o entendimento da história como exemplo, que remete, portanto, a formas mais simples de interpretação da temporalidade (SCHMIDT, 2017, p.75).

Esperamos que os níveis de compreensão de tempo e mudança, nas respostas dos alunos, cheguem a apontar para níveis mais complexos de formação da consciência histórica. Crítica, mas sobretudo genética, por meio da qual se interprete a dinâmica do tempo sob amparo da transformação. Averiguaremos se os estudantes compreendem que o presente guarda relações fundamentais com o passado, mas que é qualitativamente diverso deste.

A Oficina 1 organizou-se, então, a partir da ideia de democracia presente em dois textos de autores antigos (Tucídides e Aristóteles) e dois textos de figuras políticas contemporâneas, os ex-presidentes Barack Obama e Dilma Rousseff. Ei-la:

Oficina 1 – Democracia

Texto 1

"Nossa forma de governo não se iguala às de outros. Nós não copiamos nossos vizinhos, mas somos um exemplo para eles. Somos chamados uma democracia porque a administração está nas mãos de muitos e não de poucos (...). O cidadão ateniense não negligencia o Estado quando cuida de sua casa e mesmo os mais ocupados em negócios têm uma visão clara da política. Entre nós um homem que não se interessa pelos assuntos políticos é considerado não apenas inofensivo, mas também inútil.

Tucídides, *A Guerra do Peloponeso*, Livro II – 37-41-43).

Texto 2

"O fundamento do regime democrático é a liberdade (realmente, costuma-se dizer que somente neste regime participa-se da liberdade, pois este é, segundo se afirma, o fim de toda a democracia). Uma característica da liberdade é ser governado e governar por turno, com efeito, consistindo a justiça democrática em ter todo o mesmo, numericamente e não segundo merecimento. Forçadamente tem que ser soberana a multidão e aquilo que é aprovado pela maioria tem que ser o justo (...)

Aristóteles, *Política*, 1.317a.

Texto 3

"(...) Cada vez mais, nos sentimos tão seguros em nossas bolhas que só aceitamos informações, verídicas ou não, que se enquadram com nossas opiniões, em vez de basear nossas opiniões nas evidências existentes. Essa tendência representa uma (...) ameaça à nossa democracia. A política é uma batalha de ideias".

Discurso de despedida do ex-presidente dos EUA Barack Obama, 11/01/2017, disponível em http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/01/1848831-sim-nos-fizemos-leia-a-integra-do-discurso-de-despedida-de-obama.shtml

Texto 4

"O que eu vou fazer lá no Senado? Eu vou defender a democracia, os interesses legítimos do povo e, sobretudo, construir os instrumentos para permitir que um golpe nunca mais aconteça em nosso País".

Ex-presidente Dilma Rousseff em Ato Público às vésperas de seu julgamento de Impeachment, 25/08/2016, disponível em: http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,petista-diz-que-fara-defesa-em-nome-da-democracia,10000071866

A escolha dos textos pretende aproximar documentos da dimensão política da vida social provenientes de tempos diversos, a fim de que os estudantes, no desafio comparativo entre fontes de épocas distintas, mostrem-se capazes de mobilizar seu pensamento histórico em direção a uma intepretação histórica mais refinada, a identificação do par mudança/permanência e a avaliação da mudança e da transformação como elementos essenciais da história.

Organizaram-se, assim, três questões para o trabalho com os documentos da Oficina 1, que se justificam a partir dos seguintes objetivos:

Objeto	**Questões**	**Objetivos**
Democracia no passado	1 - *O que é democracia para os autores antigos (Textos 1 e 2)?*	Conhecimento substantivo/ evidência
Democracia no presente	2 - *O que é democracia para as figuras políticas modernas (texto 3 e 4)?*	Conhecimento substantivo/evidência
Democracia no confronto entre passado e presente	3 - *É possível afirmar que a palavra democracia tem o mesmo sentido tanto para os autores antigos, quanto para os modernos? Por quê?*	Ideias de segunda ordem tempo e mudança

As questões 1 e 2 voltam-se para a compreensão da mensagem do conjunto de textos oferecido ao estudante. O objetivo é analisar não apenas sua interpretação da mensagem proveniente dos documentos, mas também a apreensão da evidência histórica possível de se retirar desses discursos. A evidência pode ser também compreendida como um conceito meta-histórico ou ideia de segunda ordem e, ainda que não seja o foco dos objetivos pretendidos nesta pesquisa, sua noção é fulcral quando se lida com a leitura e intepretação de documentos históricos. Assim, nos auxiliará na composição de um quadro do entendimento dos estudantes sobre as informações que interpretam e retiram dos textos.

As fontes documentais não são por si só o passado, mas providenciam a conexão entre o passado e as narrativas históricas. A evidência depreende-se diretamente das perguntas que se fazem às fontes em diálogo constante entre as experiências de quem as questiona (o historiador) e as informações possíveis de se depreender sobre passado. A caracterização da história como disciplina e, consequentemente, a formação do conhecimento histórico só podem acontecer pela apreensão da evidência. Em âmbito da história escolar, não se espera que os estudantes gerem conhecimento histórico à maneira dos historiadores profissionais, mas sim compreendam a evidência como a base que proporciona uma rede de relações, as quais tornam possível a construção do conhecimento histórico (HUSBANDS, 1996, p.26). Desse modo, as intepretações da mensagem proporcionadas pelas fontes são o substrato para se dar início à mobilização e construção do pensamento histórico. A evidência como importante conceito de segunda ordem na aprendizagem histórica não se justificaria porque torna o conhecimento histórico escolar mais próximo da disciplina acadêmica ou dos modelos dos historiadores profissionais, mas sim porque sustenta um tipo de pensamento e porque torna possível certo tipo de aprendizagem (HUSBANDS, 1996, p.26).

A busca pela compreensão da evidência entre os estudantes, entretanto, suscita alguns desafios ao pesquisador. Não apenas pelo tipo de interpretação requisitada pela natureza própria do documento, se escrito, visual, material..., mas também pela consideração de que os documentos devem sustentar a ideia de que a História é um conjunto de opiniões respaldadas por provas e, assim, que deve ser compreenda a intrínseca relação existente entre a interpretação histórica e as fontes (KITSON; STEWARD; HUSBANDS, 2015, p.123). Pesquisas sobre o desenvolvimento do conceito de evidência entre alunos ingleses, conduzidas por Rosalyn Ashby apontaram para o fato de que muitos alunos possuem propensão a tratar a informação dos documentos como são, assim como fazer apelos a autoridades para descobrir sobre o passado (ASHBY, 2006, p.154). A pesquisadora ainda aponta que os estudantes reconhecem que o conhecimento sobre o passado provém de remanescentes deste no presente, porém os estudantes não se engajam em rotinas de interrogação durante as aulas que lhes permitam interpretar as fontes enquanto evidência histórica (ASHBY, 2006, p.154). Logo, tornar a fonte evidência significa engajar-se em questões que nos auxiliarão a retirar informações dos documentos e direcioná-las de modo a convertê-las em suporte para um argumento ou relato (SEIXAS; MORTON, 2013, p.47).

As respostas dos estudantes para as questões 1 e 2 da Oficina 1 foram organizadas por meio do recurso *cloud of words* (nuvem de palavras) [48], que consiste em uma representação gráfico-visual das palavras mais utilizadas em determinado texto ou conjunto de textos. Tal recurso possibilita a organização hierárquica dos termos utilizados pelos autores, dando suporte para análises de conteúdo. Quanto maior a palavra na representação gráfica, maior sua frequência no texto analisado. Selecionamos essa ferramenta porque ela permite a quantificação e hierarquização dos termos mais significativos utilizados pelos estudantes para definir o conceito de democracia, seja nos textos dos autores antigos, seja nos textos modernos. A partir da organização da nuvem de palavras, é possível categorizar a compreensão dos alunos sobre as fontes, dispondo-se das palavras mais citadas na composição de uma rede de relações

[48] A elaboração de *cloud of words* para esta pesquisa utilizou o *software* **Atlas.ti 9.0** (2020), programa de computador desenvolvido para atuar como ferramenta organizadora de dados qualitativos (https://atlasti.com). A versão atualizada proporciona ao usuário o recurso *nuvem de palavras*, que realiza automaticamente a contagem das palavras em um determinado documento textual ou conjunto de documentos, quantificando sua frequência. Esse recurso permite que se realize não apenas a contagem simples das palavras, mas também a elaboração de um filtro de exclusão (palavras que não devem ser contabilizadas). Utilizamos o recurso do filtro de exclusão para refinar a contagem, eliminando termos de pouca utilidade para nossa análise, como artigos, pronomes, conjunções, numerais, verbos conjugados e alguns tipos de advérbios que não revelavam conteúdo significativo. Programou-se o *software* para realizar a identificação da frequência de substantivos, adjetivos e verbos no modo infinitivo. Eventualmente, termos redundantes ou formas plurais, quando não significativos, foram também excluídos. Contudo, o *software* não permite a contabilização de expressões ou frases, o que nos levou ao seu desmembramento em duas ou mais palavras para apreender as origens de seu significado.

interpretativas sobre os documentos, identificando as escolhas dos estudantes que nos permitem verificar o que tomam como informação relevante, ou seja, evidência.

A questão 3 torna possível verificar a formação do pensamento histórico do estudante por meio do confronto entre documentos, mas também a compreensão de elementos provenientes da história factual e substantiva do material didático e das aulas dos professores. As respostas serão submetidas à tipologia dos níveis de compreensão de *tempo* e *mudança* como conceitos de segunda ordem, elaborada especificamente para esta pesquisa. Acreditamos possibilitar, seguindo-se tal opção metodológica, a investigação da cognição histórica dos alunos, como estes se relacionam com a temporalidade por meio do conceito de democracia e dão sentido ao termo não apenas ao passado aprendido na escola, mas também nos discursos do presente. Ou seja, como os estudantes lidam com a perspectiva temporal e percebem a mudança e a permanência em um aspecto específico da vida social, a compreensão do universo do poder e da política.

Escola A

Levando os estudantes a interpretar os documentos antigos (textos 1 e 2) e a partir deles construir uma explicação sobre a democracia em Atenas, questionamos:

O que é democracia para os autores antigos (Textos 1 e 2)?

Esperávamos que, ao extrair elementos dos textos, os alunos apontassem a ideia da democracia antiga relacionada à vontade de uma maioria - o interesse da maioria pelos assuntos da cidade e, possivelmente, identificassem a palavra *liberdade* como o centro da discussão dos autores, especialmente em Aristóteles. Portanto, para os antigos, supõe-se a democracia como uma forma de governo, em princípio, que garanta a vontade da maioria (os cidadãos) e permita sua liberdade de representação política nos assuntos administrativos da pólis. O aluno poderia ser levado a expandir a questão, relativizando a ideia de "maioria" para os atenienses, debatendo a problemática de quem seria cidadão na democracia grega, discussão incluída nas aulas de História que assistimos e no material didático utilizado pela turma.

Submetemos as 89 respostas dos alunos da Escola A à formação de uma nuvem de palavras. Excluindo-se o termo *democracia*, o de maior ocorrência nos textos dos alunos (146 vezes), passamos a considerar palavras com dez ou mais ocorrências. Assim, tornou-se possível a seguinte representação gráfica em nuvem de palavras:

Figura 6 - Nuvem de palavras das respostas dos alunos da Escola A para a questão 1 da Oficina 1

A palavra *liberdade* é aquela de maior ocorrência entre as respostas dos alunos da Escola A, evidenciando nossa premissa de que o conceito de democracia seria majoritariamente associado pelos estudantes ao termo "liberdade" latente no texto 2 (Aristóteles). Em seguida, termos como *governo*, *administração*, *regime*, *poder* e *política* demonstram a compreensão do conceito de democracia ligado à forma administrativa ou de governo. A expressão "mãos de muitos", que ocorre 56 vezes na totalidade dos textos dos alunos, acopla-se à definição clássica do termo, a "vontade da maioria" e foi possivelmente retirada do texto 1 (Tucídides). Notamos que ambos os textos antigos foram utilizados pela maioria dos alunos para suas respostas. Dos 89 textos de estudantes, 80 (89,88%) recolhem informações, expressões e exemplos do texto 1 e 82 (92,13%) do texto 2. Apenas 7 respostas (7,86%) não utilizam elementos das fontes documentais para elaborar sua definição do conceito de democracia antiga.

A maioria dos estudantes da Escola A, 68 respostas (76,40%) construiu definições para a questão 1 utilizando as fontes documentais como referência para afirmar que a democracia dos antigos atenienses é uma forma de administrar da cidade baseada na vontade da maioria e o fundamento desse tipo de governo é a liberdade. Esse se tornou o padrão na intepretação das fontes:

> Para o autor antigo do texto 1, a democracia é uma administração que está nas mãos de muitos e não de poucos; todos os cidadãos com uma visão clara da política, ou seja, as decisões eram tomadas em conjunto. Já para o autor do texto 2, democracia é liberdade, ser governando e governa por turnos, consistindo a justiça democrática em ter todos os mesmos direitos, numericamente e não segundo o nascimento. Os dois autores tratam a democracia como liberdade e administração, decisão nas mãos de todos, o que

> é aprovado pela maioria é o justo (estudante 6, gênero masculino, 15 anos 1.ª A).
>
> Para os autores Tucídides e Aristóteles a democracia é definida como um governo único, na qual a administração está nas mãos de muitos e o seu fundamento está na liberdade. Sendo assim, é o governo onde os cidadãos atenienses poderiam votar diretamente nas decisões política era uma forma de democracia. Nessa democracia direta o interesse pela política era algo já enraizado na sociedade, sendo assim, um homem que não tem interesse pela política era considerado pelo outros inútil (estudante 25, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A).
>
> Para os autores antigos a democracia é algo que diminui a desigualdade onde poder e a administração se concentram nas mãos de muitos e não de apenas uma minoria, mas também os homens antigos que não se interessavam por assuntos políticos eram considerados inúteis e era muito julgado pelos gregos. Também acreditavam que a base do regime democrático é a liberdade (estudante 7, gênero feminino, 14 anos, 1.ª B).
>
> A possível definição de democracia apresentada pelos autores antigos é: a administração da democracia está na mão de muitos e não de poucos (como era antes em Atenas), ela é fundada pelos conceitos de liberdade e justiça e é um exemplo que deveria ser seguido por todos os gregos (estudante 28, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C).

18 respostas (20,22%), não se enquadram no padrão acima descrito. Ou apenas afirmaram que democracia é governo nas mãos de muitos, ou que seja sinônimo de liberdade:

> A ideia de democracia é apresentada sobre tudo [sic] como forma de exercer a liberdade, e sobre tudo [sic] debater as coisas políticas com outras pessoas e ideais para melhorar a forma de governo (estudante 18, gênero masculino, 14 anos, 1.ª A).
>
> A possível definição de democracia apresentada pelos autores antigos é um regime político no qual o poder está nas mãos da maioria, na multidão e aquilo que é aprovado por essa maioria, teria que ser o mais justo (estudante 27, gênero masculino, 14 anos, 1.ª A).
>
> A definição de democracia apresentada pelos autores é que a democracia é o governo popular, governo possível de debates onde a população busca o conhecimento para interagir (estudante 14, gênero masculino, 14 anos, 1.ª B).

Ainda é possível localizar 7 respostas (7,86%) em que a definição de democracia antiga não recorre a expressões ou ideias presentes nos documentos. Os alunos recorrem ao conhecimento adquirido das aulas ou ainda àquilo que sabem de sua experiência sobre o conceito de democracia:

> A possível definição de democracia apresentada pelos autores é que só aqueles que eram considerados cidadãos poderiam usufruir do poder político da

> Assembleia dando opiniões e argumentos (estudante 4, gênero feminino, 14 anos, 1.ª A).
>
> O período do texto é a Guerra do Peloponeso, que justifica a superioridade criada por Atenas, por estar em seu auge e praticando a democracia contra Esparta (estudante 19, gênero masculino, 1.ª A)
>
> Os autores antigos contam que se trata de um governo rotativo (se referindo a Eclésia) e, por isso, era um regime político onde a vontade tinha que ser não pela fortuna (estudante 1, 15 anos, 1.ª B).
>
> A definição de democracia apresentada pelos autores é que a democracia é o governo popular, governo possível de debates e aceitação de ideias onde a população busca o conhecimento para interagir (estudante 14, 14 anos, 1.ª B, Escola A).
>
> A democracia apresentada pelos autores antigos é o governo do povo (estudante 17, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B).
>
> Levando em consideração os textos lidos, podemos definir democracia como um regime de governo que o povo praticava e influenciava nas decisões e medidas a serem tomadas pelo Estado. Além disso, a democracia carrega consigo virtudes, por exemplo, quando governamos ou somos governados por nós mesmos (estudante 15, gênero masculino, 14 anos, 1.ª C)

Algumas respostas dos estudantes para a questão 1 recuperam elementos característicos sobre a história grega na Antiguidade. São termos que fazem referência ao vocabulário que usualmente acompanha as narrativas sobre Grécia Antiga e aparecem tanto nas aulas quanto nos materiais didáticos. Localizamos as seguintes menções:

Termo referente à história grega	**Número de ocorrência na totalidade das respostas dos alunos**
aristocracia	10
Atenas	10
pólis	7
Eclésia	5
Bulé	3
monarquia	2
Guerra do Peloponeso	1
Esparta	1

Os termos *aristocracia* e, em menor medida *monarquia*, aparecem nas respostas dos alunos associados a afirmações como “poder nas mãos de poucos”, “interesses da minoria”, “regime imperfeito”, “governo de poucos”. Pólis e Atenas são mencionados pelos alunos como sinônimo de cidade em todas as suas ocorrências, enquanto Eclésia e Bulé, quando explicadas pelos estudantes, referem-se à “assembleia do povo” e “conselho dos 500”, respectivamente.

Apenas uma ocorrência menciona Guerra do Peloponeso e Esparta, cujo texto citou-se nos exemplos anteriores. O intuito do estudante, possivelmente, foi o de contrastar os regimes ateniense (democrático) e espartano (aristocrático), exercício que se faz comumente nas aulas sobre o mundo grego.

Aos textos 1 e 2, agregamos dois trechos de figuras políticas contemporâneas que utilizam o termo democracia, os ex-presidentes Barack Obama (texto 3) e Dilma Rouseff (texto 4) e perguntamos aos estudantes:

2 - *O que é democracia para as figuras políticas modernas (texto 3 e 4)?*

Os textos de autoria das figuras políticas modernas foram adicionados ao conjunto, a fim de sensibilizar o estudante para a permanência do conceito de democracia, constantemente referido nos discursos políticos da atualidade. Em contextos específicos, um discurso de despedia (Obama) e um discurso de tensão, do momento anterior ao *impeachment* (Dilma), a palavra democracia conecta-se à "liberdade", como liberdade de expressão (texto 3) e "vontade da maioria" (texto 4). Os discursos utilizam o conceito como forma de defender a posição política dos ex-presidentes, reforçando sua argumentação frente ao grande público. Seus discursos assim se apresentam devido ao momento em que o proferiram: na despedida de mandato público e às vésperas de um julgamento. Esperávamos que os estudantes localizassem tais nuances presentes nas falas dos ex-presidentes e notassem, em um primeiro momento, que tais discursos podem ser articulados às ideias centrais de democracia presente nos textos antigos (poder nas mãos de muitos e liberdade).

Submetemos, então, às respostas dos alunos ao recurso nuvem de palavras. Foi possível construir a seguinte representação gráfica:

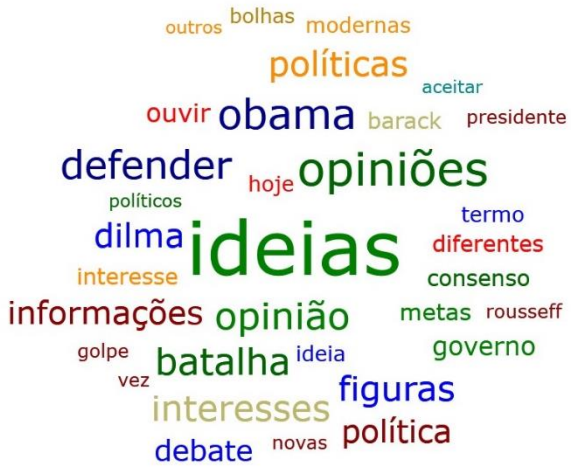


Figura 7 - Nuvem de palavras das respostas dos alunos da Escola A para a questão 2 da Oficina 1.

A palavra “ideias”, a mais citada nas respostas, provém do texto 3, quando o ex-presidente norte-americano agrega ao conceito de democracia o ideal de liberdade de expressão, prerrogativa considerada fundamental para o regime democrático estadunidense. O segundo termo frequentemente utilizado nas respostas é “opiniões/opinião”, palavras também retiradas do texto 3, assim como a expressão “batalha de ideias”, imagem marcante no discurso de Obama. Finalmente, a palavra “debate”, que não aparece em nenhum dos textos dos ex-presidentes, destaca-se no conjunto, revelando que, na interpretação do segundo grupo de documentos, o olhar dos alunos direcionou-se para democracia atrelada à concepção de que seu significado também pode ser o de “debate de ideias”.

37 estudantes, 41,57% do total, explicam o termo democracia para os autores modernos baseando-se essencialmente na visão de Obama, a de liberdade de expressão, já que utilizam frequentemente em suas respostas expressões como “batalha de ideias”, “debates”, “troca de argumentos”, “aceitar a opinião do outro”, “aceitar justamente os argumentos dos rivais”, “liberdade para expressar sua ideia”, “aceitar novas informações”, “pluralismo de ideias”, “confronto de ideias” ou “uma política que debateria ideias e metas sadiamente”. O conceito de democracia contemporâneo recebe, portanto, contornos positivos para esses alunos:

> O sentido que eles dão ao termo é: a divergência de ideias e metas, o confronto saudável dos contrários e aceitar justamente os argumentos dos rivais políticos, submetendo-se à vontade da maioria. (estudante 26, gênero masculino, 14 anos, 1.ª A).

> A democracia nesses textos é que devemos sair de nossas bolhas e dar espaço para novas opiniões, pois não podemos viver em um mundo onde nos fechamos em nossas bolhas. Conversar e ver outros pontos de vista, por

> exemplo, falar e ouvir para entrar em um consenso é manter a democracia. (estudante 9, gênero feminino, 14 anos, 1.ª B)
>
> O sentido de democracia é o embate de ideias para se alcançar metas diversas, a fim de se entrar em um consenso e assim obter o melhor para todos. (estudante 16, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)
>
> No texto 3, Obama, apresenta o termo democracia como uma batalha de ideias como um longo debate sadio, utilizando da razão, para aceitar e acrescentar informações para alcançar boas metas, baseando um consenso (termo que tem relação direta com a democracia, não é a escolha de só de um, é o direto de todos e a escolha de todos). Já no texto 4, Dilma Rousseff apresenta a democracia como expressão da vontade do povo, seus direitos. (estudante 8, gênero feminino, 15 anos, 1.ª C)
>
> Nos textos 3 e 4, respectivamente, a democracia é descrita como um regime no qual há pluralismo de ideias, livre debate e a liberdade de expressão e representação da vontade popular através de políticos que são eleitos. (estudante 27, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

44,94% dos estudantes (40 alunos), explicam o termo democracia atual, tendendo para uma abordagem um tanto quanto pessimista. Em suas interpretações, a defesa da democracia por Obama revelaria, na realidade, o momento de crise política por que passa o mundo atual, quando a polarização e os extremismos levaram a população a excluir-se do debate, fechando-se "em suas bolhas" e tornando a democracia "frágil". Alguns estudantes ligam tal advertência à fragilidade da democracia atual, levando em consideração a situação brasileira, quando a afirmação da ex-presidente Dilma denuncia a possibilidade do retorno a um regime autoritário:

> O sentido que os discursos de figuras políticas modernas dão ao termo democracia é que cada vez nos sentimos confortáveis na nossa própria bolha, que acabamos só aceitando qualquer informação, o que representa uma ameaça à democracia, que falamos ouvir os outros, mas não ouvimos. A democracia tem que ser defendida, o povo tem que ser ouvido e não podemos deixar acontecer novamente um golpe em nosso país (ditadura). (estudante 7, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Democracia para essas figuras políticas de agora é algo que ninguém mais se interessa. O que era para ser um regime do povo, agora o povo não faz mais questão. Todos preferem e acham mais seguro apenas não se envolver, sem questionamentos ou discussões. Todos estão "manipulados" para falar sem ouvir e sem ser ouvido pelos outros, tanto o povo, como os poderes maiores. (estudante 10, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Segundo esses autores, tem que ser algo discutido, que as pessoas tentam entender as opiniões e ideias das outras e tomar a decisão correta, para todos. Porém, muitas pessoas hoje vivem em seus próprios pensamentos e não aceitam outros modos de pensar, o que além de ser um perigo, prejudica a todos. A democracia atualmente tenta eleger um representante, conforme a opinião da maioria, para que ele represente suas opiniões, ideias e sugestões, do povo para tentar evitar que aconteçam tragédias no governo. Mas será que

> ocorre mesmo do jeito que deveria ser? (estudante 1, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)
>
> Eles dão o sentido de que a democracia é a escolha do povo sobre algo que acontece no campo político, porém essa escolha está se tornando muito limitada graças a incapacidade das pessoas em ouvir a opinião e o pensamento diferente dos próprios. Por isso, ocorrem impasses entre ideias dentro do campo político e golpes podem surgir. (estudante 22, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

Desse grupo de 40 estudantes, alguns alunos somam o desinteresse da população quanto à democracia ao descrédito da política nos termos colocados pelos ex-presidentes, apontando considerações relacionadas à corrupção dos representantes políticos, manipulação e falsidade:

> Essas figuras políticas dizem que a democracia é a liberdade de ter trocas e ser ouvido, entretanto acabam sendo hipócritas ao rejeitar a opinião contrária e dizer que um movimento democrático é golpe. Eles utilizam democracia para dizer o que é certo e o que é errado, ou seja, eles são anti-democráticos (sic). (estudante 11, gênero masculino, 14 anos, 1.ª B)
>
> Ambos os autores falam que a democracia nem sempre será justa e que pode ser corrompida e corrupta. (estudante 10, gênero feminino, 14 anos, 1.ª C)
>
> Essa democracia tem sentido muito relativo, como podemos ver no discurso da ex-presidente Dilma Rousseff, o que ela considera um ato antidemocrático porque estão fazendo um golpe contra ela, mas existem pessoas que alegam que não existe ato mais democrático que esse, pois esse golpe era o desejo da maioria, desejando fazer logo o empeachment (sic) da presidente. (estudante 13, gênero masculino, 14 anos, 1.ª B)
>
> A ideia é que hoje em dia muitas pessoas têm opiniões diferentes e defendem a sua opinião não ligando a mínima para a opinião dos outros, onde ninguém ouve ninguém e fazendo os políticos acharem que estão defendendo os interesses do povo, mas na verdade estão defendendo o interesse só deles. (estudante 11, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C).

Dez estudantes, 11,23% [49], explicam o termo *democracia* aplicado aos textos 3 e 4, apontando a característica representativa do regime democrático na atualidade. Para esses estudantes, o relevante a se ressaltar é a diferença entre a democracia atual e o modelo ateniense:

> Nos textos 3 e 4 podemos ver que diferentemente da democracia de Atenas, a democracia hoje é de certa forma indireta, como é dito diversas vezes, por mais que a opinião do povo seja supostamente ouvida. Quem vai participar do governo são os representantes, que vão tirar um pouco de liberdade do povo. No texto 3, também é dito que todas as opiniões devem ser ouvidas, sem contar que o conceito de cidadão atual é bem ampliado em comparação com o antigo.

[49] Das 89 respostas para a questão 2, uma foi deixada em branco e outra apresentou um texto desconexo, sem possibilidade de ser utilizado em nossa análise.

> Também não podemos esquecer como a quantidade de notícias falsas prejudicam as opiniões das pessoas, então isso acaba mudando o cenário da democracia atual. (estudante 19, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Os textos dão a ideia de escolher um representante para a democracia. Ou seja, o povo irá eleger alguém que o melhor represente, legitima seus interesses à vontade do povo, uma vez que essa opinião for baseada em fatos e informações plausíveis. (estudante 15, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

Seguindo o esquema da Tabela 28 para a análise da Oficina 1, procuramos com a questão final estimular a comparação entre os textos e, a partir do confronto entre passado e presente, analisar a organização do pensamento histórico do estudante, o sentido que atribui ao tempo e a formação/mobilização de sua consciência histórica. Assim, propusemos a seguinte pergunta:

3 - *É possível afirmar que a palavra democracia tem o mesmo sentido tanto para os autores antigos, quanto para os modernos? Por quê?*

Questionamos com que tipos de argumentos os estudantes sustentariam suas justificativas, levando em consideração a passagem do tempo e as ideias de segunda ordem *mudança* (e *continuidade*). A averiguação de seu pensamento histórico, que aqui consideramos a maneira de raciocinar próprio da disciplina, nos auxiliará a mapear o raciocínio dos alunos ao responderem de modo afirmativo ou negativo à questão 3. Para tanto, o auxílio da tipologia que construímos para a análise das respostas dos estudantes (Tabela 28) permitirá a fragmentação dos elementos das respostas construídas pelos alunos, favorecendo, assim, a apreensão das ideias de tempo e mudança mobilizadas ou não pelos estudantes na composição de suas narrativas. Averiguaremos, ainda, até que ponto é possível aproximar as respostas dos alunos da ideia de constituição de sentido proposta por Jörn Rüsen (2015), indicando relações com um tipo ideal de consciência histórica em questão.

Por meio da tipologia que desenvolvemos (Tabela 28) e da análise das respostas dos estudantes para a questão 3, tornou-se possível dividir as expectativas para as respostas nas seguintes categorias:

A – Tempo imutável: não há mudança	Respostas afirmativas em que o tempo é imutável. A inexistência da consideração da ideia de tempo torna eterna a concepção de democracia. (Nível 1 da tipologia)
B – Tempo regular: duração na mudança	Respostas afirmativas em que o tempo é considerado de certo relevo, mas o passado possui ascendência sobre o presente e, portanto, a democracia antiga torna-se um elemento de estabilidade, o que a torna um exemplo, uma lição para o presente. (Nível 2 da tipologia)
C – Tempo contraposto: mudança como destruição	Respostas negativas em que se contrapõe a ordem do tempo. O sentido da democracia antiga é destruído e uma nova realidade é construída no presente, a qual nega e rompe totalmente a experiência do passado. (Nível 3 da tipologia)
D – Tempo móvel: mudança como transformação	Respostas afirmativas ou negativas com percepção da mobilidade temporal. A experiência do passado é transformada. A mudança permite a separação da experiência da democracia antiga e da realidade democrática do presente. Contudo, elementos do passado passam a estabelecer com o presente uma relação dinâmica. (Nível 4 da tipologia)

Tabela 29 – Categorias para a compreensão de *tempo* e *mudança* a partir do conceito de democracia para análise da questão 3 da Oficina 1. As categorias baseiam-se nos níveis de compreensão de *tempo* e *mudança* (como conceitos de segunda ordem) fundamentados em Rüsen (2015), Koselleck (2006) e Hartog (2013) (tipologia presente na Tabela 28).

Em direção a um pensamento histórico mais refinado, o de categoria D, espera-se do estudante a percepção de que, apesar da existência de afinidade de sentido entre a maneira dos antigos e modernos pensarem a democracia por meio das noções de "vontade da maioria" e "liberdade de expressão", a realidade democrática do mundo ateniense e do mundo contemporâneo não são as mesmas. Os tempos mudaram. Aqui esperamos encontrar elementos próprios da história escolar, oriundos das aulas dos professores e dos materiais didáticos, os quais devem auxiliar os estudantes a operar conceitos históricos substantivos, como o de democracia. Na formulação de sua argumentação para a resposta à questão 3 da Oficina 1 averiguaremos, então, sua interpretação da dinâmica temporal, sustentada pelo ensino de história e colocada em prática pelas ideias de segunda ordem *tempo* e *mudança*. Evidentemente, o conceito de democracia atua como elemento de estabilidade, pois refere-se tanto à Atenas antiga quanto ao mundo moderno, porém a noção de tempo inerente a esse conceito atuará como elemento desafiador. Desse modo, procuramos compreender com que sentido os estudantes percebem tal temporalidade por meio desse conceito e estabelecem interpretação sobre o passado (a democracia na Antiguidade) e o presente (a democracia na política atual).

Preliminarmente, para a primeira parte da questão 3, 71 estudantes da Escola A (79,77% do total das respostas) afirmaram que sim, a palavra democracia possui o mesmo sentido seja para os autores gregos, seja para as figuras políticas contemporâneas. Das 71 respostas

afirmativas para esta questão, 17 delas (29,94%), fazem ressalvas, agregando uma justificativa baseada em elementos que indicam diferenças entre o mundo da política antiga e moderna. Assim, 54 respostas afirmativas, 76,05% do total, não fazem ressalvas e indicam que o sentido de democracia utilizado tanto nos textos antigos quanto nos textos modernos permanece o mesmo. Por outro lado, 18 estudantes, 20,23% do total de respostas, identificaram que os sentidos da palavra democracia não são os mesmos no passado e no presente.

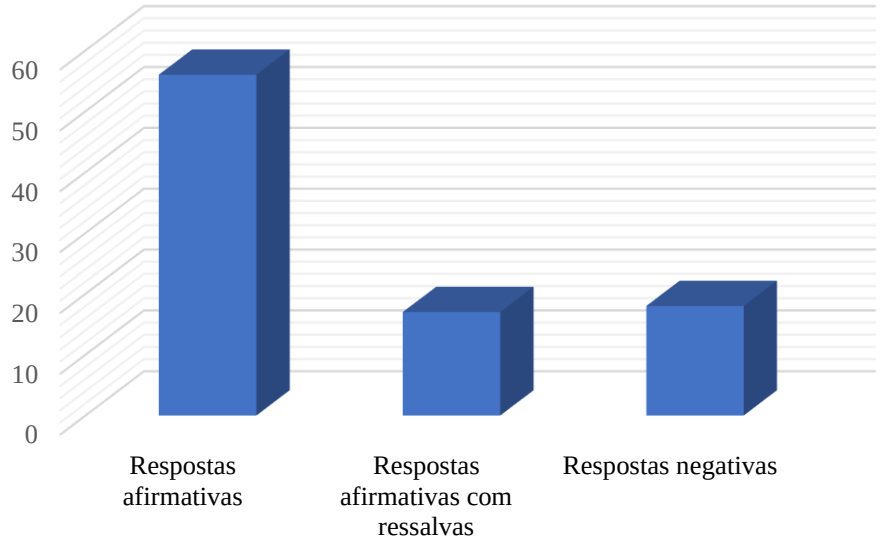


Gráfico 12 – Distribuição das respostas dos estudantes da Escola A para a primeira parte da questão 3 Oficina 1.

Analisemos neste ponto a justificativa dos estudantes dada a sua resposta afirmativa ou negativa para a questão 3, procurando direcioná-las segundo as categorias acima criadas (Tabela 29) com base na tipologia dos níveis de compreensão de *tempo* e *mudança* (Tabela 28).

Das 54 respostas afirmativas que não fazem ressalvas quanto a permanência do sentido do conceito de democracia entre antigos e modernos, 45 estudantes, 83,34% desse grupo, apresentam níveis de argumentação que reconhecem a existência da passagem do tempo. Pelas expressões “antigos e modernos”, “antes”, “hoje”, “ontem”, “passagem de tantos anos”, nota-se que a categoria tempo é considerada. Mas tal percepção do tempo tem contornos evidentemente exemplares em termos rüsenianos. A democracia ateniense e seus princípios estabelecem ligação com o presente, tornando-se um valor importante a ser seguido e reafirmado. Desse modo, é possível classificar tais respostas na categoria B de acordo com a tipologia dos níveis de compreensão de tempo e mudança (nível 2). São argumentações que percebem a ascendência do passado sobre o presente, sendo o valor da democracia antiga exemplo e lição para a construção do mundo contemporâneo. A compreensão da temporalidade

dialoga com o tipo ideal de consciência histórica exemplar, o "olhar antigo" do tempo regular e especializado. Diversas respostas de estudantes destacam a importância dos princípios antigos e da "lição dos gregos" para o mundo atual. Dentre os vários modelos de resposta podemos destacar:

> Sim, todos possuem a ideia de participação conjunta, que é liberdade e aquilo que é aprovado por todos é o justo. É uma batalha de ideais, debates sadios até que todos cheguem a um consenso e decidam o melhor para todos. *A lição os gregos que nos dão é que todos devem participar das decisões e que todos possam expressar suas opiniões*. (estudante 6, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Sim, entre os textos de Tucídides e Obama, por exemplo, vemos que ambos desejam que o povo tenha interesse na política, porém para Tucídides não adianta o debate sem que a população tenha conhecimento sobre a política. Mas, mesmo assim, *os princípios democráticos antigos se mantiveram firmes até os dias de hoje, como a liberdade e o diálogo de ideias entre a população, já que hoje a maioria também decide*. (estudante 11, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Sim, pois *os princípios democráticos dos políticos modernos continuam se baseando na ideia dos antigos no governo da maioria*, no qual a opinião do povo é a justa. Além disso, também é mantida a importância dos confrontos de ideias, para que a falta de conhecimento deixe de existir. (estudante 18, gênero feminino, 14 anos, 1.ª B).

> Comparando os textos, podemos perceber que *há uma ligação desde a antiguidade até hoje, pois desde a antiguidade tentava se criar um regime mais igualitário*. Porém, é o mesmo governo, a democracia, *conforme a evolução da história e as heranças deixada pelos gregos*. (estudante 1, gênero masculino, 14 anos, 1.ª C)

> É possível afirmar que sim, mesmo com a passagem de tantos anos é muito semelhante. Isso, pois a base da democracia nasceu na Grécia antiga, especialmente em Atenas e *nossos princípios do mundo ocidental cresceram a partir da cultura grega antiga, carregando esses vestígios por séculos ao longo da nossa História*. (estudante 19, gênero feminino, 15 anos, 1.ª C)

> Ao analisar os textos, antigos e modernos, percebemos como *a visão da democracia que existia na Grécia é um modelo político invejável* e esse modelo, passando tanto tempo, passou a ser um regime muito importante para nós e ameaçado. (estudante 21, gênero feminino, 14 anos, 1.ª C)

É evidente para esse grupo de estudantes que o Mundo Antigo deixou um legado importante para o mundo atual: a democracia, que chega a ser apontada por um estudante como algo que se "carregou por séculos ao longo da nossa história". A tessitura do exemplo, como modelo de significação de regras atemporais, entende a história "como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático" (RÜSEN, 2011c,

p.65). A democracia grega é, enfim, uma herança, um "modelo político invejável" e "a lição dos gregos", nos dizeres dos estudantes. A mudança, como conceito de segunda ordem subjacente às respostas dos estudantes, localiza-se, portanto, na regularidade do tempo, carregando determinados valores idealizados do passado para o presente.

Dentre as respostas afirmativas que não propõem ressalvas, 9 estudantes (16,7%), afirmam que o sentido de democracia é o mesmo irrestritamente. Não há sinalização de qualquer marcador temporal a não ser a continuidade inabalável e, de certa forma, a eternidade e permanência do conceito, que, irreparavelmente, torna-se sinônimo de "governo da maioria", "preocupar-se com a cidade" ou "liberdade". Classificamos tais respostas na categoria A, a de tempo imutável, que estabelece relação com o nível 1 da tipologia de intepretação do tempo e da mudança: nível que se aproxima do tipo ideal de consciência histórica tradicional. Seguem alguns exemplos:

> Sim, porque entre esses autores eles definiram a política como algo que *todos sempre devem ter uma visão das informações, discutir os assuntos políticos e não deixar de se preocupar com a própria cidade*. (estudante 1, gênero feminino, 14 anos, 1.ª A).
>
> É possível dizer que sim, pois o princípio democrático é o governo da maioria. *É a mesma ideia*. (estudante 21, gênero masculino, 14 anos, 1.ª B)
>
> Concluo que o sentido *é igual, pois democracia é sempre a liberdade*. (estudante 16, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)
>
> Podemos notar nos textos que *democracia é tratada como algo benéfico*. Além disso, nos diversos discursos apresentados, a ideia é encorajar as pessoas a participarem do regime e a gostarem de dele. (estudante 15, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)
>
> A essência dos discursos *é a mesma, ou seja, dizer que na democracia o poder está na mão de muitos e que todos tem direito de participar*. (estudante 28, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

Ainda considerando as 71 respostas afirmativas para a questão 3, 17 delas (29,94%), fazem ressalvas quanto a similitude do sentido de democracia utilizado entre autores antigos e modernos. Tais ressalvas podem ser divididas em três tipos de argumentação: considerações sobre a ideia de maioria e cidadania em Atenas e nos dias atuais (grupo 1), a natureza da democracia ateniense direita e a moderna representativa (grupo 2) e o grau de interesse de participação dos indivíduos nos assuntos políticos no passado e no presente (grupo 3).

6 respostas (32,30%) afirmam que o sentido de democracia para os antigos e modernos seguem os mesmos princípios, porém com ressalvas, direcionando sua argumentação para os traços que diferenciam a ideia de cidadania e maioria no mundo antigo e no mundo moderno:

> É possível que sim, pois nos textos antigos e modernos tratam a administração da democracia da mesma forma, em teoria. Porém, *na prática sabemos que a forma de governar tem diferenças*. Por exemplo, *em Atenas as mulheres não eram aptas a votar e hoje em dia sabemos que mudou*, apesar de nossa sociedade atual ainda ser muito machista. (estudante 15, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Comparando os textos, é possível afirmar que sim. Eles debatem a base da democracia, o princípio de defender os interesses da maioria, isto é, dos cidadãos e impedir ações contrárias a isso, como um golpe. Esse é o princípio básico da democracia. Entretanto, há diferenças entre os antigos e os modernos principalmente ao falar dos cidadãos. *Hoje em dia, todos são cidadãos do Brasil, porém antigamente em Atenas, por exemplo, eram apenas os homens livres atenienses e maior de 18 anos, ou seja, pouca gente era a maioria*. (estudante 26, gênero feminino, 14 anos, 1.ª A)
>
> Essa afirmação é possível, pois a democracia possui o mesmo princípio desde que surgiu na Grécia Antiga. Mas, as diferenças foram ficando mais fortes e amplas com o passar dos tempos. *Na Grécia a decisão da maioria não significava todas as pessoas, mas hoje todos são cidadãos pela política*. Mas, por mais que isso tenha sido alterado com o tempo, o princípio da democracia vai perdurando até os dias de hoje. (estudante 30, gênero masculino, 14 anos, 1.ª C).

7 respostas enquadraram-se no grupo 2, atentando para o fato de a democracia moderna ser representativa e a antiga, direta (41,17%):

> Comparando os quatro textos, antigos e modernos, é possível afirmar que sim, pois os dois têm base na discussão dos assuntos políticos e decidir pela maioria. *A diferença é como isso é feito, os antigos fazem de forma direta e os modernos indiretamente, já que os políticos de hoje são eleitos para representar o interesse da população*. (estudante 13, gênero feminino, 14 anos, 1.ª A)
>
> Sim. Em todos os textos, antigos e modernos, a democracia é um regime político comandado por um número maior de pessoas. Ou seja, a opinião da massa do povo. Porém, podemos perceber que ao ler os textos, a democracia atual se tornou indireta, sendo muitas vezes influenciada e tendo um representante, *contrário da antiga onde ocorria uma democracia direta, tendo mais gente decidindo o justo*. (estudante 22, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)
>
> É possível sim, já que antigos e modernos dizem que os interesses da maioria serão atendidos. Mas isso ocorre de formas diferente sno passado e no presente, direta e indiretamente. Antigamente, a maioria defendia seus próprios interesses por conta própria, *já nos dias atuais há um representante votado para defende os interesses de quem votou dele*. (estudante 4, gênero feminino, 14 anos, 1.ª B)

4 respostas (23,52%) consideram que o sentido de democracia no passado e no presente são iguais, porém comparam o grau de interesse de participação dos indivíduos nos assuntos políticos no passado e no presente como o elemento que incita a ressalva (grupo 2):

> Sim, pois nos textos a democracia tem como base fundamental a liberdade política do povo, ou seja, os cidadãos podem participar da vida política. O que diferencia é o interesse da sociedade para participar das questões políticas. Nos gregos antigos os cidadãos que não participavam da democracia eram considerados inúteis, *já no tempo moderno é normal não se importar tanto com a democracia, ou seja, com as questões políticas*. (estudante 4, gênero feminino, 14 anos, 1.ª A)

> Sim, pois ambas as democracias (antiga e moderna) defendem a liberdade de expressão, onde cada um argumenta um fato e outras pessoas são a favor ou não. Só que a democracia antiga era muito mais organizada e melhor do que a de hoje em dia. Antes, as pessoas ouviam as respostas sobre um fato, discutiam e perguntavam o porque (sic), *mas hoje em dia as pessoas acham que o que é dito por políticos é verdadeiro sem se questionar*. (estudante 11, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

Poderia o conjunto dessas 17 respostas ser classificado na categoria D de nosso quadro? Acreditamos que nem todos os grupos. Apesar de perceberem um sentido de temporalidade a partir do reconhecimento de que o tempo atua como um agente de transformação do conceito de democracia e, dessa forma, logicamente, o presente não é como passado, devemos destacar que para os níveis da tipologia que estabelecemos, a compreensão da temporalidade e da mudança nem sempre foi determinada por argumentos dos estudantes.

Os raciocínios dos estudantes do grupo 3 acima (4 respostas) interpretam o passado a partir de estereótipos ou ideias de senso comum, revelando que, ao sustentarem argumentos que justificam a mudança, não recorreram basicamente à evidência, dedução ou intepretações sustentadas pela pesquisa histórica que se depreendem dos manuais didáticos ou das aulas de História, como os estudantes dos grupos 1 e 2. A participação política na atualidade é vista por esses estudantes como menor que aquela de Atenas clássica, ou ainda concluem que democracia na Grécia Antiga "era muito mais organizada e melhor do que a de hoje em dia". Assim, consideraremos apenas 13 respostas como aquelas que, de fato, apontam para um pensamento histórico mais refinado, o de categoria D (relacionado ao nível 4 da tipologia). As demais julgamos inclassificáveis segundo as categorias que determinamos.

Finalmente, partimos para as respostas negativas dadas à questão 3. Essas 18 respostas, 20,23% do total, negam que o conceito de democracia foi utilizado com o mesmo sentido tanto pelos autores antigos, quanto pelos ex-presidentes. Como no caso das respostas afirmativas com ressalvas, as justificativas dos estudantes para as negações podem ser divididas em grupos.

Notamos apenas dois tipos de argumentação: o grau de interesse de participação dos indivíduos nos assuntos políticos no passado e no presente (grupo 1) e considerações sobre a ideia de maioria e cidadania em Atenas clássica e hoje (grupo 2).

O grupo 1 é o mais numeroso com 15 respostas (88,34% das negações). Esses estudantes são capazes de notar a mudança nos tempos, mas a justificam direcionando sua compreensão para valorização do passado em detrimento do presente, orientando-se por ideias não provenientes de evidências retiradas da documentação, dos materiais didáticos ou das aulas de História:

> Há definições diferentes dos princípios democráticos dos autores antigos e dos políticos modernos, pois *antigamente a democracia era um regime mais do povo*, onde todos de fato participavam. *Já na democracia de agora, os poderes maiores é que governam e o povo não questionada nada, mesmo às vezes discordando*. Não há discussões, conversas para que haja uma troca de ideias, informações e opiniões. (aluno 10, gênero feminino, 14 anos, 1.ª A)

> Não, porque com o passar desses milhares de anos, a palavra democracia formou um significado totalmente diferente. O próprio regime mudou. *Antigamente, era referido mais ao regime democrático em si, de verdade*, porque ali o povo poderia utilizar bem mais seus interesses do que hoje. (aluno 24, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Segundo os autores antigos, em Atenas não havia um desrespeito nas decisões políticas naquela época, já *hoje em dia há um desrespeito enorme*, as pessoas ameaçam a vida das outras por dinheiro ou só porque elas têm ideias e opiniões políticas diferentes delas, então *se conclui que na Grécia Antiga, mais específico em Atenas, podemos dizer que eles sim eram uma sociedade muito mais democrática que hoje em dia*. (aluno 13, gênero masculino, 14 anos, 1.ª B)

> Ao meu ver (sic) os textos antigos não se encaixam nos textos dos políticos modernos, porque *os textos 1 e 2 adotam uma democracia aparentemente socialista em que o povo comanda o Estado*. Hoje em dia, como dito nos textos 3 e 4, o poder é concentrado nas mãos de apenas uma pessoa, que na maioria das vezes *não atende os interesses da população, mas só os dela*. (aluno 24, gênero masculino, 14 anos, 1.ª B).

> Os princípios democráticos de autores antigos era a liberdade, *tanto que as pessoas na Grécia estavam livres para participar das decisões da política*. Já os princípios da democracia moderna estão só no poder e o que esse poder irá fazer para ajudar a população, *que muitas vezes terá ideologias que forçará a todos concordarem e assim esses políticos chegam ao poder*. (aluno 23, gênero feminino, 15 anos, 1.ª C)

> Antigamente, *com o governo democrático as pessoas estavam surpresas que tinham liberdade e que poderiam chegar ao poder por meio do voto da população*, pois os povos antigos eram quase todos monarquia, que é totalmente o oposto à Atenas. *Já hoje em dia as pessoas não estão preocupadas com isso e sim se alguém entre no poder e que nos favorecem para ganhar alguma coisa*. (aluno 24, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

Apenas 3 respostas negativas (16,67%) justificaram a escolha com afirmações direcionadas a resgatar a ideia de maioria e cidadania em Atenas clássica, que se contrapõe à ideia de maioria e cidadania do mundo contemporâneo:

> Não é possível. *Na Antiguidade as pessoas votavam diretamente e os cidadãos atenienses eram basicamente forçados a votar por conta de sua cidadania, ser homem, livre e de Atenas*. A visão da maioria era considerada justa na Grécia. Atualmente as pessoas não respeitam nada, não respeitam muito as opiniões uma das outras. (aluno 21, gênero, masculino, 14 anos, 1.ª B)

> Não, mas algumas ideias ainda são parecidas, como a "maioria no comando", *mesmo antigamente a maioria não sendo realmente a maioria da população*. Outra coisa que se assemelha é o jeito que o governo continua sendo de todos, mas agora todos é que podem escolher alguém (presidente) para lhes representar. (aluno 2, gênero feminino, 14 anos, 1.ª C)

> Não, pois há uma diferença crucial entre a democrática antigos e a democracia de hoje, que é a real participação de todos na política. *Antes apenas os homens, livres, a partir dos 18 anos e de Atenas é que participavam da política. Hoje, é para todas as pessoas participarem*, mas a maioria não quer. (aluno 25, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

Notamos que essas três respostas percebem a mudança temporal e que o conceito antigo de democracia apresentado não é o mesmo no presente. Entretanto, julgam tal presente a partir de uma ideia de que o passado, apesar de apresentar restrições em relação à participação política do cidadão, tem contornos mais positivos que o presente. O olhar desses estudantes para a Atenas antiga percebe a política grega ainda um tanto arcaica e restritiva, porém algo "real" e "justo". Já para os dias atuais, esses alunos não se mostram pessimistas em relação ao funcionamento da democracia.

Não encaixaremos as respostas negativas do grupo 1 no quadro das categorias que estabelecemos para a interpretação do conceito de democracia, visto que, apesar de os argumentos dos estudantes reconheceram a mudança, basearam sua resposta em estereótipos, em clichês ou em senso comum. Ou seja, a intepretação que dão ao passado em relação ao presente não passa necessariamente pela cadeia de raciocínio de viés "científico" (o desenvolvimento de ideias de segunda ordem ou meta-históricas). A intepretação do tempo subjacente ao conceito histórico de democracia busca em juízos e valores que circulam na sociedade elementos para sustentar uma interpretação e parecer sobre a temporalidade.

Por outro lado, ainda que as três respostas do grupo 2 apresentem uma depreciação do presente em relação ao passado, seu argumento forte é a sensibilidade para a mudança, envolvendo itens fundamentais da dimensão política que compõem o conceito de democracia

em evolução ao longo do tempo: a extensão da cidadania e a noção de maioria. Assim, classificaremos essas três respostas do grupo 2 na categoria D de nosso quadro.

Finalmente, podemos compor o seguinte gráfico comparativo do pensamento histórico mobilizado para responder à questão 3 da Oficina 1 na Escola A, a partir das categorias de análise que estabelecemos (Tabela 29):

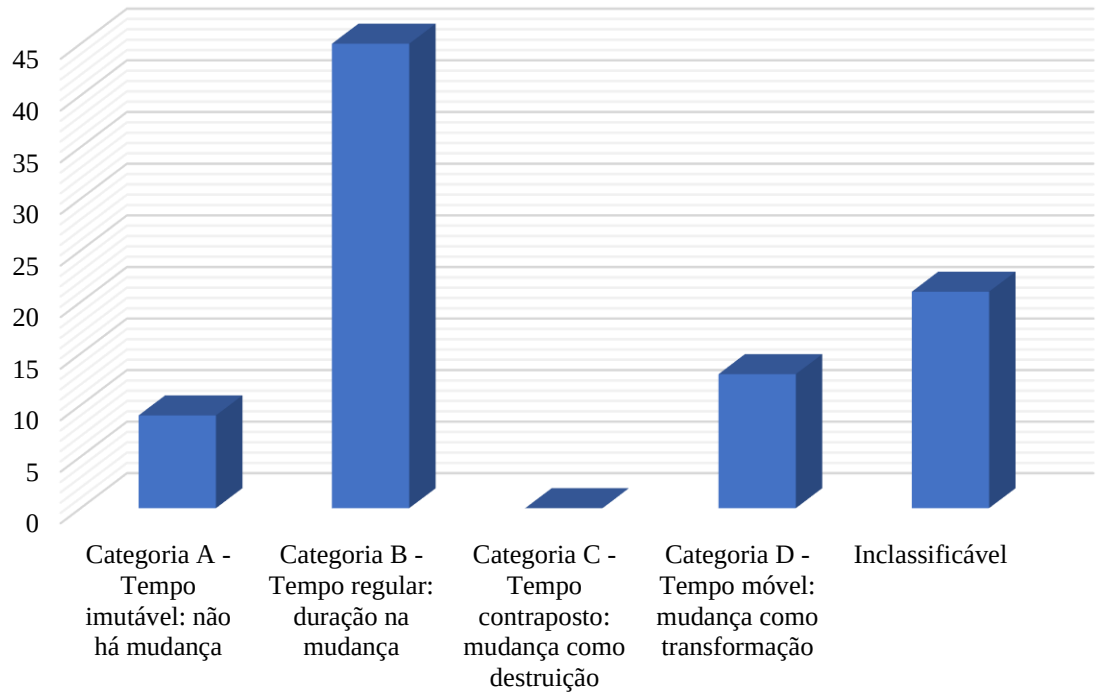


Gráfico 13 – Classificação do pensamento histórico dos estudantes (tempo e mudança) segundo o quadro de categorias para a análise da questão 3 da Oficina 1 (Tabela 29) – Escola A.

Escola B

Aplicada a Oficina 1 na Escola B, recebemos 60 respostas (100% do total: 32 da 1.ª A e 28 da 1.ª B). Com a primeira questão sobre o conjunto de documentos, "*O que é democracia para os autores antigos (textos 1 e 2)?*", almejávamos, como na Escola A, que os estudantes considerassem o conceito de democracia antiga relacionado à vontade da maioria e identificassem a palavra "liberdade" como o centro da discussão dos autores antigos sobre a ideia de democracia. Após analisarmos as respostas, submetemo-las ao recurso nuvem de palavras, que revelou a seguinte representação gráfica:

Figura 8 - Nuvem de palavras das respostas dos alunos da Escola B para a questão 1 da Oficina 1

A palavra "liberdade" é o termo definidor do sentido de democracia apreendido pelos estudantes por meio das fontes da Oficina 1 provenientes de autores gregos (textos 1 e 2). Tal liberdade, quando explicitada na maior parte das respostas dos alunos (40 respostas - 66,66% do total), é entendida como "liberdade de votar", "liberdade de expressão", "poder nas mãos de muitos, mas não na de poucos", "atuar na política" e "liberdade para todas as pessoas". O termo ganha uma ampla significação, porém quase sempre relacionada ao ato de exercer a participação política, que muitos estudantes entendem como "atuar na política", "entrar no governo", "participar do Estado":

> Para eles, a democracia era ter liberdade para fazer as coisas que quiserem, ter a liberdade de participar do Estado. (aluno 3, gênero masculino, 15 anos, 1ºA).

> Democracia não são apenas poucas pessoas, buscam sempre ter uma visão sobre a política, conhecimento do mesmo, sempre se integrar. A democracia é uma maneira de liberdade. (aluno 20, gênero masculino, 15 anos, 1ºA)

> Democracia é algo muito bom para eles [os autores antigos], é a liberdade, onde a maioria é que decide o que tem que ser feito e ninguém pode reclamar porque pode dar a sua opinião. (aluno 26, gênero masculino, 15 anos, 1ºA)

> Antigamente as pessoas no caso da democracia era a liberdade de expressão, todos podiam se manifestar e ser ouvidos pelos outros. (aluno 29, gênero masculino, 15 anos, 1ºA)

> Para os antigos é o ser humano ser bem definido na sociedade através da política, havendo liberdade. Sem a política o povo "cai". Porém eles dizem que o povo deve sempre se aprimorar na política. (aluno 3, gênero feminino, 16 anos, 1ºB)

> Para eles [autores antigos] a democracia era a liberdade das pessoas poderem votar, entrarem no governo e serem iguais perante as leis. (aluno 26, gênero masculino, 16 anos, 1ºB)

Retirada do texto 1, a ideia presente em Tucídides, sobre a inutilidade daqueles cidadãos que não se interessavam pela participação política, é destacada por alguns desses estudantes, quando citam o termo liberdade (16 respostas, 20,66% do total). Aquele que se abstém dos assuntos políticos é então considerado inferior, inútil para sua comunidade, segundo a interpretação que esses alunos fazem dos documentos, e assim a tomam como parte relevante de uma definição que se pode construir sobre democracia antiga:

> A democracia é muito importante, pois o povo pode ficar mais seguro com as decisões tomadas e aqueles que não se interessam não são muito úteis na política. (aluno 5, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A).
>
> Na Grécia, para um homem que não se interessa por política é um inútil, pois não sabe ter liberdade, nem democracia. (aluno 14, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A).
>
> Eles [os autores antigos] diziam que o poder de poucos não era bom, por isso era necessário que todos se interessassem pela política, porque se não fosse assim, seria uma sociedade inútil. Os gregos davam muita importância para a liberdade de se expressar na política. (aluno 31, gênero feminino, 16 anos, 1.ª A)
>
> Para os autores antigos a democracia não é um ato de governar, era você saber direito o que eram as leis e saber se posicionar na política. Quem não se interessava por política naquele tempo era considerado um inútil. (aluno 11, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)
>
> Algo de extrema importância para os atenienses tanto que eles escreveram sobre isso. A democracia era importante porque está escrito "homem que não se interessa pelos assuntos políticos é inútil e inofensivo. (aluno 23, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

24 respostas, 40% do total, não se utilizam do termo liberdade como aquele orientador de sua resposta para a questão 1. Esses estudantes, no geral, tentam responder à questão sem recorrer a termos ou expressões mais significativas dos documentos antigos apresentados. Esse grupo de alunos expressa sua definição baseando-se em critérios da própria narrativa da história escolar (como a limitação da ideia do cidadão em Atenas) ou recorrem à memória pessoal e às representações sobre democracia no contemporâneo. O primeiro critério, o de recorrer à narrativa da história escolar, é menos numeroso, cerca de cinco respostas das 24. As restantes, 19 respostas, recorrem a ideias gerais sobre a democracia na atualidade:

> É um sistema em que todos podiam votar. É o fundamento do regime democrático, ou seja, o direito de votar. (aluno 1, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Os autores antigos acreditam que a democracia é a participação do povo na política, assim como é hoje. (aluno 6, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> A democracia era aceitar o que é feito e decidido pela maioria. (Aluno 18, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> A democracia era uma forma dos atenienses ficarem unidos lutando pela existência da política, como se todos tivessem que participar dessa política pelo voto. (aluno 17, gênero feminino, 17 anos, 1.ª B)
>
> Para eles [autores antigos] a democracia é uma forma das pessoas terem liberdade para escolher seus governantes, porém na minha opinião os gregos tinham é pouca liberdade de escolha, porque somente podiam ir para votação os homens e pessoas de posses. (aluno 22, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)
>
> No primeiro texto, vemos uma opinião muito ultrapassada de democracia, pois não eram todos que poderiam dar sua opinião, pois sabemos que na Grécia eles falavam de muito, mas eram pouco que poderiam participar. (aluno 28, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

Para a segunda questão da Oficina 1, *O que é democracia para as figuras políticas modernas (texto 3 e 4)?*, também submetemos as respostas dos alunos ao recurso nuvem de palavras. Esperávamos dos alunos que, por meio da leitura dos excertos, percebessem que os discursos dos ex-presidentes (Obama e Dilma) pudessem ser articulados às ideias centrais de democracia presentes nos textos antigos (poder nas mãos de muitos e liberdade).

Figura 9 - Nuvem de palavras das respostas dos alunos da Escola B para a questão 2 da Oficina 1.

A palavra com maior quantidade de ocorrências nas respostas dos estudantes para a questão 2 é o verbo “defender”, retirado do pronunciamento da ex-presidente Dilma Rousseff. As ocorrências nas respostas dos estudantes revelam que o texto da ex-presidente brasileira foi tomado como base na elaboração de resposta por um número maior de alunos do que o texto referente ao ex-presidente norte-americano Barack Obama. É possível contabilizar 32 respostas

(53,33% do total) em que a ideia de defesa da democracia é o ponto central da argumentação dos alunos. Ao utilizarem o verbo defender, os estudantes indicam que democracia é contar com a defesa do político em que se votou, claramente aludindo à ideia de democracia representativa, proveniente do discurso de Dilma, a qual, em ato público, afirma que em seu julgamento de *Impeachment* irá defender a democracia contra um golpe:

> A democracia é defender os direitos do povo no congresso. (aluno 1, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)
>
> A democracia é defender os interesses do povo para que a política vá sempre bem e não tenha o risco de sofrer golpes contra o governo. (aluno 7, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)
>
> É defender o povo, cuidar para que o país não sofra golpes, defender a liberdade de expressão das pessoas e sua participação na política. (aluno 8, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Para eles a democracia é defender o que o povo está dizendo lá no Congresso. (aluno 26, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Democracia é o político defender o povo em quem votou nele, ajudando a nossa sociedade. (aluno 2, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)
>
> Que as informações não verídicas ameaçam a democracia. A democracia está sempre ameaçada e os políticos tem [sic] que ir para lá defender. (aluno 16, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)
>
> Democracia para as figuras políticas modernas é a eleição e por meio dela o mais votado ganha o poder/cargo político. O povo assim escolhe quem irá defender seus interesses lá no Congresso. (aluno 24, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B).

"Liberdade" é o segundo termo mais citado nas respostas dos estudantes. Dessas, oito aparecem no grupo de respostas acima, aquelas que se orientam pela ideia de "defender os interesses do povo". Nas demais 20 respostas (33,33% do total) a interpretação da palavra ocorre em dois sentidos distintos: ou se pensa em liberdade como liberdade de participar de uma eleição, escolhendo um representante e candidatando-se a um cargo político, ou liberdade compreendida como liberdade de expressão. Contudo, ambos os sentidos são utilizados para definir a ideia de democracia a partir dos discursos dos ex-presidentes:

> A democracia moderna se caracteriza pelos mesmos fatos da democracia antiga, que é a liberdade de fala, de dizer o que pensa sobre a política. (aluno 5, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> A democracia são os interesses do povo e a liberdade de acreditar e votar em algum político que te interesse. (aluno 15, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Para as figuras políticas modernas ainda existe a ideia antiga de liberdade, porém hoje precisa de um pouco mais de luta para que essa ideia ainda continue sendo aplicada, pois as pessoas não querem saber de política. (aluno 19, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Para os autores modernos, a democracia não está na liberdade do povo, porque eles não buscam nunca saber a verdade. O povo fica fechado em suas bolhas e só aceitam o que vai de acordo com sua opinião. Então, a democracia é apenas ir lá votar e deixar que os políticos façam por você. (aluno 32, 15 anos, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Que devemos defender o nosso país pela democracia, que é a liberdade de ter ideias. (aluno 8, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

> A democracia não acontece quando não tem liberdade, pois as pessoas só aceitam informação que gostam e assim podem cair facilmente em golpes. (aluno 13, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

Ainda temos 12 respostas restantes, 20% do total, que se basearam nos argumentos do discurso do ex-presidente Obama, quando este apontou a falta de interação e debate entre opiniões distintas como um perigo à democracia. As ideias desses alunos que tomam o documento de Obama como base polarizam-se: há aqueles (a maioria) que apresentam um cenário pessimista, em que o diálogo sobre o político é algo impossível na sociedade atual, logo a democracia estaria sempre em risco; e há outros que descrevem um cenário mais positivo (a minoria), em que a existência de democracia como espaço de discussão é o que permite o caminho para um ambiente político mais equilibrado:

> Segundo Barack Obama, a democracia está sendo ameaçada pois a população não consegue desenvolver suas opiniões e isso desenvolveria mais a informação entre as pessoas e as coisas na política poderiam melhorar. (aluno 2, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Que a democracia é algo que já temos em nossa sociedade, mas infelizmente existe seus contras, como as pessoas se baseando em notícias falsas e também o fato de desrespeito nas redes sociais pelo seu país, a qual deveriam respeitar o país delas. (aluno 11, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Por um lado, a democracia para os autores modernos é fazer aquilo que o povo quer, mas eles fazem apenas para ganhar confiança deles junto do voto. Eles se beneficiam abusando da ingenuidade do povo para fazer o que querem lá, até mesmo dar golpes. (aluno 29, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Democracia para eles [as figuras políticas modernas] não acontece porque as pessoas só aceitam opiniões que se enquadram no que lhes interessa, não se baseando em evidências existentes. (aluno 1, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

> Eles [as figuras políticas modernas] encorajam o povo a ser democrata, a não ter medo do Senado e ter o poder de votar. Então a política será sempre uma

> batalha de ideias, um esperando o outro se expressar. (aluno 28, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

Para a questão final da Oficina 1, seguimos o esquema já proposto para a análise das respostas dos alunos da Escola A. Com apoio das categorias para a compreensão de tempo e mudança a partir do conceito de democracia (Tabela 29), classificamos o pensamento histórico dos estudantes, articulando-o com os tipos ideais de consciência histórica propostos por Rüsen. Retomando a terceira questão, *É possível afirmar que a palavra democracia tem o mesmo sentido tanto para os autores antigos, quanto para os modernos? Por quê?*, 17 alunos deram resposta afirmativa (28,33%,) ou seja, o sentido da palavra democracia seria o mesmo para antigos e modernos, enquanto 5 estudantes (8,33%) afirmaram que sim, mas com ressalvas e 38 (63,33%) deram resposta negativa, indicando que o sentido de democracia não é o mesmo para os autores antigos e modernos.

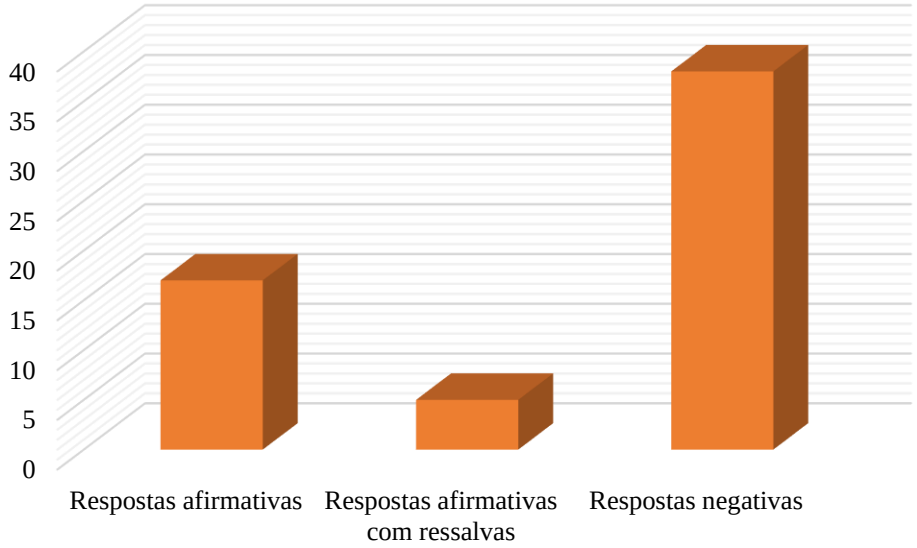


Gráfico 14 – Distribuição das respostas dos estudantes da Escola B para a primeira parte da questão 3 Oficina 1.

17 alunos (28,33%) deram resposta afirmativa à questão 3, ou seja, antigos e modernos, para esses estudantes, utilizam a palavra democracia com o mesmo sentido. Não notamos presença explícita de marcadores de tempo. Tal grupo de alunos não faz distinção entre o ontem e o hoje, e a ideia de democracia permanece a mesma, inclusive em suas práticas. Esse tempo inexistente cristaliza o conceito de democracia, que é interpretado como permanente, estável, quando não se pode localizar a mudança. O padrão de intepretação do conceito de democracia prende-se à definição simples dos termos, como "a participação do povo", "participação das

pessoas na política", "a maioria escolhe" ou "o governo está na mão de todos". Ainda que alguns separem os argumentos de autores antigos e modernos, os princípios democráticos partilham-se entre nós e os gregos em igualdade:

> Sim, pois tanto antigamente quando [sic] os modernos têm a democracia como a liberdade total do povo a participação das pessoas na política. (aluno 11, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Sim, porque eles [os autores] continuam defendendo a ideia de defesa da opinião pública e de liberdade de todos serem ouvidos e respeitados. (aluno 18, gênero masculino, 14 anos, 1.ª A)
>
> Eu suponho que sim, pois todos falam que as pessoas têm que se impor, colocar suas opiniões para mudar, não ficarem fechados em suas casas. (aluno 26, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Sim. As ideias são iguais. A maioria escolhe. (aluno 21, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)
>
> Sim, pois tanto nos textos 1 e 2 eles querem liberdade para ter democracia e o governo está nas mãos de todos. Já o 3 e 4 defendem que as pessoas deveriam se ouvir mais para que essa liberdade exista, logo se não tem liberdade e ninguém se ouve, não tem a democracia (governo nas mãos de todos). (aluno 23, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)
>
> Sim, pois tanto os textos I e II quanto os textos III e IV tem o mesmo sentido, pois os antigos defendiam que a democracia está nas mãos de muitos e que existe liberdade nesse tipo de governo e os modernos defendem que as pessoas têm que participar mais dessa mesma democracia, que é a liberdade e o governo da maioria. (aluno 28, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

Tal grupo de respostas enquadra-se na categoria A de nossa tipologia para a compreensão de tempo e mudança por meio do conceito substantivo democracia (Tabela 29). Como revela uma compreensão do conceito de democracia como categoria universal e eterna, relaciona-se com o nível 1 dos níveis de compreensão de tempo e mudança como conceitos de segunda ordem (Tabela 28), o que nos permite vislumbrar uma aproximação com a consciência histórica de tipo tradicional. A passagem do tempo não incita a mudança, justamente porque o tempo não é compreendido por esses estudantes como um elemento de atuação efetiva na mudança da realidade política e social dos contextos em que os documentos da Oficina 1 se fazem presentes.

5 alunos (8,33%) indicaram uma resposta afirmativa à questão 3, porém apresentaram ressalvas em suas justificativas: o aspecto que revela tal ressalva considera a mudança um elemento importante, já que o tempo em que se aplica hoje o conceito de democracia não é o mesmo do passado. Três estudantes desse grupo, ao considerarem a temporalidade como

produto da mudança histórica, percebem que os contextos sociais e políticos em que se aplica o conceito de democracia no passado e no presente são diversos:

> Algumas coisas. Pois eles falam que a democracia é uma coisa boa, mas atualmente ela está ficando cada vez mais fraca com ideias muito diferentes entre o povo. *Já antigamente era mais difícil essas ideias diferentes existirem, pois eram classes sociais diferentes*. (aluno 3, gênero masculino, 15 anos, 1ºA)

> Mais ou menos, *hoje em dia somos mais liberais em muitas coisas do que os gregos eram antigamente*, mas até hoje o governo ou quem realmente cuida do país é que tem mais privilégios e acaba esquecendo do povo, apenas se importando com si próprio. (aluno 10, gênero feminino, 15 anos, 1ºA)

> Em partes podemos dizer que sim, porém *atualmente se tem muito mais consciência de igualdade democrática*. *Na Grécia, era uma igualdade para poucos*. Hoje o governo está preocupado com o povo todo, de fato. Na Grécia eles queriam só definir um tipo governo. (aluno 16, gênero masculino 15 anos, 1ºB)

No exemplo do aluno 10 acima é possível notar que parte de sua justificativa aponta para uma ideia um tanto estereotipada sobre o governo democrático: "*mas até hoje o governo ou quem realmente cuida do país é que tem mais privilégios e acaba esquecendo do povo, apenas se importando com si próprio*". Igualmente, para o aluno 3, ainda que as ideias de democracia sejam parecidas entre autores antigos e modernos, *"a democracia é uma coisa boa, mas atualmente ela está ficando cada vez mais fraca*". Esses exemplos dividem com as demais respostas, duas efetivamente, ressalvas que comparam passado e presente a partir de elementos provenientes de estereótipos que desvalorizam a democracia contemporânea. Será justamente tal depreciação do presente o elemento que permitirá que esses alunos entendam a mudança como elemento definidor da alteração dos tempos. O mundo da política antiga parece a esses alunos mais organizado. Logo, no passado, a democracia sim poderia realmente ter acontecido em plenitude, enquanto no presente seus fundamentos e princípios parecem não funcionar:

> Sim, pois a forma de pensar até pode se igualar a de antigamente, mas as atitudes são diferentes. Pois, *hoje quem muito fala, pouco faz, por isso que hoje em dia a democracia não dá certo*. (aluno 8, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Sim, buscam integrar a população ao poder, só que *atualmente é menos porque a própria população não busca saber sobre a democracia, onde gostam das coisas todas de mão beijada* e apenas acreditam naquilo que vê e não buscam se informar para saber sobre o assunto com real certeza. Antes parece que havia mais interesse em ter democracia. (aluno 9, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

Como classificaríamos essas respostas em nossa tipologia para a compreensão de tempo e mudança? Por mais que essas respostas compreendam a mudança como elemento importante relacionado à passagem do tempo, acreditamos que apenas um estudante, o aluno 16, da 1.ª B, é capaz de perceber criticamente que a igualdade apregoada pelos gregos não é a mesma igualdade que concebemos atualmente, portanto, este aluno tende a um pensamento histórico de nível mais refinado, como a categoria D definida por nosso quadro (Tabela 29). Os demais estudantes, apesar de reconhecerem a mudança ao longo do tempo como elemento revelador da temporalidade, privilegiam características que não demonstram uma análise crítica dos documentos, amparada em elementos provenientes do ensino de história, das aulas de seu professor ou dos materiais didáticos. Partem para um raciocínio, cuja argumentação central é uma imagem de democracia contemporânea falha, de pouco valor e impossível. Respondem à questão baseando-se em estereótipos e ideias de senso comum e não em deduções. Logo, tornam-se inclassificáveis de acordo com nossa tipologia.

A maior parte dos alunos da Escola B, 38 respostas (63,33%), argumenta que o sentido dado à ideia de democracia pelos autores antigos e modernos não é o mesmo. No entanto, apenas duas respostas desse grupo (5,26%) percebem a mudança, recorrendo a uma interpretação que concebe as diferenças entre passado e presente apoiadas em um olhar relativizador sobre os discursos dos documentos dos autores gregos em confronto com os documentos modernos. O que lhes possibilitou tal percepção foi certamente a mediação do ensino de história, já que esses estudantes conseguiram indicar que o sentido de democracia como vontade de maioria em Atenas antiga não corresponde à ideia contemporânea que possuímos de maioria, assim como a concepção de participação dos antigos gregos na política não é como se concebe a participação do cidadão na democracia moderna, que ocorre de forma indireta:

> Não. Nos primeiros textos a democracia é apenas a liberdade de todos poderem ir governar. E nos dois últimos *a democracia seria a ideia de alguém ir governar por você, ou seja, alguém tem que te defender no governo,* não você mesmo como se fazia na Grécia. (aluno 26, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Não, *antigamente a democracia era bem mais fechada que agora, só pessoas apropriadas poderiam votar e discutir sobre seus direitos, no caso os cidadãos*. Hoje em dia, o povo todo vota e pode dar opinião através de debates e redes sociais. (aluno 29, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

As demais 36 respostas desse grupo (60% do total) negam que o conceito de democracia seja o mesmo para antigos e modernos, mas suas justificativas partiram para a desvalorização do presente em relação ao passado, estereotipando tanto um quanto outro. O sustentáculo de sua argumentação baseou-se, como já ocorrido anteriormente, na compreensão de que o mundo contemporâneo é avesso à discussão política, ou os políticos atuais tendem à corrupção e desonestidade, dividindo-se em muitos partidos e o que ocorre na democracia contemporânea é apenas "manipulação do povo". A Grécia Antiga, por outro lado, é um momento singular em que a democracia surge e funciona em plenitude. Não há relativização desses alunos em relação ao Mundo Antigo. Não indicam a limitação da ideia de maioria entre os gregos ou do próprio conceito de cidadania entre os antigos. Esses estudantes visualizam os gregos antigos como aqueles que "levaram a política a sério", "viviam em liberdade" e "interessavam-se mais pelos debates". Dentre as várias respostas que desenvolvem esse tipo de raciocínio, destacamos as seguintes:

> Não, pois antigamente *eles pensavam mais na política como algo mais organizado e funcionando*. Os modernos não se importam tanto com isso, porque são *todos políticos corruptos*. (aluno 5, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> *Para os antigos gregos, existia a "liberdade"* e a democracia. Para os modernos a democracia é como se fosse tudo uma "batalha", mas sem importância se é verídico ou não. Só pensam em roubar o dinheiro do povo e se dar bem (aluno 20, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Não, pois os antigos gregos estavam realmente preocupados com a opinião de seu povo, *os modernos estão preocupados em agradar o povo, lucrar em cima disso e se reelegeram e continuar com este ciclo vicioso*. (aluno 28, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Não, por estarmos em universos diferentes. Nos textos antigos a democracia era algo novo e libertador para os gregos, mas *agora já passou tanto tempo que fomos ficando ignorantes e esquecendo dos princípios da democracia* e isso é que está preocupando os autores modernos. (aluno 32, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Não, pois os autores antigos têm a ideia de que os cidadãos têm sim a obrigação de participar da política, ao contrário dos *políticos modernos que preferem que a população se cale e não tenha interesse nenhum na política*. (aluno 5, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)
>
> Não. Antes na Grécia era tudo muito mais unido e agora há uma forte rivalidade entre os políticos e as pessoas. *A maioria antes participava da política e tinha certeza do que estava fazendo. Hoje, a maioria vota num candidato sem saber direito o que ele disse, ou o que vai fazer e acaba sendo muita burrice votar em alguém que nem se conhece direito*. (aluno 10, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

> Não, pois na Grécia era mais correto, não tinha essa rivalidade que tem nos dias de hoje. *Antes a democracia era pensada para unir o povo com segurança e a sabedoria de Aristóteles, agora é muita desigualdade entre as pessoas e isso acaba separando todo mundo em partidos políticos* que acabam dividindo toda a população sem nenhuma sabedoria. (aluno 11, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

> Não, pois antigamente se preocupava muito mais com a democracia, levavam ela muito mais a sério, *porque gostavam de política*. *Já hoje em dia, ninguém se importa com a política, só vai deixando as coisas passar*. (aluno 27, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

Na tratativa com os conceitos de segunda ordem *tempo* e *mudança*, é possível notar que esses estudantes compreendem que os tempos de hoje são outros em relação à Grécia e que a mudança ocorreu, porém sua justificativa para a mudança baseia-se em ideias de senso comum sobre a política no mundo atual: corrupção, favoritismo, descuido e desinteresse. Parece-nos mais uma percepção idealizada que se dá ao passado para se realizar uma crítica à situação presente. Essa ideia pode resumir-se no raciocínio do aluno 32, da 1.ª A, destacado acima: uma concepção de que a passagem do tempo colaborou para que ficássemos "ignorantes" em relação à democracia. O passado é julgado a partir da depreciação do presente, criando-se uma idealização do antigo no intuito de aplacar as incongruências do hodierno. Contudo, a ligação passado-presente que fazem as narrativas desses alunos é tênue. Notam que o passado era melhor, mas não necessariamente uma lição meticulosamente a ser seguida. Não indicam uma ânsia pelo retorno ao padrão do mundo grego, apenas localizam que, naqueles tempos, os antigos eram mais "certos do que faziam". O que se percebe nas respostas desses estudantes é um conformismo sobre o presente, que lhes parece incontornável: "só vai deixando as coisas passar", como sinalizou um aluno. Seguindo-se esse raciocínio, a percepção da temporalidade aponta para um futuro de incertezas.

Na tratativa da temporalidade, dos 38 alunos que deram uma resposta negativa à questão 3, consideramos apenas dois os que apresentaram um raciocínio que relativiza os documentos e os calibra com auxílio do conteúdo substantivo da história ensinada. Logo, classificam-se na categoria D de nosso quadro (Tabela 29), aquela que aponta um pensamento histórico direcionado a um nível mais refinado de consciência histórica.

Os demais estudantes, curiosamente, podem reconhecer a mudança dos tempos, porém seu pensamento dá sentido ao passado por meio de argumentos estereotipados com base em seu presente imediato e em representações que circulam na sociedade sobre o atual cenário político brasileiro. O sentido que dão ao passado não nos revela um caminho de crítica às fontes, ou o uso de informação dos materiais didáticos ou dos temas das aulas de História para relacionar

documentos de períodos diferentes. Tempo e mudança não parecem ser ferramentas cognitivas que apontam necessariamente para a parte superior da matriz rüseniana, a da ciência da história. Ganham sentido a partir do momento em que ajustam na ordem da duração o binômio "melhor/pior". Pelo conceito de democracia depreendido dos documentos, o passado é interpretado como um processo já acabado, cristalizado. O presente contrapõe-se a esse passado com fortes contornos de decadência e a expectativa do futuro é a incerteza. Portanto, consideraremos as respostas desses alunos não classificáveis pelo esquema esboçado por nosso quadro (Tabela 29).

Foi possível, por fim, estabelecer o seguinte gráfico comparativo entre os alunos da Escola B:

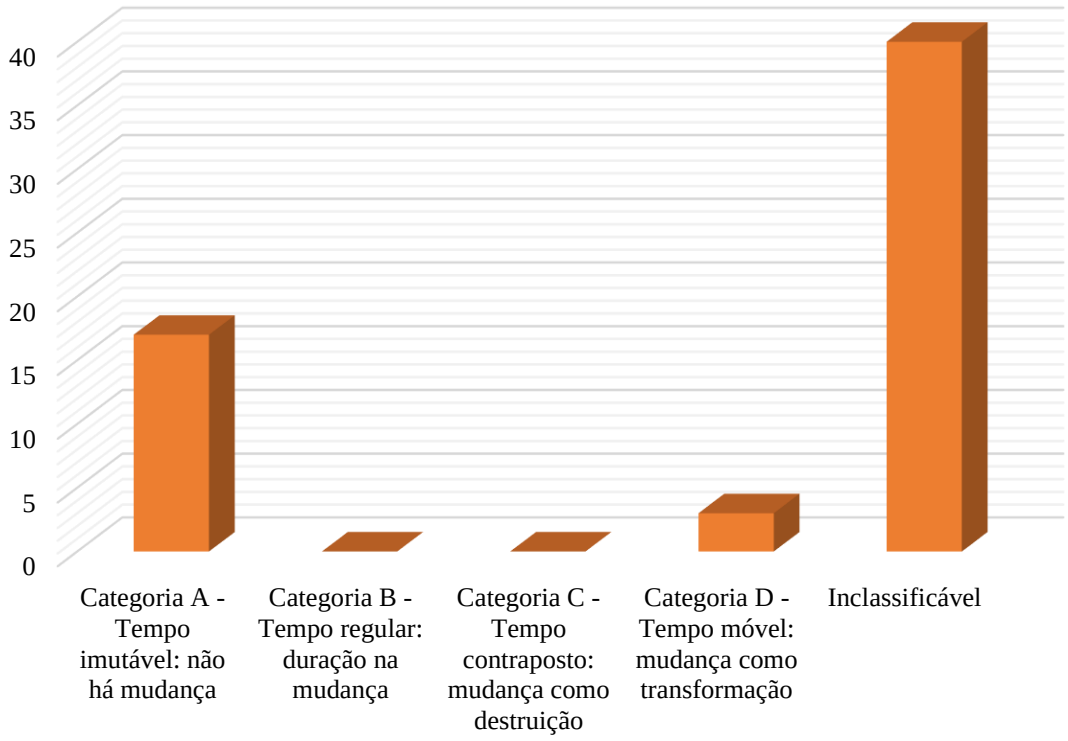


Gráfico 15 - Classificação do pensamento histórico dos estudantes segundo o quadro de categorias para a análise da questão 3 da Oficina 1 (Tabela 29) – Escola B.

4.3 Lutas sociais na Roma Antiga e no tempo presente: uma discussão sobre temporalidade, ação política e consciência histórica

A narrativa consagrada sobre a história de Roma apresenta-se como uma linha evolutiva que, a partir de elementos majoritariamente políticos, leva à inevitável percepção de que o Estado romano, desde seus primeiros registros históricos, já se direcionava à aptidão imperial e hegemônica sobre os demais povos do Mediterrâneo (FUNARI; GARRAFONI, 2004, p.12).

A grandiloquência do discurso dos textos clássicos e da historiografia tradicional, aliada ao peso da jurisprudência romana e dos propósitos propedêuticos do ensino da História, colaboraram para a cristalização de uma narrativa que se constituiu, ao longo do tempo e no mundo ocidental, em um relato sobre as virtudes e vícios de uma sociedade que sobre seus estrados edificaria o mundo contemporâneo.

No bojo da discussão sobre a formação da sociedade romana nos primórdios da República, os conflitos entre patrícios e plebeus ocupam um papel de destaque na narrativa escolar, seja nos programas oficiais para o ensino ou nos manuais didáticos. Quando a narrativa sobre a história de Roma descreve os conflitos de interesses entre os dois estratos sociais antagônicos nos negócios do Estado, é inevitável que diversas problemáticas emerjam da comparação entre o Mundo Antigo e a ação política no tempo presente. Assim, a escolha dos documentos para a Oficina 2 orientou-se pela ideia de que tal discussão mostra-se relevante para se analisar o relacionamento dos estudantes com a temporalidade e, consequentemente, o percorrer dos caminhos de formação de sua consciência histórica. Além disso, a temática levanta possibilidades para a análise de representações sobre dimensões do político no passado ou no presente, representações que podem operar como meios pelos quais os estudantes também dão sentido ao passado e ao presente.

A Oficina 2 não pretendeu discutir o pensamento histórico dos estudantes especificamente por um conceito substantivo, como se fez na Oficina 1. Buscamos, com a temática sobre lutas sociais na Roma Antiga, compreender o sentido e a dimensão dada pelos alunos à discussão sobre a ação política direcionada à transformação social. Como, pela aprendizagem histórica, *tempo* e *mudança* articulam-se como conceitos de segunda ordem e auxiliam no desenvolvimento da consciência histórica do jovem, quando os estimulamos a comparar textos e discursos sobre a ação política na Antiguidade e no tempo presente? De que maneira a discussão dos antigos e modernos sobre as desigualdades sociais e o papel da política em aplacá-las relaciona-se às experiências adquiridas pelos estudantes em sua vivência, seja no espaço escolar, pelo ensino de História, seja em sua vida cotidiana?

Organizamos a Oficina 2 a partir de quatro textos. Os dois primeiros referem-se ao mundo romano. Tito Lívio (texto 1) discute os conflitos de classe, num evidente tom de denúncia, enquanto Plutarco (texto 2), ao dar voz ao tribuno Tibério Graco, revela a marginalização da plebe romana em relação ao acesso à terra. Selecionamos especialmente o texto de Plutarco, pois este autor deu voz ao famoso personagem da história romana Tibério Graco, político que pretendia, por meio da reforma nas leis, reposicionar o acesso à terra na República. A história dos irmãos Graco é tópico marcante na história antiga escolar e, dessa

forma, poderia estimular os alunos a uma reflexão embasada no conhecimento factual desenvolvido em sala de aula ou nos livros didáticos. Os dois últimos textos, dos ex-presidentes latinos José (Pepe) Mujica (texto 3) e Lula (texto 4), discutem a questão da desigualdade e da pobreza presente em seus países, num tom de crítica e denúncia social. Eis os textos da Oficina 2:

Oficina 2 – Lutas sociais na Roma Antiga

Texto 1

"(...) os plebeus consumiam-se no ódio aos patrícios, sobretudo por causa da escravidão por dívidas. Indignados, diziam que eram aprisionados e oprimidos em sua própria pátria e por seus próprios concidadãos, embora combatessem no exterior pela liberdade da república. A plebe era mais protegida na guerra do que na paz, mais livre entre os inimigos do que entre seus próprios concidadãos".

Tito Lívio, *História de Roma*, L. II, 23, p. 136.

Texto 2

"Os animais selvagens espalhados pela Itália têm, cada um, seu buraco, seu antro, seu covil; e aqueles que combatem e morrem pela Itália só têm o ar e a luz: nada mais. Sem casa, sem moradia fixa, perambulam com suas mulheres e filhos. (...) Fazem a guerra e morrem (...) nós os chamamos de senhores do mundo, mas eles não possuem sequer um torrão de terra."

Plutarco, Vida de Tibério Graco. In*: Coletânea de Documentos Históricos para o 1ºGrau.* Silo Paulo, SE/CENP, 1979, p.65.

Texto 3

"A terra não pode ser exemplo de pobreza, tem que ser também um instrumento de libertação, para compaixão e poesia, e não apenas para negócios. (...) O homem nunca teve os meios que tem hoje. Se pensarmos, tecnicamente, pela acumulação de capital e conhecimento, o homem poderia lidar com as misérias fundamentais, reverter muitos desastres. (...)".

José (Pepe) Mujica, ex-presidente do Uruguai em coletiva de imprensa na **Feira Nacional da Reforma Agrária**, 6/5/2017

Texto 4

"Nós, que estamos entre os que têm cidadania, sabemos que se o Brasil incluir socialmente essa grande parte da população excluída, o nosso país vai melhorar e, não tenho dúvida, melhorar muito. É preciso construir uma ponte entre esses dois mundos. E o nome dessa ponte chama-se oportunidade. Toda a Nação vai se beneficiar com isso. Essas pessoas que sobrevivem abaixo da linha de pobreza - quase 50 milhões - têm direito a uma vida digna. Têm que receber algum apoio imediato que lhes permita resistir hoje, acreditando no dia de amanhã".

Ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva em discurso inaugural do programa **Bolsa Família**, 30/10/2003

Organizamos três questões para o trabalho dos alunos com os documentos da Oficina 2, a partir dos seguintes objetivos:

Objeto	Questões	Objetivos
Desigualdade social	*1- Do que tratam os textos dos autores romanos (textos 1 e 2)?*	Conhecimento substantivo/ evidência
Lutas sociais e o papel da ação política	*2 - Compare todos os textos. Há um sentido comum entre eles? Por quê?*	Ideias de segunda ordem tempo e mudança
Lutas sociais e o papel da ação política	*3- É possível afirmar que autores antigos e modernos ao discutir o assunto dos textos, podem fazer isso para tentar se manter na política? Por quê?*	Representações sobre o político no passado e no presente

A questão 1 direcionou-se à apreensão básica do tema que colocam os textos da Antiguidade: a noção de desigualdade social e a revolta do grupo desprivilegiado diante do grupo hegemônico. Esperava-se que o estudante notasse que a marginalização da plebe romana era um problema relevante para os autores daquele tempo, portanto constitui-se em evidência histórica. Nesse sentido, a questão 1 buscou identificar o conhecimento substantivo dos estudantes sobre Roma Antiga, assim como a maneira pela qual apreendem a evidência a partir desses autores. As respostas dos estudantes a esta primeira questão foram organizadas por meio do recurso *cloud of words* (nuvem de palavras), que nos auxiliará a compor um quadro das palavras ou expressões de maior frequência nas respostas dos estudantes a esta primeira questão.

As questões 2 e 3 têm como objeto as lutas sociais e a maneira pela qual o discurso das figuras políticas de cada época se relaciona com essas lutas. A questão 2 organizou-se de modo a permitir que, por meio das ideias de segunda ordem *tempo* e *mudança*, pudéssemos analisar como os estudantes relacionam a problemática das lutas sociais no passado e no presente. Enxergaram a mudança? Refutaram-na? Ou a contrapuseram à experiência do passado, distinguindo a vivência do presente como um ponto de inflexão no tempo? Já questão 3 propõe-se a discutir as ideias dos alunos sobre a ação política, as representações e imagens que criam para compreender qual o sentido da apropriação dos problemas sociais pelas figuras que exercem o poder. Essa questão será discutida em profundidade na seção seguinte.

Pelo percurso das questões oferecidas pela Oficina 2, verificaremos as ferramentas cognitivo-disciplinares que permitem aos alunos o construir de uma interpretação sobre o passado, ou seja, compreender a história como ciência como aponta Rüsen (2015) em sua matriz disciplinar. Em seguida, disporemos de recursos para analisar e interpretar as imagens, estereótipos e representações construídos pelos alunos para dar sentido à ação política, seja no passado, seja no presente, revelando tal procedimento cognitivo como um caminho possível de

se verificar o trato do indivíduo com a necessidade de interpretar o passado direcionado a produzir sentido no presente. Assim, tal perspectiva dupla, permitiu-nos avaliar a formação da consciência histórica por meio de procedimento conjugado. Consideramos os aspectos meta-históricos da disciplina que constituem a estrutura do pensamento histórico e, em segundo plano, possibilitamos aos estudantes construir uma interpretação embasada em conhecimentos que circulam no meio social, elementos que trazem para sala de aula e os auxiliam na organização de um quadro interpretativo sobre problemas de ordem social, política e econômica que se colocam na discussão sobre as ações humanas.

Escola A

Coletamos 89 respostas à Oficina 2. Para a primeira questão, *Do que tratam os textos dos autores romanos (textos 1 e 2)?*, foi possível estabelecer a seguinte nuvem de palavras:

Figura 10 - Nuvem de palavras das respostas dos alunos da Escola A para a questão 1 da Oficina 2.

Os termos “plebe” e “plebeus” são aqueles que aparecem mais vezes nas respostas dos alunos, seguidos de “patrícios”. Esses são substantivos utilizados para a descrição e identificação dos grupos sociais em oposição. Esperávamos que os estudantes atentassem para a denúncia de desigualdade que fazem os autores da Antiguidade, destacando o fato de que a plebe romana era elemento importante na engrenagem da cidade antiga: combatiam, mas eram escravizados por dívida e, na maioria das vezes, despojados de seus bens, essencialmente, a posse da terra. A desigualdade entre os grupos fundamentais que formam o corpo social é o que fundamenta a “luta de classes” na Roma republicana.

A totalidade dos alunos indicou que o problema geral dos textos antigos é a diferença entre patrícios e plebeus. “Guerra” e “escravidão” são os dois elementos que mais chamaram a atenção dos alunos em relação aos textos antigos e ambos foram provavelmente extraídos do texto 1 (Tito Lívio), assim como a palavra “dívida”, que também aparece entre as dez mais citadas. O problema fundiário, revelado por meio do termo “terras” e presente no texto 2 (Plutarco), aparece em segundo plano, apenas como a quinta palavra mais citada.

Dividimos as respostas dos alunos por temas para essa primeira questão [50]. 39 respostas (43,82%) indicaram que os textos antigos, ao tratarem da desigualdade social, discutem essencialmente o problema escravidão por dívidas e a pobreza/miséria em que vivia a maioria dos plebeus. Esse tema foi aquele em que a maior parte das respostas dos estudantes adentrou. A pobreza e, consequentemente, a possibilidade da escravização foram indicadas como a questão fundamental dos autores dos textos 1 e 2. Notamos que esse grupo priorizou a leitura do texto de Tito Lívio, em detrimento do texto de Plutarco:

> Os autores antigos denunciam a falta de direitos dos cidadãos plebeus que eram explorados pela classe patrícia. Eles denunciam a escravidão por dívida e principalmente a marginalização dos plebeus, que estavam sendo excluídos da cidadania romana. (aluno 5, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Os autores antigos denunciam que a plebe da República Romana estava em más condições de vida, sendo oprimida constantemente. Muitos plebeus estavam na condição da escravidão por dívida. (aluno 10, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Os autores antigos denunciam a falta de dignidade dos plebeus na época, que lutavam e suavam por Roma, porém não eram recompensados, pelo contrário, eram vítimas da escravidão por dívida. Isso levou às guerras civis e ódio dos plebeus pelos patrícios. (aluno 16, gênero masculino, 14 anos, 1.ª A)
>
> Os textos 1 e 2 abordam temas presentes naquela época (república romana) que seriam sobretudo a grande exploração imposta aos plebeus pelos patrícios. Como diz nos textos, os plebeus eram escravizados tanto para o trabalho quanto para a guerra. (aluno 2, gênero feminino, 14 anos, 1.ª B)
>
> Os autores antigos denunciam o fato de os plebeus não possuírem os direitos que eles realmente mereciam e ainda serem aprisionados e oprimidos em sua própria cidade pelos seus concidadãos, os patrícios. Isso provocava uma intensa desigualdade e revolta dos plebeus desvalorizados, pois se tornavam pobres e marginalizados. (aluno 14, gênero masculino, 14 anos, 1.ª B)
>
> Os autores romanos denunciam a relação socioeconômica entre patrícios e plebeus. Nela, os plebeus vivem, quase todos, como praticamente escravos,

[50] Há respostas que puderam ser classificadas em dois ou mais temas. Preferimos contabilizar as respostas para cada referência a que fizeram, mesmo que apontem para duas ou mais temáticas em um mesmo texto. A porcentagem que acompanha o número de respostam foi calculada sobre a totalidade de textos, ou seja 89 (100%).

> isso que eles ainda podiam ser escravizados por dívidas. (aluno 16, gênero masculino, 14 anos, 1.ª C)
>
> Os textos 1 e 2 denunciam o sentimento de traição que percorria a sociedade plebeia romana na época, sobretudo por conta da escravidão por dívida em sua própria pátria e a marginalização de sua classe na Roma do pós-guerra. (aluno 28, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

O segundo tema mais apontado pelos alunos foram a questão da expansão territorial romana na República e a desigualdade entre patrícios e plebeus como consequência das desigualdades na apropriação dos espólios de guerra. A diferença de tratamento no momento de dividir a riqueza aparece, então, em 25 respostas (28,08%), evidenciando, novamente, a prevalência da leitura do texto de Tito Lívio sobre o de Plutarco:

> Os textos 1 e 2 se referem ao período republicano em Roma, denunciando a pouca dignidade que a plebe tinha, sendo que foi ela quem lutou por Roma. Após as batalhas, os espólios se concentraram nas mãos dos patrícios e os plebeus que lutaram nada ganharam, resultando em desigualdade social. (aluno 6, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Os autores antigos denunciam o acúmulo de riquezas nas mãos dos patrícios, que por meio da guerra obtinham diversos recursos. Só que os plebeus não eram favorecidos nas guerras, pois tinham que lutar e os ganhos por isso não eram nada bons, sendo assim, ocorria aprofundamento das concentrações de renda nas mãos dos patrícios. (aluno 17, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Nos textos são questionados os papéis e motivações dos plebeus nas guerras romanas, já que eles lutavam e morriam por uma pátria que os excluía e fazia falsas promessas de recompensas de guerras. (aluno 18, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)
>
> Os autores antigos denunciam a escravidão por dívidas e as falsas promessas de espólios de guerra aos soldados plebeus, mostrando assim a desigualdade da época. (aluno 24, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)
>
> Os autores antigos denunciam os abusos sofridos pelos plebeus, que estavam nas batalhas para defender Roma, porém não obtinham nenhum tipo de mérito real, sendo vítimas da pobreza, fome, e uma das coisas mais revoltantes, escravidão por dívidas, enquanto os patrícios aumentavam suas rendas e terras. (aluno 2, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

Em seguida, 22 respostas (27,7%) indicaram que o problema do acesso à terra é o elemento indicativo da desigualdade entre os grupos sociais na República romana. Aqui se nota, em algumas narrativas, a indicação da leitura do texto 2, de Plutarco, quando Tibério Graco denuncia a pobreza da plebe errante, sem-teto e desprotegida:

> Os autores antigos denunciavam a pobreza e a humilhação que a plebe romana vivia, mostrando como a plebe carecia de terra até mesmo para poder viver, por causa do seu baixo soldo e por não receber espólios de guerra, mostrando a necessidade de uma reforma agrária. (aluno 12, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Os autores antigos denunciam as desigualdades, as injustiças sociais presentes durante a República romana, que eram constantes com os plebeus, uma vez que realizavam a maioria das atividades da cidade, mas não recebiam reconhecimento, como por exemplo a falta de moradia entre os plebeus que guerreavam. (aluno 21, gênero masculino, 14 anos, 1.ª A)

> Os autores antigos estão denunciando a extensa e rápida expansão romana e escrevem sobre a quantidade de sofrimento que os plebeus passavam, pois eles não tinham casa, moradia fixa e ficavam perambulando pela Itália com suas mulheres e sem emprego. (aluno 4, gênero feminino, 14 anos, 1.ª B)

> Os autores antigos criticam o fato dos generais lidarem com a terras sendo que somente eles poderiam utilizar as terras como riquezas. Enquanto os plebeus perdiam sua liberdade por causa dessa concentração de terras e riquezas nas mãos dos patrícios. (aluno 26, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

> O autor do texto 1 denuncia que os plebeus se consumiam em ódio pelos patrícios. O autor do texto 2 denuncia que os soldados que combatem e morrem pela Itália não têm casa, não tem túmulo. (aluno 4, gênero feminino, 14 anos, 1.ª C)

> Os autores desses textos denunciam a superioridade dos patrícios em relação aos plebeus e que os plebeus eram tratados com ódio pelos concidadãos. Os plebeus mesmo lutando nas guerras não tinham direito de moradia, a uma terra para morar e trabalhar. (aluno 12, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

Finalmente, 13 respostas (14,60%) não se enquadram em nenhuma das temáticas acima. Ou por simplesmente indicarem a desigualdade social como problema presente nos textos, mas não apresentarem elementos que a justifiquem, ou por apontarem outros temas, como a falta de liberdade entre os plebeus, ou apenas por realizarem uma discussão geral sobre a escravidão. Seguem alguns exemplos:

> Nos textos 1 e 2 diz que os plebeus são tratados de uma forma "rebaixada", pois são oprimidos e oprimidas na própria pátria, porque não tinham liberdade. (aluno 12, gênero masculino, 14 anos, 1.ª C)

> Esses autores antigos falam sobre a vida dos escravos que não tinham moradia fixa e direito de nada, servindo apenas para fazer a guerra. (aluno 21, gênero masculino, 14 anos, 1.ª C)

Notamos raras menções a itens que indiquem aspectos da história factual de Roma nas respostas à questão 1. Nenhum aluno citou exclusivamente a questão agrária dos irmãos Graco, ainda que uma menção tenha sido feita indiretamente à reforma agrária (aluno 12, 1.ª A e citado acima). Apenas um aluno apresentou um elemento da história romana em sua resposta, o cargo

de tribuno da plebe criado no âmbito das lutas sociais. Para esse aluno a questão da pobreza e marginalização plebeia era também um caso de falta de representação dos plebeus na política:

> Os autores antigos denunciam a vida miserável que os plebeus viviam graças a maldade dos patrícios. Essa insatisfação gerou uma grande guerra civil na época e também gerou a criação de um novo cargo, os tribunos da plebe, para os plebeus ganharem um pouco de respeito político. (aluno 15, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

Notamos que a leitura feita pelos alunos da Escola A compreendeu a desigualdade social como o tema fundamental da discussão dos autores antigos, atingindo nosso objetivo proposto. Contudo, foi possível averiguar que a justificativa dessa desigualdade provém de elementos múltiplos e cada aluno priorizou aquele que mais se mostrou revelador em sua leitura dos documentos, não havendo homogeneidade. Esperávamos que a questão fundiária fosse tomada com o principal elemento dessa luta social, porém ela mostrou-se apenas a terceira temática mais citada pelos estudantes.

Passemos para a questão 2: *Compare todos os textos. Há um sentido comum entre eles? Por quê?*. A segunda questão da Oficina incluiu a leitura dos textos dos autores modernos (3 e 4) e a coloca em comparação com as ideias apresentadas pelos autores antigos (textos 1 e 2). O problema da pobreza e do acesso à terra fazem-se presentes nos discursos de Mujica e Lula, que possibilitariam o estabelecimento de uma relação próxima à problemática levantada por Tito Lívio e Plutarco. É evidente a presença de um sentido comum entre todos os documentos e esperávamos que os alunos assim o constatassem e interpretassem o par permanência/ mudança como faces de um mesmo problema histórico. Os textos são distantes no tempo, porém podem ser relacionados a partir de suas problemáticas próximas. Entretanto, a distância no tempo e as mudanças das realidades sociais podem tornar-se obstáculos na composição de uma interpretação harmônica da problemática assinalada por todos os autores. Assim, a comparação entre passado e presente tornar-se-á um exercício desafiador para o pensamento histórico dos estudantes.

A fim de abalizar e classificar as respostas dos estudantes para a questão 2, estabelecemos um quadro com quatro categorias analíticas fundamentadas na Tabela 28:

A – Tempo imutável: não há mudança	A noção de tempo é imutável. O prolongamento dos problemas existentes no passado transpõe-se linearmente para o presente por meio de uma ideia de tempo eternizado – total permanência (Nível 1 da tipologia).
B – Tempo regular: duração na mudança	O tempo é considerado elemento de relevo, mas o passado possui ascendência sobre o presente e, portanto, os problemas do passado tornam-se um elemento de estabilidade (permanência) e se perpetuam ao longo do tempo. As indicações dos antigos convertem-se em exemplo e lição para presente (Nível 2 da tipologia).
C – Tempo contraposto: mudança como destruição	Contrapõe-se a ordem do tempo. A problemática do passado é destruída e uma nova realidade constrói-se no presente, a qual nega e rompe totalmente com a experiência do passado. (Nível 3 da tipologia).
D – Tempo móvel: mudança como transformação	Percepção da mobilidade temporal. A experiência do passado é apreendida, porém transformada. A mudança permite a separação da experiência dos problemas dos antigos da realidade do presente. Contudo, elementos do passado (permanência) passam a estabelecer com o presente uma relação dinâmica (Nível 4 da tipologia).

Tabela 30 – Categorias para a compreensão de tempo e mudança para análise da questão 2 da Oficina 2. As categorias baseiam-se nos níveis de compreensão de *tempo* e *mudança* (como conceitos de segunda ordem) fundamentados em Rüsen (2015), Koselleck (2006) e Hartog (2013) (Tabela 28).

30 alunos (33,70%) permaneceram em um nível meramente descritivo em relação à questão 2. Seus textos não fazem menção a qualquer expressão sobre o tempo, não chegam a comparar Roma e o mundo atual, apenas descrevendo a ideia geral de "desigualdade social", "pobreza" e "exclusão". Não justificaram as informações que retiram dos textos. São respostas breves e enxutas, as quais não nos permitiram classificá-las em quaisquer das categorias da Tabela 30. Estas respostas desenvolveram-se como nos exemplos que seguem:

> Todos esses textos falam sobre a minoria que é excluída e a oportunidade de direitos para essas classes. (aluno 23, gênero feminino, 14 anos, 1.ª A)
>
> Há sim, a desigualdade social. (aluno 3, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)
>
> Sim, os textos criticam os ricos por não ajudarem nunca os pobres. (aluno 10, gênero masculino, 14 anos, 1.ª C)

Por outro lado, 38 respostas (42,69%), revelam ser o tempo um ingrediente importante na discussão da problemática levantada pelos documentos, e a ligação entre Roma Antiga e o Brasil atual torna-se evidente. A permanência é salientada por esses alunos: a exclusão da plebe de Roma prolonga-se naturalmente até o presente. O problema da exclusão social nasce então na Antiguidade e a força da "ganância", denunciada pelos autores antigos, torna-se referência para os autores dos documentos modernos. Alguns estudantes chegaram a identificar os grupos menos favorecidos do Brasil atual como um prolongamento da antiga plebe romana. A

experiência do passado ganha ascendência sobre o presente, e os problemas dos antigos perpetuam-se ao longo do tempo, chegando a converter-se em herança para os homens da atualidade. Seguem alguns exemplos marcantes:

> O que há de sentido comum entre os textos é a terra, o território e a exclusão do grupo social pobre. Nem todos nessas sociedades, de Roma até a nossa, possuem a mesma oportunidade de vida. *Então vemos que a desigualdade vem desde desses tempos muito antigos da humanidade e se prolongou até os dias atuais*. (aluno 4, gênero feminino, 14 anos, 1.ª A)

> Sim, há. Todos os textos denunciam problemas do próprio ser humano em diferentes épocas por conta da ganância que cega os seres humanos desde os patrícios. *De Roma até os dias de hoje essa ganância permaneceu e faz o ser humano a pensar apenas em si mesmo não se importando com a vida do próximo*. Os dois exemplos disso são a escravidão por dívida e a desigualdade social. (aluno 16, gênero masculino, 14 anos, 1.ª A)

> Sim, todos os textos criticam a ganância das classes mais favorecidas e a falta de oportunidades para as outras. *Mostram que a desigualdade social de antigamente foi herdada para nós hoje em dia*. (aluno 1, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

> O sentido comum dos textos é a vida na miséria da maioria da população mundial, que antigamente era chamada pelos romanos pelo nome de plebe. Essa classe social produz muito para seu país, porém é oprimida pela ganância de quem é rico, como eram os patrícios de Roma. *O homem sempre teve chance na história de lidar com a miséria, mas a sua ganância sempre o impediu de possibilitar ao outro uma vida digna e parece que seguimos essa exclusão como os romanos fizeram*. (aluno 11, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

> O sentido comum desses textos é a grande crise quando há *a concentração de poder e riqueza nas mãos de poucas pessoas, que é a situação dos plebeus em Roma e que hoje são os "sem-terra" do Brasil*. (aluno 31, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C).

Os exemplos acima podem, num primeiro momento, representar uma refutação à mudança histórica. No entanto, compreendemos que não levaram em consideração o tempo de maneira eternizada, pois consideram a passagem do tempo; porém a experiência do passado inevitavelmente se sobrepôs à vivência do presente. A existência da desigualdade social e da pobreza, como apontou um estudante acima, levou à guerra civil e a revoltas, como ocorreu entre os romanos antigos. Logo, deveríamos aprender com a história e seguir um olhar consciente para a questão da desigualdade. Nesse sentido, podemos classificar as respostas desses estudantes na categoria B da Tabela 30, a qual compreende a perpetuação da experiência do passado por meio de uma apreensão da regularidade do tempo.

18 respostas (20,22%) seguem para uma compreensão da questão sobre a desigualdade social por meio da permanência irrestrita da experiência, indicando uma transposição linear da problemática dos tempos antigos para o presente. A experiência do passado é, então, cristalizada, ignorando-se a dimensão temporal subjacente à comparação entre passado e presente. Assim, classificamos tal conjunto de respostas na categoria A da Tabela 30. Seguem alguns exemplos:

> Entre todos os textos há um sentido comum que *é sempre a insatisfação e o descontentamento sobre os direitos e qualidade de vida das classes mais empobrecidas*. Em todos esses textos podemos ver a denúncia da falta de terra, da falta de liberdade. (aluno 11, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Sim, há e *é focada em um discurso popular, na qual os autores defendem o direito das pessoas mais pobres e contra a exploração desses indivíduos em sua sociedade*. Esse tipo de discurso atraía e sempre atrai boa parte da população. (aluno 2, gênero feminino, 14 anos, 1.ª B)

> O sentido comum entre os textos é que todos eles falam e abordam a desigualdade das classes sociais, uma vez que uma parte da população tem muitos privilégios e que a outra parte vive sempre na miséria. *E essa desigualdade é semelhante ao império romano*. (aluno 15, gênero feminino, 14 anos, 1.ª B)

> *O sentido é que as pessoas mais humildes sempre são engadas*. São obrigadas a fazer o que lhes pedem, havendo torturas, como escravizar a pessoa ou punir com o salário baixo. (aluno 17, gênero feminino, 15 anos, 1.ª C).

Finalmente, 3 respostas (3,37%) conseguiram apreender a temporalidade e localizam os aspectos dinâmicos que ligam passado e presente por meio da mudança. Ou seja: o presente é diferente do passado, mas a experiência do antigos estabelece uma relação dinâmica com o presente. Essas respostas apontaram para a identificação da separação da experiência dos antigos da realidade e possibilidades de transformação no presente. Ainda que traços da experiência do passado ecoem no presente, ou seja, ainda que haja permanência, esses estudantes são capazes de notar que os tempos atuais são outros e demandam novas resoluções. Por mais que as justificativas desses alunos mostrem-se tênues, acreditamos que possam revelar uma tendência ao pensamento histórico de contornos mais refinados, sendo, por isso, classificadas no nível D da Tabela 30:

> Há sim um sentido comum entre os textos, pois ambos tratam da desigualdade que ocorria muito intensamente no mundo antigo e vem se prolongando até os dias atuais, provocando sempre grande insatisfação popular. *Só que nos dias atuais poderíamos evitar esse problema através do avanço tecnológico, algo*

> *que em Roma não tinha como*, mas as pessoas com poder e possibilidades de fazer mudanças não contribuem em nada para melhorar a sociedade. (aluno 14, gênero masculino, 14 anos, 1.ª B)
>
> Todos os textos dão ênfase na concentração fundiária. *Na Antiguidade era resultado da perda de liberdade por parte dos plebeus, prejudicando o exército. Atualmente, essa concentração resulta de outros problemas*, pois um uso melhor da terra, mais distribuída traria benefícios para o país e melhores oportunidades para as pessoas mais pobres. (aluno 26, gênero feminino, 14 anos, 1.ª B)
>
> Entre os textos há um sentido comum que trata do fato de todos os cidadãos, seja em Roma, seja nos dias de hoje, terem direito à moradia, terras e trabalho. Os textos criticam a ideia de uma parte da população ser esquecida e não ter os direitos básicos para viver. *Mas hoje, mesmo que a gente tenha melhor distribuição de terras, tecnologia e diferentes propriedades num mundo que parece mais justo em comparação com Roma, ainda há muita gente pobre*. (aluno 2, gênero masculino, 14 anos, 1.ª C)

Foi possível, enfim, construir o seguinte gráfico com a disposição dos dados provenientes das respostas dos alunos da Escola A à questão 2 da Oficina 2:

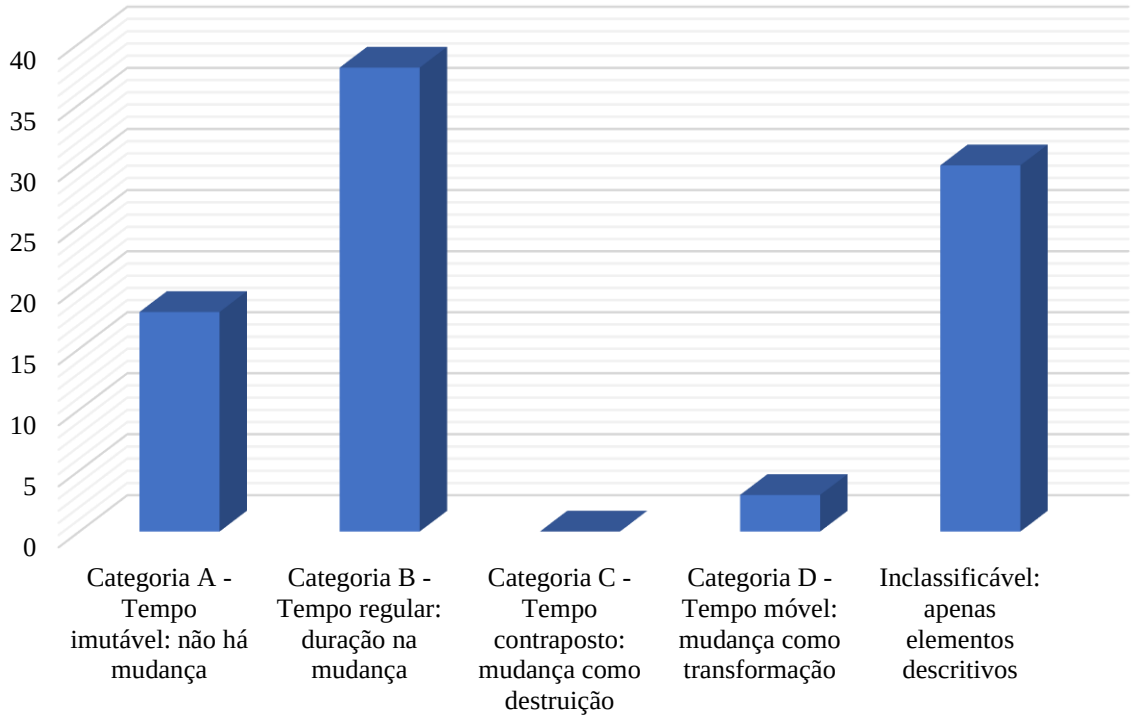


Gráfico 16 – Classificação do pensamento histórico dos estudantes segundo o quadro de categorias para a análise da questão 2 da Oficina 2 (Tabela 30) – Escola A.

Pela questão 2 da Oficina 2, é possível concluir que a maior parte dos alunos da Escola A permanece em um tipo de pensamento histórico que compreende a temporalidade de modo regular. A experiência dos antigos perpetua-se no tempo presente, ou, em alguns casos, o tempo

revela-se uma categoria imutável e a experiência dos antigos cristaliza-se e perpetua-se irreparavelmente. A questão propunha uma problemática que tornava o par mudança/permanência um desafio ao pensamento histórico dos estudantes. Poucos conseguiram compreender que os ritmos de mudança e permanência ao longo do tempo, pela questão da desigualdade social, necessitam apoiar-se em elementos históricos específicos dessas sociedades sob comparação. São os conteúdos substantivos que relevam os contextos sociais, políticos e econômicos que permitiriam caracterizar e, por meio de elementos disciplinares da História, separar experiência do passado (permanências), da vivência no presente e da expectativa de futuro.

Para a terceira questão da Oficina 2, *É possível afirmar que autores, antigos e modernos, ao discutir o assunto dos textos, podem fazer isso para tentar se manter na política? Por quê?*, faremos sua discussão na seção seguinte (seção 4 desta da tese). Utilizaremos a discussão acerca das representações sociais para garantir aparato interpretativo sobre as imagens construídas pelos estudantes a respeito da política e da ação de seus representantes, verificando tais raciocínios embasados em conhecimento prévio, proveniente não apenas do ensino escolar, mas também de estereótipos fabricados que circulam nos espaços em que frequentados por esses estudantes e no consumo cultural que realizam.

Escola B

Na escola B recolhemos 64 respostas [51] para a Oficina 2. Seguindo o mesmo esquema utilizado na Escola A, partimos da análise lexical para a questão 1. Ao submetermos as respostas dos estudantes ao procedimento *cloud of words* (nuvem de palavras), obtivemos o seguinte esquema:

[51] Como a aplicação da Oficina 2 ocorreu apenas em agosto de 2019 na Escola B, alterando nosso cronograma original, quatro novos estudantes haviam sido incluídos no segundo semestre letivo, exatamente dois alunos em cada turma acompanhada (1.ª A e 1.ª B). Esses estudantes realizaram apenas a atividade da Oficina 2, porém não foram incluídos nos dados referentes ao perfil discente, aplicado em março de 2019. O professor da turma considerou que seria relevante a participação desses alunos na pesquisa, a fim de que não se dispersassem durante a aplicação do instrumento e incomodassem os demais estudantes. Resolvemos acatar a proposta do docente e incluímos as respostas desses estudantes na análise da Oficina 2.

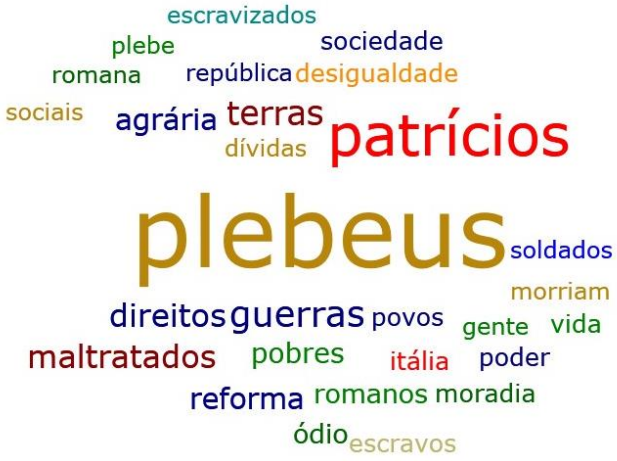


Figura 11 - Nuvem de palavras das respostas dos alunos da Escola B para a questão 1 da Oficina 2.

Em linhas gerais, a desigualdade entre patrícios e plebeus é o grande tema tratado pelos autores antigos. Poucas respostas, no entanto, fazem menções aleatórias, como "*É apenas a opinião dos cidadãos sobre o país deles naquela época*", "*Fala sobre as lutas sociais*" e "*Nos textos falam sobre os plebeus que tinham muito ódio*". Pela identificação dos termos mais utilizados pelos alunos, "guerra", "terras", "maltratados", "direitos" e "reforma agrária", é possível notar certo equilíbrio quanto aos elementos retirados dos textos. Um número de menções um tanto equânimes é proveniente tanto de Tito Lívio, quanto de Plutarco.

Dois grandes temas mobilizaram os alunos, ao identificarem a problemática dos autores antigos (questão 1). O primeiro grupo, majoritário (38 respostas, 59,37% [52]), refere-se à desigualdade dos plebeus como decorrência de maus-tratos resultantes do estrato privilegiado da sociedade, os patrícios. Esses maus-tratos significam "escravidão", "pobreza", "sem dinheiro, "lutar e não receber nada" ou "apenas serem utilizados nas guerras". Notamos isso nos exemplos que seguem:

> Sobre os plebeus que lutavam por Roma e não tinham patrimônio nenhum, sem casa e sem dinheiro e acabavam morrendo. (aluno 4, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Está falando mesmo sobre a guerra dos romanos, porque os plebeus quem ia lutar nela não eram reconhecidos por nada. (aluno 13, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Eles tratam de nobres (os patrícios) comentando sobre os plebeus que estavam com ódio dos nobres, estavam mesmo indignados por serem oprimidos, chegam a chamar eles [sic] de selvagens e estão espalhados pela Itália em

[52] A porcentagem tem como referência 61 respostas válidas (100%), já que três respostas são vagas e não tiveram potencial para nossa análise.

> buracos, sem moradia, andando sem objetivo. (aluno 17, gênero masculino, 1.ª A)
>
> Os textos falam sobre a discriminação social em Roma, como os plebeus eram maltratados pelos patrícios mesmo morando na mesma cidade. Eles faziam muito naquela época e não possuíam nada, nem moradia. (aluno 29, masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Os textos falam da indignação dos plebeus com a desigualdade social que havia em Roma, a falta de valorização com as pessoas que vão a luta por Roma e não recebem nada. (aluno 5, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)
>
> Fala dos plebeus e o ódio que eles tinham pelos patrícios por conta da escravidão e a falta de direitos. Falam também que eles lutavam nas guerras por Roma, mas mesmo assim não tinham nada. (aluno 18, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)
>
> São as lutas como os plebeus fizeram devido a muita raiva que tinham dos patrícios, pois causa dos direitos diferentes que tinham. Ainda se fizessem dívidas poderiam ser escravizados e se lutassem nas guerras por Roma não recebiam nada em troca, não possuíam nada deles mesmos. (aluno, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B).

O segundo tema desenvolvido nas respostas dos alunos, 23 respostas (37,70%), apresenta como assunto fundamental dos autores antigos a questão fundiária na Roma republicana e o texto de Plutarco é aquele priorizado. Notamos que 17 dessas respostas (31,14% do total) indicaram a expressão "reforma agrária" e algumas aludem ao nome de Tibério Graco. A pobreza da classe plebeia possui conexões intrínsecas com a desigualdade de acesso à terra e esse problema é apontado pelo grupo de respostas como o primordial:

> A questão desses textos é a reforma agrária necessária de ser feita em Roma, porque os plebeus eram maltratados e apenas utilizados nas guerras. Os plebeus poderiam se revoltar, causar muitos problemas, por isso o melhor logo era dividir as terras como Tibério Graco queria. (aluno 2, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Os textos tratam dos plebeus. Falam que a plebe não tem muitos direitos em Roma e que ainda poderiam ser escravizados por não poder pagar as suas contas e por isso não conseguiam ter terra para poder viver. Então Tibério Graco queria fazer uma reforma agrária para poder ajudar essa gente pobre, mas foi assassinado pelos que queriam que os plebeus continuassem pobres. (aluno 25, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A).
>
> Os textos falam sobre a vida dos plebeus que queriam a sua liberdade, seus direitos, ter uma vida boa, com terras, como tinham os patrícios. Então os políticos tentaram fazer a reforma agrária. (aluno 30, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A).
>
> Os textos tratam do fato que os plebeus tinham ódio dos patrícios, porque mesmo indo para as guerras, quando voltavam das guerras podiam ser

> escravizados por dívidas porque perdiam suas terras, ou seja, eram terrivelmente explorados, maltratados como animais. Isso tem a ver com o fato de que em Roma havia uma grande concentração de terras nas mãos dos patrícios e os plebeus tinham pouca terra, passavam fome. Então Tibério Graco pensou que o melhor seria dar um pouco de terra os pobres, fazer a reforma agrária. (aluno 32, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Os textos tratam dos plebeus, que eles não gostavam do modo como eram tratados na república romana, porque quando voltavam das guerras não recebiam nada e eram maltratados pelos patrícios. Os plebeus não tinham terras, porque o sistema romano era assim: eles [os plebeus] eram convocados para a guerra e quando voltavam perdiam o pedaço de terra que tinham para os patrícios e poderiam até virar escravos por dívidas. (aluno 31, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

Enquanto na Escola A apenas um estudante fez menção direta à reforma agrária em Roma, na Escola B a expressão apareceu ligada diretamente à intepretação dos textos antigos. É possível que a discussão de sala de aula tenha se mostrado fundamental no momento de interpretação dos documentos por parte dos estudantes da Escola B. Os alunos que desenvolveram o tema a partir das questões fundiárias na Roma Antiga visivelmente apresentaram explicações mais elaboradas, concatenadas e atentas ao processo histórico romano trabalhado em sala de aula. A mediação desenvolvida pelo livro didático e pelas escolhas do professor certamente marcaram esses estudantes.

Para a análise das respostas à questão 2, *Compare todos os textos. Há um sentido comum entre eles? Por quê?*, utilizamos a Tabela 30, já apresentada no subitem "Escola A".

63 estudantes (98,43%) indicaram que é possível notar um sentido comum entre os documentos. Dessas 63 respostas, 15 (23,80%) [53] não puderam ser consideradas em nossa análise, pois se limitaram a um texto muito simples, geralmente de frase curta, como: "*Todos falam de política*", "*Sempre estão falando a mesma coisa: a classe baixa*" ou "*Sim, é tudo sobre pobreza*". Tais frases concisas não demonstraram potencial para nossa interpretação, já que se limitam a apenas indicar o problema comum, mas sem justificativa.

Por outro lado, 41 respostas (65,07%) indicaram a permanência total da problemática levantada pelos autores antigos até o presente. As questões apresentadas por Tito Lívio e Plutarco, ao serem confrontadas com os discursos dos ex-presidentes Lula e Mujica, são consideradas pela maioria dos alunos como um processo linear. A categoria tempo é eternizada e a experiência do passado percebe-se permanente. As desigualdades do passado perpetuam-se no presente e vive-se uma sensação de continuidade irrestrita. Para alguns alunos, os plebeus da Antiguidade são, na atualidade, aqueles que passam por situação de penúria e miséria. A

[53] A porcentagem foi calculada considerando-se 63 respostas afirmativas para a questão 2 (100%).

imobilidade temporal na questão das desigualdades sociais é muito forte nesse grupo, assim como o tom de pessimismo nos textos de alguns estudantes. Seguem alguns exemplos:

> Sim, todos esses textos falam da condição da população pobre e as políticas desde aquele tempo, antigamente, e o que estão fazendo hoje para tentar melhorar isso, ou seja, nada. (aluno 1, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Sim, todos falam sobre território, riqueza e pobreza, como dividir o espaço e melhor as questões de poder mesmo sendo de povos diferentes. (aluno 7, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Sim, os textos se baseiam na mesma visão de desigualdade entre as classes sociais. Os primeiros mostram como em Roma tentaram fazer uma mudança, porque eles precisavam resolver a questão das pessoas pobres. Já os de hoje mostram como a nossa sociedade é ainda individualista, porque ainda temos muita gente pobre e parece que nada mudou. (aluno 18, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Todos esses textos falam que existe em cada sociedade uma classe de pessoas que sofrem [sic] opressão, só que essas pessoas são fundamentais para o funcionamento dessas sociedades. Então os políticos precisam prestar a atenção nessas. (aluno 22, gênero feminino, 14 anos, 1.ª A)

> Todos os textos tratam sobre a pobreza no mundo, sobre as pessoas que não possuem condições boas de vida, falam que essas pessoas tem [sic] o direito de ter alguma coisa, porém vemos que tratam de forma diferente, pois os primeiros textos são antigos, com modos de falar que não existem mais e os outros dois são atualizados, com um jeito de falar mais próximo do nosso. (aluno 25, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Sim, o assunto comum é a pobreza e logo após tanto tempo que passou não tivemos muito como melhorar a condição dos mais pobres. Até tentamos hoje ajudar os necessitados, mas a pobreza continuou. (aluno 8, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

> Sim, eles falam sobre a pobreza de todos e que pela história toda nunca tiveram nada, sempre pobres e sem futuro. (aluno 18, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

> Sim, os quatro textos relatam a história da pobreza e falam que essas pessoas se sentem sempre excluídas (porque é só olhar e perceber que realmente são) e isso deveria mudar, mas nunca mudou. Nos textos, os autores relatam essa indignação. (aluno 29, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

A maioria dos alunos da Escola B, ao confrontarem os textos da Oficina 2 tenderam a apresentar, portanto, uma relação tempo-mudança que apontou para a categoria A da Tabela 30. É possível notar que salientam o problema da desigualdade social e da pobreza entre as sociedades que se colocam sob comparação, mas consideram o tempo uma categoria imóvel. O sentimento desses estudantes com certa indignação em relação à política e inexistência de ações

que erradiquem a pobreza, talvez por muitos defrontarem-se cotidianamente com o problema do desemprego dos pais e da renda exígua, os faz notar a permanência como elemento fundamental ao contrapor textos de épocas diferentes, cujo tema é a "questão das pessoas pobres".

5 respostas (7,93%) apontaram para a categoria B, pois enxergaram o tempo como categoria importante na comparação dos documentos, mas tenderam a indicar a experiência do passado como um elemento de estabilidade que se perpetuou ao longo do tempo. A desigualdade social está tanto no passado como no presente, e as lutas para erradicá-la nasceram em tempos antigos. No entanto, herdamos essa luta de nossos antepassados. Logo, faz-se necessário seguir os exemplos desses autores romanos, denunciando as mazelas sociais, ou ainda partir para o confronto, como fizeram os plebeus. A experiência dos antigos romanos torna-se um exemplo a ser seguido na orientação temporal para resolver problemas do presente:

> O sentido comum entre esses textos é que os quatro textos falam da desigualdade e os maus-tratos com os miseráveis que não possuem nenhum bem. A gente vê que desde a Roma Antiga enquanto os ricos têm muito dinheiro há sempre muita gente pobre passando fome, desempregada. *Então eles já pensavam que se houvesse uma igualdade entre os povos, tudo ficaria muito melhor para viver*, porque todos teriam uma quantidade igual de bens e assim não teríamos revolta, teríamos um mundo melhor. Nós deveríamos fazer o mesmo, como está tentando Lula em sua fala. (aluno 32, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Todos eles falam sobre a pobreza e como é que se pode melhorar as condições de vida dessas pessoas. *Tudo começou com os romanos, porque a plebe lutou por seus direitos e hoje os políticos que tentam mostrar para o povo como podemos mudar a nossa realidade*. (aluno 2, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)
>
> Sim, pois todos esses textos possuem uma certa indignação e acreditam em uma sociedade que seja mais justa. *Desde o tempo dos romanos não adianta só reclamar, tem que agir como os plebeus fizeram e tentar fazer reformas a todo o custo*. Já percebemos no texto 4 que hoje os políticos lutam e tentar até mudar as coisas, mas pessoas não podem se acomodar e precisam ajudar a mudar a sua situação. (aluno 6, gênero masculino,15 anos, 1.ª B)
>
> Sim, esses textos tem [sic] um sentido comum entre si que é a narração da vida dura das classes mais baixas, *é uma visão comum de política desde os tempos antigos aonde [sic] os pobres precisam de mais direitos e atenção. Então devemos seguir o que os antigos fizeram e tentar mudar nossa realidade*. (aluno 21, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)
>
> Todos os textos falam de como os humanos podem tratar outros humanos mal. *É a pobreza, que o homem já se acostumou há muito tempo, mas que podemos ver que sempre houve protestos para mudar isso, como o dos plebeus em Roma*. (aluno 24, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

Dois estudantes (3,17%) relacionaram-se de modo mais refinado com a temporalidade. Conseguem apreender que a experiência do passado se entrelaça com os problemas vividos no tempo presente, mas percebem que os tempos de hoje são outros. Ou seja, existe uma relação com o passado, mas os tempos mudaram. Tal forma de raciocínio direciona-se a um pensamento histórico que se pode classificar na categoria D. Um aluno entende a mudança a partir da questão política: no passado nem todos eram cidadãos (possuíam direito de participação) e hoje todos o somos, logo há novos meios de transformar a realidade que talvez os antigos não possuíssem:

> Sim, apesar de utilizar de forma diferente os problemas para retratarem as desigualdades sofridas pelos mais pobres. *Porque em Roma nem todos eram cidadãos, hoje todos são cidadãos, então todos têm direitos de melhorar de vida. Porquê [sic] hoje há diferenças entre os cidadãos se somos todos cidadãos*? (aluno 9, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

Outro estudante partiu de elementos dos próprios documentos para indicar a mudança de contexto. Em sua resposta, a resolução do problema fundiário em Roma tinha seus próprios termos, enquanto hoje temos os nossos. Assim, a problemática entre os documentos pode ser similar, mas hoje vivemos outra realidade que exige soluções diferentes:

> Sim, todos falam das causas e dos conflitos sociais que estão na política, mas cada um do jeito de sua época e o que havia naquele período. Em Roma era a questão dos plebeus que não tinha terra e ia para guerra sem ter nada, então era só dividir a terra. *Hoje, com toda a tecnologia e ciência que temos poderíamos reverter muito mais fácil esses desastres que aconteceram há muito tempo. Nossa sociedade também dá mais espaço para as manifestações e deveríamos então reverter logo essa situação de pobreza*. (aluno 10, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

Curiosamente, apenas um aluno respondeu de maneira negativa à questão 2 da Oficina 2. Para ele, não há sentido comum entre os documentos. Para esse estudante, plebeu no passado não é o pobre do presente. Sua justificativa é a "mentalidade diferente". Entretanto, não desenvolveu argumentação e não se sabe que diferença de mentalidade é essa. Assim, integramos essas respostas ao grupo das respostas não consideradas. Segue-a:

> Não, porque a mentalidade de cada época é diferente e obviamente uma coisa não tem nada a ver com a outra. O problema dos plebeus daquela época não é o problema do pobre que existe hoje, então não há sentido comum entre eles. (aluno 30, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

Para as respostas à questão 2 da Oficina 2 na Escola B foi possível construir, por fim, o seguinte gráfico-resumo:

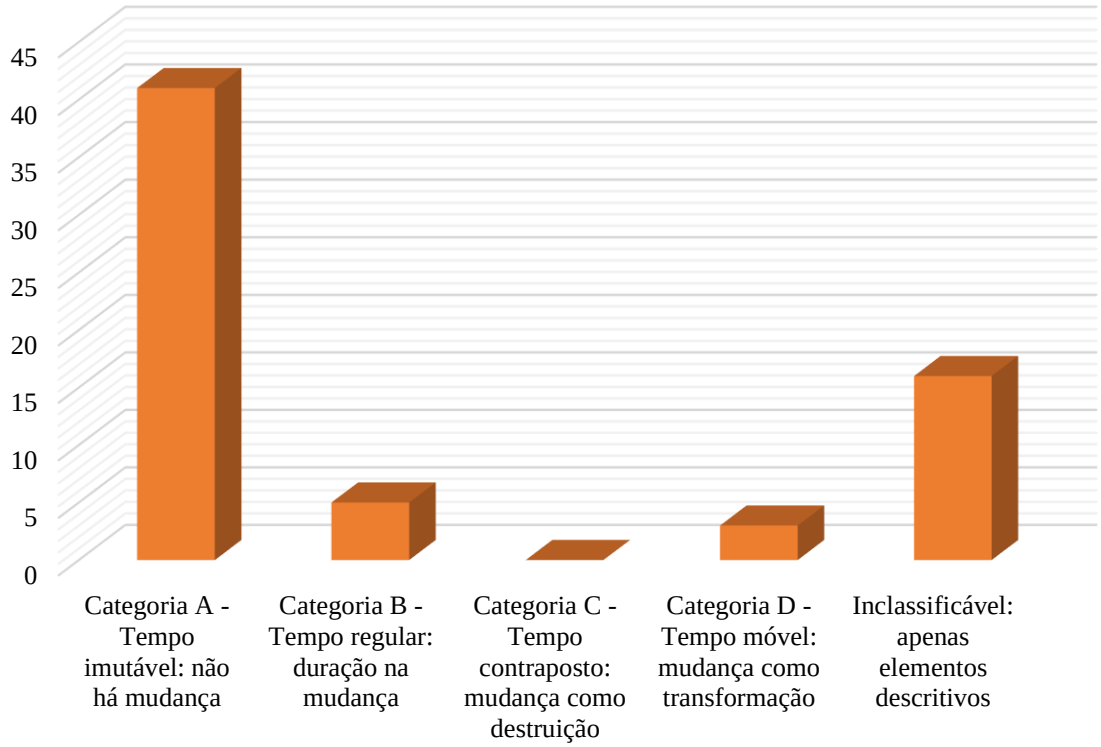


Gráfico 17 – Classificação do pensamento histórico dos estudantes segundo o quadro de categorias para a análise da questão 2 da Oficina 2 (Tabela 30) – Escola B.

Percebemos que a maior parte dos estudantes da Escola B concebe tempo como categoria de análise no confronto entre os documentos de épocas diversas. Entretanto, permanecem em nível de compreensão temporal simples, considerando a imutabilidade ou o tempo com contornos regulares (categorias A e B). Uma parcela significativa de estudantes respondeu à questão apenas recorrendo a elementos descritivos presentes nos textos, não sendo possível classificar essas respostas de acordo com a Tabela 30. Finalmente, uma quantidade muito pequena dos estudantes da Escola B consegue notar a mobilidade temporal e confrontar as realidades passadas (Mundo Antigo) e presente (cenário político atual), indicando a mudança como reflexo da transformação da realidade.

Na próxima seção, exploraremos as representações dos estudantes sobre a dimensão do político no passado e no presente. Recuperaremos as respostas dos estudantes que não se classificaram no quadro desenvolvido para Oficina 1 (Tabela 29), já que se orientaram por meio de estereótipos sobre a política que circulam no cotidiano. Em seguida, exploraremos a questão 3 da Oficina 2, desenvolvida com o objetivo de revelar as impressões e as imagens construídas

pelos alunos sobre ação política no Mundo Antigo e no presente. Encaminhar a discussão de nossa problemática de pesquisa também pelo caminho das representações, estereótipos e conhecimentos do cotidiano operará como complemento e contraponto importante à discussão sobre ensino de Antiguidade, temporalidade e consciência histórica.

5. PERCEPÇÕES DO POLÍTICO NO PASSADO E NO PRESENTE: ENTRE A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A tendência dos estudantes em considerar problemáticas por meio da imobilidade temporal e sua dificuldade em produzir um pensamento que dê sentido à temporalidade a partir de categorias meta-históricas abrem-nos caminhos investigativos sobre a cognição por meio de ferramentas analíticas de outra natureza que não a teoria da História. Já assinalamos anteriormente que a atribuição de sentido dada pelos estudantes ao passado nem sempre provém unicamente de entendimentos relacionados às ideias de segunda ordem ou meta-históricas, as quais fundamentam o pensamento histórico na parte superior da matriz disciplinar proposta por Jörn Rüsen (a história como ciência).

Os estudantes podem utilizar, na construção de interpretações sobre conteúdos históricos ideias, imagens e estereótipos do senso comum construídos fora do universo escolar e absorvidos de sua experiência cotidiana. Se buscamos compreender o sentido que os alunos atribuem ao conhecimento substantivo da história e à temporalidade por meio do contato com questões políticas e de poder provenientes dos conteúdos de ensino da História Antiga, é possível investigar, além das ideias de segunda ordem, as origens de tais raciocínios que se formaram em universo extraescolar e acabam se tornando recursos cognitivos para a atribuição de sentido ao conteúdo da história ensinada.

Acreditamos que, para se investigar concepções e imagens construídas fora do universo escolar, deve-se coletar o que aqui identificamos como "ideias prévias" [54]. Por meio do questionário de perfil discente, entregamos questões aos alunos direcionadas a avaliar seu entendimento sobre o que seria a política, seu interesse por assuntos relacionados à temática do político e sua impressão sobre a esfera do poder no Brasil contemporâneo. Tais elementos nos ajudarão a calibrar a análise das respostas dadas às Oficinas 1 e 2, investigar representações influenciadoras na formação de seu pensamento histórico e, portanto, passíveis de contribuir para a formação de um sentido temporal e, finalmente, delinear uma visão de conjunto sobre o estudo da consciência histórica entre os estudantes da 1.ª série do Ensino Médio em contato com uma temática tradicional da narrativa histórica escolar: a política no Mundo Antigo.

[54] Caracterizamos "ideias prévias" como ideias que os estudantes possuem sobre vários fenômenos do mundo físico e social antes de que os professores os ensinem (CARRETERO, 2002, p. 68). Uma de suas características claras é o caráter espontâneo, ou seja, de não serem produto de nenhuma instrução específica. Segundo Carretero, é relevante ressaltar que algumas ideias prévias dos alunos não são meros conteúdos arbitrários e passageiros, mas constituem marcos referenciais construídos durante o desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, muitas ideias prévias dos estudantes estão implícitas em seus raciocínios e resistem às mudanças conceituais durante o processo educativo. Por isso, são elementos investigativos essenciais durante o processo de ensino-aprendizagem (CARRETERO, 2002, p. 69-70).

Como recurso teórico-metodológico para se investigar as ideias prévias dos estudantes sobre a política utilizaremos a teoria das representações sociais. Tal teoria, oriunda dos estudos de Psicologia Social, direciona-se a pesquisar saberes do senso comum que circulam em diversos domínios sociais e favorecem interpretações do real. Acreditamos na possibilidade de relacionar a teoria das representações sociais ao conceito de consciência histórica proposto por Rüsen, examinando a maneira pela qual o saber do senso comum também se torna um meio para construção de uma interpretação do passado, procurando produzir sentido sobre o tempo.

5.1 As representações sociais e sua relação com a consciência histórica

Utilizamos nesta seção o conceito de *representação* para identificar e discutir os raciocínios provenientes da experiência pessoal e cotidiana que se apresentam por meio de ideias, imagens e estereótipos circulantes no meio social sobre determinado objeto. No entanto, é relevante advertir que tal conceito é polimórfico, pois apresenta variação substancial de significado, dependendo do contexto e da disciplina em que se aplica. Seguimos nesta pesquisa a perspectiva da teoria das representações sociais oriunda dos estudos de Psicologia Social desenvolvidos pelo psicólogo romeno Serge Moscovici (2015).

A motivação de Moscovici no desenvolvimento de uma teoria das representações originou-se de sua crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas da análise psicossocial dos anos 1960 e 1970, que não conseguiam explicar a realidade em sua dimensão histórico-crítica (DUVEEN, 2015, p.23). O fenômeno das representações pode ser descrito como teorias sobre saberes populares e do senso comum partilhados coletivamente, cujo objetivo é interpretar o real, levando os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio (OLIVEIRA; WERBA, 2013, p. 83-84). As representações, na perspectiva moscoviciana, são sociais e constituem um tipo de realidade imposta sobre nós, transmitida e produzida a partir de uma sequência de elaborações e mudanças decorrentes ao longo do tempo [55]. Funcionam como sistemas de classificação, imagens e descrições que circulam dentro da sociedade, implicando "um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação da memória coletiva e uma

[55] O conceito de representações sociais de Moscovici tem como ancestral o termo *representações coletivas* desenvolvido por Émile Durkheim, que "procurava dar conta de fenômenos como religião, mitos, a ciência, as categorias de espaço e tempo etc. em termos de conhecimentos inerentes à sociedade" (SÁ, 1993, p.21). Durkheim atribuía à Sociologia investigar e analisar as representações coletivas, enquanto as representações individuais deveriam ser da alçada da Psicologia. Moscovici atualizará o conceito durkheimiano, alegando que o termo *representações coletivas* seria mais apropriado para se estudar sociedades menos complexas, enquanto a sociedade moderna, caracterizada pelo pluralismo e pela rapidez das transformações econômicas, políticas e culturais ensejaria representações sociais. Segundo Moscovici, nos dias de hoje, poucas representações seriam verdadeiramente coletivas (FARR, 2013, p.39).

reprodução da linguagem que, invariavelmente, refletem um conhecimento anterior e que quebram as amarras da informação presente" (MOSCOVICI, 2015, p.37).

As representações sociais surgem como um tipo de senso comum, ou nos dizeres de Celso Pereira de Sá (1993, p.29), "conhecimentos de segunda mão", cuja função principal consiste em apropriar-se de imagens e conhecimentos científicos e transferi-los a um grupo. Por isso, o fenômeno das representações é gerado numa dada sociedade particular, liga-se à tradição de um grupo e apresenta-se como uma realidade social *sui generis* (MOSCOVICI, 2015, p.41). As representações são sociais e de relevância na vida cotidiana, pois guiam os indivíduos e grupos na nomeação e definição dos diferentes aspectos da realidade, interpretando-os, estatuindo-os e posicionando-se a respeito deles (JODELET, 2001, p. 31). Esses conhecimentos circulam no meio social e estão presentes nos discursos do dia a dia, nas imagens que se consomem e nas condutas dos indivíduos.

A elaboração da teoria das representações sociais por Moscovici leva em conta a coexistência, na sociedade contemporânea, de duas classes ou universos distintos de pensamento: os universos reificados e os universos consensuais (MOSCOVICI, 2015, p. 49).

Nos *universos reificados*, a sociedade é compreendida como um sistema de diversos papéis e classes, os quais se baseiam no princípio da especialização e do mérito, logo, na desigualdade. É a competência adquirida o aspecto determinante do grau de participação do indivíduo ou grupo nesse universo, com uma série de comportamentos adequados para cada circunstância na formação/emissão de um pensamento, nas fórmulas linguísticas a cada confrontação e nas informações apropriadas a cada contexto determinado (MOSCOVICI, 2015, p. 52). É no universo reificado que se produzem e circulam as ciências, o pensamento erudito, o rigor metodológico e as teorizações abstratas (SÁ, 1993, p.28).

Já nos *universos consensuais* a sociedade é vista como um grupo de indivíduos livres e que se reconhecem como iguais, cada qual com competências não exclusivas, mas atuando como amadores responsáveis ou observadores curiosos, autorizados a expressar suas opiniões e pontos de vista. Correspondem a atividades intelectuais de interação social cotidiana que seguem convenções linguísticas, regras de convivência e limites a perguntas que podem ou não ser feitas sobre determinados objetos (MOSCOVICI, 2015, p.51). Nos universos consensuais formam-se "teorias" do senso comum que não reconhecem contornos especializados e obedecem a uma lógica natural, mostrando-se menos sensíveis às qualidades de objetividade do que a sentimentos de verossimilhança e plausibilidade (SÁ, 1993, p.28-29). Essas teorias engendram representações sociais.

O contraste entre os dois universos causa um impacto psicológico, pois eles dividem a realidade coletiva e, de certo modo, a realidade física. São as ciências os meios pelos quais se compreendem os universos reificados, enquanto as representações sociais tratam dos universos consensuais. Segundo Moscovici, as ciências estabelecem o pensamento sobre objetos, forças e acontecimentos independentemente dos nossos desejos e fora de nossa consciência, encorajando a precisão intelectual e a evidência empírica. Já as representações sociais restauram a consciência coletiva, dão-lhe forma, explicando objetos e acontecimentos de modo a torná-los acessíveis aos nossos interesses imediatos, tornando familiar algo não familiar (MOSCOVICI, 2013, p.52-53). Esse movimento processa-se internamente e produz-se a serviço do bem-estar do indivíduo/grupo, pois a tendência humana é sempre rejeitar o estranho, o diferente, negando novas informações, sensações e percepções que podem trazer desconforto. O não familiar é gerado, na maioria das vezes, dentro dos universos reificados das ciências e transfere-se aos universos conceituais do cotidiano: "o ato da re-presentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo do exterior para o interior, do longínquo para o mais próximo" (MOSCOVICI, 2013, p. 58).

A tarefa de representar, nos universos consensuais, é geralmente realizada por divulgadores científicos de todos os tipos, como jornalistas, comentaristas econômicos, políticos, professores, profissionais de *marketing*, os quais têm à disposição meios de comunicação de massa pelos quais difundem e disseminam uma gama de representações sociais (OLIVEIRA; WERBA, 2013, p. 86). Ao se criarem essas representações, as intenções não estão totalmente conscientes, já que imagens e ideias com as quais se compreende o não usual geralmente referem-se ao que já se conhecia e ao que já se estava familiarizado há um tempo (MOSCOVICI, 2015, p.58). Exemplificando as representações sobre a AIDS circulantes na mídia francesa durante os primeiros anos de disseminação da doença, Denise Jodelet nos auxilia a observar em que possível contexto ocorre a formação de uma representação social:

> (...) um horizonte social que não pode nos deixar indiferente mobiliza medo, a atenção e uma atividade cognitiva para o compreender, dominar e nos defender. A falta de informação e a incerteza da ciência favorecem a emergência de representações sociais que circulam de boca em boca ou rebate de um suporte midiático a outro (...). Elaboradas com o que se tem em mãos, essas representações inscrevem-se nos quadros de pensamento pré-existentes, engajam uma moral social, faça-se ou não a amálgama entre o perigo físico e o moral (JODELET, 2001, p.33).

As representações sociais são, portanto, saberes do senso comum gerados no interior dos universos consensuais, desenvolvidas por grupos com o objetivo de lidar com incertezas,

com o incomum, tornando o estranho familiar. Enquadrando-se em conhecimentos pré-existentes, as representações orientam indivíduos e grupos a se posicionar, construir uma realidade comum e determinar uma moral social. Pode-se indicar que as representações sociais são geradas a partir de conhecimentos científicos transformados para o mundo consensual. A imprecisão e a incerteza na apreensão da realidade favorecem a emergência dos fenômenos de representação, a fim de internalizar e tornar compreensíveis informações ou sensações inusuais, desconhecidas ou até mesmo excêntricas.

A formação propriamente de uma representação social, segundo Moscovici, é estabelecida por meio de dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões prévias. Esses mecanismos são nomeados e descritos como *ancoragem* e *objetivação* (MOSCOVICI, 2015, p.30).

A *ancoragem* é um processo de inserção de um objeto estranho em um sistema de pensamento preexistente. Tal inserção ocorre por meio de duas atividades, a classificação e a nomeação. Segundo Moscovici (2015, p.61), ao se comparar determinado objeto ou ideia a um paradigma de uma categoria pré-existente, o objeto ou ideia adquire as características dessa categoria, reajustando-se a fim de que nela se enquadre: "se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou ideia" (MOSCOVICI, 2015, p.61). Classificar é, portanto, uma operação de transferência, em que se garante conexão entre desconhecido e conhecido, confinando o desconhecido a um conjunto de comportamentos e hábitos já considerados pelo grupo. A nomeação insere na matriz de identidade da cultura um objeto ou ideia até então em pleno anonimato (MOSCOVICI, 2015, p.66). É pela nomeação que se inclui, por meio de um consenso estabelecido, a possibilidade de representação da realidade, ao se associar palavra a coisa. Ancorar consiste, enfim, em uma atividade de se enraizar no espaço social um objeto desconhecido a fim de dele se fazer um uso cotidiano [56], permitindo a utilização concreta e funcional de uma representação social (SECA, 2005, p.65).

O processo de *objetivação* consiste em dar concretude a determinado conceito ou ideia. De acordo com Moscovici, "objetivar significa descobrir a qualidade icônica de uma ideia (...) é reproduzir um conceito em uma imagem" (MOSCOVICI, 2015, p. 72). Na objetivação, alia-se um conceito a uma imagem, ao se revelar a qualidade material de uma ideia, ou algo duvidoso

[56] Oliveira e Werba (2013, p. 87) exemplificam o processo de ancoragem por meio da classificação da AIDS em inícios da circulação da doença. Uma identificação indicada pelas autoras e percebida em vários grupos sociais brasileiros foi ancorar a doença como "peste" e nomeá-la como "peste gay". Apesar de classificada e nomeada de maneira equivocada, a nova doença permanecia menos ameaçadora aos olhos de muitos, pois passou a ser ancorada pelo senso comum como uma peste, doença de rápido contágio, que atingiria apenas os homossexuais masculinos.

(OLIVEIRA; WERBA, 2013, p. 87). Moscovici demonstra o processo de objetivação por meio da associação do conceito religioso de Deus à imagem de "pai" (MOSCOVICI, 2015, p. 72). Ao se nomear Deus como pai, está-se objetivando uma imagem jamais vista em uma imagem conhecida, facilitando-se, assim, a compreensão da ideia do que seja Deus. A objetivação tem por objetivo duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando-o tangível (SÁ, 1993, p. 39).

O processo de formação de uma representação social (ancoragem e objetivação) não deve ser encarado, contudo, como uma operação puramente intelectual, direcionada a fornecer apenas coerência lógica a um objeto ou ideia desconhecida. Tal processo é uma operação relacionada a atitudes sociais, ditadas pelo senso comum e dependentes da memória e da experiência. Para Moscovici, é a soma das experiências e memórias comuns que permite a extração de linguagem, imagens e gestos necessários para um grupo superar o não familiar e familiarizá-lo, considerando-se que memórias e experiências são dinâmicas e não elementos inertes no contexto das relações sociais (MOSCOVICI, 2015, p.78).

As representações sociais permitem aos sujeitos, portanto, interpretarem o mundo e orientarem sua comunicação, pois, ao entrarem em contato com determinado objeto, os sujeitos representam e, em certo sentido, criam uma teoria que orientará suas ações e comportamentos (CRUSOÉ, 2004, p. 107). O conhecimento de senso comum é compreendido como conhecimento verdadeiro na teoria moscoviciana e não mera distorção do conhecimento científico [57], uma vez que as representações procedem à interpretação e mesmo à construção de realidades sociais, fazendo parte da vida em sociedade e orientando o pensamento em um ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana [58] (SÁ, 1993, p. 26).

---

[57] Segundo Moscovici, se a ciências no passado eram baseadas no senso comum e faziam desse senso comum menos comum. No entanto, o senso comum hoje é a ciência tornada comum, ou seja, as ciências engendrando a formação de representações sociais (MOSCOVICI, 2015, p. 60). Teorias, informações e acontecimentos dos universos reificados acabam duplicados e reproduzidos em nível mais imediato, sendo transformados para os mundos consensuais. Entretanto, devemos atentar para o fato de que o conhecimento comum se diferencia do conhecimento científico no sentido em que este último tende à generalização e à operacionalização, provando que "resultados impossíveis são possíveis" e desmentindo o "conjunto central de nossas ideias e experiências costumeiras". Em resumo, o conhecimento científico "torna o familiar não familiar", enquanto a representação social deve tornar "o não familiar, familiar" (MOSCOVICI, 2015, p. 59).

[58] Uma advertência na obra de Sá (1998) torna-se aqui uma questão relevante: se estamos imersos em um universo de possibilidades de representações, então tudo pode se tornar representação social? Segundo Sá, a resposta é negativa. Para se gerarem representações sociais o objeto pesquisado necessita de relevância cultural e espessura social, ou seja, deve se mostrar evidente ao olhar do pesquisador. Ao se perceber que o grupo analisado possui um saber efetivamente praticado sobre tal objeto, "que não deve ser apenas suposto, mas sim detectado em componentes e comunicações que de fato ocorram sistematicamente", é possível que aquele objeto de estudo seja representado socialmente (SÁ, 1998, p. 50). É, portanto, nas práticas cotidianas que se localizam ou não correntes de pensamento que envolvam a representação do objeto pesquisado, se este está imerso e imbrincado, de fato, no dia a dia dos sujeitos.

Uma perspectiva teórico-metodológica complementar que utilizaremos para investigar e compreender o conhecimento de senso comum sob a perspectiva moscoviciana é aquela desenvolvida pelo psicólogo social francês Jean-Claude Abric (2001).

Abric (2001, p.13-14) sinaliza que a análise das representações sociais e seu funcionamento devem levar em conta uma lógica dupla: o componente cognitivo das representações, aquele referente ao sujeito e sua tessitura psicológica, e o componente social, relacionado às condições sociais específicas que geram regras, as quais podem ser muito distintas da lógica cognitiva. Assim, deve-se compreender que as representações são sempre construções sociocognitivas, regidas por regras próprias, as quais integram o racional e o irracional. Entretanto, as contradições e ilogismos presentes nas representações sociais são aparentes, visto que apreendemos as representações sempre como um conjunto organizado e coerente. Nesse sentido, é válido analisar toda representação como um sistema contextualizado. Primeiramente, sob efeitos de um contexto discursivo, ou seja, as produções comunicativas dos sujeitos que nos permitem adentrar às representações. E, posteriormente, sob efeitos de um contexto social, o lugar que o indivíduo ou o grupo ocupa no sistema sociocultural vigente.

Abric (2001, p.18) compreende toda representação social como uma estrutura. Os elementos estruturais organizam-se de modo hierárquico no interior da estrutura representacional, atribuídos de uma ponderação e mantendo laços entre si que determinam sua significação e lugar. Para Abric, a organização interna de uma representação social considera a existência de um *núcleo central*, sendo que "o núcleo central é o elemento essencial de toda representação constituída e pode, de alguma forma, ir além do simples marco do objeto da representação para encontrar diretamente suas origens em valores que o excedem e que não necessitam de aspectos figurativos, esquematização ou concretude" (ABRIC, 2001, p.20 tradução nossa) [59]. Toda representação possui um ou alguns elementos estáveis que formam seu núcleo central e tais elementos são aqueles que resistem às mudanças, pois sua alteração ocasionaria a transformação completa da representação. Sua determinação é essencialmente social, relacionada às condições históricas, sociológicas e ideológicas do grupo.

Em torno do núcleo central organizam-se hierarquicamente *elementos periféricos*, cujos valores e funções são determinados pelo núcleo central. Tais elementos são informações retidas, juízos, estereótipos e crenças, os quais constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta em que se elabora e se põe em funcionamento uma representação (ABRIC, 2001,

[59] "(...) el núcleo central es el elemento essencial de toda representación constituida y que puede, de algún modo, ir más allá del simple marco do objeto de la representacíon para encontrar directamente su origen en valores que lo superan, y que no necessitan aspectos figurativos, esquematización, ni concreción".

p.23). Desse modo, os elementos periféricos prescrevem comportamentos, conduzindo as ações dos sujeitos de determinado grupo. Segundo Abric (2001, 24-25), os elementos periféricos permitem uma modulação personalizada da representação, pois admitem uma apropriação individual da representação em contextos comunicativos específicos. Ao mesmo tempo, tais elementos também protegem o núcleo central, favorecendo a resistência da representação a mudanças de interpretação. Logo, é apenas nos elementos periféricos que se podem notar contradições na estrutura representacional e certas fissuras que podem levar a uma adaptação da representação por meio de diferenciações do vivido e a integração de novas experiências à estrutura representacional.

Em resumo, a perspectiva teórico-metodológica de Abric visualiza toda a representação social como uma estrutura composta de um duplo sistema. Há um sistema central (o núcleo), que garante estabilidade e coerência à representação, independente do contexto imediato em que o sujeito verbaliza suas representações. E há o sistema periférico, cuja determinação é mais individualizada, próxima do contexto imediato e contingente do sujeito, indicando flexibilidade, porém protegendo o núcleo central ao permitir que se integrem novas informações e práticas diferenciadas à estrutura da representação (ABRIC, 2001, p. 26-27).

Como aponta Nilma Crusoé (2004, p.111), uma das principais preocupações os estudos de Abric é a relação entre as representações sociais e as ações práticas dos sujeitos. Em sua teorização, é evidente que a representação antecede a ação, possuindo, assim, uma função antecipatória, o que evidencia sinais de que a representação social é prescritiva. As experimentações das hipóteses de Abric revelaram que o comportamento dos sujeitos não é determinado apenas pelas características objetivas de uma situação, mas também pela representação dessa situação (CRUSOÉ, 2004, p.111). Jean-Marie Seca, ao analisar a proposta estrutural de Abric, ressalta o papel de interface do sistema periférico entre o sistema central e uma situação concreta (ação), pois esse sistema pode desencadear cognições que entram em contradição com o centro e favorecem transformações (SECA, 2004, p.76). Por mais que a representação social possa ser prescritiva, devido à existência de um núcleo central, isso não fundamenta sua concepção geral como uma estrutura fechada e rigidamente organizada, como podemos observar no esquema a seguir:

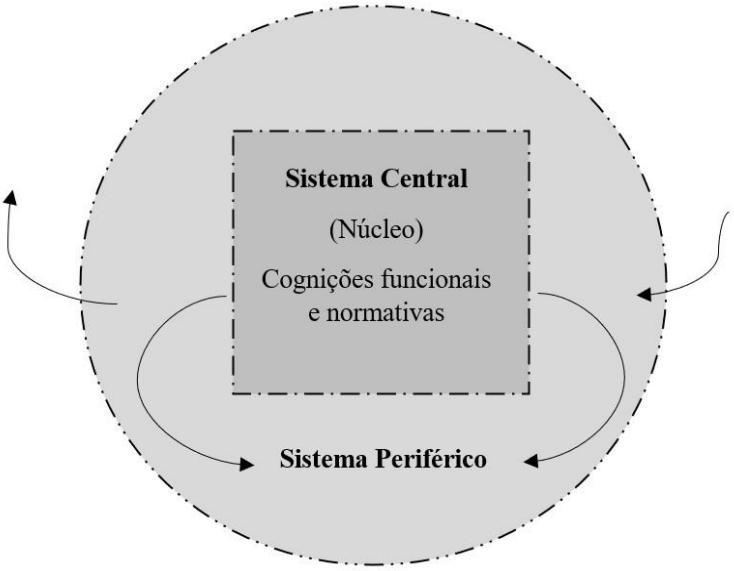


Figura 12 - Estrutura interna de uma representação social, marcada por fronteiras pontilhadas. Não se podem compreender os sistemas de uma representação social de maneira fechada. Imagens, normas e enunciados que implicam o núcleo central (cognições funcionais e normativas) terão influência na organização dos discursos e práticas dos sujeitos, porém estes manifestarão elementos do sistema periférico que funcionam como interface entre o núcleo e as situações concretas do dia a dia. Fonte: traduzido de SECA, 2004, p.74.

Como demonstrado, as representações sociais são uma maneira proveniente dos universos consensuais de orientar sócio-congitivamente os sujeitos em suas ações cotidianas. Acreditamos que o princípio orientador de uma representação social e seu comprometimento com o bem-estar dos indivíduos e grupos, bem como sua fundamentação na memória e na experiência, nos permite estabelecer algumas conexões entre a teoria das representações sociais e a teorização de Jörn Rüsen em relação à consciência histórica.

Concordamos com Aaron Reis (2019, p.145), que indica que, inserida em uma relação temporal, a representação de um objeto ou fenômeno contemporâneo ao grupo analisado em uma pesquisa pode revelar um conjunto de saberes que influenciam modos de articulação da temporalidade, elemento essencial da consciência histórica, e assim, também desencadear produção de sentido. Como observado na seção 1, a consciência histórica é uma necessidade da vida, a suma das operações mentais que almeja trazer ao indivíduo estabilidade e bem-estar (RÜSEN, 2001, p.57). Esse emprego estabilizador da consciência histórica só pode revelar-se operante devido à representação de uma unidade de tempo, uma representação da continuidade, a qual dá a memória um papel integrante da consciência temporal (RÜSEN, 2001, p.65). Devemos recordar que as representações sociais, como fenômeno estabilizador (tornar familiar o que não é familiar), também dependem da memória e sua consciência temporal, que, por meio de processos como ancoragem e objetivação, possibilitam uma fuga do mal-estar e propiciam

um sentido de continuidade, de compreensão mútua que (re)equilibra a ordem estabelecida (MOSCOVICI, 2015, p.56). Portanto, é possível afirmar que juntas, representações sociais e consciência histórica podem funcionar como um sistema de compreensão da realidade em uma perspectiva temporal com funções de orientação (REIS, 2019, p.145-146).

Contudo, quando se busca sustentar a análise da cognição histórica também na perspectiva das representações sociais, há que se atentar para o fato de que estas categorias de pensamento se relacionam à construção de interpretações subjetivas, as quais estão em constante interação com o ambiente, influenciando-o e sendo por ele influenciadas. As representações sociais serão sempre dinâmicas e estabelecem uma "ponte" entre o indivíduo e a comunidade em que ele se insere, o que as fazem depender mais dos afetos do que de deduções. Segundo Alves (2018, p.95-96), esses conjuntos de saberes oriundos do cotidiano e da vida comum podem, na realidade, operar como "verificadores de consciência histórica", pois fornecem à pesquisa sobre cognição histórica uma mediação importante, ao se considerar sua influência nos saberes que os alunos trazem de seu cotidiano à sala de aula.

Desse modo, procurar compreender a produção de sentido pelos alunos também a partir de questões que integrem ordens diferentes do tempo analisadas sob o prisma da teoria das representações sociais é indagar e examinar a razoabilidade de formação de pensamento histórico sem envolvimento absoluto de operações cognitivas concernentes à disciplina histórica (a História como ciência). É considerar imagens, juízos, estereótipos e crenças presentes nas respostas dos estudantes e identificá-los como ferramentas para se calibrar a mobilização de consciência histórica, verificando-se aquilo que pode ser incluído em raciocínios desencadeados por meio de elementos meta-históricos e aquilo que concerne especificamente ao mundo consensual.

Considerando-se que as concepções construídas pelos estudantes no universo escolar auxiliam na formação de sua consciência histórica por meio de uma mediação didática, a ausência de entendimento dos conteúdos científicos presentes no ensino pode levar à construção de representações sociais que não propiciam a matriz disciplinar da consciência história proposta por Rüsen e acabam por revelar imagens, estereótipos e referenciais cotidianos provenientes do senso comum (ALVES, 2018, p.114). O trabalho com o fenômeno das representações sociais possibilita, portanto, uma efetiva verificação da consciência histórica dos estudantes pesquisados, pois permite ao pesquisador desvelar a relação entre vida prática do sujeito e os possíveis caminhos de atribuição de sentido ao passado.

5.2 Percepções do político entre estudantes do 1º Ensino Médio: uma proposta interpretativa pela teoria das representações sociais

A fim de localizarmos e compreendermos as representações sociais trazidas pelos estudantes, quando realizavam as Oficinas 1 e 2, consideramos importante levantar, primeiramente, o que identificamos como *conhecimentos prévios*, ou seja, saberes que os alunos carregam em seu repertório e que podem indicam traços e elementos estruturais das representações sociais.

Quando aplicado o questionário de perfil discente nas Escolas A e B, seguiram-se paralelamente três questões direcionadas a revelar ideias e estereótipos dos estudantes sobre a dimensão do político em nossa sociedade. As questões para localizarmos conhecimento prévio vão desde pergunta aberta (questão 1) até posicionamentos individuais (questões 02 e 03):

	Questões para localização de "conhecimento prévio"	**Objetivos**
01	*Para você, o que é a política?*	*Elementos nucleares e periféricos na estrutura representacional sobre a política*
02	*Você se interessa por política? Por quê?*	*Elementos periféricos na estrutura representacional sobre a política*
03	*Comente de maneira breve como sente a situação política atual de nosso país.*	*Elementos periféricos na estrutura representacional sobre a política*

Partindo da primeira questão acima, na **Escola A** [60], muitos estudantes (cerca de 80% - 71 respostas) [61], ao definir o que seria a política, associaram-na a duas ideias centrais: governo/ordem pública e o conceito moderno de democracia (debates, eleições, partidos e representantes políticos). Tais ideias indicaremos aqui como o *núcleo central* da representação circulante entre esses jovens:

> A política é uma forma de gerar a organização de uma sociedade, por meio da política são determinadas formas de governo, líderes e representantes eleitos. A política deve melhorar a qualidade de vida das pessoas (Aluno 8, gênero feminino, 14 anos, 1.ª A)

> Política para mim é a conduta de um determinado lugar, no caso do Brasil é o governo o principal órgão da política. A política brasileira é um governo em que o povo elege os seus representantes (Aluno 20, gênero feminino, 14 anos, 1.ª A)

> Para mim, a política é o meio que a sociedade utiliza para obter ordem social, assim as pessoas conseguem viver com cidadania, com seus direitos e deveres.

[60] Obtivemos 89 respostas às questões na Escola A (100%).
[61] O restante 20% (18 dos alunos) ou não responderam à questão, ou apenas apontaram elementos concernentes ao momento vivido pela política brasileira na época em que aplicamos o questionário.

> A política também é um poder exercido por determinados representantes escolhidos pela população. (Aluno 22, gênero masculino, 16 anos, 1.ª A)

> A política é uma forma de organizar o Estado e também é poder que ele exerce. Como esse poder será garantido e quem que ficará com esse poder é a escolha da população. (Aluno 13, gênero masculino, 14 anos, 1.ª B)

> Em minha opinião a política é muito complexa, portanto, não tenho muita clareza. Mas acho que a política é uma criação para colocar ordem em um lugar e uma população, onde é subdividida em cargos de poder que as pessoas votam. (Aluno 19, gênero feminino, 15 anos, 1.ª C)

> A política é algo criado pra possibilitar e facilitar a vida em sociedade, com regras que devem ser seguidas, tornando as coisas mais civilizadas. Além disso, é uma forma de representar a população, que se identifica com algum político e suas ideias e acaba votando nele. (Aluno 23, gênero masculino, 14 anos, 1.ª C)

Localizamos 38 alunos (cerca de 43%) que agregaram à resposta à questão 1 o que indicaremos como *elementos periféricos*. Tais elementos concernem a imagens e juízos que esses estudantes associam à representação do político, e indicam a percepção individual. Podemos classificar esses elementos em dois grupos: a relevância social da política na atualidade e a política associada ao enriquecimento ilícito, corrupção e desonestidade dos representantes. O segundo grupo é aquele majoritário, presente em praticamente todas as respostas que agregaram elementos periféricos entre os estudantes da Escola A (36 respostas). Seguem alguns exemplos de destaque:

> Política para mim é um campo onde as pessoas treinadas e autorizadas pelo voto discutem o modo de governar entre si. Mas, por causa de existir *muito dinheiro envolvido*, muitas pessoas entram nesse campo *sem nenhum treino* e com *intenções egoístas*, o que gera *corrupção* e uma sociedade pior do que deveria ser. (Aluno 6, gênero feminino, 14 anos, 1.ª A)

> Política é uma maneira de organizar a sociedade que ajuda a manter o equilíbrio e o desenvolvimento. Esse campo é importante, pois dá as regras que garantem o bom convívio entre as pessoas. Mas, as pessoas que trabalham com ela *precisam ser honestas e justas*, o que não ocorre no Brasil, pois o normal é ouvirmos vários *casos de corrupção nos rádios, internet e televisão* (Aluno 15, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Política é um assunto polêmico que muitos associam à *corrupção que a televisão mostra*. A sociedade deveria se interessar mais e os políticos serem *mais honestos* para assim transformar a sociedade com mais conhecimento. (Aluno 1, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

> A política em meu ponto de vista é algo bom em essência que tem o intuito de criar leis para um Estado administrar a vida de todos. Porém a política no Brasil tem se tornado *algo desprezível*, pois a maioria dos políticos atua para *benefício próprio*, como assistimos no jornal sobre a Lava Jato, um exemplo

> para confirmar que *a maioria dos políticos são* [sic] *corruptos*. (Aluno 28, gênero masculino, 14 anos, 1.ª B)

> Para mim, política é o meio que os homens adquiriram para tentar estabelecer um bom relacionamento em sociedade. De qualquer maneira, para a política dar certo é necessário que *o líder eleito seja honesto*, porém esses líderes passaram *a se beneficiar e pensar primeiramente em si próprio*. Portanto, concluo que a política acabou transformando uma *forma "certa" de fazer as coisas em formas erradas*. (Aluno 3, gênero feminino, 15 anos, 1.ª C)

> A política pode ser descrita como a estratégia de um jogo de tabuleiro, como xadrez, em que os políticos são os jogadores e a população são as peças. Para vencer o jogo *deve saber trapacear e roubar sem ser percebido*. (Aluno 11, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

> Política é para mim a forma que o Estado encontra para convencer a população que ele tem que governar. Eu tenho absoluta certeza de que a política *não tem valor moral*, pois auxilia em formar *quadrilhas que roubam o povo* (Aluno 16, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

A segunda questão para levantamento de conhecimento prévio levava o aluno a demonstrar seu interesse por assuntos políticos e justificar a resposta, enquanto a terceira questão discorria sobre a situação política atual do país, também exigindo uma justificativa do porquê de o estudante a sentir daquela maneira. Ainda que as respostas dos participantes tenham sido breves, suas explicações mostraram-se bastante expressivas e revelaram certas confusões em relação ao vocabulário político, porém surpreendentes em relação à posição do adolescente.

Os dados na Escola A apontam que 46% (41 estudantes) não se interessam por política, enquanto cerca de 54% (48 estudantes) afirmam que se interessam. Apenas 80 alunos responderam a segunda questão e, a partir das respostas, cerca de 62% (50 estudantes) registraram que a situação política do país é negativa, 22% (17 estudantes) positiva e cerca 16% (13 alunos), neutra.

A justificativa recorrente daqueles que não se interessam por política é o adjetivo *chato*. Repetem-se outros adjetivos como *entediante*, *difícil* e *desinteressante*. Muitos afirmam que o assunto esbarra em discussões, porém tais discussões sobre política não são vistas por esse grupo como algo positivo, pois indicam o cenário polarizado da opinião pública no Brasil. Percebe-se isso nas seguintes afirmações:

> Não me interesso, os assuntos na maioria das vezes acabam em discussões nada saudáveis, então para evitar conflitos, prefiro não discutir política, sendo assim, acabo perdendo o interesse. (Aluno 12, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Não acho que tenhamos muitas opções para nos interessar, já que a política é algo que, dependendo de quem tem esse poder e, inclusive do modelo político

> praticado, é algo que muda tudo ao nosso redor, gerando confusões e discussões inúteis. (Aluno 30, gênero masculino 14 anos, 1.ª C).

Já aqueles que revelam se interessar pelo assunto, na maioria das respostas, pensam no *bem do país*, *manter-se informado* e *entender como o governo funciona*. Tal posicionamento pode ser resumido nas seguintes respostas:

> Sim, porque é uma forma de melhorar a decisão das pessoas e tentar proporcionar um futuro melhor para meus parentes e para o país, quem sabe para o mundo. (Aluno 05, gênero masculino, 14 anos, 1.ª B)

> Sim, pois me interesso nos debates e conflitos de interesses que cercam o âmbito político, e nas decisões que tem inclusive a capacidade de me afetar e afetar toda a sociedade. (Aluno 23, gênero feminino, 15 anos 1.ª C)

No entanto, a ideia de política como sinônimo de desacordo e polarização aparece também entre os que afirmam se interessar pelo tema, como nesta afirmação:

> Sim, porque é interessante conhecer como funciona e saber os ideais que estão debatendo, além de conseguir entender a divisão entre as pessoas que está ocorrendo no Brasil. (Aluno 06, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

A situação política do país para aqueles que afirmam ser negativa foi justificada por meio dos seguintes adjetivos: *caótica*, *bagunçada*, *desorganizada*, *desastrosa*, *instável*, *confusa, péssima*, *horrível*. A expressão *políticos corruptos* e a palavra *corrupção* aparecem constantemente, acompanhadas dos termos *vergonha*, *sujeira*, *ladrões*. Poucas respostas desenvolveram o tema, pois parte considerável restringiu-se a um adjetivo ou dois. Contudo, alguns estudantes resgataram situação de polarização do país entre grupos com opiniões contrárias como aquilo que, de fato, é de negativo na situação política atual:

> Ruim. Uma política bipolar, basicamente dividida entre esquerdistas e coxinhas (popularmente dizendo)". (Aluno 18, gênero masculino, 1.ª A)

Há aqueles, por outro lado, que culpam determinados posicionamentos políticos pela situação negativa no presente:

> Péssima, culpa dos esquerdistas. (Aluno 18, gênero masculino, 14 anos, 1.ª A)

> É uma piada. A população veste um véu de ignorância, o que faz com que coloquem incompetentes no poder. Tem gente ainda querendo comunismo. (aluno 21, gênero masculino, 14 anos, 1.ª A)

> A situação está cada vez mais degradante, ainda mais agora com um ex-presidente sendo preso e podendo ganhar pessoas machistas e homofóbicas. (Aluno 10, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

Para aqueles que alegam que o momento político é positivo ou, ainda, neutro, nota-se na quase totalidade das respostas, um tom de esperança, marcado pela saída de um determinado partido do poder e a suposta caça à corrupção. Há também nesse grupo aqueles que demonstram a distância de sua realidade dos assuntos políticos e indicam que as trocas de governo, as discussões e debates pouco os afetam e, portanto, não sentem nada de positivo ou negativo na situação atual. As seguintes respostas exemplificam tais a ideias:

> Vai melhorar, porque foi muito prejudicada pelo governo anterior. Estou com muita esperança agora. A saída do PT trará esperança para nosso país e muitos corruptos irão parar na cadeia. (Aluno 4, gênero feminino, 14 anos, 1.ª A)

> Estamos andando num caminho certo e estou contente com a evolução brasileira que finalmente tirou a esquerda em pouco tempo. (Aluno 5, gênero masculino, 14 anos, 1.ª B)

> Na minha vida as trocas de presidente, crises e diferentes propostas do governo não influenciam em nada, então está bom como está. (Aluno 29, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

> Me sinto muito confortável, o fato é que de onde estamos, essa crise não chegará até nós. (Aluno 28, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

Partindo para as respostas dos alunos da **Escola B** [62], notamos que suas ideias sobre o que seria a política não diferem substancialmente daquelas apresentadas pelos estudantes da Escola A. De maneira geral, 65 % (39 respostas) afirmam que a política é um modo de *organizar a vida da população*. Notamos um número inferior de respostas na Escola B que associam o conceito de política diretamente ao de democracia, mas tal ideia é indiretamente citada. O tom das respostas na Escola B parece encaminhar-se para a concepção do político relacionado ao estado de bem-estar, que, por meio do que acreditam ser a política, assegura direitos à população como saúde, educação e emprego. Essas ideias são o núcleo central da representação do político entre esses alunos, já que se repetem em diversas respostas, demonstrando um elemento de estabilidade:

> A política é a forma como as pessoas públicas participam do governo para gerir determinada região. Juntas cuidam da justiça, da segurança pública, saúde, educação, cultura etc. Eu acho que a forma de governo que país escolhe não interfere no que é a política. Por exemplo, em um sistema ditatorial os três poderes são unificados para apenas um, isso acaba com chances de liberdade, mas não deixa de ser política. (Aluno 3, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

[62] O conjunto compõe-se de 60 respostas.

> Política para mim é o que rege o país e se não for organizada terá consequências ruins para toda a população. Através da política temos nossa constituição, que nos dá direitos de estudar, trabalhar e viver bem. A política faz um país e um lugar prosperar, por isso devemos pensar bem em quem vai ficar no poder. (Aluno 10, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> A política para mim pelo menos deveria ser um grupo de pessoas que representasse a população e cuidasse para que o país, o estado e a cidade se tornassem um lugar com mais qualidade de vida, emprego, educação, transporte e saúde. Pessoas que soubessem administrar seu cargo apenas para trazer melhorias para a sociedade. (Aluno 23, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> A política está presente em tudo em nosso dia a dia que muitas vezes passa desapercebido. Seu intuito deveria ser manter a organização, a paz, garantir os direitos das pessoas, como saúde, educação, trabalhos. Porém, na realidade, não está bem assim, se tronou um cenário de corrupção e desigualdade. (Aluno 1, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

> Eu acredito que a política é a ação de governar um lugar, um país e cada país tem seu líder. No nosso é o Jair Bolsonaro. Ele tem a função de ser um bom representante, focando sua ação em tudo o que for fazer no povo. O povo tem que ter o básico para viver, que é saúde, educação, segurança e emprego. (Aluno 14, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

> A política é o jeito para organizar a vida da sociedade para melhorá-la. A vida das pessoas com mais necessidades tem que ser ajudada pela política. Na minha opinião a política não é uma coisa boa, pois não tem ajudado muito os carentes, pois falta (sic) trabalho, saúde, boa educação. (Aluno 26, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

Como o perfil discente da Escola B indica um número razoável de famílias cujos pais se encontravam em situação de desemprego no momento de aplicação do questionário, a associação da política com o estado de bem-estar parece-nos uma justificativa razoável. Muitas respostas desses estudantes também apresentaram o que indicaremos como *elementos periféricos*, geralmente associados ao momento atual da política brasileira: dinheiro, corrupção, roubos e crimes. Localizamos em 45% das repostas (27 estudantes) tais elementos, que também não diferem substancialmente daqueles já apresentados pelos estudantes da Escola A. Entretanto, notamos nas respostas de muitos alunos da Escola B um tom mais desesperanço e fatalista:

> Eu entendo que a política é uma verdadeira *roubalheira, confusão e vergonha*, pois os políticos querendo mudar as coisas aí dá sempre mais confusão e mais coisa ruim para nós. No fim, política é um conjunto de pessoas que conversa sobre o governo. (Aluno 13, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Política é onde pessoas como governadores, vereadores e senadores criam seus partidos para governar. Muitas vezes *essas pessoas são corruptas, só pensam neles e sempre aparecem casos de corrupção na televisão e na internet*. A política no Brasil é uma *forma oculta de dizer a palavra "corrupção"* (Aluno 25, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> A política é uma forma de ideias socioeconômicas para melhorar a vida das pessoas num lugar. Infelizmente, as ideias dos políticos são motivos de muita briga. *É só ligar a tv, o rádio ou entrar na internet para ver como a "fome de poder" faz com que os políticos joguem baixo, causando mortes, revoltas e assassinatos por dinheiro*. (Aluno 5, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

> Política é uma coisa bem complicada, pois sempre tem gente que está lá no governo e é corrupta, por exemplo o Lula que falou várias coisas que iria fazer pelo bem do povo, depois *enganou todo mundo e foi julgado e preso como um ladrão*. (Aluno 6, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

> A política é uma coisa em que as pessoas querem votos para serem representantes no governo, mas elas *roubam o dinheiro do povo e acabam fazendo nada de melhor para ele.* Muitos *ficam ricos*, mesmo as pessoas sabendo que eles não fazem nada do que prometem. (Aluno 28, gênero feminino 15 anos, 1.ª B)

Na questão direcionada ao interesse pelas discussões políticas 50% (30 alunos) afirmam não se interessar, enquanto 38% (23 alunos) declaram "sim" e 12% (7 alunos) "um pouco". Na segunda pergunta, sobre como o estudante sente a situação política atual do país, cerca de 77% (46 alunos) forneceram respostas que podem ser classificadas como sentimento negativo, 15% (9 alunos) apresentaram respostas que demonstram uma situação política positiva e os demais 8% (5 alunos) mostraram-se neutros em relação ao contexto político atual.

A justificativa mais declarada em relação ao não interesse por assuntos da política é o adjetivo *chato*, seguido de *entediante* e *complicado*. Cerca de 10% (6 alunos) apenas indicaram "não" e deixaram a justificativa em branco. Boa parte das respostas recebidas mostra-se curta e demonstra a dificuldade de vocabulário dos alunos para referir-se ao político. Alguns indicam que o tema é difícil e revelam ainda que *talvez quando for adulto me interesse*. O assunto revela-se distante, complicado e, algumas vezes, se apresenta o tema como *assunto deles e não nosso*:

> Não, não é uma coisa que o povo deve discutir [sic] isso é para eles, não para nós. (Aluno 17, gênero masculino, 16 anos, 1.ª B)

Talvez "para eles" indique os representantes políticos e revele o sentimento de distância sentido pelo estudante sobre seu grupo social em relação às questões sobre o governo. O termo *corrupção* é exaustivamente citado, assim como *políticos ladrões*. O assunto sobre corrupção

aparece atrelado a determinados partidos ou orientações ideológicas, como demonstra este estudante:

> Roubam muito, principalmente os petistas. Negócio chato. (Aluno 2, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

A ideia de que as questões políticas resultam em discussões e desavenças também está presente entre os estudantes da Escola B. Boa parte das justificativas fornecidas pelos alunos buscou tal ideia como forma de fundamentar sua opinião. São, no geral, argumentações curtas que intentam demonstrar que a política resulta em briga e, para alguns, em violência. O melhor, portanto, é calar-se diante do assunto:

> É uma bagunça, as pessoas não sabem discutir com seriedade, então eu prefiro não comentar nada para evitar conflitos e não perder a amizade das pessoas. (Aluno 4, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)
>
> As pessoas só se preocupam com o bem star próprio e tudo vira briga. Isso é política e então não me interessa. (Aluno 26, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Cada um tem uma opinião e aí acaba gerando muitos conflitos, para quê então ficar perdendo tempo com isso? (Aluno 7, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)
>
> Não, eu sei o necessário, mas não consigo ter interesse, pois é uma área cheia de pessoas tóxicas que acham que sabem mais do que as outras. Melhor não discutir. (Aluno 18, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

Daqueles que responderam interessar-se por política, temos um padrão de justificativa que considera assuntos políticos fundamentais para o futuro e para a mudança. *O futuro da sociedade* ou *o meu futuro* são frequentemente mencionados:

> Tenho que estar atualizado, saber o que houve, para tomar futuramente boas decisões. (Aluno 25, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> Para saber o que está acontecendo no meu país e no mundo. É importante para mim, pois trata do meu futuro. (Aluno 28, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

Tal visão de dever e preocupação com o futuro pode mostrar-se majoritária entre os estudantes que se interessam por política. No entanto, a ideia de que a política se refira a *confusão*, desordem e *briga*, apresenta-se também entre esse grupo de estudantes. A justificativa permanece praticamente a mesma daqueles que assim fundamentaram seu desinteresse pela política:

> Sim, mas não gosto de demonstrar isso na frente dos meus pais, pois temos ideias diferentes e eles não sabem me escutar. Então, me fico quieta muitas vezes para não brigar com eles. (Aluno 22, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Sim, porém não gosto de discutir, já que a intolerância é muito grande nas pessoas atualmente. Acho interessante o assunto, pois precisamos ter entendimento nessa área, até porque querendo ou não, um dia vamos ser nós votando. (Aluno 24, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Eu gosto por saber o que está acontecendo no país, mas ficar discutindo isso cria brigas então fica muito chato. (Aluno 14, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

Muitas dessas ideias permanecem, quando os estudantes demonstram como sentem a situação política atual do país. Contudo, nota-se o sentimento pós-eleições presidenciais, ocorridas em fins de 2018. As primeiras manifestações contra o novo governo e a ansiedade em relação às reformas que supostamente ajudariam o país apareceram, inevitavelmente, nas respostas dos estudantes da Escola B. Mais de 75% dos participantes (46 alunos) afirmam que a situação política atual do país é negativa. Utilizam constantemente as expressões *ruim*, *péssima*, *muita corrupção*, *bagunçada*, revelando o total descrédito nos representantes políticos. Alguns não poupam críticas e demonstram temor em relação ao futuro:

> Não está boa. Eu acho que o presidente Bolsonaro e os demais do governo deveriam fazer direito seu trabalho e que os brasileiros votem em pessoas mais capacitadas. (Aluno 1, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Eu sinto medo. Deveria me sentir protegido, principalmente sobre o futuro dos meus estudos. Eu acho que a maneira que o governo está atuando nos dias de hoje é muito errada. (Aluno 20, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Me sinto muito preocupado com o que pode vir. Sinto que tem sido difícil encontrar honestidade nessas pessoas e não há amor pelos menos favorecidos em nosso meio político e até mesmo o social. Não há informações para o povo. Sinto falta disso. (Aluno 10, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

A situação negativa da política do país encontra-se também na polarização e na disputa entre orientações ideológicas diversas. O confronto de ideias gera disputas nocivas, responsáveis pela situação instável do país:

> Eu sinto que está bem complicada nossa situação aqui no Brasil. Há uma divisão bem grande de partidos, uma diferença de qualidade na vida das pessoas. Estamos sem emprego, o que complica demais nossa vida. Olha, não tá [sic] fácil. (Aluno 14, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Temos um presidente que age feito um sínico e um ex-presidente que mesmo preso tem mais liberdade que nós e temos também um país que está todo

> dividido, pois um lado defende o "mito" e outro defende o analfabeto, ambos completamente idiotas. (Aluno 11, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

> Complicada, porque se dividem em esquerda e direita e se esquecem de pensar no próprio país. O governo atual deve ser apoiado como foi nas eleições, para que assim finalmente possamos melhorar o que foi prometido. (Aluno 22, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

Para aqueles que responderam à questão revelando que a situação política do país é positiva, ou tende a melhorar, o fundamental é a esperança no novo governo recém-eleito. Algumas respostas culpam os antigos governos pela situação difícil e esperam que as novas propostas sejam rapidamente aplicadas:

> Existiram muitos erros no passado, mas estamos sentindo agora que o novo governo está mudando tudo isso e resolvendo muitas pendências que ficaram no passado, eu estou muito feliz com esse novo governo, porque finalmente acabará a corrupção. (Aluno 16, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Nesse exato momento nossa política não está favorável. Acredito que seja por conta do congresso que não passa as reformas necessárias para que o Brasil possa seguir em frente. Mas depois disso, quando conseguirmos acabar com a roubalheira, vai melhorar muito. (Aluno 24, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

Comparando as análises das respostas dos estudantes da Escola A com aquelas da Escola B, notamos que, em linhas gerais, os estudantes compreendem a política como o exercício do governo, direcionado a garantir ordem e direitos sociais. Associam à imagem da política elementos relacionados às democracias modernas: eleições, representantes, cargos políticos, debate. No âmbito das ideias que possuem sobre a política, a tendência é pelo desinteresse sobre o tema, fundamentado por impressões negativas sobre a vida política. Tais impressões provêm de uma ideia fastidiosa que o político carrega para a grande massa. Tal constatação revela a dificuldade de apropriação do vocabulário específico do universo político pelos jovens. As afirmações dos estudantes sobre a política acabam revelando-se por meio de jargões e expressões que circulam na mídia e nas redes sociais (*petistas*, *coxinhas*, *comunismo*...).

Os estudantes que sugerem o interesse por temas sobre a política justificam-no pela importância de se *melhorar o país* e *possibilitar mudanças*, porém constatam não compreender o que se esperar de tal melhoria. O país parece ir mal pela corrupção e pelo legado de governos anteriores, ao mesmo tempo em que a saída para as dificuldades se encontra na troca de partidos políticos no governo, com tendência ao autoritarismo respaldado pelo slogan "ordem". A polarização da política brasileira atual tem criado ideias que resumem a disputa pelo poder entre "direitistas" e "esquerdistas", favorecendo a interpretação do paradigma político como uma luta entre o bem e o mal. Finalmente, esses estudantes visualizam um cenário político difícil e

caótico, porém demonstram um tom crítico quanto às escolhas dos representantes, não apenas à atuação destes, mas também à ineficiência do sistema de representação política.

A partir de tal cenário, mapeamos as associações dos estudantes em relação ao conceito de política, entendido como objeto de representação social. O seguinte quadro é inspirado nas orientações teóricas de Abric (2001) e Seca (2004):

Sistema Central	Sistema Periférico
✓ *Democracia moderna* ✓ *Administração* ✓ *O bem comum* ✓ *Direitos sociais*	✓ *Ordem* ✓ *Dinheiro* ✓ *Honestidade/Desonestidade* ✓ *Corrupção* ✓ *Trapaça* ✓ *Egoísmo* ✓ *Roubo* ✓ *Polarização* ✓ *Violência* ✓ *Discussões*

Tabela 31 - Política como objeto de Representação Social entre os estudantes da 1.ª série do EM. Estruturação interna do fenômeno representacional a partir do conhecimento prévio dos alunos.

O sistema central, ou núcleo central do fenômeno de representação entre esses jovens, é proveniente do contexto sócio-histórico em que estão inseridos: a ideia do Estado providencial como instituição característica do Ocidente moderno. A justiça, a ordem, os direitos sociais e a existência da democracia são os elementos que auxiliam na construção do conceito "política" associado ao Estado como entidade organizadora da vida social. Ressaltamos que os elementos compositores do sistema central provêm de normas e valores que favorecem o consenso e a homogeneidade cultural e psicológica de um grupo sendo, por isso, resistentes à mudança (SECA, 2004, p.74). Uma ruptura no equilíbrio do sistema central desencadearia uma mudança radical na representação.

Se os elementos que compõem o núcleo central são estáveis, os elementos periféricos, por sua vez, são dinâmicos. Apesar de garantir a proteção do núcleo central, formam um sistema de concretização ou de ilustração da representação, sendo a interface entre o estímulo exterior e o sistema central, favorecendo um posicionamento do indivíduo/grupo diante de uma situação concreta (SECA, 2004, p.75). Devemos salientar que os elementos periféricos são provenientes de informações retidas, seleções, juízos e estereótipos que permitem a regulação da representação e sua concretude. Logo, põem em funcionamentos a representação e operam

como decifradores de uma situação específica, podendo levar o sujeito a constituir uma modulação personalizada da representação (ABRIC, 2001, p.25).

Notamos que um número considerável de estudantes associou à política diversas palavras, juízos e estereótipos em sua maior parte carregados de tons negativos e depreciativos: *desonestidade*, *corrupção*, *coxinhas*, *esquerdistas*, *roubo*, *egoísmo*, *violência*. Nesse caso, acreditamos que esses juízos são elementos periféricos. A fim de compreendermos de que maneira, sob situação de estímulo, o raciocínio baseado na representação associa indícios e fragmentos de uma situação concreta a imagens e estereótipos presentes no sistema periférico, é relevante investigar uma possível origem desses juízos. Tal investigação nos servirá de sustentáculo, quando adentrarmos a verificação da consciência histórica nas Oficinas 1 e 2 por meio da teoria das representações sociais.

Como constatamos no capítulo anterior, os jovens participantes de nossa pesquisa inserem-se em uma cultura juvenil das classes médias típicas dos grandes centros urbanos do país. Ainda que na Escola A encontremos um grupo de maior poder aquisitivo, a coleta dos dados referentes ao perfil discente na Escola B não demonstrou grandes diferenças de sociabilidades e comportamentos culturais em comparação com a Escola A. Estamos diante de jovens familiarizados com a tecnologia, cujo maior instrumento de entretenimento são os *smartphones* e os vídeos acessados em plataformas da *web*, seguidos da televisão. Permanecem horas conectados a aplicativos de compartilhamento de mensagens, vídeos, fotos e redes sociais como *Instagram*, *YouTube*, *WhatsApp* e *Snapchat*. Esses também são suas maiores fontes de informação, deixando publicações físicas, pais e professores em segundo plano.

Percebemos que os adolescentes participantes da pesquisa são capazes de se posicionar criticamente e partilhar suas opiniões no universo digital. Entretanto, pelo questionário de perfil discente, nota-se quão suas sociabilidades estão distanciadas do espaço público "não virtual". Esses adolescentes dos estratos médios convivem e sociabilizam em espaços privatizados das grandes cidades, como condomínios e *shopping centers*, o que nos demonstra uma disposição forte ao descrédito e esvaziamento do espaço público como espaço de trocas de experiência e convivialidade. Esse fato é consequência da tendência contemporânea à individualização que apaga continuamente os laços e o sentido de zelo pelo público.

Tal constatação, em um primeiro momento, pode nos parecer um tanto contraditória, já que muitos estudantes têm como núcleo de suas representações sobre a política o Estado como provedor de direitos e zelador do que é comum. Mas acreditamos que tal raciocínio é reminiscente de representações sobre política, Estado e governo que se cristalizaram no mundo ocidental. Seguindo as proposições teóricas de Abric (2001), apontamos esses elementos

representacionais nucelares como provenientes de expectativas em relação à democracia liberal arraigadas no imaginário coletivo que se depreendem do processo de escolarização conduzido pelo Estado, da própria propaganda política e, especialmente, dos meios de comunicação que criam asseguram a opinião nos universos consensuais.

Se atentarmos para a origem dos elementos periféricos das representações sobre o político nas próprias respostas desses estudantes, seja na Escola A, seja na Escola B, encontramos evidência fundamental para nossa análise:

> (...) as pessoas que trabalham com ela [a política] precisam ser honestas e justas, o que não ocorre no Brasil, *pois o normal é ouvirmos vários casos de corrupção nos rádios, internet e televisão* (Escola A, aluno 15, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)
>
> (...) Porém a política no Brasil tem se tornado algo desprezível, pois a maioria dos políticos atua para benefício próprio, *como assistimos no jornal sobre a Lava Jato, um exemplo para confirmar que a maioria dos políticos são* (sic) *corruptos*. (Escola A, aluno 28, gênero masculino, 14 anos, 1.ª B)
>
> Política é um assunto polêmico que muitos associam à *corrupção que a televisão mostra* (...) (Escola A, aluno 1, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)
>
> (...) esses conflitos passam dos limites, *eu me refiro ao Jair Bolsonaro que foi esfaqueado e vimos tudo pela televisão, só por conta das ideias dele querer respeito e fim da corrupção*. (Escola A, aluno 30, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B).
>
> Muitas vezes essas pessoas [os políticos] são corruptas, só pensam neles e *sempre aparecem casos de corrupção na televisão e na internet*. *A política no Brasil é uma forma oculta de dizer a palavra "corrupção"* (Escola B, aluno 25, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)
>
> *É só ligar a tv, o rádio ou entrar na internet para ver como a "fome de poder" faz com que os políticos joguem baixo, causando mortes, revoltas e assassinatos por dinheiro*. (Escola B, aluno 5, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

É possível notar nas repostas acima um fator comum: os meios de comunicação são indicados pelos alunos como as grandes fontes de informação sobre a corrupção, violência e desonestidade associadas ao fazer político. Nossa hipótese compreende que essa cultura juvenil urbana dos estratos médios, com acesso contínuo à internet, redes sociais e televisão e cada vez mais distanciada dos espaços públicos, apreendem continuamente mensagens midiáticas em relação à criminalização da política. Essas mensagens auxiliam na formação das representações que esses jovens constroem sobre o campo político, agregando a ele imagens estereotipadas, discurso enviesados e juízos provenientes dos grandes produtores de conteúdo midiático.

A relação entre comunicação de massa [63] e formação e circulação de representações sociais é uma área profícua de estudos em Psicologia Social. Se os olhares para os meios de comunicação e as indústrias de mídia foram direcionados pela Sociologia principalmente por meio de concepções reprodutivistas, de dominação estatal e econômica, a Teoria das Representações Sociais passa a analisar a produção dos *mass media* contemporâneos pela sua tendência psicologizante do domínio do consumo e da publicidade, que seduzem os indivíduos e impõem de forma subliminar representações sociais (ALEXANDRE, 2001, p.17). Assumimos paralelamente a posição de Noam Chomsky (2014, p.08) de que a ascensão e expansão da mídia no século XX é concebida como uma "nova revolução na arte da democracia", direcionada à produção do consenso. Integrando-a à perspectiva da teoria das representações sociais, a mídia, como produção e produto dos universos consensuais, em grande parte, forma e faz circular representações, influenciando práticas e ações de vários grupos e estratos sociais.

Com o desenvolvimento das mídias (jornais, rádio, televisão, internet...) as relações entre políticos e não profissionais passam a ser cada vez mais construídas por meio de formas abertas de comunicação midiática. Falas, condutas e posicionamentos dos políticos são examinados continuamente por jornalistas e profissionais de mídia, que os reelaboram e veiculam ao público a partir do conjunto de interesses, posições e trajetórias dos grupos e instituições ligados aos *mass media* (GUARESCHI, 2012, p.65). Nesse processo de reelaboração e transmissão criam-se e fazem-se circular representações sociais.

Em análise sobre a relação entre os meios de comunicação brasileiros e o campo da política contemporânea Enio Cardoso e Jennifer de Morais (2018) indicam que os meios de comunicação no Brasil assumiram nos últimos tempos um discurso de estigmatização da esfera política, compreendida como o cerne de todos os males da sociedade brasileira. Os pesquisadores apontam a criação de uma narrativa generalizadora de casos de corrupção que extravasa para toda a arena política. Indica-se que parte da percepção que os cidadãos brasileiros têm sob a corrupção e o exercício da política influencia-se negativamente pela linha de ação adotada por muitos meios de comunicação de massa (CARDOSO; MORAIS, 2018, p. 3). Compreendemos que a narrativa generalizadora criada pelos meios de comunicação a que

[63] O conceito *comunicação de massa* deve ser encarado como um rótulo, o qual se refere a um amplo conjunto de instituições e produtos de mídia (THOMPSON, 2011, p. 287). O conceito é controverso e enganador em relação ao termo "massa", que não deve ser tomado exclusivamente pelo critério quantitativo, mas sim pela pluralidade de receptores. Tais receptores não podem ser encarados, entretanto, como amontoados inertes, mas sim pessoas em situação sócio-histórica especifica que interpretam ativamente as mensagens dos meios de comunicação e as relacionam com aspectos de sua vida cotidiana (THOMPSON, 2011, p.287).

se referem Cardoso e Morais pode ser identificada como aquela que se construiu sob um estereótipo de criminalização da política na sociedade brasileira contemporânea e, assim, fomenta representações que circulam também entre os jovens dos estratos médios das grandes cidades brasileiras.

Segundo Rogério Dultra dos Santos, a criminalização da política pelos meios de comunicação de massa opera a partir de um paradigma de moralidade específico, uma espécie de decisão privada capturada por procedimentos de produção da notícia que dependem da publicidade (SANTOS, 2016, p.201). Narrativas midiáticas construídas sobre Mensalão e Lava Jato, por exemplo, remetem a audiência a um estado de impotência diante do inevitável, como se "o Brasil fosse o único formado por uma classe política egoísta e alheia aos problemas do país" (CARDOSO; MORAIS, 2018, p. 16). Sob perspectivas da Teoria das Representações Sociais, a mídia, integrada por grupos formadores e difusores de representações sociais, processam determinados conhecimentos, transformando-os em propriedade impessoal e pública, permitindo a cada indivíduo ou grupo manuseá-lo e utilizá-lo de forma coerente com valores e motivações da coletividade a que pertence (ALEXANDRE, 2001, p.17). Nesse sentido, é possível compreender que imagens, juízos e estereótipos dos assuntos políticos como reflexos de atos criminosos, violentos e inescrupulosos provêm da produção e circulação de representações sociais desencadeadas, boa parte, pela maneira como se processa o discurso dos meios de comunicação de massa nas narrativas sobre posturas, comportamentos e atividades dos representantes políticos brasileiros.

Sinalizamos, portanto, que é dos meios de comunicação de massa que boa parte dos elementos periféricos das representações sobre o político emerge nas respostas dos estudantes participantes da pesquisa. Não se pode, evidentemente, desconsiderar outros formadores e desencadeadores de representações como influentes nos saberes que carregam os alunos, como saberes partilhados dos grupos sociais que frequentam, posições políticas familiares e até mesmo e representações de seus próprios professores. Do mesmo modo, não podemos atribuir à mídia um papel de vilania. Contudo, a indicação de vários estudantes de que são os meios de comunicação fontes para se considerar a política um conceito atrelado à corrupção, desonestidade e violência nos justifica que, em grande parte, é a partir de representações oriundas dos meios de comunicação de massa que elementos periféricos representacionais (juízos, estereótipos e informações retidas) se acomodam nos raciocínios dos estudantes e os ajudam a tomar posição e desencadear explicações diante de estímulos externos relacionados a assuntos concernentes à política.

5.3 Entre os tempos de ouro da Antiguidade clássica e a crise política no Brasil contemporâneo: saberes históricos e representações sociais

Averiguemos neste item as respostas dos estudantes nas Oficina 1 e 2 que não classificamos pelas categorias estabelecidas com base na tipologia dos níveis de compreensão de tempo e mudança (Tabelas 29 e 30), já que se orientam exclusivamente por meio de estereótipos sobre a política no passado e no presente. Esta análise nos auxiliará na verificação da consciência histórica dos estudantes, calibrando os resultados que obtivemos no capítulo anterior e estabelecendo uma intepretação global do relacionamento dos estudantes com a temporalidade a partir da discussão que se fez da política na antiguidade greco-romana nas aulas de história acompanhadas, nos materiais didáticos analisados e nas entrevistas com os docentes.

Retornemos inicialmente à questão 3 da Oficina 1, *É possível afirmar que a palavra democracia tem o mesmo sentido tanto para os autores antigos, quanto para os modernos? Por quê?*. 21 respostas da Escola A (aproximadamente 24% do total) e 40 respostas da Escola B (aproximadamente 67% do total) recorreram a juízos, valores e ideias de senso comum sobre a política para interpretar o conceito de democracia tanto para os autores antigos como para os modernos. Consideramos esse dado um índice expressivo, não apenas por representar uma fração majoritária das respostas dos estudantes na Escola B, mas também por ser a segunda maneira mais utilizada pelos estudantes da Escola A de dar sentido a problemática que estipulamos.

Ao trazer para o confronto fontes do período clássico ateniense (Tucídides e Aristóteles) e discursos de representantes políticos contemporâneos (Barack Obama e Dilma Rousseff) foi possível perceber que as representações sociais sobre o conceito de política e ação política, direcionadas à ideia de crime e circulantes na sociedade brasileira pelos discursos dos meios de comunicação de massa, atuaram como referência para que vários estudantes concebessem uma reflexão temporal. A descaracterização da política e de seus representantes, oriundos de elementos periféricos presentes nas ideias prévias coletadas, nos ajudam a compreender a construção do raciocínio de muitos desses estudantes. Retomemos alguns exemplos categóricos em ambas as escolas:

> Segundo os autores antigos, em Atenas não havia um desrespeito nas decisões políticas naquela época, já hoje em dia há um desrespeito enorme, as pessoas *ameaçam a vida das outras por dinheiro ou só porque elas têm ideias e opiniões políticas diferentes delas*, então se conclui que na Grécia Antiga, mais específico em Atenas, podemos dizer que eles sim eram uma sociedade muito mais democrática que hoje em dia. (Escola A, aluno 13, gênero masculino, 14 anos, 1.ª B)

> Antigamente, com o governo democrático as pessoas estavam surpresas que tinham liberdade e que poderiam chegar ao poder por meio do voto da população. *Já hoje em dia as pessoas não estão preocupadas com isso e sim se alguém entre no poder e que nos favorecem para ganhar alguma coisa*. (Escola A, aluno 24, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

> Não, pois antigamente eles pensavam mais na política como algo mais organizado e funcionando. Os modernos não se importam tanto com isso, porque *são todos políticos corruptos e só pensam em dinheiro*. (Escola B, aluno 5, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Para os antigos gregos, existia a "liberdade" e a democracia. Para os modernos a democracia é como se fosse tudo uma "batalha", mas sem importância se é verídico ou não. *Só pensam em roubar o dinheiro do povo e se dar bem* (Escola B, aluno 20, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Não, pois os antigos gregos estavam realmente preocupados com a opinião de seu povo, *os modernos estão preocupados em agradar o povo, lucrar em cima disso e se reelegeram e continuar com este ciclo vicioso*. (Escola B, aluno 28, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

Notamos que, para esses alunos, os gregos viveram plenamente a democracia, porém hoje a vivência democrática é inoperante e inexpressiva (pelos elementos periféricos na estrutura representacional que já analisamos: desinteresse, corrupção, egoísmo, desonestidade...). Tal fato, em um primeiro momento, pode indicar aos olhos do pesquisador uma compreensão da temporalidade e da mudança como algo relevante na produção de sentido histórico, já que esses estudantes indicam que não vivemos hoje democracia como os gregos a vivenciaram. Entretanto, com auxílio da Teoria das Representações Sociais e a análise de ideias prévias, percebe-se que tal consideração é enganosa. A mudança só é aceita por esses estudantes a partir do momento em que apresenta vinculações com um tipo de vivência cotidiana e não por meio de deduções ou levantamento de hipóteses. O tempo não é necessariamente um agente da transformação social. O olhar idealizado para o passado é um respaldo à familiarização, consequência do ato representacional do objeto: a democracia cristalizada como elemento nuclear da representação social sobre a política seja no passado ou no presente.

É importante destacar nessas respostas a caracterização que os alunos realizam sobre o Mundo Antigo. Em Atenas clássica parece não existir desrespeito, havia liberdade, a política era organizada e a opinião dos cidadãos respeitada. No confronto entre antigos e modernos, os antigos possuíam condições de vivência e respeito aos ideais democráticos, enquanto no presente há indignação e conformismo decorrentes de um cenário catastrófico de corrupção, violência e jogo de interesses. Se já localizamos que a ideia de criminalização da política considerada por esses estudantes tem ligação direta com as representações sociais formadas e

postas a circular na atualidade pelos meios de comunicação de massa no país, resta-nos olhar com cautela a imagem construída pelos alunos sobre a política no Mundo Antigo em contraposição à situação do tempo presente.

A questão 3 da Oficina 2 (lutas sociais na Roma Antiga) nos servirá de guia para investigar com maior clareza a comparação entre a ação política no Mundo Antigo e nos tempos modernos. A análise das respostas a essa questão, cotejada com os levantamentos feitos a partir de observação de aulas, ideias prévias, materiais didáticos e resultados do questionário de perfil docente, nos possibilitará, por fim, concluir a problemática dessa pesquisa a partir de dois encaminhamentos. Primeiramente, discutiremos a atribuição de significado pelos alunos ao conteúdo sobre a Antiguidade clássica em sua dimensão política no ensino de História. E, em seguida, regularemos os resultados sobre o estudo da formação e mobilização da consciência histórica realizados no capítulo anterior, avaliando a extensão da aprendizagem histórica dos grupos escolhidos para esta pesquisa.

Seguimos então com a questão 3 da Oficina 2: *É possível afirmar que autores, antigos e modernos, ao discutir o assunto dos textos, podem fazer isso para tentar se manter na política? Por quê?* . Relembremos que a Oficina 3 discutia a questão das lutas sociais em Roma e as comparava a questões correlatas no tempo presente. Tito Lívio e Plutarco (sob a voz de Tibério Graco) denunciavam a pobreza da plebe e advogavam por uma distribuição de terras mais igualitária na sociedade romana. Lula e Pepe Mujica discutem a questão da pobreza e da reforma agrária no presente, buscando pela ação política diminuir as desigualdades sociais.

Entre os estudantes da **Escola A** [64], 91% (81 respostas) indicaram que sim, todos os autores antigos e modernos, ao tratarem do assunto sobre a desigualdades social assim o fazem com intenções de permanência na política. Apenas 9% dos alunos (8 respostas) deram retorno negativo à questão.

Entre o grupo majoritário, encontramos dois tipos de justificativas que complementam as respostas. De um lado, cerca de 92,5% das repostas (75 alunos) indicaram que os discursos dos autores, sejam antigos ou modernos, não passam de estratégias manipulação. Alguns alunos atribuem ao significado de manipulação o conceito de *populismo*. Entretanto, os alunos se mostram condescendentes com as figuras antigas, muitas vezes indicando que apenas denunciavam os problemas em Roma e tentaram efetivamente implantar reformas, não praticando formas de manipulação ou enganação. Por outro lado, a figura de Lula (ligado ao programa Bolsa Família e à "esquerda") é a de um manipulador por excelência:

[64] Totalizam 89 respostas à questão.

> Os autores dos textos discursam de um jeito usando como alvo as pessoas que sofrem com a desigualdade social, usando argumentos que favorecem de algum modo esse público junto a eles, o que de fato parece ser uma novidade na Antiguidade, já que na política antiga eram sempre os mais ricos que tinham condição de se tornar político. *Só que hoje, se percebe que só conquistando essas classes menos favorecidas e injustiçadas é que é possível ter popularidade e crescimento político, por isso Lula afirma essas coisas de Bolsa Família em seu discurso*. (Aluno 2, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Os autores Tito Lívio e Plutarco mostram apenas que ocorriam falhas no sistema republicano de Roma, já que os patrícios tinham mais influência política que os plebeus. Na atualidade, isso ainda ocorre, porque as pessoas ricas conseguem chegar mais fácil ao poder, *mas os autores dos textos 3 e 4 não estão preocupados em moralizar a política, mas apenas de enganar as pessoas pobres dizendo que vão melhor de vida e isso é uma estratégia populista*. (Aluno 9, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Sim, é possível. Mas na Roma Antiga, Tito Lívio e Plutarco usaram argumentos de apenas criticar a elite romana, para sensibilizá-los e diminuir a desigualdade e o preconceito contra os plebeus. Mas Mujica e Lula ao falar que querem *dar oportunidade para os pobres, fazer reforma agrária e dar Bolsa Família, na verdade sabemos que é uma estratégia populista da esquerda, para ganhar o apoio dessas pessoas e conseguir oportunidades para ficar sempre no poder*. (Aluno 6, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

> Os argumentos apresentados pelos autores fazem esses discursos para se manter na política sim, pois seus discursos inclusivos e justos terão maios apoio da população que acredita que seus direitos estão sendo defendidos. Mas, esses discursos são contraditórios, uma vez que um presidente, como Lula, deveria ter sido o responsável por reverter essa situação, como acontecia na Roma Antiga com os patrícios que foram obrigados a dar direitos para os plebeus. *Pode-se ver que no fundo a situação não mudou muito, pois até hoje há muitos falando sobre melhoria, mas na verdade é sempre uma estratégia populista da esquerda, como o Lula, só para ter votos*. (Aluno 2, gênero masculino, 14 anos, 1.ª C)

> Sim, é possível. Por mais que esses autores falem de coisas que são totalmente verdade, muitas vezes é apenas para conseguirem apoio popular, para serem reconhecidos e adorados. Em Roma os irmãos Graco tentaram fazer alguma coisa, mas morreram. *Os textos 3 e 4 são de ex-presidentes que necessitam manter sua popularidade. Infelizmente, hoje é a famosa frase "fala muito e faz pouco", se encaixa perfeitamente nesses últimos textos, poque foram presidentes, ficaram um tempo no poder e não fizeram mudanças significativas*. (Aluno 14, gênero masculino, 14 anos, 1.ª C)

Por outro lado, temos estudantes que não compreendem que tal manutenção na política seja algo nocivo. Apesar de minoritárias (apenas 6 alunos), essas respostas indicaram que a denúncia da pobreza e o engajamento dos autores da Oficina em reverter situações de desigualdade, seja no passado ou no presente, é um algo positivo e real e não apenas uma enganação, ou populismo:

> Sim, pois com tais argumentos *os autores foram capazes de obter apoio político das classes sociais pouco favorecidas, que passaram a se sentir representadas com as discussões apresentadas por eles*. No texto 4 diz diretamente que se houver tal apoio a essas classes pobres é que o Brasil melhorará muito e então é necessário esses políticos agirem assim para ajudar o povo. (Aluno 3, gênero masculino, 14 anos, 1.ª A)

> Sim, os argumentos de Lula e Mujica mostram um "olhar", um foco na população menos favorecida, ou seja, politicamente eles conseguem ter o apoio desse tipo de população. Lula promove o auxílio aos mais favorecidos, como são os que estão trabalhando mais, são provavelmente a classe operária. *Relacionando com Roma, os menos favorecidos são os plebeus e eles, por sua conta, fizeram revoltas contra os ricos, não tinham essa "ponte", essa "ajuda" oportunidade como Lula fez no Brasil hoje*. (Aluno 19, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Todos os textos pertencem a pessoas interessadas e inseridas na política de sua época e ao falarem em defesa da população faz com que eles fiquem populares entre grande parte da população. Em Roma, ao dizer que a escravidão e o jeito de distribuir a terra esteva errada, eles iam contra pessoas poderosas, como os patrícios. Atualmente, dizer que a nossa sociedade vive pela ganância, querer fazer reforma agrária e dar Bolsa Família é ir contra os grandes empresários. *Então, podemos considerar que esses autores são corajosos, já que percebem o que está acontecendo e não ficaram calados, mesmo correndo sérios riscos*. (Aluno 30, gênero masculino, 15 anos, 1.ª C)

No entanto, para o restante dos alunos que indicaram uma resposta negativa (8 respostas, 9% do total), o argumento que justificava a negação é justamente a ideia de que os autores da Antiguidade eram bem-intencionados, enquanto os políticos do presente (Mujica e Lula) utilizam de assuntos sociais apenas para ludibriar os menos favorecidos, angariar votos e manter privilégios políticos:

> Tito Lívio e Plutarco eram autores ricos em Roma e mesmo assim lutaram muito para que os pobres tivessem mais direitos e até defenderam o fim da escravidão por dívidas e distribuição de terras. Já os textos 3 e 4, Pepe Mujica e Lula querem melhorar a condição de vida dos pobres fazendo reformas, *mas por trás de tentar acabar com a exclusão política, na verdade só querem ser reeleitos, mesmo buscando que os pobres tenham uma vida melhor. Vemos isso porque Lula foi condenado, roubou demais e só ajuda os pobres para que eles o mantenham na política*. (Aluno 10, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Considerando o momento em que foram produzidos é possível sim afirmar que argumentos apresentados por Mujica e Luis Inácio colaboram para sua manutenção na política por conta da situação da maioria dos votantes que são pobres. *Ganham apoio político por defender causas com um maior alcance das pessoas, isto é, uma troca (defendem os pobres para se manter no poder)*. Os autores antigo, entretanto, só descrevem a situação e queriam gerar um registro histórico que estava ocorrendo sem necessariamente se envolver na política. (Aluno 28, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Nem todos os autores fazem isso. Os autores antigos criticam apenas o fato de não haver terras para todos em Roma porque os ricos se apropriavam delas e com uma administração melhor daquilo poderiam resolver os problemas rapidamente. Já os textos 3 e 4, dos dias de hoje, já mostram algo bem diferente, falando em Bolsa Família, reforma agrária, criticando a política que é feita, mas sem vontade de mudar efetivamente nada. *Esses sim fazem isso para manter a influência política, como Lula, que acha que se não houver mais classes sociais no Brasil tudo será muito melhor*. (Aluno 29, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

Na **Escola B** [65] , 87, 5% das respostas (56 alunos) concluíram que sim, os autores apenas apresentam interesses nos problemas sociais como maneira de manter-se em destaque na cena política. Notamos que esses alunos, quando partiram para a justificativa de sua resposta selecionaram basicamente o mesmo argumento: a criminalização da política. Não indicaram necessariamente o termo *populismo*, mas alguns estudantes associaram o programa Bolsa Família a uma atualização da "política do pão e circo" dos antigos romanos. A crítica à abordagem sobre os problemas sociais recai essencialmente sobre os autores do presente, que passam a ser a referência para a interpretação global da questão:

> Sim. A política já existe desde a época dos romanos. A ganância do homem é o que piora tudo. Atualmente, o poder acaba subindo a cabeça principalmente para os governantes de nosso país. *Eles pensam que são o todo do mundo e enganando todo mundo e nos roubando*. (Aluno 8, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Sim, há uma possibilidade de que ao abordar o assunto de distribuição de terras e desigualdade social o povo possa acreditar que realmente as coisas irão mudar. *No passado muita gente era desfavorecida e o jeito dos romanos para acertar as coisas era o "pão e circo", onde [sic] era distribuído comida e diversão para que o povo não ligasse para as questões essenciais*. Hoje tudo piorou muito, *mesmo com o Bolsa Família, que dá uma ajuda aos que são muito pobres, a gente não evoluiu, a pobreza continua*, mas *o discurso sobre o Bolsa Família é forte, então as pessoas votam e se conformam, como acontecia no Império Romano*. (Aluno 18, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> Sim, com toda certeza! Os que têm um coração ruim e só se importam com o dinheiro, eles tratam esses assuntos como forma de ganhar o voto, aproveitando da inocência das pessoas. *Eu acredito que esses autores dos textos até possam ter consideração pela verdade, quando falam dos plebeus de Roma, da reforma agrária, mas atualmente está sendo bem difícil de acreditar, porque até o Lula que lançou o Bolsa Família está preso*. (Aluno 25, gênero masculino, 15 anos, 1.ª A)

> *Sim, pois eles podem usar a política do pão e circo como algo para enganar o povo com algo que era bom e continuar com a desigualdade* entre as pessoas tranquilamente, porque a pessoa que é pobre, já se contenta com algo que é

[65] Totalizam 64 respostas. Para esclarecimento, rever nota 7 da seção 4.

> pequeno e então vão manter a pessoa no poder. *Hoje eu vejo o Bolsa Família que muitas pessoas recebem, mas não muda a pobreza*, continua tendo muita desigualdade social. Ela pode realmente ajudar um pouco o povo, mas é algo pequeno. (Aluno 30, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Eu creio que sim, pois os políticos na história sempre iludiram o povo para conseguir ganhar voto e isso desde a época do senado de Roma. *Eles "compram" o povo e um exemplo óbvio disso é o Lula que dá Bolsa Família para o povo e pão com mortadela e acabou indo mesmo para a cadeia*. (Aluno 18, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

> Sim, apesar de não sabermos a verdadeira intenção. Eu acho que na Roma Antiga a situação era de algo que precisava logo ser resolvida porque os plebeus iam para rua, quebravam as coisas, brigavam. Agora hoje pode até ter uma chance desses políticos usaram o povo para melhorar de fato o país, mas o que *a gente vê é que o povo se acomoda, aceita qualquer coisa e dá a impressão de que está tudo bem, mas não está. Então a política acaba virando algo para apenas aumentar o poder de quem já está lá*. (Aluno 21, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

> Sim. Alguns pontos de hoje são iguais o de antigamente na cidade de Roma. *Os políticos tentam resolver a pobreza dando algumas coisas para o pobre, como o pão e circo e as pessoas aceitam o poder como está*. O senado que tinham antigamente também existe hoje e acaba sendo mais ou menos a mesma coisa, *porque dão coisas para os pobres ficarem calados e conformados em serem pobres como o Bolsa Família* (Aluno 29, gênero feminino, 15 anos, 1.ª B)

11% dos alunos da Escola B (7 respostas) afirmam concordar em parte e apenas um estudante deu resposta negativa à questão. A justificativa desse grupo é similar: os autores antigos não possuíam intenções de se manterem ligados aos círculos políticos, mas apenas de denunciar os problemas de sua época. Portanto, eram bem-intencionados. Já Mujica e, especialmente, Lula seriam aqueles que, ao defenderem temas sociais, o fazem de modo inescrupuloso e direcionado exclusivamente a angariar mais votos e perpetuar-se no poder. No presente, a cena política para esse grupo de estudantes é contaminada por favoritismos, egoísmo e corrupção – mais uma vez a representação da política como ato criminalizado. Seguem alguns exemplos:

> Eu acho que alguns desses autores sim, outros não. Os textos que falam sobre a Roma Antiga não parecem se importar com nada que seja da política ou com coisas sobre a política, eles só querem mostrar o que está errado naquele tempo e precisa melhorar. *Mas, os atuais focam muito mais em questões da política, no governo em si. Só que na realidade a gente sabe que eles não vão fazer nada, porque no fim vão dizer que não tiveram tempo e que não tinha verba suficiente*. (Aluno 11, gênero feminino, 15 anos, 1.ª A)

> Na minha opinião isso depende muito das épocas e das pessoas, pois, antigamente na Roma Antiga os plebeus lutavam e chamavam a atenção dos políticos. *Atualmente, com o Bolsa Família, a cesta básica parece que as pessoas do governo são de bom coração, mas a gente sabe que muito disso não é bem assim que acontece. É só corrupção e compra de voto*. (Aluno 6, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

> Eu acho que não. Na Roma Antiga os políticos prometiam e até ajudavam os pobres, porque tentaram a reforma agrária, mas acabaram sendo mortos. *Mas hoje eu penso que os políticos prometem essas coisas apenas para se manter mesmo no poder ou conseguir entrar na política que é algo muito disputado*. (Aluno 11, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

> Pode ser que sim, mas a gente tem que separar. Pois há aqueles que realmente quiserem dar uma ajuda para o povo, como o Tibério Graco. *Mas tem o Lula e aqueles políticos que fazem por questão de ajudar a si próprio e conseguir mais votos. Então eu acho que é algo que sempre vai existir na história*. (Aluno 14, gênero masculino, 15 anos, 1.ª B)

Pelo conjunto das repostas à questão 3 é possível levantar algumas tendências entre os estudantes participantes da pesquisa. A maior parte dos alunos, seja na Escola A, seja na Escola B, considera que os assuntos relacionados à superação das desigualdades sociais pela ação política podem ser objeto de mero interesse dos representantes políticos de se perpetuarem no poder. Para tal, encontramos ecos das representações sobre a criminalização da esfera política no Brasil circulantes entre os estratos médios da grande mancha urbana da metrópole paulista. Lula é exemplo para muitos desses estudantes de atos de corrupção, favoritismo e egoísmo. Seu discurso reproduzido entre os documentos da Oficina 2 e descredibilizado por vários estudantes chega a ser comparado à política do pão e circo dos antigos romanos. Na Escola A, um grupo considerável de alunos acusa o ex-presidente de populismo, atrelando esse conceito à ideia de enganação e manipulação.

Os alunos que estabeleceram um paralelo entre o Mundo Antigo e as propostas de superação da pobreza e desigualdade no presente o fazem por dois caminhos. Um primeiro, majoritário, pauta-se essencialmente pela ideia de que os autores antigos possuíam de fato boas intenções. Atribuem uma postura condescendentes a esses autores clássicos, pois na visão de muitos alunos os antigos demonstram interesse real em desempenhar mudanças sociais. O povo romano, especialmente a plebe, também desemprenha papel central nesse raciocínio, pois se mostrava mais atuante e menos conformado do que população brasileira mais humilde no tempo presente. A menção à política do pão e circo, como se viu, teve sua versão atualizada: o Bolsa Família. O tema não aparece nos autores antigos na Oficina 2, já que a temática dos textos concerne ao período das lutas sociais na República romana, enquanto a política do pão e circo costuma ser mencionada pela narrativa escolar durante a apresentação do período imperial. De

todo modo, acreditamos que a recuperação do tema "política do pão e circo" por alguns alunos representa um modo de demonstração da permanência de determinadas práticas que consideram manipulação e enganação das massas que culminaram no Bolsa Família, programa que consideram mais nefasto do que a antiga política do pão e circo.

Para essa questão 3 da Oficina 2 buscávamos um caminho para aflorar as representações da política e da ação dos políticos tanto no Mundo Antigo como no presente. E é possível notar que as representações sobre a política como ato criminalizado no Brasil contemporâneo tornam-se, de fato, o eixo estruturador do pensamento desses alunos. Certo que os estudantes não reproduziram meramente o saber de senso comum como cópia daquilo que circula no mundo dos adultos, ou reportaram fielmente em suas ações e discursos o que ouvem, leem e apreendem dos meios de comunicação de massa. É importante ressaltar a consideração de Lana Siman de que entre o ato de se internalizar imagens, juízos e estereótipos circulantes do meio social e expô-los há sempre um processo de rearticulação simbólica, sobre o qual age a individualidade num percurso de mediação entre indivíduo e sociedade na dinâmica de construção e reconstrução de símbolos socializados e internalizados (SIMAN, 2005, p.351-352).

É nos fenômenos de mediação entre os saberes individuais e o meio social que podemos localizar, nas repostas dos alunos, referenciais comuns, quadros de pensamento e valores compartilhados que forcem a *tensão* necessária à aprendizagem e à apropriação dos saberes escolares (LAUTIER, 2011, p.46). O construído em sala de aula, assimilado dos materiais didáticos e produzido pela interação aluno-professor associa-se às representações sociais que carregam os estudantes, tornando-se estas últimas fundamentais na rearticulação simbólica dos conteúdos provenientes do saber escolar. O equipamento metodológico e conceitual das representações sociais possibilita tanto empreender pesquisas que identificam algumas representações que estruturam o mundo coletivo no qual crianças e adolescentes se desenvolvem, como examinar a existência ou não de um núcleo duro representacional resistente a mudanças (SIMAN, 2005, p. 253). Tal núcleo, quando identificado, possibilita-nos compreender desafios e relutâncias no desenvolvimento de um conjunto de capacidades relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio histórico no pensamento dos alunos.

Ao relacionarmos as respostas obtidas pelas oficinas aos ensaios etnográficos, asseguramos que é na rearticulação dos elementos simbólicos apreendidos pelos alunos no meio social e também na ação didática que se afirmam posicionamentos em relação aos conteúdos e temas da história escolar. Do mesmo modo, acreditamos que sob tal rearticulação é possível ainda investigar um conjunto de saberes influenciadores dos modos de se atribuir sentido à

temporalidade, elemento essencial da consciência histórica, e, por fim, compreender a extensão da aprendizagem histórica.

5.4 Formar a consciência sobre o tempo: verificando a consciência histórica

Retornando à questão sobre a formação da consciência histórica, os resultados que coletamos na seção anterior podem agora ser avaliados a partir dos referenciais que discutimos nos itens acima.

A identificação da democracia grega ou da atuação dos políticos romanos pelos alunos como exemplos e legado para o mundo moderno é constante em ambas as escolas. As aulas acompanhadas, especialmente na Escola A, revelaram imagens do professor que resgatam e reforçam tal perspectiva: "*quebrou paradigmas, teve enorme impacto social... é uma criação profunda comparável no tempo com a Revolução Francesa!*"; "*Esse é um enorme legado grego para a política que se construiu no mundo ocidental contemporâneo*" (referindo-se à democracia ateniense). Essa abordagem, articulada às representações sociais do político no mundo contemporâneo, estruturam o raciocínio de muitos estudantes e os ajudam a conceber uma imagem sobre os antigos como sábios, mais coerentes e realmente bem-intencionados no campo da política, enquanto o presente corresponderia à corrupção, ao egoísmo e à ineficácia da ação política como meio de transformação social.

Paralelamente, na Escola B tem-se um docente que opta por estimular no espaço da sala de aula uma discussão sobre o cenário político, social e econômico do país, evitando abordar problemáticas específicas sobre a construção da histórica do mundo greco-romano no campo da política. Quando eventualmente as faz, o professor transfere os problemas do presente diretamente ao passado. Desse modo, não raro notamos que muitos estudantes, seja na Escola A, seja na Escola B, segundo nossos quadros (Tabelas 29 e 30), permanecem em níveis de compreensão mais simples, operando os conceitos *tempo* e *mudança* em termos imobilidade ou regularidade.

Em linha gerais, podemos indicar que os estudantes participantes de nossa pesquisa consideram o Mundo Antigo, sob aspectos políticos, como "época de ouro" e o presente como "época de crise". Essa é uma forte marca na interpretação da maioria dos estudantes em ambas as escolas, quando aproximamos experiência do passado e realidade do presente no intuito de averiguar a formação de sua consciência histórica. O raciocínio com tendências ao tempo regular em termos rüsenianos encontra respaldo na ideia de herança da Antiguidade, seja na

problemática que levantaram os textos antigos nas Oficinas, seja no ímpeto de enfrentar tais problemas existente no presente à maneira pela qual os antigos realizaram.

Acreditamos que a imagem de singularidade, exemplo e origem do mundo contemporâneo, arraigada aos conteúdos sobre a Antiguidade ensinados na escola, potencializou-se diante das representações que carregam os estudantes sobre a política no Brasil contemporâneo, juntos orientando sua percepção do tempo. Por outro lado, há um número considerável de alunos que não se mostraram capazes de identificar a mudança temporal, apreendendo o tempo como categoria imutável e, por fim, cristalizam as problemáticas do passado no tempo (passado e presente tornam-se indistintos). Há ainda estudantes que preferiram reproduzir estereótipos, juízos e concepções de senso comum, não sendo possível identificar em suas respostas noções de tempo e mudança como categorias meta-históricas presentes na mobilização de seu pensamento histórico.

Poucos são os estudantes que transcenderam efetivamente os níveis mais simples de entendimento da temporalidade em todas as oficinas. A identificação do pensamento histórico com a mudança e a percepção de que passado estabelece relações com o presente, sendo, porém o presente é substancialmente diferente do passado, mostrou-se explícito na minoria dos alunos na Escola A e praticamente nulo entre os estudantes na Escola B. Quando contrapõem autores antigos e modernos, são poucos os estudantes capazes de dar relevância à ação política como superadora dos problemas sociais tanto no passado, como no presente. Ou seja, desenvolveram um pensamento histórico menos refinado a fim de notar a importância da experiência como orientadora da vida prática e a mudança como elemento estrutural do tempo, o meio pelo qual a ação humana agirá para produzir a transformação social.

É nesse percurso que se torna de suma importância a ação da aprendizagem em espaço escolar. O ensino de História na escola deve inserir-se entre o contexto meta-histórico que torna a história um conhecimento científico (parte superior da matriz disciplinar de Rüsen) e os conhecimentos que circulam no cotidiano (os quais formam representações sociais), a fim de superar a deficiência de compreensão e de aplicação dos pressupostos disciplinares da História na vida prática dos sujeitos. Caso tal orientação não ocorra, nota-se que poucos estudantes transcenderão efetivamente os níveis mais simples de entendimento da temporalidade.

Os educadores canadenses Peter Seixas (2016) e Stéphane Lévesque (2016) propõem uma adaptação da matriz disciplinar de Rüsen para os estudos sobre ensino-aprendizagem da história escolar. A fim de possibilitar uma base para se construir currículos e situações de aprendizagem que melhor articulem a parte superior da matriz ruseniana (competências e práticas disciplinares) à parte inferior (vida comum), os educadores desenvolveram uma

"Matriz História/Memória" (Figura 13). Essa perspectiva nos é útil para complementar a verificação da consciência histórica dos estudantes de nossa pesquisa.

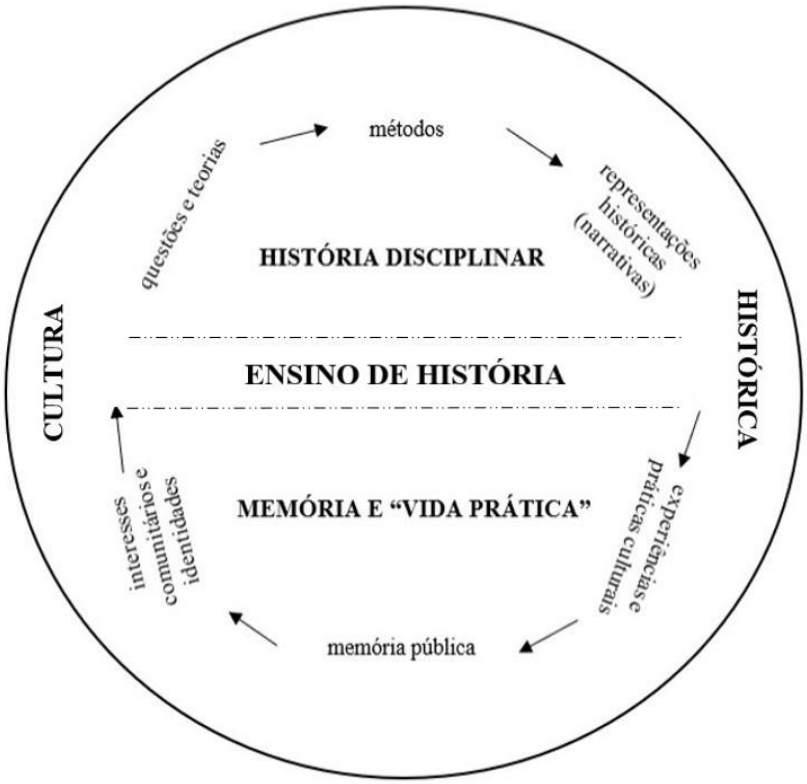


Figura 13 - *Matriz História/Memória*, segundo Seixas e revisada por Lévesque. A matriz acima permite dar sentido às formas pela qual a História é ensinada nas escolas. Fonte: tradução e adaptação de SEIXAS, 2016 e LÉVESQUE, 2016.

A parte superior da matriz– a *História Disciplinar* – refere-se à competência das práticas disciplinares da História: a interpretação e leitura de fontes primárias e a construção e crítica de relatos históricos, minimizando as relações entre a história escolar e as identidades dos alunos ou os usos da história para o presente. Já a parte inferior – *Memória e "Vida Prática"* – consiste em saberes e experiências da vida cotidiana que fomentam a memória coletiva e engendram interesses comunitários e identidades. A faixa intermediária representa o papel a que Seixas e Lévesque atribuem à noção de *History Education* (que traduzimos livremente como *Ensino de História*), quando os professores possuem autonomia para abordar as experiências práticas e culturas memoriais dos alunos submetendo-as ao escrutínio histórico e crítico, realimentando a memória pública.

A matriz revisada pelos pesquisadores canadenses permite interpretar a formação da consciência histórica dos estudantes não apenas como uma prática de memória pública, saberes cotidianos ou um conjunto de ferramentas cognitivas disciplinares, mas como o resultado múltiplo da interação entre a cultura histórica, a memória pública, as representações da vida

cotidiana e a prática disciplinar da História. Desse modo, a zona intermediária da matriz, o *Ensino de História*, é o espaço onde os alunos adquirem, desenvolvem, internalizam os procedimentos mentais da consciência histórica: competência para pesquisar criticamente, ler e analisar fontes históricas, incluindo historiografias, e a competência para construir narrativas históricas para diferentes fins (LÉVESQUE, 2016).

Se retornarmos a Rüsen, o processo de aprendizagem histórica ocorre na experiência temporal transformada em nova competência de interpretação. É no confronto entre a experiência temporal e os critérios de significâncias temporais específicas (intenções de ações mentais, emocionais e cognitivas) que se formam caminhos para que o sujeito, por meio da memória, interprete a experiência e torne-a compreensível e manejável (RÜSEN, 2012, p.77). Acreditamos que o confronto do estudante com o conhecimento histórico substantivo sobre a política entre os gregos e romanos antigos desencadeia em sua cognição histórica significâncias específicas oriundas de intenções mentais, cognitivas e emocionais provenientes do meio em que estão inseridos (social, mas também escolar) e suas intenções subjetivas, que tornam essa experiência sobre o tempo compreensível, manejável e orientadora da vida prática. É nesse local que podemos visualizar os encaminhamentos do processo de constituição histórica de sentido em termos de prática de aprendizagem, ou seja, a formação e mobilização da consciência histórica (RÜSEN, 2015, p. 249).

Se retomarmos às considerações de Peter Lee, a disciplina histórica é diversa do senso comum e devemos esperar que os estudantes compreendam a história em conflito com o senso comum por meio de uma estrutura ensinada dentro de um contexto meta-histórico, conceitos de segunda ordem como tempo, mudança, evidência, narrativa... Se tal estrutura não se mostra disponível, ou é fragmentária, as considerações do senso comum acabam por tornar o conhecimento disciplinar da História um ato de pouca validade (LEE, 2004b, p. 35). É aqui que, segundo a matriz de Seixas (2016) e Lévesque (2016) encontraremos o papel desempenhado pelo ensino de História: levar os estudantes a adquirir, desenvolver e internalizar os procedimentos mentais da consciência histórica, a fim de controlar e minimizar a resistência dos saberes cotidianos, das representações e estereótipos ou de narrativas orientadoras baseadas exclusivamente na memória.

A ação dos docentes de ambas as escolas analisadas por esta pesquisa poucas vezes articulou os saberes disciplinares à narrativa histórica que construíram sobre a política no Mundo Antigo, o que não favoreceu a superação, na maioria dos alunos, dos déficits de compreensão entre os saberes do cotidiano que carregam e a estrutura disciplinar da História. Concluímos que a formação da consciência histórica dos estudantes participantes desta

pesquisa, por meio do exercício da temporalidade inerente à comparação de textos de épocas distintas, sofreu forte influência dos saberes de senso comum que circulam em seu meio social, articulados, comparados e associados aos saberes que se construíram por meio do ensino de história que receberam na escola. Entretanto, a ação didática não foi tomada por ferramentas meta-históricas que permitissem que o conteúdo substantivo tradicional no estudo da Antiguidade greco-romana (democracia, lutas sociais, superação das desigualdades...) desencadeasse a ligação entre da vida prática e a ciência especializada (ou em termos moscovicianos, entre o universo consensual e o universo reificado), e muitos estudantes não obtiveram recursos da experiência do tempo que o ensino da História lhes deveria providenciar.

Fica-nos claro pela análise dos questionários e oficinas aplicadas que esses estudantes possuem uma representação do conceito de política construída por meio do vivido e tal representação permite-lhes construir sentido no confronto com a experiência do passado. Contudo, o ato representacional entra em ação por meio da recuperação da memória pessoal no momento do posicionamento a um estímulo exterior (o confronto entre realidades distantes no tempo) e muito pouco por ferramentas meta-históricas que lhes possibilitariam superar a memória pessoal, relativizar dados oriundos de sociedades distintas no tempo e utilizar da experiência do passado para construir sentido sobre a experiência e se posicionar diante das demandas do presente.

Sob influência das representações dos meios de comunicação de massa sobre a política no Brasil contemporâneo, que atribuem a ação política contornos de criminalidade e à população um papel de imobilidade diante de escândalos de corrupção, os estudantes participantes da pesquisa observaram a política na Antiguidade clássica com contornos muito mais positivos do que aquela da realidade vivida. Entretanto, a experiência do passado, trabalhada a partir do ensino de história, pouco colaborou para a superação dessas representações e a possibilidade de transformação da realidade no presente. Percebe-se que o saber do cotidiano se sobrepôs e os estudantes passam a avalizar dados e imagens do que não é comum (a democracia antiga e a ação política dos antigos), ancorando suas características ao núcleo representacional sobre aquilo que é já conhecido (elementos idealizados da democracia moderna). Reafirmamos, por fim, que o ensino de história deve atuar como mediador, entremeando ferramentas disciplinares e representações sociais na direção de ultrapassar o conhecimento de senso comum e estimular as deduções, a formulação de hipóteses e uma constituição de sentido que auxilie o indivíduo orientar-se efetivamente no tempo. Caso contrário, permaneceremos em um presente estagnado que tece relações frágeis ou fragmentárias com um passado idealizado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta nossa pesquisa, pelo conjunto das aulas observadas, pelos materiais didáticos analisados, pelas entrevistas com docentes e pelas respostas dos estudantes aos questionários e oficinas, evidenciamos que as ações dos antigos gregos e romanos, apresentados na história escolar pelo viés da política, são compreendidas pelos estudantes sob forte influência das representações sociais. Essa compreensão é ainda potencializada pelo discurso dos materiais didáticos e das narrativas dos professores que concebem a Antiguidade como o padrão, como a origem do mundo moderno. No mais, averiguamos a formação do pensamento histórico dos estudantes por meio de conceitos de segunda ordem ou meta-históricos, e percebemos que a consciência histórica em formação, na maioria dos alunos, orienta-se no tempo com tendência à imutabilidade temporal ou ao tempo com contornos regulares, sob forte influência de imagens e representações circulantes no meio social.

Em retrospecto, partimos de uma reflexão teórica sobre o tempo histórico, amparada por contribuições provenientes da Teoria da História, em especial, dos subsídios epistemológicos desenvolvidos pelo historiador alemão Jörn Rüsen. Embora a pesquisa em ensino de história possibilite o enveredar por diversas abordagens teóricas, aproximamo-nos, majoritariamente, da perspectiva da Didática da História alemã por considerar suas ferramentas teóricas recursos valiosos para que se compreenda o pensamento histórico em sua dimensão prática. Pela matriz disciplinar rüseniana (RÜSEN, 2001; 2015) o conceito de consciência histórica é central para a questão da aprendizagem, visto que resulta de procedimentos cognitivos gerais do pensamento histórico – experiência, interpretação e orientação –, os quais tornam o ato de pensar historicamente essencial na vida cotidiana, produzindo orientação e sentido no tempo. Com o respaldo das perspectivas teóricas de Reinhart Koselleck e François Hartog complementamos o entendimento da temporalidade tomada em sua dimensão histórica, ao salientar que o ato de interpretar o tempo e a ele dar sentido revelam sempre um modo de articular o par *experiência* e *expectativa*, que caracterizam o tempo histórico ou a história como um exercício de orientação temporal.

A partir das categoriais propostas por Jörn Rüsen buscamos pela consciência histórica em formação na aprendizagem escolar. Ou seja, o desenvolvimento dos procedimentos cognitivos próprios do pensamento histórico no cotidiano da história ensinada. A consciência histórica opera na interpretação da temporalidade, segundo os pressupostos da matriz do pensamento histórico (Figura 2), permitindo a construção de uma tipologia da produção de sentido (Tabela 1). Acreditamos que tais recursos teóricos são ferramentas intelectuais, as quais

podem ser utilizadas para se analisar o ensino e a aprendizagem da História na escola. Os tipos de consciência histórica depreendidos da tipologia da produção de sentido de Rüsen podem orientar investigações sobre o modo de se dar significado ao tempo e, ainda que se refiram originalmente a paradigmas historiográficos, colaboram para a análise dos pressupostos gerais da história, quando esta aponta para a conexão entre ciência e vida prática. Contudo, ressaltamos que os tipos de consciência histórica identificadas por Rüsen são criações intelectuais ideais e ocorrem, na maioria das vezes, imbrincadas e sobrepostas, não necessariamente operando como categoriais classificatórias exclusivas. São, antes, guias na montagem de variadas tipologias para se compreender a estruturação do pensamento histórico em suas diversas manifestações.

Construímos, assim, instrumentos que nos possibilitassem averiguar a formação da consciência histórica dos estudantes, articulando as propostas teóricas de Rüsen, Koselleck e Hartog na construção de uma tipologia concebida para se analisar dois conceitos meta-históricos, *tempo* e *mudança*, presentes na estruturação do pensamento histórico. A partir da problemática sobre a democracia entre os antigos gregos e as lutas sociais da plebe romana, cruzamos textos do passado e do presente, estimulando os alunos a raciocinarem historicamente, de modo que suas respostas apontassem para a interpretação da temporalidade. Com as respostas dos estudantes organizadas, foi possível analisá-las por meio da criação de categorias para a compreensão de tempo e mudança como conceitos de segunda ordem (Tabelas 29 e 30).

Percebemos que tanto na Escola A, quanto na Escola B, a maioria dos estudantes mostra-se capaz de localizar o tempo como conceito importante na interpretação do passado. Entretanto, sob análise das categorias depreendidas da teoria da história direcionadas à aprendizagem histórica, seu pensamento tendeu a uma formulação mais simplista em relação à temporalidade. Tendeu-se à imobilidade do tempo ou ao entendimento de que o padrão dos antigos é uma lição da qual deveríamos aprender. De maneira geral, julga-se o passado a partir da depreciação do presente, criando-se uma idealização do antigo. Essa ligação passado-presente que se faz é, entretanto, bastante tênue. Curiosamente, notamos em ambos os conjuntos de alunos um conformismo sobre os problemas do presente, que aparecem como reflexo de um tempo estagnado e de difícil apreensão. O futuro, consequentemente, torna-se uma porta aberta para a incerteza e a experiência do passado um algo crível, porém de difícil disposição na ordem do tempo.

Ao enveredamos para o cotidiano da sala de aula, com vistas a analisar o que se processa no ambiente de aprendizagem, recorremos à inspiração etnográfica para interpretar quem são

socialmente esses alunos, o que ocorre na relação pedagógica, qual a visão dos docentes sobre a História que ensinam e que impressões sobre o conteúdo substantivo é possível depreender dos materiais didáticos utilizados pelas turmas. Esses elementos nos auxiliaram a interpretar os resultados da análise da formação da consciência histórica e nos ajudaram a explicar o por que tais raciocínios sobre o tempo, explicitados anteriormente, mostram-se majoritários em nossos alunos.

Estamos diante de estudantes dos grandes centros urbanos paulistas. Centros onde a hipermodernidade capitalista desfaz os espaços de convivência, privatiza as experiências e incita um consumo cultural centrado em imagens rápidas, redes sociais, troca de informações pelo digital e pela degustação de uma literatura juvenil de estilo psicologizante, a qual discute os problemas individuais do adolescente como problemas universais. Ainda que as duas unidades escolares pesquisadas indiquem padrões socioeconômicos diversos, a visão sobre o Brasil atual e a forma de enxergar o futuro mostraram-se bastante similares entre os alunos. Pais e professores, figuras de autoridade, são desagregados por uma realidade pós-disciplinar que incita os jovens à individualização e à personalização das experiências. Percebem os jovens as múltiplas opções do presente, que se perpetuam na rapidez das comunicações, no desenvolvimento técnico acelerado e no mundo digital como fonte privilegiada de informações. Entretanto, o futuro é uma constante incerteza para esses adolescentes. Percebemos que a maior parte dos estudantes espera seguir carreiras universitárias tradicionais e de prestígio, pois, se o rol de opções existentes no presente faz o jovem desagarrar-se dos controles hierárquicos e disciplinares da modernidade, individualizando suas experiências, a expectativa de futuro diante de um cenário de crise social, política, econômica e ambiental talvez não lhes possibilite arriscar ir tão longe dos meios de sobrevivência tradicionais da sociedade capitalista que, apesar de *high-tec*, permanece urbana e burguesa.

Tal juventude dos *smartfones* e dos *shopping centers*, diante das problemáticas da História na escola, constrói uma visão da temporalidade baseada em um passado imaginado e distante e em um presente contínuo e estagnado que aponta para um futuro de incertezas. Se os estudantes da Escola A seguem a História na escola para atingir resultados nos exames de seleção, os estudantes da Escola B encontram um espaço de aulas em que seu professor se esforça por mostrar-lhes as contradições da tessitura social, política e econômica da realidade em que vivem. No entanto, em ambas as situações, a história e, em especial, a história dos antigos gregos e romanos, apresenta-se em seu caráter de "início e prelúdio", seja para destacar-se como digna de singularidade diante de outros conteúdos históricos, como faz o professor da Escola A, seja para ser concebida como reservatório de experiências próximas ou praticamente

iguais ao presente, como realiza o professor da Escola B. A narrativa sobre os antigos permanece aquela do político, da linearidade cronológica, do esteio do mundo capitalista e da ascendência das instituições ocidentais diante de outras experiências históricas pelo mundo.

Não se notou em ambas as turmas observadas uma discussão mais extensa sobre a construção da História, suas ferramentas e seus raciocínios. Quando se faz, é de modo tímido ou circunstancial. Operações que poderiam desenvolver nos estudantes um pensamento histórico mais refinado e, consequentemente, uma consciência histórica de percepção mais crítica sobre o tempo, abrem espaço para interpretações mais simplistas, ou ainda para a compreensão da experiência temporal por meio de saberes não disciplinares e científicos. São os saberes de senso comum, representações que circulam nos meios sociais e são apropriadas pelos jovens com o intuito de fornecer e construir sentido à lógica do tempo.

Finalmente, direcionamos a pesquisa para a investigação desses saberes de senso comum, imagens e estereótipos que apareceriam, como esperávamos, com frequência nas respostas dos estudantes às Oficinas 1 e 2. Tal opção reforçou a trilha da pesquisa que, encarregada de compreender a formação do pensamento histórico, sinaliza que a disposição de ferramentas próprias da História é fundamental, a fim de se calibrar o raciocínio dos alunos e lhes oferecer recursos para driblar e criticar estereótipos e saberes de senso comum.

A partir da advertência de Lee (2004a, 2004b, 2005) e das contribuições de Alves (2018) e Reis (2019), buscamos então na teoria das representações sociais de Moscovici (2013), complementadas por Abric (2001), localizar e compreender a influência desses saberes de senso comum no pensamento histórico dos estudantes e, em sentido abrangente, seu alcance na consciência histórica em formação. A teoria das representações sociais auxiliou-nos a desvendar a relação entre a vida prática do sujeito e os possíveis caminhos de atribuição de sentido ao passado, quando estes não provêm da natureza disciplinar da História.

Encontramos, nas ideias prévias dos estudantes, representações sobre a política que se estruturam em torno de um núcleo representacional construído sob a concepção de democracia moderna, interpretada como o ato de participação por meio da escolha de representantes, e da ideia de um Estado como administrador e provedor de garantias sociais. Tal núcleo representacional possui elementos periféricos que possibilitam a esses estudantes tecer raciocínios, quando desafios interpretativos os colocam frente à sua realidade cotidiana. A representação do político que carregam se constrói sob elementos periféricos que a associam à ideia de corrupção, dinheiro, egoísmo, trapaça, violência e polarização. A política torna-se um ato criminalizado em um cenário estarrecedor. Ainda que parte considerável dos estudantes considerem a política um assunto de relevância, a polarização dos debates, as discussões

acaloradas e seu aspecto entediante e distante da realidade cotidiana os fazem conceber o político com contornos essencialmente negativos.

Percebemos, por meio das próprias respostas dos estudantes aos questionários e oficinas, que tais concepções sobre política provêm de mensagens construídas em grande parte pela mídia nacional em seus variados formatos. Violência, corrupção e desonestidade são corriqueiramente associadas à ideia de política, caracterizando uma visão criminalizada do fazer política na sociedade brasileira contemporânea. A cultura juvenil urbana dos estratos médios, cada vez mais alijada dos espaços públicos e de experiências sociais coletivas, recebem continuamente tais mensagens midiáticas em relação à criminalização da política. Esse conteúdo fomenta representações sociais sobre o campo político, agregando a ele contínuas imagens estereotipadas e discursos enviesados, inviabilizando, na visão de muitos estudantes, a possibilidade de mudança das realidades sociais por meio da luta política.

Por fim, aproximamos tais representações presentes nos raciocínios dos estudantes dos resultados coletados por meio das Oficinas, do ensaio etnográfico do acompanhamento das aulas, da análise de material didático e das entrevistas com os professores, de modo a compor um quadro geral sobre a formação da consciência histórica desses estudantes.

Concluímos que a percepção sobre a política no mundo greco-romano, considerado pela tradição da narrativa escolar como padrão "formador" da realidade do mundo contemporâneo, ainda se perpetua no ensino de história. E, quando aproximada do presente, tende a levar os estudantes a depreciar o momento em que vivem e a idealizar as ações dos homens do passado. Aliada à escassa presença, nas turmas analisadas, de ferramentas cognitivas próprias da História (ideias ou conceitos de segunda ordem), a consciência histórica permanece em níveis mais simples de formação na maioria desses jovens. Assim, notamos a abertura para a forte influência de representações e ideias de senso comum no raciocínio dos estudantes. Compreendem que o exercício da política poderia ocorrer no passado. Entretanto, na condição do contemporâneo, a política torna-se, tanto no plano das ideias quanto no plano da ação, uma empreitada conduzida por egoísmo e sujeitos inescrupulosos. Portanto, a experiência do passado não se torna relevante para se compor uma transformação no momento em que se vive e o presente permanece estagnado, imóvel e conformista.

Se procurarmos encontrar a formação da consciência histórica em desenvolvimento, o ensino deve então propiciar ao estudante orientação no tempo, a qual rompa com estereótipos, com o senso comum e com tendências à interpretação do tempo de modo imóvel ou regular. O entendimento da História por meio de conhecimentos provenientes do senso comum ou padrões idealizados sobre o passado necessita de ser superado, a fim de que se proporcione aos

estudantes um ensino de história que ultrapasse a narrativa linear, episódica e de cunho moral, típica das narrativas escolar e a qual, como se demonstrou pelos dados empíricos, leva a concepções sobre o tempo em perspectivas de uma consciência histórica mais simples, pouco crítica e conformada com as situações do presente. Eis o grande desafio que pretendemos salientar com os resultados de nossa pesquisa.

Novas possibilidades podem abrir-se diante desses resultados, reconhecendo que a pesquisa carrega limitações que devem ser consideradas em próximos estudos empíricos. Listemos algumas dessas limitações, indicando pontos de aprofundamento para estudos futuros. Em primeiro lugar, uma amostra mais precisa dos alunos participantes pode ser delineada, requisitando questionários que abordem novos dados sobre a realidade social e de consumo cultural dos estudantes. Em segundo lugar, os instrumentos destinados à análise da cognição histórica certamente precisariam de mais elementos de controle, adicionando marcadores temporais mais precisos, maior conexão entre temáticas levantadas e mais relevância diante dos conceitos ou ideias históricas que pretendem averiguar. Em terceiro lugar, fontes históricas de outras naturezas poderiam ser também consideradas. Atentamos para o fato de que a hipótese que possuímos sobre as representações sociais ganhou relevo diante dos resultados preliminares analisados e indicou a necessidade de se refinarem as Oficinas com documentos históricos em uma próxima condição de pesquisa. Finalmente, uma possível análise da consciência histórica dos discursos dos professores e dos materiais didáticos poderia ser adicionada e, assim, complementar os dados coletados dos exercícios produzidos pelos alunos.

Esperamos com esta tese contribuir para a expansão da pesquisa sobre ensino de história no país. Reforçamos a possibilidade de se investigar, analisar, interpretar e compreender o ensino-aprendizagem da História a partir de variadas perspectivas teóricas, temáticas curriculares e conteúdos de ensino. Buscamos evidenciar a complexidade do pensamento histórico em sua dimensão escolar e os desafios que se colocam aos interessados em promover uma aprendizagem de qualidade, voltada à formação de uma consciência histórica que forme sempre um pensamento crítico e robusto, valorizador do saber escolar como referência para transformação do mundo.

Se retornarmos às memórias do pequeno Elias Canetti, com a qual introduzimos esta pesquisa, a atração pelos gregos pode ser a porta de entrada para olhar criticamente nosso mundo. Contudo, pelo ensino de História, o sedutor mundo dos gregos deve sempre levantar a questão de por que *nosso* mundo ainda volta seu olhar para o mundo *deles*.

REFERÊNCIAS [66]

ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teoricos. In: ABRIC, Jean-Claude. (org.) **Prácticas sociales e representaciones**. México, D.F.: Cultura Libre, 2001.

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a história e seu código curricular. **Educar em Revista**. Curitiba (UFPR), n.42, p.163-171, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a11n42.pdf> Acesso em: 03.03.2020.

_____. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino** (UEL), Londrina-PR, v. 11, pp. 25-34, 2005.
Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11834> acesso em 03.02.2020.

ALEXANDRE, Marcos. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum**, Rio de Janeiro (FACHA), v.6, n.17, jul./dez.2001, p. 111-125. Disponível em: <https://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/opapel.pdf> acesso em 13.07.2021.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Curitiba: Editora CVR, 2018.

_____. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

ALMEIDA, Elizabeth G. Aprendizagem situada. **ANAIS-ISTIS**, Belo Horizonte (UFMG), vol.1, n.1, p.1-14, 2012. Disponível em: <www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2201> acesso em 02.02.2021.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**, 11ed. (1.ed. 1997). São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 14.ed. (1.ed. 1995). São Paulo: Papirus, 2005.

ASENSIO, Mikel; CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio. La comprensión del tiempo histórico. In: CARRETERO, Mario; POZO, Juan Ignacio; Asensio, Mikel (comp.) **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madri: Visor, 1997.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista**. Curitiba (UFPR) Especial, p. 151-170, 2006. Disponível em: < https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5542> Acesso em 23.03./2020.

ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução**. Goiânia: Editora UFG, 2010.

[66] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**. Goiânia (UFG), v.17, n.1, p.37-51, dez.2012. Disponível em: </www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756> Acesso em: 02.02.2021.

_____. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004.

_____. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras.** Porto, III série, v.2, p.13-21, 2001.
Disponível em: < https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf> Acesso em 02.02.2021.

BARNABÉ, Luís Ernesto. A história universal entre a escrita da história e a travessia atlântica: produção e circulação de compêndios escolares franceses no Brasil (1820-1855). **Esboços**, Florianópolis, v.26, n.43, p.506-528, set/dez., 2019.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/> Acesso em: 20.04.2020.

_____. História Antiga e livros didáticos no século XXI: inovações e permanências. **Revista Alétheia**, v. 9, n. 2, p. 31-40, 2014.
Disponível em: < https://periodicos.ufrn.br/aletheia/article/view/6641> Acesso em 21.04.2020.

BAROM, Wiliam Carlos C. Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese. **albulquerque: revista de História**, Aquidauana (UFMS), v. 9, n. 18, p. 160-192, jan/abr, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/5780>Acesso em: 13.11.2020.

_____. A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. **Revista História Hoje** (Anpuh-BR), v. 4, n. 8, p. 223-246, 2015. Disponível em: < https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/200> Acesso em: 11.11.2020.

BARROS, José D'Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. 2.ed. (1.ed. 2001). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERGMANN, Klaus. História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p.29-42, 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2.ed. (1.ed. 2005) São Paulo: Cortez, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2.ed. (1.ed. 1994). Porto: Porto Editora, 1999.

BOOTH, Martin. History. In: GORDON, Peter (org.). **A guide to educational research**. 3.ed. (1.ed. 1996). London: Routledge, 2013.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania – Ensino Médio**. Vol. 1. São Paulo: FTD, 2016.

BUENO, Belmira A. B. O. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 471-501, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1819> Acesso em: 23.11.2020.

CAIMI, Flávia. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebca**. O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

CANETTI, Elias. **A língua absolvida**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

CARDOSO, Ênio; MORAIS, Jennifer Azambuja de. A narrativa sobre a corrupção e a criminalização da política: o impacto dos meios de comunicação no primeiro turno das eleições de 2018. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, São Borja, v. 4, n. 3, ed. especial, p. 2-28, 2018. Disponível em: < https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/6216> Acesso em 12.06.2021.

CARDOSO, Oldimar. Didática da história. In: FERREIRA, Marieta de M.; OLIVEIRA, Margarida Maria D. (orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar a história e as ciências sociais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Construtivismo e educação**. 2.ed. (1.ed. 1996). Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

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

CHARLES, Sèbastien. O individualismo paradoxal. Introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores**. São Paulo: Ática, 1995.

CHOMSKY, Noam. **Mídia: política, propaganda e manipulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER – Cad. De Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: < https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065> Acesso em: 15.06.2021.

CRUZ, Maria Amélia. **A identidade adolescente no romance juvenil contemporâneo**. Universidade Católica/Leya: Lisboa, 2017.

DELACROIX, Christian; GARCIA, Patrick. Deux siècles d'histoire enseignée. **Espaces Temps**, Paris, n.66-67, p.102-110, 1998.

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

DUVEEN, Gerard. Introdução. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge**. Representações sociais**. **Investigações em psicologia social**. 11.ed. (1.ed. 2000). Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH (orgs.) **Textos em representações sociais**. 14.ed. (1.ed. 1994). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERNÁNDEZ CUESTA, Raimundo. **Cilo en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas**. Madrid: Akal, 1998.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.10, p.58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/revist.htm> Acesso em: 20.07.2019.

FONTANA, Josep. **História depois do fim da história**. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

FUNARI, Pedro Paulo A.; GARRAFFONI, Renata S. **História Antiga em sala de aula**. Série Textos Didáticos. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2004.

FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, s/d.

GASPARELLO, Arlete M. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu Editora, 2004.

GONÇALVES, Ana Teresa M. Os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos Brasileiros. **Hélade – Revista eletrônica de História Antiga,** v. 2, especial, 2001. Disponível em: < http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/13406> Acesso em 16.05.2020.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: FERREIRA, Marieta de M.; OLIVEIRA, Margarida Maria D (orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GUARESHI, Pedrinho A. Mídia e política. **Anais do VII Simpósio Brasileiro de Psicologia Política Memória Política, Movimentos Sociais, Educação e Esfera Pública**. São Francisco de Paula, nov., 2012. Disponível em: <https://app.eventize.com.br/upload/000001/files/ANAIS%20FINALIZADO.pdf#page=58> Acesso em 23.11.2020.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. O Império Romano e nós. In: SILVA, Gilvan V.; MENDES, Norma M. (orgs.). **Repensando o Império Romano: perspectiva socioeconômica, política e cultural**. Rio de Janeiro: MauadX/FAPERJ, 2006.

HAIDAR, Maria de Lurdes M. **O ensino secundário no Brasil Império**. 2.ed (1.ed. 1972). São Paulo: Edusp, 2008.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade. Presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Os antigos, o passado e o presente**. Brasília: Editora da UNB, 2003 (a).

_____. Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo. **Revista de História**. São Paulo (USP), v.1, n.148, pp.09-34, 2003 (b). Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i148p9-34> Acesso em 12.11.2020.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre história**. 3.ed. (1.ed. 1997). São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
_____. **Era dos extremos: O breve século XX (1914-1991)**. 2.ed. (1.ed. 1995). São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HUSBANDS, Christopher T. **What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past**. London: Open University press, 1996.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KITSON, Alison; STEWARD, Susan; HUSBANDS, Chris. **Didáctica de la Historia en secundaria obligatoria y bachillerato**. Madrid: Ediciones Morata, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/ PUC-Rio, 2006.

_____. **Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Rio de Janeiro: EDUERJ/Contraponto, 1999.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre (UFRGS), v. 36, nº 1, p. 39-58, jan/abr, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15348> Acesso em 21.05.2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5.ed. (1.ed. 2003). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista** (UFPR), Curitiba, n.60, pp.107-146, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45979> Acesso em 20.01.2021.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista** (UFPR). Curitiba, Especial, pp. 131-150, 2006. Disponível em < https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543> Acesso em 20.01.2021.

_____. Putting principles into practice: understanding history. In: DONOVAN, Suzanne; BRANSFORD, John D. (ed.). **How students learn: history, mathematics and science in the classroom**. Washington: The Nacional Academies Press, 2005.

_____. Understanding history. In: SEIXAS, Peter A. (ed.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto: University of Toronto Press, 2004 (a).

_____. Walking backwards into tomorrow: historical consciousness and understanding history. **International Journal of Historical Learning Teaching and Research**, v. 4, n. 1, jan. 2004 (b). Disponível em: <www.ex.ac.uk/historyresource/journal7/contents.htm> Acesso em 17.01.2020.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Progression in historic understanding among students ages 7-14. In: STERNS, Peter N.; SEIXAS, Peter A.; WINEBURG, Sam. **Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives**. New York: New York University Press, 2000.

LEITE, Priscilla G. Ensino de história, conjuntura política brasileira e democracia: reflexões a partir da Antiguidade. **XVII Encontro Estadual de História – ANPUH-PB**, v.17, n.1, p.1312-1322, 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/index.php/xviieeh/xviieeh/paper/viewFile/3240/2618 >> Acesso em 13.02.2021.

LÉVESQUE, Stéphane. Going beyond "narratives" vs. "competences": a model of history education. **Public History Weekly**, n. 12, 2016. Disponível em: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-12/going-beyond-narratives-vs-competencies-model-understanding-history-education/> Acesso em 04.07.2021.

_____. **Thinking historically. Educating students for the twenty-first century**. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. Tempo contratempo ou a sociedade hipermoderna. In: LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. Lisboa: Edições 70, 2011.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12.ed. (1.ed. 1986). Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LOWHENTALL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História** (PUC-SP), São Paulo, n.17, nov., 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. (1.ed. 1986). Rio de Janeiro: E.P.U/LTC, 2013.

MAGNOLI, Demétrio; BARBOSA, Elaine Senise. Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade. **Folha de São Paulo**, 08/11/2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml> Acesso em 19.07.2019.

MALERBA, Jurandir. Ciência e arte na escritura histórica. In: MALERBA, Jurandir (org.) **História & narrativa. A ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MARTINS, Estevão C. R.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; ASSIS, Arthur. A obra de Jörn Rüsen e sua relevância. In: RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

MEGILL, Allan. Jörn Rüsen's theory of historiography: between modernism and rhetoric of inquiry. **History and Theory**, n.1, p.39-60, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais. Investigações em psicologia social**. 11.ed. (1.ed. 2000) Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORDUCHOWICZ, Roxana. **Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales em un mundo de pantallas**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

MUNAKATA, Kazumi. História, consciência histórica e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). In: **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

NEMO, Phillppe. **O que é Ocidente?** Lisboa: Edições 70, 2005.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da etnografia na educação. **Educação em Foco**. Belo Horizonte (UEMG), ano 16, n. 22, p.163-183, dez. 2013. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/322> Acesso em 03.12.2020.

OLIVEIRA, Itamar F.; OLIVEIRA, Margarida Maria de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de história à brasileira. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 21, n.2, p. 223-234, jul/dez. 2014. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 02.01.2021.

OLIVEIRA, Fatima O. de; WERBA, Graziela C. Representações Sociais. In: STREY, Marlene N.; BERNARDES, Nara Maria G.; CARLOS, Antônio Sérgio, GUARECHI, Pedrinho; JACQUES, Maria da Graça C.; FONSECA, Tania Maria G. (Org.) **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. 3.ed. (1.ed. 1946). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PINSK, Jaime (org.). **100 textos de História Antiga**. 10 ed. (1.ed. 1988) São Paulo: Contexto, 2008.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2.ed. (1.ed. 2008). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RAMOS, Márcia Elisa T.; CAINELLI, Marlene R. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos**. Maringá, v. 19, n.1, p.11-27, jan./abr., 2015.
Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33801> Acesso em 03.01.2021.

REIS, Aaron S. C. **Brasil em tempos de crise: um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes**. 181f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2019.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

_____. **Cultura faz sentido. Orientações entre o ontem e o amanhã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____. Didática da história: passado e presente a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011 (a).

_____. Experiência, interpretação e orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011 (b).

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011 (c).

_____. **História Viva. Teoria da história (III): formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2007.

_____. **Razão Histórica. Teoria da história (I): os fundamentos da ciência da história**. Brasília: Editora UNB, 2001.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum**, Maringá (PR), v. 34, n.2, p. 211-220, jul/dez, 2012. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/13720> acesso em 03.02.2021.

_____. Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *neu geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. **Revista OPSIS**. Catalão (UFG), v. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFG-2_f0cc3f6b506edcd503883be7ffcf852d> acesso em 05.02.2021.

SANTOS, Rogerio D. dos. Criminalização política. Estado de exceção e criminalização da política pelo *mass media*. **Sistema Penal e Violência**. Porto Alegre (PUCRS), v. 8, n. 2, p.187-209, jul./dez., 2016

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de documentos históricos para o 1ºgrau: 5ª a 8ª séries.** São Paulo: SE/CENP, 1979.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere, Revista de História Intelectual**. São Paulo (USP), vol.3, n.2, p.60-76, 2017. Disponível em <http://revistasusp.br/revistaintelligere>. Acesso em 23.11.2020.

_____. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v.16, n. 37, p.73-91, mai./ago., 2012. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245> Acesso em 15.05.2020.

_____. Literacia histórica, um desafio para o ensino de história no século XXI. **História & Ensino** (UEL). Londrina, v 15, p. 09-22, ago., 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424>. Acesso em 15.09.2020.

SECA, Jean-Marie. **Les représentations sociales**. Paris: Armand Colin, 2005.

SEIXAS, Peter A. A History/Memory Matrix for History Education. **Public History Weekly**. n.4, vol. 6, 2016. Disponível em: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/> Acesso em 13.04.2021.

SEIXAS, Peter A.; MORTON, Tom. **The big six historical thinking concepts**. Toronto: Nelson College Indigenous, 2013.

SILVA, Glaydson José da. **História Antiga e usos do passado: um estudo de apropriações da Antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944)**. Coleção História e Arqueologia em Movimento. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.

SILVA, Marcos. "Tudo que você consegue ser" – triste bncc/história (a versão final). **Ensino em ReVista**. Uberlândia (UFU), v.25, especial, p. 1004-1015, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46454> Acesso em 12.11.2020.

SILVA, Uiran Gebara da. Introdução ao dossiê História Antiga no Brasil ensino e pesquisa: uma Antiguidade fora do lugar? **Revista Mare Nostrum**, São Paulo, v. 8, n.8, p.1-12, 2017. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/138858> Acesso em 12.08.2021.

SIMAN, Lana Mara C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para o processo de ensino e aprendizagem da história. **Caderno Cedes**, Campinas, v.25, n.67, p.348-364, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300007> Acesso em 21.06.2021.

THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna. In: **Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9.ed. (1. ed.2000) Petrópolis, RJ: 2011.

Universidade de São Paulo**. Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: parte I (ABNT)**. Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro [et al.]. 4.ed. São Paulo: AGUIA, 2020.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos; **Conecte História**. Vol.1, São Paulo: Editora Saraiva, 2014.

VECCHIA, Ariclê. Imperial Collegio de Pedro II no século XIX: Portal dos estudos históricos franceses no Brasil. In: VECCHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.) **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, século XIX e XX)**. São Paulo: Annablume, 2003.

VILLA, Marco Antônio. A Revolução cultural do PT. **Portal G1**. 05/01/2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995> Acesso em 19.07.2019.

WIKLUND, Martin. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. **História da Historiografia**, Rio de Janeiro/Ouro Preto, n.1, p. 19-44, 2008.
Disponível em: < https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/24> Acesso em 12.08.2020.

WINEBURG, Sam. Unnatural and essential: the nature of historical thinking. **Teaching History**. The Historical Association, n.129, p.6-11, dec.2007. Disponível em: <https://www.history.org.uk/secondary/resource/2429/unnatural-and-essential-the-nature-of-historical> Acesso em 03.02.2021.

WINTON, Richard I.; GARNSEY, Peter. Teoria Política. In: FINLEY, Moses (org.). **O legado da Grécia: uma nova avaliação**. Brasília: Editora UNB, 1998.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1

Pesquisa de Perfil Discente

1) *Nome:_____*
2) *Idade: _____*
3) *Ocupação:*
( ) nunca trabalhou ( ) desempregado ( ) trabalha atualmente Em quê? _____
5) *Escolaridade:*
( ) sempre estudou em escola pública ( ) alternou entre pública e particular
( ) primeiro ano em escola pública
6) *Pretende cursar universidade?*
( ) Não ( ) Sim Que curso? _____
7) *Quem mora em sua casa?*
( ) Pai ( ) Mãe ( ) Irmãos Quantos? _____
( ) Avós ( ) Tios ( ) Primos
( ) Padrasto ( ) Madrasta ( ) Outros:_____
8) *Total de habitantes de sua casa*
( ) 2
( ) De 3 a 5
( ) De 5 a 7
( ) Mais de 7 pessoas
9) *Escolaridade do Pai*
( ) Ensino Fundamental Incompleto
( ) Ensino Fundamental
( ) Ensino Médio Incompleto
( ) Ensino Médio
( ) Ensino Superior Incompleto
( ) Ensino Superior
( ) Pós-Graduação (Mestrado/Doutorado)
( ) Sem contato
10) *Escolaridade da Mãe*
( ) Ensino Fundamental Incompleto
( ) Ensino Fundamental
( ) Ensino Médio Incompleto
( ) Ensino Médio
( ) Ensino Superior Incompleto
( ) Ensino Superior
( ) Pós-Graduação (Mestrado/Doutorado)
( ) Sem contato
11) *Profissão do Pai _____*
12) *Profissão da Mãe_____*
13) *Renda Familiar*
( ) um salário mínimo
( )até 3 salários mínimos
( ) de 4 a 8 salários mínimos
( ) mais de 8 salários mínimos
14) *Tipo de atividade de lazer que pratica com maior frequência.* *Assinale quantas quiser.*

( ) Celular	*( ) Instrumentos musicais*	*( ) Parques*	*( ) Teatro*
( ) Cinema	*( ) Leitura*	*( ) Shopping*	*( ) Televisão*
( ) Computador	*( ) Pintura/Desenho*	*( ) Sair com amigos*	*( ) Viagens*
( ) Esportes	*( ) Ouvir música*	*( ) Shows*	*( ) Vídeo games*

15) *Possui alguma religião?*
( ) Não ( ) Sim Qual? _____

16) *Participa de algum grupo social**?*** *Assinale quantos quiser.*

( ) Banda	*( ) Movimento Estudantil*	*( ) Sociedade de RPG/Games*
( ) Coral	*( ) ONG*	*( ) Nenhum*
( ) Grupo religioso	*( ) Prática esportiva*	*( ) Outro _____*
( ) Grêmio Estudantil		

17) *Quais fontes a seguir você mais acessa para obter informações ou fazer pesquisas?* *Assinale quantas quiser.*

( ) Amigos	*( ) Professores*	*( )Outro _____*
( ) Livros e Materiais Impressos	*( ) Redes Sociais Digitais*	
( ) Parentes	*( ) Sites e Aplicativos Digitais*	

18) *Quanto tempo em média permanece conectado à internet:*
( )1 a 2 horas
( )2 a 4 horas
( )4 a 6 horas
( )Mais de 6 horas

19) *Qual aplicativo de celular você mais acessa? _____*

20) *Tipos de vídeo que mais assiste na internet ou televisão.* *Assinale quantos quiser.*

( )Artes	*( )Fofocas de Artistas*	*( )Novelas/Séries*
( )Documentários	*( )Jornais*	*( )Política*
( )Entrevistas	*( )Humor*	*( )Religioso*
( )Filmes	*( )Música*	*( )Videoaulas*

21) *Qual sua disciplina escolar favorita? _____*

22) *Cite um livro que gostou de ler e, brevemente, comente por quê.*

_____
_____

23) *Cite um filme de que gostou muito e, brevemente, explique por quê.*

_____
_____

24) *Para você, o que é a Política?*

_____
_____
_____
_____

25) *Você se interessa por política? Por quê?*

_____
_____
_____

26) *Comente de maneira breve como sente a situação política de nosso país.*

_____
_____
_____

ANEXO 2

Roteiro Entrevista Docente

1) *Idade:*

2) *Tempo de Magistério:*

3) *Formação:*

4) *Leciona alguma outra disciplina além de História? Qual?*

5) *Qual a relevância dos conteúdos sobre Grécia e Roma Antigas para o aprendizado histórico dos estudantes?*

6) *Quais procedimentos metodológicos você utiliza para ensinar o conteúdo "democracia na Grécia Antiga"?*

7) *Quais procedimentos metodológicos você utiliza para ensinar o conteúdo "lutas sociais na República Romana"?*