UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HENRIQUE FERREIRA PACINI

O Fantasma de Von Martius: a influência do programa curricular de História na atuação cidadã de formandos da Educação Básica em São Paulo

São Paulo
2022

HENRIQUE FERREIRA PACINI

O Fantasma de Von Martius: a influência do programa curricular de História na atuação cidadã de formandos da Educação Básica em São Paulo

Versão corrigida

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

Orientadora: Profa. Dra. Kátia 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

Ff

Ferreira Pacini, Henrique
O Fantasma de Von Martius - a influência do programa curricular de História na atuação cidadã de formandos da Educação Básica em São Paulo / Henrique Ferreira Pacini; orientadora Kátia Maria Abud. -- São Paulo, 2002.
269 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

1. Ensino de História. 2. Teoria da História. 3. Aprendizado Histórico. 4. Cidadania. 5. Ideologia. I. Maria Abud, Kátia, orient. II. Título.

Nome: PACINI, Henrique Ferreira

Título: O Fantasma de Von Martius: a influência do programa curricular de História na atuação cidadã de formandos da Educação Básica em São Paulo.

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

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Dedico este trabalho a todas e todos que, nas salas de aula, incansavelmente trabalham para a construção de um mundo mais justo e humano, apesar de todas as adversidades.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Kátia Maria Abud, pela sua disponibilidade, carinho e orientação. A sua trajetória pessoal, intelectual e profissional foram inspirações basilares para o presente trabalho.

Às professoras e professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela parceria, orientação e cordialidade.

Aos estimados colegas Hector Rafael dos Santos, Mariana Pereira Vilas Boas, Thelma Regina Fogaça Bahl, Tatiana Ferraz de Toledo Ramos Malacarne, Thiago Figueira Boim e Luiz Fernando Pimentel, pelo auxílio na obtenção dos dados utilizados no trabalho.

Ao meu irmão Paulo, pelo apoio constante e à minha irmã Marina, pelas horas de revisão e apoio.

Aos meus pais, pelo apoio material, emocional e espiritual ao longo de todos esses anos de estudo e sacrifício.

À Samara, a minha companheira, pelo carinho, compreensão e apoio durante a elaboração do trabalho.

Aos meus filhos, por tudo o que me ensinaram.

RESUMO

PACINI, H. F. **O Fantasma de Von Martius**: a influência do programa curricular de História na atuação cidadã de formandos da Educação Básica em São Paulo. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Atribui-se à disciplina escolar História, o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes. O presente trabalho se fundamenta na Teoria da História de Jörn Rüsen para investigar as apropriações do conhecimento histórico escolar, por parte de formandos da Educação Básica na cidade de São Paulo, tendo como parâmetro de observação a atuação cidadã desses indivíduos. Para tanto, a investigação se concentrou no levantamento de duas séries de dados. Em primeiro lugar, foram analisadas as questões de História das duas principais avaliações externas a que os estudantes de São Paulo são submetidos ao final da Educação Básica: FUVEST e ENEM. Em segundo lugar, foram coletadas redações elaboradas por estudantes da terceira série do Ensino Médio em quatro escolas localizadas em diferentes pontos da cidade. As redações solicitadas apresentaram 17 temas a serem escolhidos livremente pelos educandos. Foi criado um protocolo de análise das redações, a partir da Teoria da História de Rüsen, resultando em uma parametrização denominada Proficiência em Expressão Temporal (PET), com cinco níveis crescentes de complexidade. Os dados obtidos pela análise das redações foram cruzados com a análise das questões das avaliações externas para identificar as formas como o pensamento histórico se manifesta na argumentação dos educandos. Os resultados apresentados apontam um descompasso entre as pretensões curriculares estabelecidas para a disciplina História e a efetiva apropriação do conhecimento histórico por parte dos educandos, comprometendo uma atuação cidadã crítica e consciente dos discentes.

Palavras-chave: Ensino de História. Teoria da História. Aprendizado Histórico. Cidadania. Ideologia.

ABSTRACT

PACINI, H. F. **The ghost of von Martius**: the influence of the curricular program of history in the citizen performance of graduates of basic education in São Paulo. Thesis (Doctorate in Education - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2022).

It was assigned to the school subject of History the objective of forming critical and conscious citizens. The present work is based on Jörn Rüsen's History Theory to investigate the incorporation of school historical knowledge by graduates of high school education in São Paulo city, by observation of these students' civic engagement. To achieve this objective, this investigation relied on two datasets. First, the items of History test included in the country's two most important college entrance exams were analyzed: Fuvest and Enem. Second, compositions developed by students of the third grade of high school of four schools located at different points of the city. The requested essays presented seventeen themes to be freely selected by the learners. An analysis protocol was built upon Rüsen's history theory, resulting in a scale wich we named Temporal Expression Proficiency (TEP), with five increasing levels of complexity. The data obtained by the analysis of the compositions were crossed with the analysis of the test items of those admission exams to assess how historical thinking manifests itself in the argument of the students. The results presented a mismatch between the curricular claims established for the subject History and the effective incorporation of historical knowledge by the students, undermining the critical and conscious civic engagement of those high school graduates.

Keywords: History Teaching. History Theory. Historical Learning. Citizenship. Ideology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instâncias temporais 110
Figura 2 - Conteúdo da transição temporal 111
Figura 3 - Natureza da transição temporal 113
Figura 4 - Foco da transição temporal 113
Figura 5 - Qualidade das informações 114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tema escolhido pelos educandos 134
Gráfico 2 - Temas por gênero 136
Gráfico 3 - Temas por Escola.....137
Gráfico 4 - PET aferida das escolas públicas (sem estímulo) 165
Gráfico 5 - PET aferida na escola particular (com estímulo) 166
Gráfico 6 - Pet proto-histórica por tema.....168
Gráfico 7 - PET histórica por tema 169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Etapas de análise da expressão temporal 115
Tabela 2 - Matriz de critérios – ENEM 117
Tabela 3 - Objetos do conhecimento de ciências humanas 119
Tabela 4 - Itens do ENEM 2019 cujo objeto de análise é o passado 124
Tabela 5 - Questões de história da FUVEST 2019 131
Tabela 6 - Redações por tema 133
Tabela 7 - Temas por gênero 135
Tabela 8 - Temas por escola 136
Tabela 9 - Níveis de proficiência em expressão temporal 139
Tabela 10 - Níveis de proficiência em expressão temporal 140
Tabela 11 - PET aferida nas escolas públicas (sem estímulo) 165
Tabela 12 - PET aferida na escola particular (com estímulo) 166
Tabela 13 - Porcentagem de PET por tema (escola pública) 167
Tabela 14 - Divisão do apoio à liberação de armas por nível de PET 182

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
2 REFERENCIAL TEÓRICO 26
2.1 O conceito marxista de ideologia 26
2.2 As críticas ao conceito de ideologia 35
2.3 O Capitalismo de vigilância 41
2.4 Rüsen e a constituição histórica de sentido 45
2.4.1 Cultura histórica e formação histórica 53
2.5 Síntese das orientações estabelecidas a partir do referencial teórico 62
3 A HISTÓRIA ESCOLAR COMO RACIONALIZAÇÃO IDEOLÓGICA 65
3.1 O ensino de História e cidadania na legislação e organização curricular brasileira 65
3.2 O conceito de Narrativa Histórica Escolar 70
3.3 Breve histórico da NHE no Brasil 73
3.4 A influência da racionalidade neoliberal no ensino de História 82
4 METODOLOGIA DE PESQUISA 87
4.1 Parâmetros de Análise da Expressão Temporal 101
4.1.1 Primeiro parâmetro de análise: as instâncias temporais 107
4.1.2 Segundo parâmetro de análise: conteúdo da transição temporal 110
4.1.3 Terceiro parâmetro de análise: natureza da transição temporal 112
4.1.4 Quarto parâmetro de análise: o foco da temporalidade na argumentação 113
4.1.5 Quinto Parâmetro de análise: qualidade da informação 114
5 ANÁLISE DO *CORPUS* DOCUMENTAL 116
5.1 Análise das avaliações externas 116
5.2 Análise das redações produzidas pelos educandos 133
5.2.1 Aspectos quantitativos 133
5.2.2 Aspectos qualitativos da análise das redações 138
5.2.2.1 PET proto-histórica 140
5.2.2.1.1 Nível de proficiência: a-histórico 141
5.2.2.1.2 Nível de proficiência: rudimentar 143
5.2.2.2 PET Histórica 147
5.2.2.2.1 Nível Elementar 148
5.2.2.2.2 Nível Intermediário 155

5.3 Análise das redações sobre os monumentos paulistanos 158
5.4 Análise das redações da escola particular 161
6 RESULTADOS 165
6.1 Manifestações ideológicas das redações 170
6.1.1 Aborto 170
6.1.2 Redes Sociais 175
6.1.3 Liberação das armas 181
6.1.4 Funk 188
6.1.5 Casamento homoafetivo 193
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FANTASMA DE VON MARTIUS 198
REFERÊNCIAS 207
ANEXOS 213

1 INTRODUÇÃO

Na literatura, os fantasmas são manifestações sobrenaturais que assombram os vivos. É comum ver representações de fantasmas como espíritos aflitos. A sua atuação é motivada por um grave problema ocorrido nas suas vidas mortais, cuja resolução está pendente. Nesse sentido, os fantasmas seriam manifestações do passado que atingem os vivos, influenciando as suas vidas. Os seus atos pregressos determinam as suas penitências e as suas ações influenciam o presente, pela interferência nas vidas daqueles que estão atualmente vivos.

Para resolver essas pendências, os fantasmas realizam atos - geralmente apavorantes - que mobilizam os vivos, direcionando-os para que os auxiliem nessa tarefa. Nas histórias da literatura fantástica, os atos de exorcismo ou apaziguamento dessas entidades ocorrem quando os vivos conseguem satisfazer a pendência que prende os fantasmas ao “plano material”, libertando-os de sua penitência. O presente trabalho utilizará a alegoria do fantasma para investigar como o passado influencia o ensino de História no nosso país. Os resultados obtidos, como veremos, apontam que tal fantasma precisa ser exorcizado com urgência.

O ensino escolar de História, atualmente, tem por finalidade declarada nos seus programas curriculares oficiais a formação de cidadãos críticos, conscientes e bem-informados, que utilizem o seu conhecimento sobre o passado para melhor compreenderem o presente. Nos programas e orientações curriculares oficiais, atribui-se ao conhecimento histórico a função de fornecer aos indivíduos instrumentos intelectuais, pelos quais possam contribuir de maneira construtiva para o progresso da sociedade e da democracia. Como os educandos costumam responder, quando indagados sobre os objetivos do aprendizado, “a gente aprende História para compreender o presente”.

Quando folheamos um manual escolar de História - tanto no material destinado ao Ensino Fundamental, quanto aquele voltado para o Ensino Médio - é comum encontrarmos, invariavelmente, o seguinte enredo da História pátria: os portugueses, cuja cultura cristã-europeia foi descrita com muitos detalhes nos volumes e capítulos precedentes, após unificarem seu país, lançaram-se pioneiramente ao mar, após absorverem as técnicas navegacionais e comerciais dos demais povos europeus e dos árabes. Após o Périplo Africano, chegaram à América, onde passaram, após um breve período de simples relações de escambo com os indígenas, a ocupar

sistematicamente o território, criando uma sociedade escravista que se serviu de indígenas e africanos, desbravou o continente e realizou diferentes tipos de atividades econômicas, principalmente a produção açucareira e, posteriormente, a exploração aurífera.

Após mudanças ocorridas na Europa a partir do século XVIII, os colonos portugueses passaram a questionar o sistema colonial e, durante o período napoleônico, ocorreram as condições singulares da nossa emancipação política, com a vinda da Família Real portuguesa. Emancipado o país, o período monárquico que se segue é uma sucessão de fatos político-institucionais, pontilhados eventualmente por algumas informações sobre a economia e mais escassas informações sobre o que ocorria com a população, em termos cotidianos e culturais.

As transformações socioeconômicas trazidas pela lavoura cafeeira promoveram uma ruptura político-institucional, gerando a Proclamação da República, no último quartel do século XIX. Segue-se o período republicano, em uma sucessão de presidentes e conjunturas político-institucionais singulares nas quais, como nos períodos anteriores, os fatos econômicos, sociais e culturais (esses últimos em menor quantidade) estão subordinados aos eventos políticos, sendo apresentados apenas na medida em que lhes sirvam de suporte ilustrativo-explicativo. Após períodos que alternam governos autoritários e democráticos, a Nova República despontou como um governo democrático, cujos problemas econômicos foram parcialmente solucionados a partir do Plano Real.

Nesse paradigma de ensino de História, aprende-se muito sobre os fatos político-institucionais: governantes e trocas de governantes, alterações do sistema político e, recentemente, algum protagonismo da população - escravizados na Colônia e na Monarquia, trabalhadores assalariados urbanos na República. Na verdade, a dimensão político-institucional é o “fio da meada” com o qual toda a narrativa se estrutura.

Aprendemos que a política é invariavelmente realizada pelas “grandes personalidades” e sempre dentro das instituições, sem que esse conceito seja estendido para a vida cotidiana das “pessoas comuns”, cujos interesses e necessidades são, na verdade, os reais motivos das disputas em torno da organização da vida prática. Nesse sentido, a narrativa da História escolar constante nos livros didáticos oculta a política, que faz parte da vida cotidiana dos próprios estudantes. A manifestação estudantil de desapreço formulada na frase “Política é chato, professor”

não é rara para aqueles que atuam na Educação Básica. Ela é “chata”, porque sempre é associada às instituições e personalidades alheias ao cotidiano dos jovens.

No caso da participação popular, salvo raros exemplos, a política sempre é realizada por grupos coletivos cujos integrantes não são apresentados em suas individualidades - em outras palavras, atores que “não têm rosto” - como “os escravizados”, “os operários”, “os sindicatos”. Nesse caso, a atuação política realizada pelo povo ou é relegada à reatividade - Quilombos, Abolicionismo, Movimento Operário - ou ao fracasso de projetos - as Inconfidências, a Cabanagem, a Balaiada, as “Diretas-já”. Aprende-se, de maneira indireta, que “política” de sucesso e propositiva só ocorre quando é realizada na instância das instituições oficiais.

Além dessa característica relacionada ao conteúdo, podemos destacar outra, mais ligada aos aspectos formais da narrativa presente na História escolar: nos manuais, a história do nosso passado está dividida em “episódios” relativamente independentes entre si - os capítulos - cada qual com o seu assunto principal - a Expansão Marítima, o período “pré-colonial”, “a sociedade do açúcar”, “a Independência do Brasil”, “o Primeiro Reinado”, “a Era Vargas”, dentre outros. As informações constantes nesses episódios são cientificamente comprovadas pela Academia, provindo de pesquisas atualizadas, garantindo-lhes a chancela de cientificidade. Nas escolas, professores e educandos geralmente transitam por essa narrativa de acordo com a organização desses episódios constantes nos livros didáticos. Os docentes, por sua vez, procuram se adequar aos exames a que os educandos são submetidos ao final da Educação Básica.

Nessas avaliações são exigidos detalhes desses episódios: “Explique os fatores que contribuíram para o pioneirismo português na Expansão Marítima”, “Explique o conceito de escambo”, “Qual era o papel do escravismo na economia colonial portuguesa?”, dentre outros aspectos. Esse tipo de avaliação decorre da própria concepção metodológica de como a História deve ser ensinada: uma sucessão de episódios ocorridos no passado, cujos detalhes devem ser memorizados pelos educandos, a fim de que confirmem a correta apropriação dos fatos pretéritos.

Essa é uma situação paradoxal, pois, atualmente, o discurso vigente entre os professores de História defende que é preciso “compreender e não memorizar”. Entretanto, para “compreender” os detalhes desse passado é preciso memorizá-los. Se as avaliações se limitam a verificar esses detalhes sem que haja uma ligação com o tempo presente, o que ocorre, ao final do processo, é justamente a priorização da

memorização de detalhes do passado, a despeito das novas maneiras de se perguntar sobre esses conteúdos - identificá-los em textos ou imagens, relacioná-los ou compará-los com outros elementos da narrativa, dentre outros aspectos.

Apesar dos autores de material didático e os professores buscarem relacionar os eventos apresentados nos diferentes capítulos, a compartimentação episódica da narrativa - reforçada pelos métodos avaliativos e pela extensão dessa narrativa ao longo de vários anos (quatro para os anos finais do Ensino Fundamental, três para o Ensino Médio) - compromete a unidade do sentido narrativo, promovendo um conhecimento mais episódico do que global de nossa História. Sem essa unidade, que liga o presente ao passado, conferindo um sentido para o devir, o ensino de História tem se pautado pelo desfile de uma sucessão de eventos pretéritos aparentemente sem outra finalidade que não a mera catalogação, cuja correção é verificada nas avaliações. A pretensa falta de finalidade, no entanto, é enganosa. A catalogação de fatos pretéritos, tal como realizada atualmente nas escolas, possui uma finalidade política bastante específica, como veremos.

Quanto à maneira de narrar a nossa história nas escolas, essa versão dos fatos foi construída ideologicamente a partir do século XIX. A necessidade de estabelecer as identidades nacionais na Europa e no mundo ocidental, resultado da construção do Estado nacional burguês, promoveu a especialização do conhecimento histórico, que passou a ser utilizado politicamente. A nação se tornou o fundamento da legitimidade política e, como construto histórico-ideológico, precisava ser narrada em bases de validade epistemológica que naturalizasse as camadas governantes e suas pretensões.

A História, nesse contexto, passou a ser escrita a partir dos paradigmas cientificista e positivista, então dominantes no pensamento europeu. Esses modelos de produção científica tinham como fundamento as práticas e conceitos próprios das ciências da natureza, como a Biologia e a Física. Resulta desse fato a adoção/adaptação de alguns pressupostos próprios dessas ciências para a narração do passado, envolvendo os conceitos de “progresso”, “evolução” e “linearidade”. As sociedades humanas passaram a ser comparadas a partir de bases etnocêntricas, supondo-se que todas deveriam passar, obrigatoriamente, pelos mesmos “estágios de evolução”. Dividiram-se as sociedades e as etnias humanas (então tratadas como “raças”) entre “evoluídas” e “atrasadas”, sendo a “raça branca” e as “sociedades civilizadas” (também brancas) atribuídas à “evolução” e as não-brancas ao “atraso”.

Os paradigmas científicos das ciências da natureza também influenciaram a própria “validade” do conhecimento sobre o passado. As fontes históricas aceitas se resumiam aos documentos obrigatoriamente escritos (o período anterior ao desenvolvimento da escrita foi considerado como “pré-História”, a cargo dos arqueólogos) e “oficiais”, produzidos pelos governos, cronistas e instituições considerados “confiáveis”. Se, por um lado, esse rigor permitiu uma produção mais profissional dos relatos sobre o passado, por outro, a sua restritividade em relação às fontes e ao seu trato resultou em um desfile de personalidades políticas - os governantes - e eventos militares ao longo do tempo, tendo como pano de fundo uma teleologia rumo ao “progresso”.

No caso do Brasil, jovem país recém-emancipado da sua metrópole, a produção dessa identidade nacional se fazia urgente, a fim de legitimar não somente a Independência, mas, também, as camadas dominantes aos olhos do mundo e da população brasileira. Para tanto, recorreu-se a um concurso, realizado em 1845, para estabelecer as bases epistemológicas e ideológicas que orientariam a escrita da História brasileira, vencido pelo naturalista alemão Karl Phillip Von Martius. Eis o nosso fantasma, que atualmente assombra nossas salas de aula.

A presente investigação parte da seguinte hipótese: o modelo narrativo estabelecido pelo trabalho do naturalista alemão, ideologicamente orientado para o favorecimento das elites brancas dominantes, tornou-se o paradigma da escrita da História e do seu ensino em nosso país, que perdura até os dias atuais. Em decorrência disso, a maneira como a História escolar é atualmente concebida e ensinada nas salas de aula não promove, entre os educandos, a utilização operatória do conhecimento histórico que lhes proporcionaria uma compreensão crítica do mundo que os cerca.

Em um país multicultural e multirracial como o nosso, o ensino de uma narrativa unívoca, cujo protagonista é sempre o homem branco e proprietário, reduz, sub repticiamente, a maior parte da população - não-brancos e mulheres - a papéis de subordinação no discurso identitário nacional. A falta de identificação subjetiva com a narrativa e o fato do seu aprendizado estar focado, principalmente, na memorização de detalhes dos seus episódios, impedem que os educandos construam sentidos para a vida prática a partir do conhecimento sobre o passado. O resultado desse conjunto de fatores é o fracasso do ensino de História, no que tange à formação de cidadãos críticos.

O atual paradigma do ensino de História vigente no nosso país não desenvolve plenamente o que Jörn Rüsen chama de pensamento histórico. Esse, se plenamente desenvolvido, nos proporciona a capacidade de contextualizar o presente para além dos dados imediatos absorvidos pelos nossos sentidos. É a partir desse pensamento que podemos dar significado ao que vemos, ouvimos e experimentamos em nosso contato com a realidade. Os referenciais temporais ancoram a nossa consciência e nos fornecem elementos de sentido com os quais lidamos com a vida cotidiana e optamos pelos diferentes caminhos que traçamos na nossa existência.

O pensamento histórico, apesar de comum a todos os membros da raça humana, precisa ser pedagogicamente desenvolvido por um aprendizado especializado, que leve em conta as suas características cognitivas. Sem esse desenvolvimento, a contextualização crítica da realidade não é possível e os indivíduos carecem de autonomia, ficando à mercê do que lhes é informado sobre a realidade pelas “autoridades” que estabelecem a narrativa oficial e pretensamente detêm o monopólio do saber diferenciar entre “certo” e “errado”. A capacidade de escolher criticamente por entre diferentes narrativas pode e deve ser desenvolvida por um ensino de História que se pretende emancipador.

O desenvolvimento do pensamento histórico, nesse sentido, torna-se uma questão crucial no que tange ao desenvolvimento dos educandos em relação à cidadania. Sem o seu pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania fica ameaçado, pois os indivíduos ficam desprovidos de elementos para avaliar com segurança suas opções. No presente contexto, a ausência de capacidade crítica tem sido um fator de ameaça à própria democracia como valor civilizatório comum a todos.

Todorov, discorrendo sobre as ameaças do século XXI à democracia, explica que, atualmente, o maior perigo para os regimes democráticos é o descompasso entre as suas características constituintes. Para o intelectual búlgaro, os regimes democráticos se constituem por três características principais - o poder popular, a liberdade individual e o progresso. Quando uma dessas características é superdimensionada, as distorções produzidas dentro do sistema geraram situações antidemocráticas (TODOROV, 2012, p. 18). Nesse sentido, os maiores perigos para a democracia, atualmente, não surgem de discursos autoritários como aqueles vigentes no século XX, mas daqueles que se apropriam dos valores democráticos

para depois sabotá-los, como o populista[1]. Além disso, essas ameaças são complementadas pela ação das novas mídias eletrônicas, cuja capilaridade social proporciona um aumento exponencial da sua influência.

Discorrendo sobre as características do discurso populista, Todorov aponta que ele é sempre demagógico, apresentando soluções enganosamente simples para problemas complexos - armar a população para resolver a criminalidade, por exemplo. Além disso, o discurso populista se mantém, sempre, solidamente ancorado no tempo presente, a fim de se conectar com os problemas mais gerais da população, não com o intuito de realmente resolvê-los, mas de captar os anseios populares cuja ressonância pode angariar apoio político. Essa ancoragem no presente dispensa soluções mais complexas - e efetivas - para os problemas que afligem a população, fornecendo uma falsa impressão de imediatez entre o eleitorado. No discurso demagógico ancorado no presente, não há investigação sobre as causas históricas do problema a ser solucionado, nem se projetam possíveis obstáculos para o futuro.

Tendo em vista os objetivos do presente trabalho, a investigação documental analisará os aprendizados efetivos - conceituais e metodológicos - da disciplina História que os educandos, ao final de seu percurso na Educação Básica, levam para a vida. São esses aprendizados utilizados nas suas vidas práticas, a fim de servirem como ferramentas cognitivas para a resolução de problemas do cotidiano? Tais aprendizados são suficientes para a “formação para a cidadania” nos termos estabelecidos pela legislação e pelas orientações curriculares vigentes?

A estrutura da investigação em pauta partiu de quatro pressupostos estabelecidos, a partir da minha prática docente nas escolas e são fruto das interações próprias do processo de ensino-aprendizagem peculiares da disciplina História que se apresentam, atualmente, para os docentes na cidade de São Paulo. Por eles estruturei o objeto e a estratégia de pesquisa que resultou no presente trabalho.

O primeiro pressuposto a ser levado em consideração é o de que uma análise da efetiva aprendizagem dos saberes históricos na escola deve precisar, com o maior grau de acuidade possível, as diferentes instâncias de informação às quais os

[1] O termo “populista” utilizado por Todorov não deve ser confundido com aquele cunhado por Francisco Weffort na sua obra “Os populismos no Brasil”. Para o primeiro, o termo se refere aos recentes políticos autoritários, que se fortalecem pelo apoio popular ao explorar os medos da população a seu favor; o segundo se refere aos governantes brasileiros dos anos 1950 e 1960, cujo apoio popular, fundamentado na adoção de políticas keynesianas, possui um sentido bem diferente daquele proposto por Todorov.

educandos recorrem ao acessar o passado: memória pessoal, saberes escolares, informações veiculadas nos meios de comunicação e a contribuição de familiares, por exemplo. No que tange aos educandos, o conhecimento sobre o passado não é uma exclusividade do aprendizado escolar e o passado pode lhes ser apresentado nos diversos círculos sociais nos quais se inserem. A visão pessoal de parentes mais velhos sobre a recente ditadura civil-militar brasileira, por exemplo, tem se apresentado com grande frequência nas discussões sobre a razoabilidade de uma possível "intervenção militar" no atual processo político brasileiro, tanto nas salas de aula quanto nos fóruns das redes sociais eletrônicas. Há uma evidente disparidade entre o conhecimento sobre esse período apresentado nos livros didáticos de História e algumas versões fornecidas por familiares. Sem essa distinção, os saberes (teoricamente) especializados sobre o passado da disciplina escolar História não podem ser efetivamente analisados na sua pretensa especificidade.

O segundo pressuposto a ser levado em consideração é o fato de que a natureza cognitiva da relação entre os indivíduos e as informações sobre o passado deve ser explicitada e analisada com a maior acuidade possível. Nesse sentido, é necessário precisar com bastante exatidão as maneiras pelas quais os indivíduos se apropriam dessas informações e as utilizam (ou não) nas suas vidas cotidianas. As informações sobre o passado, constantes na vida dos indivíduos, têm o poder de mobilizar as pessoas? Se assim o for, como exatamente isso ocorre nos planos cognitivo e social? Voltando ao nosso exemplo da razoabilidade de uma possível "intervenção militar", constatamos que aqueles educandos, cujas informações sobre a ditadura civil-militar foram obtidas por parentes que a defendem, tendem a considerar um golpe militar como algo necessário e positivo, inclusive levando-os a buscar influenciar os demais e obter adesão ao projeto. Apenas essa informação sobre o passado - fornecida por um "parente insuspeito" - foi suficiente para estabelecer esse "curso de ação" ou outros elementos, em conjunto com a informação sobre o passado, estiveram presentes nessa tomada de decisão? Essa questão deve ser enfrentada, pois somente a partir da sua superação será possível estabelecer o papel do aprendizado histórico na vida dos educandos.

O terceiro pressuposto, decorrente dos dois anteriores, aponta que o status do conhecimento histórico (pretensamente) especializado da disciplina escolar, como potencial crítico e/ou mobilizador para tomada de decisões, deve ser estabelecido sempre em relação a esse conjunto mais abrangente de informações no qual os

educandos estão inseridos. Não basta, apenas, diferenciar as fontes de informação sobre o passado. É preciso identificar, igualmente, os pontos de confluência, quando as duas fontes se complementam em uma nova conformação narrativa. No nosso exemplo sobre os defensores atuais da intervenção militar, é possível constatar no seu discurso a tentativa de utilizar dados historiográficos básicos (como datação) e eventos pontuais para “ancorar” os dados fornecidos pelos familiares. Nas escolas em que trabalhei, colhi o seguinte depoimento, cujas linhas gerais reproduzo: “Meu avô me contou que em 1964 os comunistas queriam transformar o Brasil em uma ‘nova Cuba’. Seríamos, portanto, todos pobres. Mas a intervenção militar realizada em março, tirando Jango do poder, nos salvou, impedindo-os de escravizar o nosso país”. Há nesse depoimento uma evidente tentativa, por parte do educando, de conferir validade à sua informação adicionando os dados historiográficos discutidos na aula.

Por fim, um quarto pressuposto pode ser estabelecido a partir da minha prática docente: apenas quando os educandos estão pessoal e subjetivamente envolvidos nas discussões - seja lá por qual motivo - podemos perceber tentativas reais de argumentação e motivação. Quando o assunto em pauta não produz nenhuma ressonância pessoal nos educandos, o máximo que o docente pode esperar é uma “atuação burocrática”, de acordo com as idiossincrasias de cada estudante. Mais uma vez, na discussão sobre a intervenção militar, os educandos pouco motivados em nada contribuíram, seja a favor, seja contra tal projeto. O baixo engajamento desse grupo impossibilitou uma análise fidedigna das suas ideias sobre o passado ou o presente. Já os educandos motivados pela questão buscavam referências históricas para sua argumentação e se engajavam na tentativa de convencer e mobilizar os demais, a partir das suas convicções.

Os quatro pressupostos fundantes do presente trabalho investigativo podem ser consolidados da seguinte maneira: para compreender o alcance de influência do conhecimento histórico escolar, nas condições atualmente existentes em nossa sociedade, é preciso identificar as diferentes fontes de informação, as suas formas de veiculação, as suas relações recíprocas e as relações dessas com os indivíduos. Além disso, os indivíduos cujo pensamento será analisado devem estar, necessariamente, envolvidos em alguma discussão que lhes faça sentido no nível pessoal, para que a análise seja suficientemente profícua e não uma mera constatação de atividade burocrática. Dessa maneira, temos, por um lado, um contexto no qual os educandos

se inserem e, por outro, suas próprias vivências e idiossincrasias - subjetividades -, que deverão ser levados em conta na pesquisa.

Quando utilizo o termo “contexto”, no âmbito do presente trabalho, estou me referindo a uma dada situação política, cultural e socioeconômica que produz uma rede de práticas, significados, ideias, “visões de mundo”, nas quais os indivíduos estão inseridos. Esses contribuem para a sua manutenção e por ele são influenciados. A natureza desse contexto e a relação dos indivíduos com ele é um objeto de longa data na pesquisa das Ciências Humanas, cujas análises, ainda hoje, suscitam debate. Ao longo dos últimos dois séculos, teóricos das mais diversas áreas do conhecimento e de diferentes vieses teórico-metodológicos têm se debruçado sobre o tema, analisando a maneira como esse contexto é constituído, a abrangência de sua influência sobre os indivíduos e a natureza da relação destes com ele.

Partindo dos pressupostos acima, a investigação em pauta se debruçou primeiramente na relação cognitiva entre os indivíduos e o contexto no qual estão inseridos. No segundo capítulo, analiso as teorias que tratam dessa relação, principalmente o conceito de ideologia e as diferentes formulações elaboradas sobre esse fenômeno - dos marxistas aos pós-modernos - para compreender o papel do pensamento na condução da vida prática. Foi preciso enfrentar o emaranhado conceitual que reveste a ideologia para avançar na investigação.

Grosso modo, é possível diferenciar entre aqueles que concebem a ideologia como um conjunto de ideias formulado por um determinado grupo social daqueles que a concebem como uma racionalidade imanente ao próprio sistema capitalista. A diferença reside na intencionalidade das formulações: enquanto na primeira há consciência dos formuladores na elaboração ideológica a ser utilizada na luta de classes, na segunda, a ideologia é uma racionalidade sistêmica com a qual os grupos sociais lidam cada qual à sua maneira.

Outras formulações como imaginário, representações, hábitos, preconceito e senso comum também foram levadas em consideração e contrapostas ao conceito de ideologia. Formuladas em diferentes momentos e por intelectuais de diferentes formações e posições teóricas, esses conceitos buscam uma contraposição ao conceito de ideologia, principalmente no que tange à relação entre emissores e receptores das mensagens que fuja à pretensa passividade dos indivíduos frente à ideologia. No caso, ao contrário de uma formulação realizada *ex machina* pelos detentores do poder, cada um desses conceitos descreve, à sua maneira, um

fenômeno socialmente construído pelos próprios indivíduos nas suas relações recíprocas.

A análise da ideologia e dos seus conceitos conexos é complementada pela discussão da atual racionalidade neoliberal, cuja lógica tem sido potencializada pelas atuais tecnologias de informação, como as redes sociais da internet, que têm modificado sobremaneira a relação dos indivíduos com a informação e com o próprio conceito de verdade. A presença dos algoritmos mediando as relações sociais têm produzido um novo tipo de capitalismo, bem como uma nova forma de mediação social, influenciando as consciências individuais.

Especificamente para o tipo de pensamento relacionado à experiência humana com o tempo, discorro sobre a Teoria da História de Jörn Rüsen, identificando os pontos de confluência entre a sua conceituação - principalmente os conceitos de consciência histórica, constituição histórica de sentido, competência histórica e cultura histórica - e as teorias sobre a ideologia e seus conceitos conexos. Analiso teoricamente a possibilidade do pensamento histórico, tal como apresentado por Rüsen, devidamente desenvolvido nos indivíduos, ser uma salvaguarda frente às formulações ideológicas com as quais eles se deparam. A sua teoria estabelece o pensamento histórico como o produtor de sentido para a vida. É a partir da experiência com o tempo que os seres humanos estabelecem os significados com os quais realizarão as suas ações ou inações frente aos desafios que lhes são impostos cotidianamente. Por contemplar o papel do pensamento histórico na vida prática, a teoria de Rüsen estrutura a argumentação do presente trabalho, fornecendo o cabedal conceitual com o qual as demais teorias e a empiria serão contrapostas.

O terceiro capítulo discorrerá sobre a natureza da disciplina escolar História e o seu papel ideológico na nossa sociedade. Desde a sua criação no século XIX até a atual conformação sob a LDB/96, o ensino de História é influenciado pelo contexto político-ideológico brasileiro e tem servido à manutenção do poder pelas elites dirigentes ao longo da nossa História. Analiso as condições nas quais a formulação de Von Martius foi produzida e discorro sobre as alterações que ocorreram na História escolar desde então. A narrativa da História escolar será analisada nos seus aspectos ideológicos, a fim de identificar as suas especificidades em um país colonial, multirracial e multicultural. Essa análise se dá pelo recurso aos mais recentes trabalhos acadêmicos sobre a disciplina escolar História.

Além do conteúdo ideológico, analiso a metodologia didática suscitada pelo tipo de concepção de ensino de História, qual seja, o de expor aos educandos uma narrativa unívoca sobre o passado, cuja forma de avaliação basicamente se estrutura na verificação da absorção de detalhes do seu enredo, sem que esse seja contraposto, a não ser ocasionalmente, ao presente dos jovens.

O quarto capítulo apresenta a metodologia de pesquisa utilizada, tendo sido necessária a criação de um instrumental para coleta e classificação dos dados, fundamentado na teoria da História de Rüsen. O instrumento de pesquisa buscou superar algumas dificuldades metodológicas, principalmente aquelas ligadas à verificação empírica dos processos cognitivos da constituição histórica de sentido teorizadas pelo historiador alemão. Essa verificação não foi apresentada por Rüsen nos seus trabalhos, essencialmente teóricos.

Para analisar empiricamente os mecanismos da constituição histórica de sentido entre os estudantes, optei pela solicitação de textos argumentativos, pelos quais os educandos pudessem se posicionar criticamente em relação a temas controversos do seu cotidiano. A fim de analisar essa produção de maneira metódica, criei um protocolo de análise composto por cinco parâmetros, fundamentados na teoria de Rüsen.

Cada parâmetro se refere a um aspecto da argumentação, ligado à experiência com o tempo e foi estabelecido empiricamente, conforme a análise se aprofundava. Dessa maneira, os parâmetros representam o grau crescente de acuidade da análise em relação à percepção, utilização e descrição do tempo no discurso, partindo-se da análise do mais aparente ao menos visível. O primeiro parâmetro é a presença ou não de referências temporais no discurso e se há transições entre as diferentes instâncias do tempo; o segundo identifica se o(a) redator(a) aponta mudanças e/ou permanências ocorridas entre as transições temporais; o terceiro parâmetro identifica a natureza das transições temporais apresentadas no discurso; o quarto se refere ao papel da temporalidade na argumentação e, por fim, o quinto se refere à utilização ou não de conteúdo historiográfico no discurso.

O conjunto desses parâmetros procura abranger os diferentes aspectos que compõem o trabalho da consciência histórica proposto por Rüsen. Eles foram separados teoricamente para análise, mas estão totalmente interrelacionados, fato que, inicialmente, dificultou a construção da sua tipologia. Foi necessário um número

considerável de ajustes, com diversos “retornos” ao material empírico, para que os parâmetros se consolidassem no formato aqui exposto.

Por esse protocolo pude identificar como os educandos lidam cognitivamente com o tempo - como estabelecem relações entre passado, presente e futuro e como essas relações afetam a qualidade da sua argumentação. Foi possível estabelecer uma escala de proficiência, a qual nomeei Proficiência em Expressão Temporal (PET), composta, também, por cinco níveis de complexidade: a-histórico, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. Cada um desses níveis apresenta um estágio na capacidade do educando em utilizar a experiência com o tempo para estabelecer sua posição frente a uma questão da vida. A escala de PET procura apresentar, adaptando para o ensino escolar brasileiro, empiricamente, os estágios da competência histórica teorizados por Rüsen: tradicional, exemplar, crítico e genético.

A identificação dos níveis de PET das redações coletadas me permitiu observar com maior acuidade o *corpus* documental, no que tange ao aprendizado histórico em termos qualitativos e quantitativos, corroborando, em parte, a hipótese de trabalho inicial: o aprendizado histórico, nos termos do atual paradigma do ensino de História, não tem contribuído para que os educandos sejam capazes de contextualizar historicamente o presente, a fim de lidar com as questões da vida que lhes dizem respeito, ficando à mercê de narrativas pré-elaboradas que influenciam sua capacidade de decisão.

A confirmação da hipótese de trabalho resultou no cruzamento entre os dados fornecidos pelos textos produzidos pelos educandos e a análise das avaliações externas atualmente correntes no nosso país. Essas indicam o que é socialmente desejável em termos de aprendizado histórico, formatando as metodologias didáticas do professorado. Analisei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a FUVEST, os maiores certames nacionais, cuja influência no Brasil e, especificamente em São Paulo, no caso da FUVEST, é notória. No Capítulo cinco são apresentados os resultados da pesquisa empírica sobre as avaliações externas. Analiso os conhecimentos sobre o passado que elas impõem como desejáveis para os educandos e os procedimentos mentais que as questões propostas por esses exames implicam. Apresento, no mesmo capítulo, a aplicação da escala de proficiência sobre um conjunto de 146 redações coletadas em escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo, realizadas por educandos da terceira série do ensino médio, cuja vida cidadã está prestes a começar de maneira autônoma. No Capítulo seis apresento os

resultados das análises, identificando a relação entre os níveis de PET e as manifestações ideológicas nas argumentações dos educandos, organizadas a partir dos cinco temas mais abordados nas redações.

Por fim, nas considerações finais, apresento as conclusões baseadas nas discussões e análises constantes nos capítulos precedentes. Apresento a necessidade de uma remodelação do ensino de História tal como o conhecemos. Os paradigmas estabelecidos no século XIX e ainda vigentes atualmente não são capazes de formar o tipo de cidadão idealizado pela legislação e pelos parâmetros curriculares atuais. Pelo contrário, eles promovem passividade e aceitação, por parte dos educandos, de uma narrativa que ainda privilegia as elites brancas e masculinas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O conceito marxista de ideologia

Não é possível analisar o contexto de ideias e práticas culturais em uma sociedade sem passar, necessariamente, pelo conceito de ideologia. Atualmente, o conceito é alvo de críticas entre os pesquisadores, devido à multiplicidade de situações que o termo suscita e ao tipo de relação entre o contexto e os indivíduos que ele implica. Entretanto, algumas considerações sobre esse fenômeno, produzidas pelo marxismo, são de grande valor para a pesquisa em pauta.

Na perspectiva do materialismo histórico, o contexto no qual estamos inseridos é conceituado como um modo de produção, cuja organização socioeconômica (a base) dá origem a um sistema dominante de ideias – a ideologia[2] – que compõe, juntamente com o aparato jurídico-institucional, a superestrutura. Nessa concepção, a ideologia age como fornecedora de orientação para os indivíduos na vida prática, que se conformam aos dispositivos da superestrutura do modo de produção.

Com o jovem Marx, a ideologia teve, inicialmente, a mesma conotação idealista de falsidade de ideias formulada pelos teóricos anteriores, mais especificamente, de "falsa consciência[3]". Nessa concepção, a ideologia seria uma criação da consciência da classe dominante difundida por toda a sociedade. Assim, apesar da menção à "força material", o conceito de ideologia ainda parte de uma base idealista.

---

[2] A formulação do conceito de ideologia é anterior a Marx, remontando ao século XVIII. O termo foi cunhado pelo iluminista francês Desttut de Tracy, para designar uma "ciência das ideias". Os "ideólogos", então, seriam estudiosos das ideias e da maneira como elas surgem na mente dos seres humanos. Posteriormente, a palavra "ideologia" ganhou um sentido pejorativo devido a uma declaração de Napoleão Bonaparte, cujo projeto político autoritário era questionado pelos ideólogos. A partir de então, a ideologia passou a ter uma conotação de "falsidade" e "erro", que impede os indivíduos de conhecerem a verdade objetiva dos fatos. O Positivismo manteve essa concepção. Para os positivistas, a ideologia é algo produzido, exclusivamente, a partir das consciências, mantendo a conotação de "erro", que seria sanado por uma análise realizada por um pesquisador pretensamente "isento" em relação ao objeto. A ciência, portanto, ao descortinar a "verdade", seria o "antídoto" da ideologia.

[3] É preciso notar que Marx nunca utilizou essa expressão, mas Engels, em uma carta posterior a Franz Mehring, de 1893. "A ideologia é um processo que, com efeito, é completado com consciência pelo chamado pensador, mas com uma *consciência falsa*. As forças impulsionadoras propriamente ditas que o movem permanecem-lhe desconhecidas; se não, não seria, precisamente, processo ideológico nenhum. Ele [o pensador] imagina, portanto, forças impulsionadoras falsas ou ilusórias. Porque o [processo] é um processo de pensamento, ele deduz tanto o seu conteúdo como a sua forma do puro pensar, quer do seu próprio quer do dos seus antecessores. Ele trabalha com mero material de pensamento, que, sem dar por isso, toma como produzido pelo pensar e, aliás, não investiga mais [se ele tem] uma origem mais afastada, independente do pensar; e, com efeito, isso é para ele evidente, porque, para ele, todo o agir, porque *mediado* pelo pensar, parece também em última instância *fundado* no pensar" (MARX; ENGELS, 2001, p. 322-24).

Posteriormente, Marx elaborou, em “O Capital”, uma concepção puramente materialista, sem considerá-la como “fruto” da consciência, mas um reflexo na consciência projetado pelas relações de produção. O que Marx definiu como “fetichismo da mercadoria” é a base dessa nova concepção. Vejamos, a seguir, a sua formulação:

> O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela *reflete* aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores [...] É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (MARX, 2017. p. 147, grifo meu).

Em “O Capital”, a relação entre consciência e ideologia mudou consideravelmente. Ao invés de uma elaboração racional criada no âmbito da consciência que se projeta nas relações sociais, a ideologia surge como um reflexo dessas relações na consciência, resultado do fazer humano no seu cotidiano, tendo como base a produção de mercadorias. Como aponta Eagleton, a nova concepção “recebe uma fundamentação firme nas práticas materiais da sociedade burguesa [...] a ideia de falsidade persiste na noção de aparências enganadoras, mas estas são menos ficções da mente que efeitos estruturais do capitalismo” (EAGLETON, 1997, p. 84). Existe, portanto, um componente do real, uma “âncora material” nas elaborações mentais dos indivíduos. No caso, a natureza exploratória das relações sociais de produção no Capitalismo é ocultada da consciência devido à aparência de igualdade entre os indivíduos, surgida da falsa impressão de que essas relações se referem aos objetos produzidos e não ao processo de produção em si.

Uma implicação dessa nova elaboração é a mudança no papel da atividade psíquica nessa relação entre os indivíduos e o contexto. Levando em consideração a formulação marxista, pode-se inferir a existência de duas situações diferentes na relação entre os indivíduos e as práticas cotidianas.

Em primeiro lugar, no modo viver cotidiano, é improvável que cada indivíduo realize complexas teorizações sobre atos absolutamente banais como, por exemplo, comprar um refrigerante em um bar. Nesse caso, a troca de mercadorias (dinheiro e refrigerante) é realizada de maneira não reflexiva, ou seja, não racionalizada nas suas implicações sociais, culturais, econômicas, dentre outras, tanto pelo proprietário do bar quanto pelo consumidor. Essa simples relação de compra e venda é realizada,

portanto, mantendo suas implicações sociais mais complexas no plano inconsciente. Entretanto, mesmo inconsciente, o ato realizado também reforça a ideia de igualdade advinda do fetichismo da mercadoria, promovendo a orientação para a vida. Nesse sentido, ao invés de um conjunto de ideias elaborado maliciosamente por uma camada dominante, a ideologia seria uma racionalidade própria do capitalismo, cujos efeitos práticos no cotidiano dos indivíduos influencia a sua percepção do contexto e fornece orientação.

Em segundo lugar, essa mesma percepção pode fundamentar racionalizações conscientes sobre o contexto – os esforços de validação ou de questionamento do sistema capitalista, por exemplo, advindos do aprofundamento das tensões socioeconômicas, políticas e culturais causadas pela Revolução Industrial - de acordo com a posição dos indivíduos no sistema de produção. O liberalismo clássico é um exemplo dessa elaboração teórica, ao justificar a manutenção do sistema capitalista como um conjunto de teorizações que racionalizam como positivas as características desse sistema, naturalizando as desigualdades por uma pretensa “lei natural”. As diferentes correntes socialistas, por outro lado, também realizam teorizações, em maior ou menor medida, sobre o processo de circulação de mercadorias, mas de maneira crítica ao sistema capitalista. O fascismo e o nazismo, por sua vez, se propõem a teorizar sobre o sistema capitalista, mas a partir de outros parâmetros, como Vontade, Honra, Pátria e demais aspectos, e elaboram uma pretensa “crítica” sem, no entanto, dirigi-la contra o cerne do sistema.

Nesse sentido, as teorizações à direita ou à esquerda do espectro político, que se fundamentam, de um jeito ou de outro, no funcionamento do sistema capitalista e suas relações de poder, podem ser consideradas como “ideologias”, pois procuram, pela racionalização, justificar ou combater uma situação da vida concreta - o contexto - que afeta os indivíduos tanto no plano consciente quanto no inconsciente[4]. Em resumo, o conceito marxista de ideologia pode tanto se referir a uma racionalidade intrínseca ao sistema capitalista ou às racionalizações a favor ou contra esse sistema. Em ambos os casos, há um reflexo do cotidiano nas consciências individuais, que mobilizam os seres humanos. Entretanto, a natureza desse mecanismo ainda precisa

[4] O mesmo não pode ser dito, entretanto, de racionalizações que nada têm a ver com o sistema socioeconômico vigente. Assim, as teorizações como o “terraplanismo”, uma crença, surgida em pleno século XXI, de que a Terra é plana não podem ser consideradas “ideologias”, pois em nada se relacionam com o sistema de produção capitalista e as suas relações de poder (Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-4126172. Acesso em: 24 jan. 2019).

ser melhor aprofundada. Por exemplo, as classes sociais a que pertencem os indivíduos são determinantes de suas consciências? Se assim o fosse, como explicar a adesão de trabalhadores assalariados ao ideário liberal, certamente prejudicial aos seus interesses? Bastaria, apenas, informá-los de seu erro que prontamente passariam para o lado socialista? Do contrário, por que não há adesão da população ao projeto emancipador da classe trabalhadora? Essas questões estiveram no cerne das discussões sobre as estratégias socialistas ao longo do século XX. As formulações produzidas por esses teóricos nos ajudarão a precisar com mais acuidade o conceito e os seus mecanismos.

A duplicidade na natureza da ideologia, composta por dois aspectos integrados que se complementam – por um lado, a teorização elaborada conscientemente por um grupo e, por outro, uma racionalidade sistêmica vivenciada de maneira inconsciente pelos indivíduos – levou os teóricos marxistas posteriores, como Lukács, Gramsci, os frankfurtianos e Althusser a elaborar diferentes explicações para esse fenômeno. No que tange à presente pesquisa, interessa discutir brevemente os aspectos dessas formulações tendo, como fio condutor, aqueles relacionados à interação entre a ideologia e a atividade psíquica dos indivíduos.

Em “História e Consciência de Classe”, Gyorgy Lukács parte do conceito de “fetichismo da mercadoria” elaborado por Marx, afirmando que o pensamento tem peso objetivo na transformação da realidade, i.e., o pensamento não é simplesmente um “reflexo” inerte da realidade objetiva, mas atua na realidade tanto quanto os entes físicos, de maneira dialética[5]. A partir dessa formulação, Lúkacs apresenta a ideologia como uma elaboração racional realizada a partir da consciência coletiva de classe, determinada pela posição dessa nos processos de produção.

Na concepção de Lukács (1974, p. 65), a consciência de classe é “ao mesmo tempo, considerada abstrata e formalmente, uma inconsciência, determinada em conformidade com a classe pela sua própria situação econômica, histórica e social”. É interessante notar que o conceito de “consciência de classe”, para Lúkacs, que o elaborou de maneira similar a um “tipo-ideal” weberiano, refere-se, basicamente, a uma ontologia de classe, determinada pelas condições materiais da sociedade. A

[5] Essa constatação, por si só, coloca por terra a acusação pós-moderna de que o marxismo se apoiaria em uma concepção mecanicista entre a estrutura e a superestrutura. Lúkacs parte da construção da consciência, como produto das relações sociais concretas, para a intervenção nessas mesmas relações. Dessa forma, a assunção da “consciência de classe” pelo proletariado seria a maneira pela qual a revolução seria possibilitada.

consciência de classe seria o sentido histórico de existência de uma determinada classe, que existe independentemente das consciências individuais e às quais deve ser adjudicada. Nas palavras de Lukács, “o sentido tornado consciente, da situação histórica da classe” (LUKÁCS, 1974, p. 88).

O italiano Antônio Gramsci concebeu a ideologia como uma visão de mundo da classe dominante, disseminada na sociedade pelos intelectuais - apresentados como um grupo de indivíduos, a serviço da burguesia, encarregados tanto da produção intelectual quanto da administração das instituições estatais e privadas (GRAMSCI, 1982, p. 3). A ideologia da classe dominante perpassa toda a sociedade em graus diferentes, sendo mais elaborada, apresentada como filosofia, para as camadas superiores da população. A filosofia é a referência para todo o sistema ideológico, influenciando “as normas de vida de todas as camadas sociais” (PORTELLI, 1977, p. 24).

Na teorização gramsciana, a filosofia elaborada pelos intelectuais é difundida para as camadas subalternas que a absorvem na forma de senso comum. O senso comum é o pensamento filosófico do grupo dirigente que se sedimenta nas massas populares. Ao contrário da filosofia, cujo pensamento é individualmente elaborado e regido por regras teórico-metodológicas, o senso comum se caracteriza por um sistema geral (no sentido de não-individual) e ametódico de pensamento. Gramsci o definia como “uma concepção de mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais de desenvolve a individualidade moral do homem médio” e como “uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia” (GRAMSCI, 1999, p. 114). Além da filosofia elaborada pelos grandes intelectuais, Gramsci atribuía às religiões o fornecimento dos principais elementos do senso comum.

O senso comum, portanto, é concebido como uma maneira de pensar acrítica na qual a ideologia do grupo dirigente já vem “inserida” e a única maneira de superá-lo é fomentar, pela união entre teoria e prática, uma nova consciência, na qual o pensamento individual se torna coerente com as práticas do grupo social subordinado. No que tange aos objetivos da presente discussão – o papel do conhecimento histórico em nossa sociedade -, Gramsci faz uma advertência muito pertinente

> No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo - isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente - sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do

> fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. A própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e 'originais' em sua atualidade (GRAMSCI, 1999, p. 95).

Assim, na visão de Gramsci, a consciência da própria historicidade – ou seja, a capacidade de diferenciar presente, passado e futuro – é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento da filosofia, i.e., a superação do senso comum e da situação de subordinação das camadas dirigidas.

Se a racionalidade intrínseca ao capitalismo produz um tipo de consciência com a qual a dominação pode ocorrer, essa está indelevelmente ligada à temporalidade. Gramsci e Lúkacs, cada qual à sua maneira, apontam o papel do passado de duas maneiras: a) como parte integrante do "repositório de ideologias" do senso comum (Gramsci) ou como determinante da manutenção da "consciência reificada" - pela ilusão gerada pela imediatidade à qual o pensamento fica preso (LÚKACS, 1974, p. 202) e b) como forma de libertação das classes subordinadas, pela tomada de consciência da História. Em ambos os casos, a ideologia depende de uma passividade inconsciente - na qual a memória não-reflexiva tem um papel fundamental - para atuar sobre os indivíduos, mas, por outro lado, pode ser identificada e combatida por meio do pensamento consciente, no qual o conhecimento histórico também aparece como indispensável.

Uma concepção mais sombria da ação da ideologia pode ser observada na teorização dos membros da Escola de Frankfurt. Em "Dialética do Esclarecimento", Adorno e Horkheimer conceituam o esclarecimento, ou seja, o pensamento moderno consolidado a partir da Ilustração, como um sistema de pensamento no qual toda a diferença é anulada em favor de uma equivalência ilusória. Contrapondo o pensamento mítico ao pensamento racional, os autores estabelecem uma linha divisória entre as identidades absolutas presentes no mito e a fungibilidade de todos os elementos do real, característica do pensamento racional iniciado com os pré-socráticos. Essa fungibilidade, na visão dos autores, é o fator epistemológico atuante na dominação presente no mundo contemporâneo, caracterizado pelo avanço maciço da técnica a serviço do lucro e da dominação.

No mundo contemporâneo descrito por Adorno no seu texto "Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial?", o valor de troca das mercadorias passou a ser o principal esteio da produção, criando as necessidades em detrimento do valor de uso e tornando-as funções do aparelho de produção. A partir de então, a produção passou

a ser orientada não mais pelas necessidades reais dos indivíduos - moradia, alimento, dentre outros fatores - mas pelo valor de troca das mercadorias, cuja necessidade foi criada pelo sistema produtivo nos indivíduos. A aparente satisfação das necessidades materiais - que, como vimos, foram criadas pelo sistema em detrimento das necessidades mais urgentes das massas - nos países centrais do sistema tornou inócuo qualquer tipo de contestação, dando às divisões das classes sociais antagônicas uma aparência de equalização. Adorno afirma que a integração do proletariado realizada pelo consumo de mercadorias obstou o desenvolvimento de uma consciência de classe, capaz de promover o salto qualitativo em direção a uma sociedade sem classes (ADORNO, 1994, p. 70).

Assim, a racionalidade técnica - que alia o desejo de lucro e de dominação ao desenvolvimento tecnológico -, fruto do desenvolvimento histórico do esclarecimento em conjunto com o desenvolvimento das forças produtivas totalmente subordinadas às relações de produção, possibilitou o controle total sobre todos os processos de reprodução socioeconômica capitalista. A expressão ideológica dessa dominação se dá pela Indústria Cultural. Essa proporciona a homogeneização no pensamento das massas, conformando-as ao sistema fabril, mesmo nas suas mais íntimas emoções. Dessa forma, até os próprios capitalistas se tornaram escravos dentro das relações de produção, “cujos beneficiários entrementes se procura de modo quase tão frustrante quanto os proletários se tornaram invisíveis” (ADORNO, 1994, p. 74).

Nesse quadro, a ideologia se constitui em uma racionalidade própria da cultura de massas. Os indivíduos são atingidos pela ideologia na condição de consumidores de produtos da Indústria Cultural, pela qual se impõem os estereótipos historicamente produzidos e adaptados para a promoção do conformismo em relação à dominação. Nas palavras de Adorno e Horkheimer, “a ideologia já não é um envoltório, mas a própria imagem ameaçadora do mundo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p. 203). Dela não há escapatória, estando os indivíduos cercados por todos os lados pelos produtos da indústria cultural. As relações entre os indivíduos, reificadas, promovem a identificação entre eles e as próprias mercadorias que consomem, integrando-os ao sistema de dominação. Nessa concepção pessimista, o domínio ideológico é total, não havendo opção para os indivíduos a não ser se conformar com a dominação[6].

---

[6] Mészaros aponta um problema teórico fatal presente nas formulações de Adorno, fruto da influência do idealismo weberiano e de uma metodologia de análise que prescinde da historicidade dos elementos do sistema capitalista, sendo que a principal consequência dessa posição é inviabilizar qualquer

O conceito de ideologia, tal como proposto por Adorno e Horkheimer, atua diretamente no inconsciente dos indivíduos. Se a ideologia é fruto da abstração criada pelo valor de troca, cuja racionalidade é elevada à lógica de todo o sistema e perpassa todas as formas de sociabilidade, sendo diuturnamente imposta aos indivíduos pelos produtos da Indústria Cultural, então é possível levar em consideração que os atos cotidianos, realizados sem o concurso de uma problematização intelectual mais profunda, são operados de maneira inconsciente ou parcialmente consciente. A afirmação de Adorno de que a ideologia atinge as mais íntimas emoções dos dominados parece confirmar essa conclusão.

Se a concepção de ideologia dos frankfurtianos implica na total ausência de possibilidade de emancipação do ser humano frente à dominação - o que, por si só, é desmentido pelos movimentos de resistência ao Capital ao longo do tempo - há na sua teorização um elemento essencial para a presente pesquisa: o papel do aparato técnico com o qual a ideologia é veiculada. Os frankfurtianos foram os primeiros a perceber o caráter estruturante da tecnologia na constituição de um discurso ideológico e na recepção das suas mensagens por parte dos indivíduos.

O filósofo francês Louis Althusser também, mesmo criticando o "historicismo" de Gramsci e Lúkacs, elabora uma concepção na qual o elemento "pré-teórico" ou inconsciente da ideologia tem grande destaque. Na sua obra "A Revolução Teórica de Marx", Althusser aponta que

> *la ideología es sin duda un sistema de representaciones, pero estas representaciones, la mayor parte del tiempo, no tienen nada que ver con la 'conciencia': son la mayor parte del tiempo imágenes, a veces conceptos, pero, sobre todo, se imponen como estructuras a la inmensa mayoría de los hombres, sin pasar por su 'conciencia'* (ALTHUSSER, 1967. p. 193).

Althusser desenvolve a tese de que a ideologia é eterna[7], ou seja, ela é inerente à natureza humana e as diferentes ideologias ao longo da História são representações dessa relação imaginária que os homens fazem com suas condições reais de

---

possibilidade de ação. Nas palavras de Mészaros, "o impacto da influência weberiana sobre a Escola de Frankfurt se faz sentir na completa inversão [da] inserção na concretude sócio-histórica, realizada por Lúkacs e outros, das contradições alienantes do capitalismo do século XX. Consequentemente, não apenas o agente social marxista da transformação revolucionária prevista é eliminado do quadro conceitual da 'teoria crítica', mas também a problemática da reificação é privada de sua base social e redesenhada no sentido weberiano abstrato e anistórico da 'racionalização'" (MESZAROS, 2004. p. 77).

[7] Mészaros considera a teoria de Althusser neopositivista por desconsiderar a ciência como uma ideologia, propondo o marxismo como uma "anti ideologia" e, ao mesmo tempo, descartando todo elemento de historicidade da teoria marxiana (MÉSZAROS, 2004, p. 258).

existência. Na sua teorização, as instituições responsáveis pela disseminação da ideologia na sociedade capitalista – os Aparelhos Ideológicos do Estado, entre eles a Escola – são o resultado das relações materiais entre os indivíduos, cuja atuação garante a reprodução das relações de produção do sistema capitalista. Para o filósofo francês, “a ideologia nos interpela enquanto sujeitos” (ALTHUSSER, 1999, p. 214), em outras palavras, é pelo discurso ideológico que os indivíduos se constituem sujeitos e as suas ações na sociedade se tornam carregadas de sentido. Na leitura de Eagleton (1996, p. 218), a concepção althusseriana de ideologia “é uma estrutura que se impõe a nós, sem necessariamente ter que passar pela consciência”. Assim, o senso comum das massas (e algumas teorias sociais que não o marxismo), seria a própria ideologia e não uma instância “abaixo” dela.

O elemento em comum a todas essas elaborações produzidas pelo marxismo é a grande carga de passividade dos indivíduos perante a ideologia, “atingidos” por ela de maneira inconsciente. As ideias presentes na ideologia - seja ela considerada como um conjunto de ideias/visão de mundo (Gramsci, Lukács) ou uma organização racional própria do sistema capitalista (Althusser/Adorno) - agem sobre os indivíduos, cuja adesão a elas se dá pela via do inconsciente, de acordo com suas idiossincrasias e influenciadas pela posição nas relações de produção. Pouco resta ao indivíduo, totalmente inconsciente da sua manipulação, a não ser agir de acordo com os imperativos da ideologia. Mesmo na formulação de Althusser, que a meu ver buscou identificar a subjetividade dos indivíduos nesse processo, a ideologia se mantém absoluta e a subjetividade lhe fica subordinada.

Apesar dos problemas que o conceito marxista de ideologia carrega, alguns apontamentos, entretanto, são de grande interesse para o presente trabalho, suscitando questões a serem enfrentadas. Em primeiro lugar, independentemente das diferentes formulações analisadas até o momento, podemos afirmar que existe um tipo de racionalidade presente no tecido social, cuja ação influencia os indivíduos, sendo o inconsciente a sua “porta de entrada”; em segundo lugar, essa racionalidade não é um produto exclusivo da mente humana, mas possui uma ligação orgânica com os fazeres cotidianos das pessoas, na sua lide com o sistema econômico vigente; por fim, essa racionalidade está ligada à subjetividade dos indivíduos, ela promove a constituição dos sujeitos durante os seus atos de vontade. Analiso, a seguir, a conceituação elaborada como crítica à posição marxista.

2.2 As críticas ao conceito de ideologia

No último quartel do século XX, a concepção materialista da ideologia sofreu fortes críticas, devido ao fato das suas formulações conferirem aos indivíduos uma grande passividade. Nesse contexto, outros conceitos foram criados, com o intuito de superar a concepção marxista de ideologia. Na pesquisa em ciências humanas, os termos imaginário e representação surgiram como uma possível resposta às insuficiências teóricas do conceito de "mentalidades", utilizado pela historiografia social francesa nos anos 1960 e 1970, fortemente influenciada pelo materialismo histórico. De acordo com os seus defensores, como aponta Pesavento, tais conceitos seriam a solução para os problemas teóricos acarretados pela rigidez de algumas posições dentro do marxismo ortodoxo – o economicismo, a relação de subordinação entre base e superestrutura – aí incluindo-se o conceito de ideologia, que descarta a imaginação e as representações como pura "falsidade" em relação às condições objetivas. A relação entre os indivíduos e o "sistema de ideias" passa a ser analisada de maneira diferente por esses teóricos.

Baczco define o imaginário social como algo histórica e espacialmente determinado, consistindo em "referências específicas no vasto sistema simbólico que produz toda coletividade e pela qual "se percebe, se divide e elabora as suas finalidades" (BACZKO, 1991, p. 28). A concepção de imaginário procura solucionar a dicotomia entre a objetividade e a subjetividade, definindo-o como uma articulação de significados que dá à realidade empírica um sentido e uma identidade para os indivíduos, atuando, portanto, de maneira objetiva na realidade social concreta. Não há, assim, a primazia das relações sociais em relação às ideias, estando ambas no mesmo patamar dentro do "real". Esse, em tal elaboração, é, ao mesmo tempo, concretude e representação, evitando considerar as elaborações teóricas – atribuídas a uma certa interpretação do marxismo - que tomam o imaginado socialmente como ideologia - uma "mentira a ser descartada ou desmascarada pela verdade".

Na formulação de Pesavento, construída a partir de uma abrangente discussão sobre as várias concepções de imaginário, o termo significa "representação, evocação, simulação, sentido e significado, *jogo de espelhos onde o verdadeiro e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber*" (PESAVENTO, 1995, p. 24, grifos meus). Nesse sentido, o conceito é tão problemático e polissêmico quanto o de "ideologia", pois pode

fazer referência a qualquer coisa que o pesquisador assim o desejar. Além disso, se o conceito de imaginário, tal como concebem os seus formuladores, tem um impacto na organização social e na formação das identidades, sendo, portanto, um fator de coesão das sociedades, a ele falta uma dimensão propriamente racional e organizada, que evoque todos esses significados, por um discurso coerente. Um paralelo possível a essa concepção seria o senso comum gramsciano ou inconsciente, tal como formulado por Althusser a partir dos trabalhos da Jacques Lacan.

Quanto ao conceito de representação, dois teóricos se destacaram na sua definição, de maneiras diferentes: Roger Chartier e Serge Moscovici. O historiador Roger Chartier conceitua representações como formas de apreender o mundo, capazes de dar sentido e fornecer identidade a grupos e indivíduos. Nas palavras de Chartier, a vantagem de tal conceito para a análise da sociedade é constituída por três fatores:

> Em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns 'representantes' (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 2002, p. 23).

Se a formulação de Chartier evita indicar com precisão as origens das representações, afastando-se estrategicamente de uma formulação de tipo marxista, as suas colocações indicam importantes fatores ligados às ideias e à sua função social, principalmente no que tange às identidades culturais dentro da sociedade e as suas ligações com as disputas pelo poder simbólico. Nesse sentido, as representações mobilizam os indivíduos, devido às ligações identitárias que fazem com os grupos e ideais com os quais encontram ressonância. Pela formulação acima destacada, as ligações identitárias fundamentadas nas representações são conceituadas por Chartier em termos de exercício de poder, em que os "representantes", na sua posição de destaque frente ao grupo, usufruem da adesão com vistas ao domínio dos "representados".

Uma definição mais detalhada sobre o termo foi elaborada pelo psicólogo Serge Moscovici. Considerando as representações sociais como fenômenos e não como um conceito, Moscovici também as concebe como formas de apreensão do real, mas, ao contrário de Chartier, aponta com bastante clareza a sua origem nas relações sociais:

> Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu. *Não é suficiente começar diretamente de tal ou tal aspecto, seja do comportamento, seja da estrutura social. Longe de refletir, seja o comportamento ou a estrutura social, uma representação muitas vezes condiciona ou até mesmo responde a elas*. Isso é assim, não porque ela possui uma origem coletiva, ou porque ela se refere a um objeto coletivo, mas porque, como tal, sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social *sui generis*. Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais *fossilizada* ela se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal. Ao criar representações, nós somos como o artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus (MOSCOVICI, 2015, p. 41, grifos meus).

Apesar de apontar a origem das representações nas relações sociais, Moscovici adota uma concepção inversa da materialista, ao “emancipá-las” das práticas ao longo do tempo, como criações que fogem ao controle dos seus criadores. Depois de “fossilizada”, a representação passa a ter materialidade para atuar de maneira estruturante. As representações sociais, conforme são cristalizadas no seio da sociedade, passam a atuar de duas maneiras, a saber: convencionalizam objetos, pessoas e acontecimentos e prescrevem os comportamentos. Elas fornecem, portanto, sentido para a ação dos indivíduos. Resta agora analisar as formas pelas quais as representações recebem o seu conteúdo. Aqui recorremos mais uma vez a Moscovici, que afirma

> Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de *prévios sistemas e imagens*, uma estratificação na *memória coletiva* e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. [...] Nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente. [...] Geralmente, em civilizações tão divididas e mutáveis como a nossa, elas coexistem e circulam através de várias esferas de atividade, onde uma delas terá precedência, como resposta à nossa necessidade de certa coerência, quando nos referimos a pessoas ou coisas. Se ocorrer uma mudança em sua hierarquia, porém, ou *se uma determinada imagem-ideia for ameaçada de extinção, todo o nosso universo se prejudicará* (MOSCOVICI, 2015, p. 37-8, grifos meus).

Moscovici chama a atenção para a historicidade dos conteúdos presentes na consciência individual, que são descritos como estruturantes do modo de agir dos

indivíduos. Nesse sentido, o passado se materializa no presente, tornando-se, inclusive, "mais real” em alguns aspectos. O caráter mutável das representações também é apontado. O papel que a mudança exerce sobre os indivíduos, no que tange às representações, indica que a sua existência é crucial para a sua própria subjetividade. É preciso compreender com bastante acuidade essa afirmação de Moscovici, pois ela nos fornece um importante parâmetro de análise, implicando uma ligação de mão dupla entre as representações presentes no contexto social e as consciências individuais.

Uma contribuição significativa para a questão da consciência ou inconsciência na relação dos indivíduos com o contexto no qual estão inseridos foi realizada por Agnes Heller, cujo conceito de preconceito procura explicar os mecanismos inconscientes que fornecem orientação para os indivíduos nas suas vidas cotidianas. Na sua obra “O cotidiano e a História”, a filósofa e historiadora define o preconceito como um tipo de juízo provisório realizado pelos indivíduos na cotidianidade e cuja origem se encontra nas decisões pragmáticas tomadas no fazer cotidiano. Tais decisões têm como característica a unidade entre ação e pensamento, ou seja, são decisões tomadas sem reflexão prévia. Quando tais juízos são refutados pela ciência ou pela experiência empírica, mas ainda assim se conservam inabalados, tornam-se falsos e, por conseguinte, preconceitos.

Heller aponta que os preconceitos são sempre baseados nos afetos, mais especificamente na fé, que, por sua vez, está relacionada às próprias particularidades de cada indivíduo, que por ela são satisfeitas. Na teorização da autora, crer nos preconceitos é cômodo “porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores” (HELLER, 2016, p. 75), principalmente na relação entre os indivíduos e o meio social em que vivem.

Outro pensador que se debruçou sobre a questão da cotidianidade, em outros termos, foi Pierre Bourdieu, o qual, juntamente com Chartier e Moscovici, tornou-se referência para os pesquisadores que utilizam os conceitos de representação e imaginário. O sociólogo francês, ao desenvolver o conceito de *habitus*, também viu na cotidianidade uma maneira dos indivíduos internalizarem práticas específicas de comportamento, pelo que chamou de “inconsciente cultural”. Esse conjunto de regras internalizadas, transmitidas socialmente, não passa pela consciência dos indivíduos, tornando-se um modelo de comportamento. Nas palavras de Bourdieu, o *habitus* é “o sistema das posições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas

e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2013. p. 191).

Por fim, uma linha teórica muito interessante para a pesquisa em tela é a Análise do Discurso (AD), da chamada “escola francesa” teorizada por Michel Pêcheux. De acordo com Orlandi, a AD, herdeira do Marxismo, da Psicanálise e da Linguística, emancipa-se dessas três correntes de pensamento, na medida em que

> [...] trabalha uma noção - a de discurso - que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2020, p. 18).

Como podemos observar, a AD associa à discussão da ideologia o conceito foucaltiano de discurso, buscando uma síntese teórica dessas diferentes linhas de pensamento. A sua teorização contempla a materialidade da qual a consciência e o inconsciente se baseiam - a linguagem e as relações entre os indivíduos -, sem desconsiderar que o simbólico tem um papel importante na constituição do discurso. Esse é concebido não como uma mera transmissão de informação, mas uma relação mediada pela linguagem, na qual os indivíduos se constituem como sujeitos e produzem sentidos. O discurso, na concepção da AD, é efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2020, p. 20). Em outras palavras, o discurso é o conjunto - localizado historicamente - de significações que opera a intermediação, pela linguagem, das relações entre os indivíduos em determinada sociedade. Nessa concepção, as pessoas não são verdadeiramente “autoras” dos discursos, mas “pegam carona” neles, a partir das possibilidades dadas de enunciação presentes no contexto e das suas próprias subjetividades.

As imagens produzidas pela consciência, a partir das relações sociais - a que se tem dos indivíduos, das suas ocupações, por exemplo - constituem um imaginário que interfere no funcionamento da linguagem e contribui para o processo de significação, pela produção simbólica. Influenciadas pelo imaginário, as palavras são produzidas e colocadas em jogo de acordo com as posições de sujeito, fundamentadas nas relações sociais historicamente situadas e ideologicamente orientadas.

Orlandi aponta as condições de produção dos discursos no sentido estrito, ou seja, o contexto imediato no qual ocorrem; e o sentido amplo, vale dizer, o contexto

sócio-histórico e ideológico. Além do contexto, há a ação da memória discursiva ou interdiscurso, no qual tudo o que já foi dito age como fonte de significação, “o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada palavra tomada” (ORLANDI, 2020, p. 29).

Os discursos são produzidos sempre levando em conta as relações entre os sentidos presentes no contexto - não há discurso que não se remeta a outros discursos prévios. Na enunciação dos discursos, os sujeitos sempre se colocam no papel de seus interlocutores, antecipando as reações e ajustando a enunciação de acordo com essa antecipação - seja de ouvintes favoráveis ou antagônicos. Os discursos sempre são enunciados a partir de relações de força presentes na sociedade, ou seja, são enunciados a partir das posições de sujeito dos enunciadores, baseadas na hierarquia social vigente. Decorre daí o surgimento das formações discursivas, que, em um dado contexto histórico-ideológico, determina o que pode e deve ser dito. Nas palavras de Orlandi

> O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. *Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos* (ORLANDI, 2020, p. 29, grifos meus).

Como podemos perceber pela citação acima, a ideologia, para a AD, distancia-se de algumas formulações marxistas, deixando de ser considerada uma visão de mundo ou falsa consciência e se aproxima das formulações de Althusser e de Foucault. Aqui ela passa a ser considerada uma prática significante que abrange todos os aspectos da vida e da qual não há escapatória, resultado da relação entre o sujeito e a língua, mediada pela História, que produz o sentido com o qual os indivíduos orientarão as suas ações.

Algumas observações das teorias pós-críticas apresentam interesse especial para a pesquisa em pauta: em primeiro lugar, o papel da consciência não é o de, meramente, uma “espectadora passiva” do contexto, mas também age na sua formação e organização; em segundo lugar, essa ação da consciência sobre o contexto possui uma localização original no convívio social, principalmente ligado à cotidianidade dos indivíduos; terceiro, o inconsciente tem um papel importante na

recepção e interiorização do contexto na psique dos indivíduos, motivando engajamento e, por fim, a temporalidade, principalmente em Moscovici e na Análise do Discurso, é colocada na equação, como fonte de significado para os indivíduos nas suas ações.

2.3 O Capitalismo de vigilância

A virada do século XXI trouxe uma importante transformação na maneira pela qual o contexto é vivenciado pelos indivíduos, gerando novos modos de abordar a questão da ideologia. O advento da Internet e a sua popularização mudou radicalmente a relação entre os indivíduos e o contexto. As interações eletrônicas entre os indivíduos pelo computador pessoal e, posteriormente, pelos smartphones, promoveram um novo tipo de relação capitalista, a que Zuboff denominará como capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2019, p. 15).

Nesse tipo de capitalismo, o que é vendido são previsões comportamentais, cujo grau de acuidade é o resultado de avançados cálculos matemáticos, produzidos por algoritmos presentes em programas. Tais programas registram as ações de usuários nas suas diferentes interações cotidianas - compras, conversas, e-mails, vídeos, fotos, “curtidas”, inclusive a velocidade com que os indivíduos teclam ou clicam com o mouse, traindo as suas emoções - as computam, analisam e criam padrões de comportamento, com os quais as grandes corporações de tecnologia - as Big Techs - como Google e Facebook/Meta, vendem para anunciantes, a fim de direcionar propagandas cada vez mais eficientes. Conforme esse excedente comportamental foi sendo cada vez melhor explorado para fins comerciais, as Big Techs passaram a vigiar cada movimento da vida cotidiana das pessoas - qualquer smartphone atualmente proporciona um grau inédito de informações diárias sobre os hábitos dos seus proprietários. Daí o termo capitalismo de vigilância, pois os indivíduos passaram a ter as suas vidas monitoradas 24h por dia, a fim de que esse excedente comportamental seja extraído e vendido para anunciantes.

Essa nova maneira de utilizar a tecnologia se difere daquela apontada pelos frankfurtianos no seu conceito de Indústria Cultural. Enquanto a Indústria Cultural tinha nas massas o seu público-alvo, produzindo ideologia massificada e orientada para produzir consentimento, o que temos, atualmente, é uma inversão do papel dos indivíduos. Nas palavras de Zuboff:

> *The big pattern here is one of subordination and hierarchy, in which earlier reciprocities between the firm and its users are subordinated to the derivative project of our behavioral surplus captured for others' aims. We are no longer the* ***subjects*** *of value realization. Nor are we, as some have insisted, the "product" of Google's sales. Instead we are objects from which raw materials are extracted and expropriated for Google's prediction factories. Predictions about our behavior are Google's products, and they are sold to its actual customers, but not to us.* ***We are the means to others' ends*** (ZUBOFF, 2019, p. 15)[8].

Além dessa inversão de sentido entre o Capital e os consumidores, houve também uma mudança no foco da mensagem, agora muito mais individualizada. O avanço tecnológico possibilitou entregar as mensagens de acordo com o perfil de cada indivíduo, daí a importância dessa coleta massiva de dados comportamentais. Quanto mais dados, mais acertadamente preditiva é a análise. Assim, a partir dos mecanismos do capitalismo de vigilância, cada indivíduo é atingido de acordo com seu perfil coletado e construído pela inteligência artificial.

Essa estratégia de persuasão é aplicada politicamente, com evidente eficiência no processo eleitoral. Nas eleições de 2012, o candidato Barack Obama foi auxiliado pela estratégia das Big Techs. Zuboff aponta a eficácia dessa estratégia

> *the 2012 Obama victory offers a vivid picture of the capture and analysis of behavioral surplus as a political methodology. The campaign knew 'every single wavering voter in the country that it needed to persuade to vote for Obama, by name, address, race, sex, and income,' and it had figure out how to target its television ads to these individuals. One breakthrough was the 'persuasion score' that identified how easily each undecided voter could be persuaded to vote for the Democratic candidate'* (ZUBOFF, 2019, p. 123).

Essa estratégia foi, posteriormente, utilizada em outros processos eleitorais, por empresas que se especializaram nesse tipo de influência política, como a Cambridge Analytica, cujas ações promoveram a eleição de Donald Trump no pleito seguinte, "minerando" dados pessoais de usuários do Facebook sem o consentimento desses[9]. Essa capacidade de previsão e alteração de comportamentos foi denominada por Zuboff como *instrumentarian power* (ZUBOFF, 2019, p. 352). Esse

---

[8] O grande padrão aqui é de subordinação e de hierarquia, em que as reciprocidades anteriores entre a empresa e seus usuários são [agora] subordinadas ao projeto derivado de nosso excedente comportamental, capturado para os objetivos de outros. Não somos mais sujeitos da realização do valor. Nem somos, como alguns insistem, o "produto" das vendas do Google. Em vez disso, somos objetos dos quais as matérias-primas são extraídas e expropriadas para as fábricas de previsão do Google. As previsões sobre o nosso comportamento são o produto do Google e são vendidas para seus clientes reais, mas não para nós. Nós somos o meio para os fins de outros. (tradução livre feita pelo autor).

[9] Disponível em: https://brasil.elpais.com/noticias/caso-cambridge-analytica/. Acesso em: 19 de jul. de 2020.

tipo de poder não seria possível, de acordo com a autora, se não houvesse uma confluência de condições para o seu surgimento: o advento da tecnologia, o ideário neoliberal e a tendência governamental estadunidense para a vigilância acima dos direitos individuais, resultado direto dos ataques ao World Trade Center.

Deleuze, no seu texto visionário intitulado “Post Scriptum sobre as sociedades de controle”, de 1990, cunhou o termo modulação para descrever esse processo de contínuas mudanças operadas sobre os indivíduos - “uma moldagem auto deformante que mudasse continuamente, a cada instante […]” (DELEUZE, 1992, p. 219). O filósofo francês apontava, já no final do século XX, a passagem da sociedade disciplinar foucaultiana para a sociedade de controle, caracterizada pelo Capitalismo voltado exclusivamente para o mercado e não mais para a produção, tendo o computador como expressão maior. Nas suas palavras:

> Mas atualmente o capitalismo não é mais dirigido para a produção, relegada com frequência à periferia do Terceiro Mundo, mesmo sob as formas complexas do têxtil, da metalurgia ou do petróleo. É um capitalismo de sobre-produção. *Não compra mais matéria-prima* e já não vende produtos acabados: compra produtos acabados, ou monta peças destacadas. O que ele quer vender são serviços, e o que quer comprar são ações. Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. Por isso ele é essencialmente dispersivo e a fábrica cedeu lugar à empresa. A família, a escola, o exército, a fábrica não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes (DELEUZE, 1992, p. 224, grifo meu).

É interessante notar como Deleuze vislumbrou a extração do excedente comportamental, apontado por Zuboff como a verdadeira matéria-prima do capitalismo de vigilância, ainda nos primeiros passos da era digital. O conceito de modulação também se adequa à formatação comportamental descrita pela estadunidense. Em relação às plataformas sociais da Internet, Silveira aponta que

> A modulação é um processo de controle da visualização de conteúdos, sejam discursos, imagens ou sons. As plataformas não criam discursos, mas possuem sistemas algorítmicos que distribuem os discursos criados pelos seus usuários, sejam corporações, sejam pessoas. Assim, os discursos são controlados e vistos, principalmente, por e para quem está dentro dos critérios que constituem as políticas de interação desses espaços virtuais. Para engendrar o processo de modulação não é preciso criar um discurso, nem uma imagem ou uma fala, apenas é necessário encontrá-los e destiná-los a segmentos da rede ou a grupos específicos, conforme critérios de impacto e objetivos previamente definidos (SOUZA *et al.*, 2018, pp. 37-8).

Como podemos perceber pela explicação de Silveira, as plataformas digitais não produzem, por si, discursos ideológicos, apenas direcionam as produções de

terceiros para os indivíduos mais propensos a concordar com eles. O controle sobre a visualização dos discursos limita o que cada indivíduo consegue captar da realidade, gerando a falsa impressão de que o observado nas redes é a situação geral, ou seja, mesmo uma opinião minoritária na sociedade passa a ser vista como majoritária, pois a modulação cria a impressão de totalidade para o que está sendo visto. A limitação do “campo de visão” do indivíduo é essencial para o processo de modulação, pois evita a percepção de alternativas para as ideias ou ações presentes nos discursos.

Silveira explica que o processo de modulação é composto por quatro etapas: identificação e conhecimento preciso dos indivíduos; construção de perfis a partir das informações obtidas na interação digital; construção de processos e dispositivos pervasivos de acompanhamento diuturno; elaboração de estratégias para direcionar o olhar, distribuir discursos e conduzir comportamento e opinião (SOUZA *et al*., 2018, p. 39). Esse processo tem servido, principalmente, aos objetivos comerciais das Big Techs, cujo “produto” pode ser vendido para qualquer agente desejoso de influenciar comportamentos - seja político, seja comercial. São formatadas, também, as nossas individualidades e afetos, na medida em que vamos nos rendendo cada vez mais às orientações produzidas por aplicativos - direcionamento no trânsito, exercícios físicos e dietas alimentares, estética de fotografias, elaborações textuais, dentre outros aspectos. Quanto mais dependentes dos aplicativos, mais excedente comportamental produzimos e, por conseguinte, mais informação as Big Techs têm para nos influenciar.

Se as Big Techs não produzem discursos, mas se servem dos discursos existentes no contexto, é preciso identificar se há algum discurso “dominante” com o qual se possa estabelecer um “denominador comum”. Tanto Zuboff quanto Silveira - e, indiretamente, Deleuze - apontam a proeminência do neoliberalismo como “pano de fundo” do capitalismo de vigilância.

Uma análise fundamentada tanto nas teorias de Marx quanto nas de Michel Foucault pode ser observada na concepção que os filósofos Pierre Dardot e Christian Laval fazem do neoliberalismo. Na sua formulação, o neoliberalismo, ao contrário do que se pode pensar, não é uma ideologia específica de um grupo social, mas uma abrangente racionalidade normativa, constituída a partir do último quartel do século XX, que submete à sua lógica todas as esferas da vida humana (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Aplicando o conceito foucaultiano de disciplina à concepção marxista de mercantilização da vida (proveniente do fetiche da mercadoria, como vimos acima),

os autores concluem que o neoliberalismo (enquanto racionalidade totalizante) é o resultado de uma série de consensos e regras que interferem diretamente na subjetividade dos indivíduos, modelando-os de acordo com os imperativos da máxima lucratividade e eficiência. Nesse sentido, todos os aspectos da vida - educação, lazer, saúde, trabalho, ócio, prazer - são formatados de acordo com os objetivos mercantis e são assimilados pelos indivíduos como se fossem as suas próprias escolhas. Em outras palavras, a lógica empresarial da competição total com vistas à eficiência passa a ser introjetada pelos indivíduos, como objetivo pessoal de vida e sinônimo de felicidade.

O “retorno a Marx” - obviamente sob outros parâmetros analíticos, como vimos - nos aponta que a materialidade do contexto não pode ser dissociada dos processos da consciência e que ambos - contexto e consciência - não podem igualmente ser concebidos como duas instâncias relativamente isoladas entre si, como tendem a insinuar os defensores dos conceitos de imaginário e de representação. Se o contexto não é absolutamente totalitário, a ponto de impedir qualquer tipo de iniciativa por parte da consciência - tornando os indivíduos meros autômatos a serem controlados -, por outro lado, a essa não é possível criar elementos que interfiram com eficiência no contexto, sem que dele haja alguma materialidade.

Diante do exposto acima, foi possível expandir a discussão relativa a três dos quatro pressupostos iniciais da pesquisa: a natureza das diferentes fontes de informação, as relações entre a consciência e o contexto e o papel da subjetividade dos indivíduos. Com relação ao *status* do conhecimento histórico frente a esse volume de informações presentes no contexto, é preciso uma teoria específica sobre o pensamento histórico, como discorremos a seguir.

2.4 Rüsen e a constituição histórica de sentido

Não obstante à discussão sobre as contribuições da Teoria da História de Jorn Rüsen tenha sido alocada ao final da minha discussão teórica, as suas ideias são centrais no trabalho em pauta. Isso se deve ao fato de que, em Rüsen, o pensamento histórico ocupa uma posição de destaque na construção das subjetividades e das representações sociais, gerando motivação e adesão. Nesse sentido, as teorias e concepções sobre o contexto, até então analisadas aqui, serão contrapostas às da

Teoria da História, na busca por disparidades, similitudes e complementaridades que me auxiliem na análise do corpus documental.

Rüsen elabora a sua Teoria da História com base na filosofia universalista da História de Kant, no historicismo de Droysen e na Antropologia histórica de Koselleck. De Kant, além da centralidade do tempo como determinação fundamental da existência humana, Rüsen (2014, p. 253) fundamentará a capacidade do ser humano em produzir cultura a partir da racionalização da Natureza e buscará no filósofo de Konigsberg os fundamentos da razão prática, com a qual fundamenta a inserção do pensamento histórico na vida. De Droysen, Rüsen se embasa na metodologia e rigor científico presente na Historiologia (RÜSEN, 2014. pp. 60-1). Para Rüsen, o rigor metódico da História enquanto ciência é o caminho cognitivo para a superação dos preconceitos remanescentes da experiência do passado. É a partir das teorias de Droysen que Rüsen elaborará a sua concepção de interpretação histórica e com ela fundamentar o pensamento histórico tanto objetiva quanto subjetivamente. De Koselleck, Rüsen absorve a construção do conceito de sentido como o objetivo principal da experiência humana com o tempo, a partir do modo de agir e sofrer dos seres humanos.

No sentido inverso operado pelos marxistas, que partiam do social para o individual na abordagem do conceito de ideologia, Rüsen, como os críticos pós-modernos, parte do individual para o coletivo, a fim de explicar os fundamentos antropológicos para o conceito de sentido. A seguir, faço o mesmo caminho, fundamentando o processo individual de constituição do sentido para o fenômeno coletivo, com a finalidade de situar o conceito de contexto a ser utilizado na pesquisa.

Cotidianamente realizamos atividades rotineiras, vamos ao trabalho, nos dedicamos ao estudo ou ao lazer, fazemos escolhas, tanto corriqueiras como extraordinárias, nos relacionamos com os nossos semelhantes e nos posicionamos (ou nos omitimos) política e ideologicamente. Em todas essas atividades, somos orientados por uma rede de significados e critérios a que Jörn Rüsen chama de sentido (*Sinn,* no original alemão). Nas palavras do historiador alemão, o sentido:

> [...] situa a vida humana no horizonte das interpretações; torna o homem e o mundo compreensíveis; possui uma função explicativa; forma a subjetividade humana no construto coerente do “eu” (pessoal e social); torna o sofrimento suportável e fomenta o agir pelas intenções (RÜSEN, 2015, p. 42).

O sentido, na concepção de Rüsen, portanto, é uma necessidade ontológica dos seres humanos, que confere significado às nossas ações, fundamenta a nossa identidade e os nossos papéis sociais. Ele é a base da dimensão cultural de nossas vidas e é a partir dele que as decisões cotidianas são estabelecidas, sejam elas corriqueiras, como as tarefas simples do dia a dia (os rituais diários ligados à nossa alimentação, por exemplo), ou eventuais, como a participação em uma greve ou movimento político.

O sentido é constituído cognitivamente pelos indivíduos, pelas relações: a) estabelecidas com os seus semelhantes e b) com o contexto no qual eles estão inseridos. Em ambos os casos, a temporalidade é um elemento central nesse processo de constituição, pois é na confluência entre as três instâncias do tempo que o sentido é constituído no pensamento dos indivíduos. O contexto (presente) vivido pelos seres humanos é apreendido como resultado da relação dialética entre as experiências do passado e as expectativas para o futuro. Por um lado, as experiências do passado fornecem o quadro com o qual as possibilidades do presente estão colocadas, influenciando as expectativas de mudança ou permanência que podem ocorrer no futuro. Por outro, as expectativas para o futuro também influenciam o acesso ao “arcabouço experiencial do” passado, ao direcionar a seleção dessas experiências para que se adequem a essas expectativas.

Nessa confluência entre experiência e intenções, o sentido emerge sob a forma de uma narrativa histórica. É histórica, porque utiliza do passado apenas os fatos que se conectam organicamente ao presente e ao futuro (nesse sentido, só pode ser considerado como “histórico” um elemento do passado que faça referência ao presente dentro de uma narrativa e não qualquer evento aleatório que nada tenha a ver com o caso) (RÜSEN, 2015, p. 44) em um construto racionalizado para explicar o contexto presente e fundamentar a ação (ou inação). A narrativa histórica, portanto, nasce da carência dos indivíduos em dar sentido para a sua existência e, por ela, orientar o seu “estar no mundo”. Não é um ato de importância, pois orienta política e ideologicamente os indivíduos na construção das suas próprias identidades e nas suas relações sociais. Podemos constatar, portanto, que o pensamento histórico, i.e., a maneira como os indivíduos concebem e organizam os eventos no tempo para lhes dar sentido no presente, é o pano de fundo sobre o qual todas as ações e sofreres humanos, direta ou indiretamente, individual ou coletivamente, baseiam-se.

É importante destacar, entretanto, que o sentido não é constituído por um ato exclusivamente cognitivo do indivíduo, sem nenhuma relação com o mundo exterior. Há pontos de determinação externos a ele. Caso contrário, as narrativas cientificamente elaboradas sobre o passado não seriam possíveis e a História não passaria de uma memória conveniente de acordo com as idiossincrasias dos seus escritores. Pelo contrário, os seres humanos já vêm ao mundo inseridos em contextos carregados de sentidos previamente dados, fruto das experiências dos indivíduos no passado e com os quais são obrigados a lidar para viverem. O contexto, portanto, já é carregado de sentidos prévios, exteriores aos indivíduos, que se apropriam dialeticamente de sua orientação e com eles constroem novos sentidos. Assim, podemos afirmar que o contexto no qual vivemos é carregado de permanências, pelas quais o passado já fornece uma orientação prévia para o indivíduo e é a partir delas que ele realiza as suas ações e vivencia os seus sofreres no cotidiano. A constituição de sentido, portanto, é relacional e fundamentada na experiência humana com o tempo. Nas palavras de Rüsen

> O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir. Nessas intenções há igualmente um fator temporal. Nelas o homem vai além, também em perspectiva temporal, do que é o caso para si e para o seu mundo; ele vai, por conseguinte, sempre além do que experimenta como mudança temporal, como fluxo ou processo de tempo (RÜSEN, 2010, p. 58).

Na concepção do historiador alemão, portanto, é na lide com a experiência temporal que os indivíduos se apropriam de sentidos prévios, interagem entre si e com o contexto presente e criam expectativas para o futuro. Com esses elementos, constituem o sentido com o qual orientarão as suas vidas. Esse modo de lidar com o tempo ocorre de duas maneiras: A mais corriqueira (mas não menos importante) se dá pela operacionalização dos sentidos preexistentes no contexto - as permanências do passado - com os quais os indivíduos se orientam cotidianamente de maneira geralmente inconsciente; a segunda, mais esporádica, ocorre pela percepção de rupturas na rotina - mudanças contingentes que colocam em xeque a orientação advinda dos sentidos prévios, demandando novas diretrizes de orientação e uma “acomodação” dessas contingências no fluxo temporal, a fim de que o sentido dos acontecimentos volte ao seu “curso usual”. A esse processo de acomodação dos

elementos disruptivos em uma cadeia de eventos plena de sentido, promovido por meio do pensamento histórico, Rüsen denomina constituição histórica de sentido.

O processo de constituição histórica de sentido é composto, de acordo com Rüsen, por quatro operações mentais integradas. É a partir da ação do pensamento histórico que os sentidos presentes no contexto imediato, no qual o indivíduo está inserido, são percebidos e ganham operacionalidade na lide com a vida. A percepção, pelos indivíduos, da temporalidade da própria existência e de sua inserção no devir é fruto dos mecanismos do pensamento histórico e resulta na consciência histórica. Essa, por sua vez, possui graus de complexidade, de acordo com a maneira pela qual os elementos presentes no pensamento histórico dos indivíduos agem em relação ao tempo. Quanto mais complexo é o grau da consciência histórica desenvolvido pelos indivíduos, mais desenvoltura eles possuem para lidar com as mudanças e permanências com as quais devem lidar na vida prática.

A fim de estabelecer com a necessária precisão os aportes teóricos do presente trabalho, cujas conclusões dependem de uma grande clareza no funcionamento do mecanismo cognitivo operado pelo pensamento histórico, passo a analisar com mais vagar as características desse processo.

Analisemos, em primeiro lugar, as especificidades das quatro operações mentais presentes no processo de constituição histórica de sentido: em primeiro lugar, há a percepção, por parte do indivíduo, de uma alteração na rotina, que demanda uma reorganização cognitiva para que a nova situação, decorrente dessa alteração, seja racionalizada e acomodada no repertório cultural para a orientação da vida. A essa percepção Rüsen denomina experiência histórica.

Sem essa ruptura, os indivíduos “operam no automático”, extraindo o sentido para as suas ações, inações e vivências, a partir do que o autor chama de tradição. A tradição pode ser entendida como o sentido previamente constituído no passado e materializado nas ações e sofreres do presente, sem que haja, para tanto, o concurso da consciência histórica. A tradição se caracteriza pela unidade sedimentada entre a experiência do tempo - a orientação advinda do passado - e intenção no tempo - a expectativa de futuro fundamentada nessa orientação - que fornece uma protonarrativa na qual o sentido para a ação ou sofrer é dada, de antemão, na forma de pressupostos. Nas palavras de Rüsen

> Tradição é, pois, o modo pelo qual o passado humano está presente nas referências de orientação da vida humana prática, antes da intervenção específica da consciência histórica. Seu caráter pré-histórico consiste em

> que, nela, *o passado não é consciente como passado, mas vale como presente puro e simples, na atemporalidade do óbvio*.... Nesta, o passado já exerce uma função de orientação, *sem que seja necessária uma reflexão particular sobre ela* (RÜSEN 2010a, p. 77, Grifos meus).

Destaco, da citação acima, o fato de que a orientação proveniente da tradição, que fundamenta a ação ou o sofrer cotidianos, opera no inconsciente nos indivíduos. Na formulação ruseniana, a orientação prévia do passado, presente na tradição e operada inconscientemente pelos indivíduos, torna-se obsoleta quando uma mudança surgida na vida cotidiana passa a demandar uma nova constituição de sentido.

Aqui é importante precisar com bastante acuidade a concepção de "mudança" com a qual vamos operar e que fundamentará a estratégia utilizada pela pesquisa na coleta dos dados entre os estudantes. A natureza dessa mudança pode ser a de um evento traumático - uma contingência que rompa o ordenamento até então vigente nas múltiplas instâncias da vida humana - ou a de uma alteração paulatina nas relações de dominação (RÜSEN, 2015, p. 45), por exemplo, que crie situações-limite, como as disputas em torno da liberação do aborto ou das cotas raciais nas universidades no caso brasileiro[10]. Tais enfrentamentos refletem mudanças históricas nas relações de dominação em nossa sociedade – entre homens e mulheres e entre brancos, pretos, mestiços e indígenas, respectivamente – nas quais estão envolvidos os grupos diretamente afetados, as diversas instituições estatais e civis e os sentidos constituídos que os orientam. Engendradas no passado, essas mudanças atualmente "abalam as certezas" até então vigentes sobre esses temas e suscitam novas aspirações e respostas por parte da sociedade.

A perturbação na "ordem das coisas" origina a percepção de uma ruptura temporal, na qual a protonarrativa formada pela unidade entre experiência do tempo e intenção no tempo é rompida e os indivíduos se veem diante de uma divisão entre o "antes" e o "depois" (RÜSEN, 2015, p. 45). Essa ruptura demanda uma nova constituição de sentido, pois a orientação prévia presente na tradição já não é suficiente para fornecer os subsídios adequados para a ação ou o sofrer sob os novos parâmetros originados da contingência. É a partir dessa carência de sentido que se

---

[10] As especificidades histórico-contextuais de cada sociedade são evidentemente um elemento importante na constituição histórica de sentido, devido aos sentidos prévios presentes na experiência do passado. No caso brasileiro, marcado pelo racismo estrutural, é a partir dos sentidos constituídos sobre os efeitos do escravismo na nossa cultura que a questão das cotas raciais será analisada (mesmo que inconscientemente) pelos indivíduos. O estágio mais ou menos avançado de consciência histórica dos indivíduos relativos a esse assunto determinará as suas posições pessoais frente à questão das cotas raciais.

desencadeia a ação da consciência histórica como reintegradora das instâncias temporais em uma unidade narrativa carregada de sentido.

O segundo elemento apontado por Rüsen, decorrente da demanda humana pela reconstituição de sentido, é a interpretação histórica. Essa se caracteriza pela inserção da mudança geradora da ruptura temporal em uma representação abrangente do devir, integrando o passado, o presente e o futuro. Formalizada por meio de uma narrativa, a interpretação histórica insere a contingência perturbadora de sentido em uma sequência temporal, cuja articulação, realizada subjetivamente a partir dos sentidos prévios presentes na tradição[11], promove a "acomodação" dessa mudança, pacificando, por assim dizer, a perturbação decorrente do lapso de sentido causado pela sua ocorrência.

No âmbito científico, a articulação temporal realizada pela interpretação histórica possui um perfil cognitivo próprio, composto por sete características que o evidenciam:

a) é sempre é uma retrospectiva, que "presentifica" o passado e confere ao presente uma profundidade temporal;

b) essa retrospectiva sempre é feita a partir de uma perspectiva, ou seja, do passado só é "resgatado" aquilo que se relaciona logicamente com a questão posta pelo presente e que com ele possa formar uma unidade narrativa. Assim, não é qualquer fato do passado que pode ser inserido em uma narrativa, mas apenas o que é tido como importante para compreender a situação do presente;

c) decorrente dessa perspectividade, a interpretação histórica sempre é seletiva, pois os acontecimentos do passado, articulados na narrativa, são escolhidos a partir de critérios de importância, influenciados tanto pela orientação prévia da tradição, que força ou seduz a elaboração das interpretações, quanto pelas expectativas de futuro, que carregam aspirações, esperanças e medos presentes nas diversas posições ideológicas;

d) a seletividade dos fatos passados também implica em uma organização sequencial dos diferentes períodos e histórias interligadas àquela que se

[11] É importante frisar que, nessa conceituação, Rüsen é enfático ao afirmar que essa articulação temporal dos fatos pela subjetividade humana também contém um caráter de objetividade, presente na tradição. Esta, em si, é o passado materializado no presente – tanto na forma de orientações prévias do agir e sofrer quanto na forma das instituições que perduram no presente - e, por conseguinte, um elemento inescapável com o qual os indivíduos têm que se haver na construção das narrativas (RÜSEN, 2010a, pp. 67-77; RÜSEN, 2015, pp. 129-138).

pretende narrar. Todas as histórias têm uma “história anterior” e uma “história posterior”, ou seja, um antes e um depois do que foi narrado. Além disso, outras histórias possíveis - “paralelas”, elaboradas a partir de perspectivas e fontes diversas -, sequenciadas de maneira específica, também devem ser consideradas no processo temporal pelo historiador, formando uma unidade abrangente;

e) a existência de “histórias paralelas” sobre os mesmos períodos implica no reconhecimento de que toda interpretação histórica é particular, de acordo com as idiossincrasias do sujeito que a elabora, em ressonância com a experiência do passado que o indivíduo acumulou e à qual está inserido. Isso implica no reconhecimento de que a História não é unívoca e nenhuma das suas versões pode ser considerada a verdade absoluta sobre o passado;

f) essa multiplicidade de histórias faz com que a interpretação histórica seja sempre comunicativa, ou seja, as diversas histórias possíveis são comparadas, modificadas, rejeitadas, ampliadas, dentro do processo de reconstituição do sentido que a experiência histórica implica;

g) por fim, a interpretação histórica, como não poderia deixar de ser, levando-se em consideração as características anteriormente apontadas, é sempre argumentativa, pois precisa se fundamentar em dados concretos para efetivar a sua pretensão de validade. Os dados devem ser verificados, as fontes comparadas e criticadas, as conclusões lógicas e fundamentadamente ancoradas.

Se a experiência do passado fornece ao pensamento histórico o seu conteúdo, a interpretação histórica corresponde ao seu aspecto formal. Rüsen, porém, aponta a existência de um terceiro aspecto: o funcional, sem o qual os demais seriam apenas exercícios intelectuais sem maior relevância para os indivíduos. A função da História está ligada à própria vida prática dos indivíduos, a partir de onde surgem as demandas por sentido e orientação. Rüsen apresenta a questão nos seguintes termos: "o direcionamento temporal da vida humana prática operado pelo pensamento histórico somente é eficaz quando enraizado nas profundezas da subjetividade humana” (RÜSEN, 2015. p. 148, grifo do autor). Isso implica no reconhecimento de que a História só é possível como fonte de orientação quando responde às questões subjetivas daqueles que a interpelam.

A experiência do passado, portanto, interpretada subjetivamente, resulta sempre no terceiro elemento da constituição histórica de sentido: uma orientação para estruturar a própria identidade do sujeito cognoscente, situando-o, de maneira relacional, no todo social. Essa orientação garante ao indivíduo a manutenção de sua identidade dentro da mudança operada continuamente pelo devir, fornecendo-lhe uma base com a qual pode voltar a interagir com segurança frente às contingências operadas no todo social que demandaram uma nova constituição de sentido.

Quem eu sou, a que grupo pertenço, qual é a minha posição dentro desse grupo, qual é a posição desse grupo frente aos demais - essas são hierarquias e horizontalidades que perpassam o campo político não são questões de somenos importância, pois, atualmente, as identidades culturais têm se manifestado politicamente ao redor do mundo, apresentando narrativas concorrentes ao etnocentrismo de inspiração europeia e colocando novas perspectivas de organização política, social, cultural e econômica. Mudanças se tornam ameaçadoras quando apresentam as identidades construídas ao longo do tempo em questão. Elas podem gerar, inclusive, rupturas violentas no processo político, alimentadas pela incapacidade dos indivíduos para lidar adequadamente com a perspectiva de mudança nas suas próprias identidades e o seu lugar no mundo. O pensamento histórico é fundamental, portanto, na fundamentação dessas identidades e na sua operacionalização política.

Por fim, o quarto elemento da constituição histórica de sentido, resultante do processo precedente, é a motivação para a ação ou a omissão. Munidos de uma orientação que lhes informa sobre si mesmos e sobre o todo social, ancorada em uma representação do devir que deu sentido aos elementos fornecidos pela experiência do passado, os indivíduos, sempre com vistas à uma expectativa para o futuro - seja de transformação, seja de manutenção -, agem ou não agem, de acordo com as circunstâncias postas no seu presente.

2.4.1 Cultura histórica e formação histórica

No item anterior, discorremos sobre a fundamentação antropológica apresentada por Rüsen, a fim de estabelecer a validade do pensamento histórico como elemento vital dos seres humanos. É a partir da centralidade do pensamento histórico na vida prática dos indivíduos que Rüsen estabelece o fundamento da

História como ciência, definindo não somente o seu objeto, mas, também, as suas características metodológicas. Conteúdo, forma e função do pensamento histórico formam, juntos, como apontado acima, um construto sobre o passado, que proporciona aos seres humanos orientação e estabilidade ontológica frente ao devir.

Resta agora nos dirigirmos às situações em que a constituição histórica de sentido é operacionalizada na vida prática, seja pelo concurso do pensamento científico, seja por outras formas de elaboração do passado. É inegável que o passado pode ser narrado de várias maneiras, acessado de acordo com parâmetros diferentes e a partir de interesses os mais variados. Não podemos nos esquecer de que a História como ciência é uma produção relativamente recente no pensamento humano, que remonta ao século XIX. Até então, a escrita da História era realizada de acordo com os parâmetros culturais, tradicionais, religiosos, literários e linguísticos das sociedades pré-modernas, que buscavam no passado, à sua maneira, o sentido para o seu viver. Essas formas de acesso ao passado não desapareceram - apesar do seu *status,* atualmente, ser considerado (pelo menos entre os iniciados) inferior, em termos de validade de suas proposições, à pesquisa científica - e hoje marcam presença, na nossa sociedade, paralelamente à História científica, apresentando, não raro, uma grande influência.

A influência do passado na vida prática pode ser observada pelas diferentes narrativas presentes na Cultura Histórica. Podemos defini-la como o campo no qual os resultados da atuação da consciência histórica se inserem nas diferentes disputas e consensos entre os indivíduos frente às mudanças temporais relativas a si mesmos e ao seu mundo. Compreender os seus mecanismos implica identificar, com a maior acuidade possível, as maneiras como os indivíduos em nossa sociedade se valem - em maior ou menor grau - do passado para tomar decisões. Para fins da presente investigação, portanto, faz-se mister nos determos com maior vagar nas suas características.

A cultura histórica tem na memória a sua matéria-prima. Essa pode se apresentar aos indivíduos de maneira inconsciente, vívida nos sentidos prévios presentes na tradição, com os quais os seres humanos ordinariamente orientam as suas vidas. Rüsen aponta o caráter subjetivo, passional, significativo e, portanto, mobilizador, da memória, em contraposição às elaborações intelectuais da História:

> A memória se caracteriza pelo manejo dos conteúdos da experiência, por um espírito humano, cujas aptidões estão determinadas por anseios. Por outro lado, a história tem de submeter-se às coerções da racionalidade

> argumentativa, em especial quanto ao controle estrito da experiência (RÜSEN, 2015, p. 222).

O ponto de ligação entre história e memória é o próprio ser humano, para quem a memória pessoal tem significado afetivo e mobilizador. A partir das novas carências de orientação advindas da experiência histórica, essa memória, que, ao se realizar forçosamente em contextos sociais (HALBWACS, 1990, p. 33), expande-se para além do tempo de vida dos indivíduos, passa a ser alvo dos processos da consciência histórica, sendo, então, possível identificar os diferentes sentidos constituídos na experiência do passado. Nesse sentido, a consciência histórica, pela ciência, acessa os conteúdos da memória de maneira metódica e crítica, promovendo um novo conhecimento sobre o passado, ancorado em evidências empíricas e racionais.

No processo de resgate do passado pela memória, Rüsen aponta uma série de três estágios que influencia a cultura histórica (RÜSEN, 2015, p. 225): inicialmente, tem-se a memória comunicativa, caracterizada pela multiplicidade de lembranças pessoais; no estágio seguinte, o da memória social, amplia-se a abrangência da rememoração, que se torna coletiva; o estágio seguinte é a memória cultural, que passa a integrar as memórias sociais dos diferentes grupos e a diferenciá-los de outros por critérios de identidade. A partir daí se têm as narrativas mestras, totalizantes, como é o caso das histórias nacionais, cuja articulação é o resultado mais elaborado da ação da cultura histórica na sociedade. Nas palavras de Rüsen, “não há identidade cultural sem uma narrativa mestra” (RÜSEN, 2014, p. 19). Daí a importância da cultura histórica para a análise dos discursos nacionais e, por conseguinte, dos mecanismos identitários de adesão a projetos de poder.

A cultura histórica é composta por um grupo de fatores mentais que promovem diferentes dimensões do pensamento, cada qual com a sua especificidade. De acordo com Rüsen, os fatores apresentados são: a) pensar; b) sentir; c) querer; d) valorizar e e) crer. Cada um deles dá origem a uma das cinco dimensões da cultura histórica, concorrentes e complementares entre si. A primeira delas é a dimensão cognitiva, relativa ao conhecimento sobre o passado humano, cujo critério de sentido, ou seja, sua razão de ser dentro do conjunto é a verdade, baseada em comprovação empírica, teórica e normativa; a segunda dimensão é a estética, relacionada às formas de apresentação desse passado. O seu critério de sentido é a beleza, tida, aqui, como “a capacidade de falar ao espírito e à sensibilidade de seus destinatários” (RÜSEN, 2015, p. 231); a terceira dimensão, a política, tem como critério de sentido o poder,

como a capacidade de se fazer obedecer e de aceitar os comandos pela convicção de legitimidade produzida pelo recurso ao passado; a quarta dimensão é a moral, cujo critério de sentido é a distinção entre o bem e o mal. Essa dimensão faz referência às maneiras como o passado é julgado pelo presente. Por fim, a quinta dimensão é a religiosa, cujo critério de sentido é a salvação. Apesar do atual desencantamento do mundo, nos termos de Weber, na cultura histórica essa dimensão assume o aspecto de sentido último para a História.

A cultura histórica, consolidada em narrativa-mestra, fundamenta-se na confluência dessas cinco dimensões. As distorções produzidas pelo prevalecimento de qualquer uma delas resulta em narrativas que comprometem os critérios de sentido das dimensões prejudicadas. Assim, se prevalece a dimensão estética em detrimento da cognitiva, por exemplo, o conteúdo do passado perde o seu caráter de validade veritativa para apenas servir de suporte a uma apresentação com ares de historicidade, como é o caso da maioria das produções cinematográficas com enredo "histórico". O mesmo pode se dizer - com evidente perigo para as aspirações democráticas - do prevalecimento da dimensão política sobre as demais, que instrumentaliza a História para os seus próprios objetivos de poder.

As distorções acima mencionadas, enfim, podem transformar as narrativas-mestras em ideologia. Rüsen concebe esse termo de duas maneiras: em primeiro lugar, como uma "falsa consciência". Nas suas palavras

> Entendo por 'ideologia' uma cosmovisão, cognitivamente fundada, de grande influência na orientação. Ela pode estar presente em interpretações que mais camuflam do que desvelam as circunstâncias reais da vida. Essa camuflagem serve à manutenção da tal interpretação, em benefício dos que dela tiram proveito (RÜSEN, 2015. pp. 241-2).

Como podemos observar, Rüsen utiliza a concepção "clássica" de ideologia, tal como formulada em "A Ideologia Alemã", de Marx e Engels - a de "falsa consciência". Contudo, o historiador alemão apresenta, também, uma segunda concepção de ideologia, que pouco difere de uma "falsa consciência", apesar de fundamentada em pretensões científicas. Vejamos, a seguir, a sua formulação:

> Ele se constitui a partir da estrutura formal de uma interpretação do mundo abrangente, usualmente articulada com a pretensão de cientificidade. Essa interpretação abrange todo o horizonte no qual acontece a vida prática. Trata-se de representações do mundo concebidas cognitivamente. Elas prometem orientação segura em meios aos contratempos da vida. Tais representações do mundo são 'fechadas' e organizadas segundo critérios de sentido atrativos. Hoje em dia, elas estão amiúde dotadas de pretensão de 'totalidade', que ultrapassa ou ignora a heterogeneidade e a contraditoriedade da configuração temporal da vida humana. Elas subtraem à experiência

> histórica a resistência de sua alteridade e velam o olhar sobre a contingência das mudanças temporais na vida humana. Resistem à experiência, sendo incapazes de aprender e têm aversão a admitir modos alternativos de pensar e interpretar. Sua lacuna principal reside em estreitar o espaço do movimento e da mudança discursiva no espectro interpretativo do pensamento histórico. Elas cristalizam a história e levam a crer em uma orientação confiável, obtida ao preço de um enrijecimento dogmático e de uma indigência experiencial (RÜSEN, 2015, p. 242).

Como podemos observar, Rüsen considera como ideologia uma narrativa científica cujo erro se encontra na forma como a experiência humana com o tempo é concebida e interpretada. Sem apresentar algum exemplo prático das suas observações, Rüsen, aparentemente, refere-se tanto ao liberalismo e às suas vertentes, cuja fundamentação em um “direito natural” é a-histórica, quanto a certas versões do marxismo, cuja interpretação do passado se fundamenta em leis gerais de desenvolvimento histórico, que passam ao largo das contingências.

Em ambas as concepções, a “ideologia” para Rüsen significa “erro”, seja um erro intencional, a fim de mascarar uma situação vantajosa para apenas um grupo social, seja uma visão equivocada da realidade, devido a falhas de interpretação científica. A ideologia é o erro que se incorre ao criar uma interpretação insuficiente do mundo, constituída em uma narrativa-mestra. Ela fica restrita, portanto, ao plano cognitivo dos seres humanos e, por isso, a solução apresentada por Rüsen para as distorções causadas pelas ideologias é o equilíbrio entre as dimensões da Cultura Histórica, a partir do rigor metodológico proporcionado pela Ciência da História.

À Ciência da História cabe introduzir na Cultura Histórica a *Crítica*, entendida por Rüsen como uma forma de submeter os conhecimentos sobre o passado a controles de plausibilidade, a fim de que sejam utilizados como argumentos válidos nas disputas pelos múltiplos interesses existentes na sociedade. Somente pelo crivo metodológico da Ciência é que o conhecimento do passado deve ser validado e utilizado como fonte de orientação. Para que a Ciência não seja instrumentalizada nesse processo, Rüsen defende, como critério de sentido da sua atuação na vida prática, o humanismo. O historiador alemão se baseia nos imperativos categóricos de Kant para estabelecer os parâmetros humanistas a que a Ciência da História deve se submeter: todo ser humano é um fim em si mesmo, sendo sempre mais do que um meio para determinados fins de outrem. Tendo esse parâmetro por pressuposto, a Ciência da História passa a valorizar a dignidade humana como finalidade, evitando, assim, a sua instrumentalização pelas demais dimensões da Cultura Histórica. Rüsen

aponta, ainda, que o humanismo presente na base da Ciência não compromete o caráter de neutralidade axiológica necessário à História, pois ambos são elementos integrados, mas com características diferentes, do mesmo processo originado pelas carências de orientação da vida prática: as carências fazem parte do mundo da vida, que necessitam respostas; a Ciência, movida por critérios normativos, não está totalmente ligada a essas carências por se ater ao plano cognitivo.

Se a História como ciência é, para Rüsen, a maneira pela qual os indivíduos são capazes de superar a ideologia, constituindo novos sentidos e tendo por base o conhecimento sistematizado do passado, resta, para fins da pesquisa em tela, saber se o aprendizado escolar de História pode fornecer esse tipo de orientação também. Rüsen apresenta o conceito de formação histórica para se referir ao desenvolvimento das competências utilizadas para a resolução de problemas da vida prática, pela orientação fornecida pelo conhecimento histórico produzido pela ciência (RÜSEN, 2010c, p. 94).

A formação histórica almeja o desenvolvimento de competências que promovam o que Rüsen, parafraseando Jeismann, chama de engajamento ponderado, ou seja, a postura/atitude do indivíduo que se constitui sujeito e se insere nas lides da vida prática com intencionalidade, fundamentando o seu modo agir e a sua própria identidade, a partir das racionalizações proporcionadas pelo conhecimento científico do passado. Nesse processo, um conjunto de competências é mobilizado articulando saber, prática e subjetividade. De acordo com Rüsen, no processo de formação histórica:

> o agir realiza-se então em um ‘horizonte’ de interpretações, nas quais os agentes podem formular os problemas com que lidam no agir, abordar as possibilidades de sua solução, estimar as chances de êxito e entender sobre suas relações mútuas. Pertencem a esse horizonte a apreensão abrangente da situação, a interpretação do mundo e a autocompreensão dos agentes, além da linguagem com que lidam com as circunstâncias do mundo, consigo mesmos e com os demais (RÜSEN, 2010c, p. 99).

A desenvoltura com a qual os indivíduos apreendem o contexto e nele se inserem é um produto da formação histórica. Uma constatação importante, em primeiro lugar, é a de que não é possível a formação histórica sem o concurso do engajamento do sujeito em alguma questão que lhe seja significativa. É apenas na ação argumentativa, relativa a alguma questão do presente, que o passado é acionado e passa a fazer sentido. Assim, ao contrário de um acúmulo de saberes

sobre o passado, a formação histórica pressupõe formas de saber sobre o passado, a serem utilizadas para resolver questões da vida prática no presente.

O conjunto de competências a que Rüsen se refere quando fala em formação histórica é denominado competência histórica. Ela “consiste em uma pessoa estar apta a narrar as histórias de que tem necessidade para dar conta da dimensão temporal da sua própria vida prática” (RÜSEN, 2015, p. 252). Esse conjunto é composto pelos mesmos elementos presentes na constituição histórica de sentido, operada pela consciência histórica - experiência, interpretação, orientação e motivação. No caso do aprendizado histórico, a cargo da Didática da História, esses quatro elementos se tornam objeto de teorização para o aprendizado e já não mais como funções específicas do pensamento histórico científico, apesar de estarem ligados pela mesma fundamentação antropológica. Isso significa, em outras palavras, que a Didática da História visa analisar e desenvolver teorias do aprendizado que levem em conta as quatro operações mentais de constituição histórica de sentido.

A competência histórica (ou narrativa) precisa ser aprendida, ela não se desenvolve automaticamente com o acúmulo de saberes sobre o passado. Nesse sentido, o aprendizado histórico consiste na construção, por parte dos educandos, das suas competências históricas. Rüsen se inspirou nos trabalhos de Piaget e Kohlberg sobre o desenvolvimento moral para elaborar teoricamente uma estratégia do aprendizado histórico (RÜSEN, 2011, p. 71). Essa estratégia pressupõe o desenvolvimento da competência histórica, tendo como parâmetro quatro níveis de desenvolvimento dessa competência. Nesse sentido, há dois conjuntos de fatores a serem levados em conta.

O primeiro deles é o conjunto relacionado às operações mentais da consciência histórica acima apontadas. A competência experiencial diz respeito à capacidade de identificar as diferenças entre as três instâncias temporais, ou seja, “a diferença temporal qualitativa que se manifesta nos fatos e na qual o passado adquire significado” (RÜSEN, 2014. p. 186), passando a ter uma ligação significativa com o presente. O desenvolvimento dessa competência chega ao ápice quando as experiências históricas são conscientes, em outras palavras, quando a busca pelo passado narrado pelo saber científico se torna um movimento do próprio sujeito; a competência interpretativa diz respeito à capacidade de inserir a experiência de mudança em um quadro temporal abrangente, um modelo de interpretação do devir no qual os acontecimentos sejam ordenados e, a partir de então, passam a ter sentido.

O desenvolvimento dessa competência atinge o ápice quando “os modelos de constituição de sentido, determinantes da interpretação histórica, são conscientes e tematizados como objeto de conhecimento” (RÜSEN, 2010c, p. 115); a competência orientadora diz respeito à função prática das experiências históricas interpretadas. Nas palavras de Rüsen:

> é a capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação histórica, prenhes de experiência e saber, com seu próprio presente e com sua própria vida, de utilizá-los para refletir e firmar posição própria na vida concreta no presente (RÜSEN, 2010c, p. 116).

Essa competência chega ao ápice quando o indivíduo atinge a metacognição, ou seja, aprende a aprender, carregando a própria posição no mundo com temporalidade. Passa a perceber-se e ao mundo como processo em constante mudança. Rüsen vê nessa competência a possibilidade de ganho de segurança frente às transformações do devir, promovendo liberdade do indivíduo frente às enganosas “determinações” essencialistas do eu e do mundo (RÜSEN, 2010c, pp. 117-118); por fim, a competência motivadora diz respeito aos potenciais volitivos proporcionados pela experiência interpretada do tempo (RÜSEN, 2010c, pp. 117-118).

O segundo conjunto de fatores a serem levados em consideração no aprendizado histórico se refere aos tipos de constituição histórica de sentido. Esses tipos são considerados por Rüsen como níveis de desenvolvimento da consciência histórica (RÜSEN, 2010b, pp. 117-118). A conceituação dos tipos de constituição histórica de sentido sofreu algumas alterações na teoria ruseniana. Anteriormente, o historiador alemão considerava quatro tipos principais, estabelecidos de acordo com o grau de complexidade a partir do qual os indivíduos se orientam pelas mudanças e permanências no devir: tradicional, exemplar, crítico e genético. Na sua revisão, entretanto, Rüsen passou a considerar o tipo crítico como uma espécie de “catalisador” entre os demais, a partir do qual a consciência histórica passaria por um “salto qualitativo” de um nível mais elementar para o outro mais complexo.

O nível mais elementar de consciência histórica é o tradicional. Nele, o sentido produzido no passado é absoluto pois é baseado em tradições. O presente e o futuro são medidos em termos desse sentido, para que se conformem a ele. O todo temporal é a manutenção desse sentido originário. Nas palavras de Rüsen, esse tipo de orientação produzido pela consciência tradicional “apresenta a totalidade temporal que faz significativo o passado e relevante a realidade presente e a sua extensão

futura como uma continuidade dos modelos de vida e os modelos culturais pré-escritos além do tempo" (RÜSEN, 2011, p. 64).

O segundo nível de desenvolvimento da consciência histórica é o exemplar. Nele, o sentido do passado não é produzido pelas tradições, mas por regras gerais e atemporais. Tais regras provêm de exemplos colhidos de fatos do passado, com os quais a mudança temporal e as condutas humanas podem ser explicadas. Se a tradição possui um marco de referência empírica mais limitado, os exemplos do passado, por sua vez, possuem um número ilimitado de possibilidades. Nesse sentido, há uma expansão da memória em busca de "lições" do passado para o presente, mas o sentido de manutenção da ordem ainda prevalece.

O terceiro nível de desenvolvimento da consciência histórica é o genético. Nesse patamar, ao contrário dos anteriores, em que o passado impõe uma permanência, há o reconhecimento da mudança. Essa passa a ser o sentido da História. Há o reconhecimento de que certas determinações do passado podem e devem servir como orientação, mas, ao mesmo tempo, elas devem ser contrapostas às novas condições existentes no presente e se abrir a novas possibilidades para o futuro. O passado, assim, passa a ser acessado de modo "operatório", proporcionando uma liberdade de ação que os níveis menos complexos são incapazes de fornecer.

Por fim, há o quarto tipo de consciência histórica: o crítico. Nele, o passado é acessado para negar a sua qualidade de orientação para a vida, pela construção de uma contranarrativa. Essa produz uma totalidade temporal em que há uma ruptura na continuidade entre as instâncias, retirando do passado sua capacidade orientadora. Como apontado acima, Rüsen reformulou a sua conceituação situando o nível crítico como um catalisador para o avanço entre os outros três tipos de consciência histórica[12]. Nas palavras do historiador alemão, "a constituição *crítica* de sentido não define num nível cognitivo específico, mas atravessa as três outras. Cabe-lhe a função, incontornável, de tornar possível a passagem de um nível anterior ou mais antigo em benefício do novo" (RÜSEN, 2015, p. 255).

É importante salientar que esse aumento da complexidade entre os tipos de narrativa histórica não implica em substituições de um pelo outro. Na verdade, o que ocorre é um acúmulo de concepções que agem em diferentes níveis do pensamento histórico. Nesse aspecto, há uma relação complexa entre essas formas de

[12] Anteriormente, Rüsen situava a consciência crítica entre a exemplar e a genética (RÜSEN, 2011, p. 72).

constituição histórica de sentido que estão simultaneamente presentes no pensamento histórico, atuando de acordo com as diferentes camadas de sentido presentes na vida prática. A formação histórica consiste justamente em proporcionar ao aprendiz os instrumentos para reconhecer e utilizar essas formas de constituição histórica de sentido nas lides consigo mesmo e com o mundo.

2.5 Síntese das orientações estabelecidas a partir do referencial teórico

Do exposto até agora é possível fazer algumas inferências teóricas que auxiliarão no tratamento com o *corpus* documental do trabalho. Em primeiro lugar, é importante destacar que na análise das relações indivíduo-contexto, os teóricos que se debruçaram sobre a ideologia e seus conceitos correlatos apontam duas maneiras como a ação do contexto se dá sobre o indivíduo: por um lado, há um construto narrativo, criado a partir de uma racionalização da realidade - dando-lhe um sentido para a ação ou inação - e que se pretende uma explicação de “como as coisas realmente são”. Tal construto é elaborado socialmente, sempre afinado a interesses que se estabelecem a partir da vida prática; por outro, há uma lógica, uma racionalidade que subjaz às ações cotidianas carregadas de sentidos prévios, a partir dos quais a ação ou inação ocorre. Essa racionalidade exsurge das práticas cotidianas dos seres humanos, na sua lide com as condições materiais da vida. Trata-se de uma lógica que não pode ser desconsiderada, pois contrapor-se às suas diretrizes significa derrota na competição de todos contra todos que caracteriza o Capitalismo.

É possível constatar que o contexto opera sobre os indivíduos a partir de dois componentes interdependentes: a narrativa e a lógica sistêmica. A ideologia é a integração desses dois elementos que surgem das interações humanas em sua luta diária pela sobrevivência. Nesse sentido, ela influencia e é influenciada pelas consciências e práticas humanas. Se, por um lado, não há um Deus *ex Machina*, nem uma consciência individual ou mesmo grupal que produz as ideias e orienta as ações de uma posição exterior ao conjunto dos indivíduos, por outro lado, essas ideias e orientações existem, exsurgindo da própria sociedade.

Sendo assim, é nas consciências individuais que podemos identificar a maneira como o contexto opera sobre os indivíduos, principalmente quando analisamos o conteúdo das ideias presentes nas suas argumentações. Como vimos, esse conjunto de ideias dispersas nas consciências pode ser denominado de muitas maneiras -

"tradição", para Rüsen; "representações", para Moscovici, "senso comum", para Gramsci, dentre outras formas. No presente trabalho, o termo imaginário será utilizado para se referir a esse fenômeno. Essa é uma opção arbitrária mas, a meu ver, mais palatável ao entendimento do que os termos “tradição” e “representação” (ambos polissêmicos, sujeitos à interpretações distintas) e mais precisa do que “senso comum”. Esse é o conjunto das imagens (concepções sobre os diversos fenômenos que nos são apresentados) presentes na consciência dos seres humanos, advindas do campo da experiência, tal como concebido por Koselleck. Ele dá sentido às ações e omissões e se modifica conforme novas informações são apresentadas.

Em segundo lugar, é possível identificar uma mudança fundamental na forma como o Capitalismo - a lógica sistêmica que subjaz às ações cotidianas - tem extraído o lucro. Tem-se um sistema baseado na produção industrial e na extração do mais-valor para outro no qual a comercialização de serviços é a principal atividade e o mais-valor já não é a principal fonte de lucro, mas a extração de excedentes comportamentais, a matéria-prima de técnicas de modulação comportamental - a nova mercadoria a ser vendida para empresas, grupos políticos e governos.

Essa mudança fundamental transformou, também, a relação entre os indivíduos e o contexto. Até então, os discursos ideológicos eram destinados aos consumidores finais em sociedades massificadas, nas quais as mensagens eram uniformizadas para atingir gigantescos contingentes populacionais. Fossem produzidos por uma “classe dominante”, pelo aparato tecnológico da “Indústria Cultural” ou pelos “Aparelhos Ideológicos do Estado”, os discursos ideológicos foram concebidos como uma “via de mão única” pela tradição marxista.

As transformações ocorridas a partir dos anos 1970, frente ao esgotamento do modelo keynesiano vigente desde o pós-guerra, entretanto, colocaram em xeque essas concepções e novas maneiras de conceber a relação indivíduo-contexto começaram a surgir, concomitantemente à ascensão do neoliberalismo como modelo econômico dominante. Nelas, o papel dos indivíduos já não é mais o de total passividade frente ao discurso ideológico, mas de participação ativa na constituição desses discursos e práticas cotidianas. Indivíduos e ideologia se “alimentam” mutuamente de ideias e práticas cotidianas.

O advento da tecnologia informacional, entretanto, tem alterado essa relação, principalmente pela matematização dos hábitos comportamentais, possibilitando um desdobramento antes inimaginável: o endereçamento de mensagens específicas para

indivíduos específicos. Se o “campo de visão” dos indivíduos já era limitado pelos meios de comunicação de massa, a isso foi adicionado a mensagem personalizada, automatizada, diuturnamente administrada por um algoritmo, a fim de manter o usuário o máximo de tempo online e de extrair um excedente comportamental e bombardeá-lo com anúncios, com alta probabilidade de “acertar o alvo”.

A teoria da História de Rüsen apontaria um caminho para analisar esse fenômeno e, talvez, evitar a total objetificação dos seres humanos pelo Capital? Se levarmos em conta o conceito de Cultura Histórica como o âmbito no qual as ideias e identidades são constituídas socialmente pela ação da consciência histórica, podemos inferir que, atualmente, a sua configuração tem promovido o fortalecimento e predomínio da racionalidade neoliberal, potencializada pelos processos de modulação presentes nas plataformas eletrônicas, transformando os indivíduos em “empresas de si mesmos”, como apontaram Dardot e Laval. Entretanto, apesar da quase onipresença da informática nas nossas vidas, ainda somos seres que precisam constituir sentido para poder viver e essa atividade pode ser aprendida, pela formação histórica.

Nesse sentido, uma análise dos mecanismos intelectuais que operam na constituição de sentido se faz necessária para precisar como se dá a influência do contexto sobre os indivíduos e as possibilidades de ação educativa que, como advoga Rüsen, levem em consideração o imperativo categórico kantiano: todo ser humano é um fim em si mesmo, sendo sempre mais do que um meio para determinados fins de outrem.

3 A HISTÓRIA ESCOLAR COMO RACIONALIZAÇÃO IDEOLÓGICA

3.1 O ensino de História e cidadania na legislação e organização curricular brasileira

José Murilo de Carvalho explica, a partir do trabalho clássico do sociólogo T. A. Marshall, que a cidadania, tal como concebida atualmente, é constituída por um conjunto de três tipos de direitos: em primeiro lugar os direitos civis - à vida, à propriedade, à livre associação -, em segundo, os direitos políticos - votar e ser eleito para cargos governamentais -, e, por fim, os direitos sociais - aqueles ligados à participação na riqueza coletiva (CARVALHO, 2020, pp. 15-6). No caso inglês, utilizado como modelo por Marshall, os três tipos de direitos surgiram historicamente e, na sequência apontada acima, são adquiridos ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, por movimentos e conflitos sociais.

A sequência de aquisição dos direitos que constituem a cidadania não poderia ser realizada sem o concurso da Educação popular. Conforme aponta Carvalho, a educação é o pré-requisito para a obtenção e manutenção dos demais direitos, sem a qual sua própria percepção seria impossível, colocando em risco a própria noção de cidadania (CARVALHO, 2020, p. 17).

Vivemos, atualmente, em uma sociedade pretensamente democrática. A "cidadania" é um conceito que se tornou central no debate social e político brasileiro, após duas décadas de ditadura civil-militar. A própria Constituição Federal de 1988 foi apelidada de "Constituição Cidadã", devido à preocupação dos legisladores em garantir os direitos individuais e coletivos, sistematicamente violentados durante o regime de exceção vigente entre 1964 e 1985. O zelo dos constituintes em assegurar a proteção constitucional para os direitos individuais e coletivos foi tão significativo que o artigo 5º da Carta Magna brasileira, constante no título II, denominado “Dos direitos e garantias fundamentais”, apresenta 78 incisos detalhando os direitos e os deveres dos cidadãos brasileiros. Os artigos 6 a 11, uma inovação constitucional, tratam dos direitos sociais - saúde, educação, trabalho, moradia, transporte, lazer, seguridade social e segurança.

A educação, direito fundamental para o exercício da cidadania, é regida no nosso país pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9.394/96 - cujo artigo 2º reza que a educação tem como finalidade o pleno exercício da cidadania

pelos educandos, sendo inspirada nos princípios da liberdade e da solidariedade. Podemos observar, pela leitura da LDB/96, que a "formação para o exercício da cidadania" foi uma preocupação dos legisladores que trataram da Educação brasileira. Além das diretrizes expressas no referido artigo, os parágrafos do artigo 3º não deixam dúvidas quanto à inspiração democrática dos legisladores, que estabeleceram, entre outras determinações, que a Educação seria realizada a partir dos princípios de pluralidade de pensamento, respeito à liberdade e valorização da tolerância. O escopo de "formar para a cidadania" ainda pode ser encontrado no artigo 22, que reafirma o objetivo da Educação Básica para a "formação com vistas ao exercício da cidadania" (BRASIL, 1996)[13].

O termo reaparece no artigo 32, que normatiza os objetivos do Ensino Fundamental, afirmando que esse segmento "terá por objetivo a formação básica do cidadão". Na concepção dos legisladores essa formação ocorre quando o educando desenvolve a capacidade de aprender leitura, escrita e cálculo; compreender os sistemas natural e político no qual está inserido, o valor das artes, da solidariedade e da tolerância na sociedade (BRASIL, 1996)[14]. O cidadão concebido pelos legisladores é o indivíduo capaz de compreender a sociedade na qual se insere e os valores pelos quais ela se orienta, valorizando a solidariedade e a tolerância.

As orientações para o Ensino Médio vão no mesmo sentido, definindo como parte de seus objetivos "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando" (BRASIL, 1996)[15] e "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (BRASIL, 1996)[16]. Nesse sentido, os legisladores associam ao conceito de cidadania a capacidade de autonomia intelectual e pensamento crítico. Isso não poderia ser de outra maneira, haja vista que, como vimos acima, a cidadania pressupõe uma atitude proativa do indivíduo tanto na manutenção dos seus direitos como na participação e direção do Estado.

No ordenamento curricular da Nova República, essa concepção pode ser comprovada na redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997) que definia a cidadania como "participação social e política,

---

[13] Cf. LDB/96, art. 22.
[14] Cf. LDB/96, art. 32, § II.
[15] Cf. LDB/96, art. 35, § II.
[16] Cf. LDB/96, art. 35, § III.

assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais” (BRASIL, 1997). Nesse documento também podem ser encontradas referências à valorização da postura crítica dos indivíduos, da democracia e da tolerância com as diferenças. Na sua seção voltada para os temas transversais, os PCNs propõem uma “educação comprometida com a cidadania”, cujos princípios podem ser resumidos à dignidade da pessoa humana, à igualdade de direitos, à participação dos indivíduos no espaço público e à corresponsabilidade pela vida social (BRASIL, 1998, p. 21).

No mesmo sentido, os elaboradores dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) apresentaram as capacidades básicas sobre as quais esse segmento da Educação Básica deveria se debruçar, a fim de promover uma educação para a cidadania:

> De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o *exercício da cidadania num contexto democrático* (BRASIL, 2000, pp. 11-12, grifos meus).

A Educação Básica, tanto na formulação dos PCNs quanto na legislação que os fundamenta, é responsável pela formação dos cidadãos - indivíduos críticos, cujas atuações são pautadas pela análise esclarecida da realidade social, política, econômica e ideológica que os cerca, conscientes dos seus direitos e deveres e preparados para agir de acordo com os princípios democráticos constantes na Carta Magna de 1988. Essa finalidade foi mantida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) publicadas pelo Ministério da Educação em 2013 (BRASIL, 2013, p. 7) e que fundamentam a atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC), implementada em 2018.

Não é exagero considerar que a Educação no Brasil, a partir da Constituição Cidadã e da LDB, tem como objetivo a valorização da democracia, visando a formação de cidadãos críticos, proativos e comprometidos com a tolerância e a diversidade. É importante destacar que, a despeito das influências extraescolares na vida dos indivíduos, a escola deveria, em tese, prepará-los para lidar com as diferentes

narrativas sobre a realidade *de* maneira crítica, conforme idealizado pelos legisladores da LDB e pelas diferentes organizações curriculares dela derivadas.

Dentre as disciplinas escolares presentes na Educação Básica, a História tem papel privilegiado na formação dos indivíduos para a cidadania. Nos PCNs voltados para a disciplina no ensino fundamental, os seus elaboradores afirmavam que:

> A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere (BRASIL, 1997, p. 36).

O documento é ainda mais enfático sobre o papel da disciplina, ao afirmar que "as questões envolvendo a cidadania só podem ser entendidas em dimensão histórica" (BRASIL, 1997, p. 37). Em consonância com as diretrizes legislativas e curriculares das quais se originaram, os PCNs de História apontavam, como objetivos gerais da disciplina, as seguintes habilidades:

> *identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços*; *situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos*; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; *compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas*; *conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação*; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; *valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades* (BRASIL, 1997, p. 43, grifos meus).

Destaco na citação, as habilidades trabalhadas pela disciplina mais afeitas ao exercício da cidadania: identificar as relações sociais e sua historicidade, localizando os processos relacionados a elas no tempo; perceber-se como integrante de uma sociedade tanto no espaço quanto no tempo e integrar-se de maneira consciente no fluxo temporal, identificando as mudanças e permanências nas relações sociais e instituições, e respeitar as diferentes culturas e maneiras de pensar presentes no tempo e no espaço. Tais habilidades, se efetivamente adquiridas, fornecem aos cidadãos e cidadãs ferramentas para diferenciar o presente do passado,

compreendendo a historicidade de toda as formas de organização social ao longo do tempo, bem como as diferentes maneiras de organizar e conceber a sociedade, estabelecendo possibilidades de convívio humano que permitem evitar soluções autoritárias, chauvinistas, xenofóbicas e racistas para resolução de conflitos.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicadas pelo MEC em 2006, em substituição aos PCNs, o conhecimento histórico passa a ser concebido de maneira interdisciplinar, em conjunto com as demais disciplinas de Ciências Humanas. Especificamente para a disciplina, as Orientações definem como objetivo da História escolar no segmento o desenvolvimento de conceitos básicos como História, processo histórico, temporalidades históricas, sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania. De acordo com o documento:

> Importa perceber quais conceitos e procedimentos de análise e interpretação, construídos e empregados na e pela prática da produção do conhecimento, são imprescindíveis para permitir aos alunos do ensino básico apropriarem-se de uma *formação histórica que os auxilie em sua vivência como cidadãos* (BRASIL, 2006, grifos meus).

Atualmente, os programas de História da Educação Básica são determinados pela recém-instituída Base Nacional Curricular Comum (BNCC)[17]. A nova diretriz busca centralizar, no âmbito federal, a determinação dos conteúdos a serem ministrados nos estados e municípios.

> Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

Apesar dessa centralização, os conteúdos de História do Ensino Fundamental sofreram pouquíssimas alterações, mantendo o seu enredo tradicional. No caso do Ensino Médio, a História se “dilui”, juntamente com as demais Ciências Humanas, em conceitos gerais da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Apesar das mudanças, a concepção da História escolar como formadora de cidadãos se manteve.

> Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de

[17] Apesar do aprofundamento da influência neoliberal nas disposições da BNCC e da manutenção da narrativa histórica tradicional no seu programa do Ensino Fundamental - fatos que se conectam com o debate aqui proposto - o presente trabalho, por analisar produções de educandos que não tiveram a sua formação orientada por esse documento, não vai se estender sobre as suas características.

> reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a *formação para a cidadania* (BRASIL, 2017. p. 400, Grifo meu).

Elza Nadai (1993), no seu trabalho seminal sobre o ensino de História no Brasil, apontou o fato de que essa disciplina escolar surgiu originalmente como uma pedagogia do cidadão. Como podemos observar, essa orientação se manteve no país após a redemocratização. No nosso período, as orientações curriculares voltadas para o ensino da disciplina foram elaboradas com vistas a formar indivíduos comprometidos com os ideais democráticos vigentes na Carta de 1988. No senso comum, a História, como disciplina escolar, é comumente concebida como um conjunto de conteúdos - ou, como se denomina atualmente, "objetos do conhecimento" - com os quais os educandos, ao entrarem em contato, estariam aptos a exercerem a sua cidadania, devido às orientações que esses mesmos conteúdos supostamente forneceriam[18].

3.2 O conceito de Narrativa Histórica Escolar

Analisar como se dá a constituição histórica de sentido pressupõe a identificação dos sentidos prévios presentes no contexto cultural coletivo - tradição, para Rüsen, ideologia, para os marxistas, representações e imaginário para os pós-modernos - no qual estão inseridos os educandos. Faz-se necessário, portanto, um levantamento das características desse contexto e das suas representações no caso brasileiro, cujas especificidades devem ser levadas em consideração na análise dos dados. No caso do público-alvo e do tema analisados - a utilização, no cotidiano, do saber histórico produzido na escola - é preciso identificar os elementos fornecedores de sentido que estejam diretamente ligados ao conhecimento sobre o passado. O principal elemento é o saber histórico escolar, com o qual os educandos estiveram em contato obrigatório durante a sua vivência na Escola. Por certo, os educandos tiveram

[18] Este pesquisador teve mais de uma experiência em escolas que promoviam o hasteamento da bandeira nacional semanalmente com os educandos, herança de uma educação cívica concebida em termos ufanistas. Quando se constatavam casos de indisciplina ou de indiferença entre os jovens para com a atividade, a primeira "providência" tomada por essas instituições era "acionar o professor de História", para que "ensinasse a importância do ritual cívico". Em mais de uma ocasião afirmei que, caso fosse analisar historicamente o Hino pátrio com os educandos, dada a narrativa idealizada da Nação e do povo brasileiros presentes na sua letra, eles provavelmente o receberiam de maneira ainda mais crítica. É possível perceber, nesse exemplo, a permanência de uma concepção institucional de ensino de História voltado mais para a valorização da Nação do que para a crítica da realidade na qual se inserem os educandos.

contato com outras elaborações sobre o passado, não menos influentes - novelas, romances, produções cinematográficas - entretanto, nenhuma se compara à História escolar na sua sistematicidade. O acesso às demais elaborações sobre o passado ocorre de maneira esporádica e, em alguns casos, nem chega a ocorrer.

Inicialmente, é preciso especificar, com a maior exatidão possível, as características da disciplina escolar denominada “História”. A presente pesquisa parte de duas posições teóricas complementares. Em primeiro lugar, parte da Didática da História, cujo objeto de pesquisa se detém nas formulações do passado produzidas de maneira não-científica e suas formas de ensino e de aprendizagem. Essa distinção é fundamental para a análise das narrativas sobre o passado produzidas em ambientes não-acadêmicos como a literatura, a arte, a Indústria Cultural e a escola (RÜSEN, 2015, pp. 247-248).

A essas narrativas falta o rigor teórico-metodológico que caracteriza a elaboração narrativa produzida pela ciência histórica. Entretanto, elas influenciam sobremaneira a cultura histórica de uma sociedade, ao fomentar maneiras de conceber e de acessar o passado. Cada qual possui as suas especificidades de formulação, sendo as da escola um tipo bastante específico, pois se baseiam, pretensamente, nas produções acadêmicas das quais procuram obter uma chancela de cientificidade. Não se trata, portanto, de considerar a História ensinada nas escolas da mesma maneira que uma produção cinematográfica voltada para o entretenimento, mas identificar as especificidades dessa forma não-científica de elaboração de narrativas sobre o passado.

Nesse sentido, a presente investigação trabalhará com o conceito de narrativa histórica escolar (NHE) para se referir ao conhecimento sobre o passado produzido na e para a escola. Essa distinção se faz necessária para que possamos diferenciá-la com o máximo de precisão das demais narrativas não-científicas. O termo “história ensinada” usado por muitos pesquisadores ao se referirem à história aprendida nas escolas, a meu ver, apresenta a desvantagem de poder ser atribuído a qualquer tipo de narrativa sobre o passado, inclusive às da academia. Toda história, de uma forma ou de outra, é ensinada, pois é constituída de maneira a apresentar para algum interlocutor uma versão do passado, que seja minimamente inteligível e com a qual se possa justificar uma determinada concepção de realidade.

Utilizaremos, como exemplo, uma narrativa cinematográfica sobre a Segunda Guerra Mundial. Ela possui uma estrutura estética determinada pela sua função de

entretenimento que, em última instância, opera sob a lógica da mercadoria. É preciso narrar os eventos de maneira sedutora, a fim de garantir audiência e, portanto, obter lucro. Inseridos nesse construto narrativo, há também objetivos ideológicos, a depender de como a narrativa pretende favorecer esse ou aquele personagem histórico.

Todos esses fatores tornam esse tipo de narrativa bastante específico como forma de acessar e conceber o passado - na verdade, trata-se de uma articulação discursiva da memória, pois seleciona arbitrariamente fatos do passado a partir da emotividade a fim de obter adesão. Esse tipo de narrativa é, também, uma espécie de "história ensinada" pois, para o leigo, a distinção entre História e Memória não é clara, ainda que a sua metodologia de apresentação do passado seja diferente daquela utilizada na Escola. No entanto, esse tipo de reconstrução do passado não raro apresenta um impacto muito mais significativo nas consciências do que aquela "história ensinada" na sala de aula, pois aciona sentimentos e subjetividades. Da mesma maneira, uma produção acadêmica sobre o mesmo tema também é ensinada pela historiografia resultante da pesquisa.

O conceito de narrativa histórica escolar também se fundamenta em uma segunda linha teórica, relativa às características próprias das disciplinas escolares, como a elaborada por Chervel (1990, pp. 183-184), para quem não é possível concebê-las como meras vulgarizações de suas respectivas ciências de referência, adaptadas para os educandos por técnicas pedagógicas, mas criações próprias da Escola, constituídas por práticas docentes cotidianas, das finalidades com as quais foram criadas e dos resultados sociais que produzem. Cuesta Fernandez, a partir dos trabalhos de Chervel e Foucault, utiliza, especificamente para a História, o conceito de *código disciplinar*. Nas suas palavras:

> *Definimos como tal a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos (*FERNANDES, 1997, p. 8).

Levando em consideração a conceituação acima e o fato de que "*el código disciplinar integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones*

escolares" (FERNANDES, 1997, p. 8), a NHE será analisada a partir da sua relação com os contextos sociais, nos quais vem operando nas escolas brasileiras ao longo do tempo. É na interação entre a NHE e o contexto brasileiro que os sentidos fornecidos por essa narrativa serão identificados.

3.3 Breve histórico da NHE no Brasil

Marilena Chauí (2013), discorrendo sobre os aspectos ideológicos característicos da sociedade autoritária brasileira, nos chama atenção para a diferença entre fundação e formação. Esta se refere aos processos eminentemente históricos, estabelecidos pela rede de determinações econômicas, políticas, sociais e culturais presentes em uma sociedade, pelos quais são percebidas as continuidades e descontinuidades nos fazeres humanos. A autora aponta que esse termo está associado ao ofício dos historiadores. Se a formação se volta para um passado historicamente estabelecido de maneira científica, a fundação, por outro lado, implica em um passado imaginado. Para Chauí, a ideologia presente na sociedade brasileira se constitui em um mito, cuja ação se faz sentir na resolução imaginada das tensões e contradições presentes na realidade. Nas palavras da autora:

> Diferentemente da formação, a *fundação* se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. A fundação pretende situar-se além do tempo, fora da história, num presente que não cessa nunca sob a multiplicidade de formas ou de aspectos que pode tomar. Não só isso. A marca peculiar da fundação é a maneira como ela põe a transcendência e a imanência do momento fundador: a fundação, enquanto imanente, aparece emanando da sociedade (no nosso caso, da nação) e, simultaneamente, enquanto transcendente, engendrando essa própria sociedade (ou a nação) da qual ela emana. É por isso que estamos nos referindo à fundação como mito (CHAUÌ, 2013, p. 151).

Chauí explica que o mito fundador da *nação brasileira* é composto por três componentes - a natureza idealizada como representação do Paraíso, a História concebida a partir da tradição judaico-cristã e o Estado encabeçado por um governante providencial. A concepção de mito fundador, no caso da historiografia, é compartilhada por Schwarcz (2019), que identifica a sua origem na criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838. Para a historiadora, os discursos que compunham a narrativa histórica nacional, criada pelo Instituto, foram fruto de

uma construção ideológica, cujos objetivos eram a manutenção do poder político e da hierarquia social. Nas suas palavras:

> O certo é que, quando viram mitologia, esses discursos [sobre a nação] perdem sua capacidade crítica para serem lidos apenas de uma maneira e a partir de um só pressuposto; aquele que exalta a criação de um passado glorioso e de uma história única, somente enaltecedora. Além da burla da mestiçagem racial… tal espécie de utopia de Estado costuma imaginar uma idílica sociedade patriarcal, com sua hierarquia tão enraizada quanto virtuosa. É uma forma de narrativa que não se baseia obrigatoriamente em fatos, uma vez que seleciona, em primeiro lugar, uma mensagem final e só depois arruma um bom argumento para justificá-la (SCHWARCZ, 2019, p. 20).

A criação de mitos fundadores não deixou de influenciar a NHE. A partir dos anos 1980, os historiadores brasileiros passaram a produzir estudos sistemáticos sobre a evolução histórica da disciplina escolar História, desde a sua criação no século XIX. Os trabalhos, fundamentados tanto no trabalho de Furet (1986) sobre o surgimento da História escolar quanto nos conceitos de cultura escolar, disciplina escolar, código disciplinar, propostos por diferentes autores europeus como Chervel (1990), Julia (2001) Cuesta Fernandez (1997), evidenciaram a autonomia da História escolar frente à sua ciência de referência. Criação própria da escola, a História escolar é o produto de uma convergência de fatores sociopolíticos e pretensões pedagógicas que resultaram em um tipo de narrativa sobre o passado que se diferencia da História enquanto ciência, apesar daquela ser, pretensamente, baseada nas produções desta.

Surgida na esteira da formação do Estado nacional brasileiro, a História escolar foi estruturada pelos professores do Colégio Pedro II, escola secundária fundada em 1837, cujos trabalhos foram iniciados no ano seguinte. Muitos dos mestres eram membros do IHGB, instituição privada semioficial com forte apoio governamental - até os dias atuais o presidente da República é o presidente de honra da instituição -, criada em 1838, com o objetivo de elaborar uma narrativa identitária para o país com aspirações científicas baseadas no positivismo, mas fortemente influenciadas pelo catolicismo dos intelectuais brasileiros.

Até a criação do IHGB, a História do Brasil se limitava a uma sucessão de eventos militares e personalidades ilustres. Entretanto, a necessidade de uma genealogia nacional politicamente legitimadora demandava uma narrativa que abrangesse outros grupos sociais presentes no território, ainda que de maneira subordinada e coadjuvante em relação aos descendentes de europeus. Para tanto, o concurso “Como escrever a História do Brasil?”, criado pelo IHGB em 1845, vencido

pelo naturalista alemão Karl Friedrich Philipp von Martius, buscou atender a essa demanda de criar narrativamente a “nação brasileira”. Como aponta Toledo

> O compromisso do historiador com sua pátria, segundo Martius, era o desenvolvimento de uma História da Nação vista como integrante do universo europeu, que pudesse difundir sentimentos e pensamentos do mais nobre patriotismo entre os nacionais […] Deveria fazer o *povo* sentir-se como membro de um país único, como um todo unido. Para isso, mostrar as belezas naturais de que o Brasil se compõe e a harmonia das três raças que o sustentavam era fundamental (TOLEDO, 2016, p. 340, grifo da autora).

As diretrizes de von Martius foram consolidadas na obra “História Geral do Brasil”, do historiador Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do Instituto, privilegiando o elemento europeu como verdadeiro representante da Nação e da civilização, responsável pelos destinos do país. A partir dessa construção idealizada da nação, na qual uma civilização pretensamente branca e europeia se estabelecia nos trópicos, com o concurso submisso e “pacífico” de indígenas e africanos escravizados, as bases da identidade brasileira foram criadas (ORTIZ 2006; SCHWARCZ, 2019). Recorro novamente à Schwarcz para enfatizar a importância desse fato:

> A construção de uma história oficial não é, portanto, um recurso inócuo ou sem importância; tem um papel estratégico nas políticas de Estado, engrandecendo certos eventos e suavizando problemas que a nação vivenciou no passado mas prefere esquecer, e cujas raízes ainda encontram repercussão no tempo presente. O procedimento acaba, igualmente, por autorizar apenas uma interpretação, quando se destacam determinadas atuações e formas de sociabilidade, obliterando-se outras. O objetivo é, como bem mostrou o exemplo de Von Martius, fazer armistício com o passado: criar um passado mítico, perdido no tempo, repleto de harmonia, mas também construído na base de naturalização de estruturas de mando e obediência (SCHWARCZ, 2019, pp. 21-2).

Desde a sua constituição, portanto, tanto a História acadêmica[19] quanto a História ensinada nas escolas, estiveram marcadas, no Brasil, por uma intensa influência política, personificada pelos membros dessas duas instituições, provenientes da elite agrária branca, cujo poder político e ascendência sobre o nascente Estado nacional precisavam ser legitimados por uma narrativa genealógica que justificasse a sua preponderância frente à enorme massa de escravizados e não-

[19] Vale destacar que os historiadores do período eram formados em outras áreas do conhecimento. Francisco Adolfo Varnhagen, membro do IHGB e autor da “História Geral do Brasil” (1854), por exemplo, era engenheiro de formação, enquanto o alemão Von Martius, idealizador do formato científico da História do Brasil, era formado em medicina. A concepção positivista de ciência do período, que privilegiava a metodologia das ciências exatas e da natureza, estimulou intelectuais dessas áreas a elaborarem estudos sobre o passado, resultando em narrativas lineares, etnocêntricas e essencialmente factuais.

brancos empobrecidos e explorados. À história criada pelo IHGB cumpria a legitimação do Estado-nação, enquanto à História escolar cabia a formação de uma elite de governantes umbilicalmente ligados à cultura europeia, fator de exclusividade sociocultural e legitimação política.

A produção historiográfica do IHGB, política e ideologicamente orientada, serviu de base para a elaboração dos manuais didáticos sobre a História do Brasil utilizados no Colégio Pedro II e, devido ao fato de o currículo dessa instituição ser o modelo adotado por todas as demais instituições escolares, passou a ser o modelo utilizado em todo o território brasileiro. No caso de História, esse currículo ainda privilegiava a história europeia, em detrimento da história nacional, esta última com um número reduzido de aulas em comparação com a primeira. Os manuais de "História Universal" eram importados principalmente da França, de onde o modelo de ensino da disciplina se inspirou - periodização quadripartite, fundamentada exclusivamente em eventos políticos e de viés eurocêntrico. A tradição católica brasileira, inclusive, levou alguns tradutores a adulterar as obras francesas originais, para que se adequassem à visão de História mais afeita à narrativa bíblica[20]. No caso da História nacional, a narrativa presente na obra de Varnhagen foi o modelo a ser adotado nos manuais.

No que tange às metodologias didáticas, é importante destacar que, além da concepção positivista de História e do caráter nacionalista de sua articulação narrativa vigentes no século XIX, o caráter propedêutico do ensino secundário no período - o sucesso nos exames de admissão nas universidades era o principal objetivo dos estudos nesse segmento - também contribuiu para modelar a forma como se ensina História em nosso país até os dias atuais (BITTENCOURT, 2018, p. 133). A avaliação do conhecimento histórico foi concebida exclusivamente como uma forma de confirmação de que a narrativa sobre o passado havia sido *devidamente memorizada* pelos educandos.

Tal fato, aliado à percepção de que os resultados positivos nas avaliações são sinônimo da "eficiência do ensino", implicou uma metodologia didática que privilegiava a memorização de episódios isolados da narrativa sobre o passado. Nesse sentido, em História, tornou-se necessário saber certos fatos sobre o passado e as condições em que eles ocorreram - causas, fatores conjunturais - para a admissão em uma

[20] Circe Bittencourt descreve as primeiras disputas entre a visão católica e a positivista nas concepções de História no século XIX (BITTENCOURT, 2018, p. 134).

instituição de ensino superior. Decorre, daí, que tais conteúdos, na perspectiva dos responsáveis e dos educandos, só têm valor como coleção de saberes, cuja utilidade se restringe aos exames e não à vida prática[21]. Além disso, duas consequências do método mnemônico de ensino ocorrem ainda hoje: a primeira é a manutenção, no imaginário, de uma suposta "versão verdadeira" do que teria ocorrido no passado; a segunda, mais insidiosa, implica uma formação intelectual que não estimula o pensamento autônomo: instado a memorizar os fatos, ao educando pouco resta fazer a não ser se basear nos modelos explicativos apresentados pelo(a) docente. Decorre daí um grande "medo de errar" (significando, na verdade, medo de não ter memorizado corretamente), que caracteriza a atuação dos educandos quando instados a se manifestarem sobre algum assunto e, mais preocupante, a incapacidade de utilizar o conhecimento sobre o passado que não em bases puramente mnemônicas.

As transformações político-institucionais ocorridas no Brasil ao longo dos séculos XIX, XX e XXI tiveram um impacto relativo no ensino escolar de História, principalmente no que tange à narrativa-mestra instituída por Martius. Ao longo do período, o que se verifica é uma série de adaptações a essa narrativa, que se adequa às diferentes conjunturas sociopolíticas mantendo, entretanto, as suas linhas gerais intactas.

A Proclamação da República reorientou a narrativa histórica para valorizar conceitos como "civilização" e "progresso", próprios do ideário republicano e positivista da chamada "Belle Époque brasileira". No caso de História do Brasil, Bittencourt chama a atenção para a perda da autonomia da cadeira - tornando-se um apêndice da história europeia -, citando o caso da recusa - e consequente desligamento dos quadros do Pedro II - de Capistrano de Abreu, em ensinar a história pátria sob as novas condições. O viés etnocêntrico marca o ensino de História nas nossas escolas desde então (BITTENCOURT, 2019, p. 138).

Nas décadas de 1930 e 1940, reformas no sistema educacional centralizaram as decisões e a organização dos currículos, retirando dos professores do Pedro II o monopólio da elaboração dos programas. Com a Reforma Francisco Campos, a

[21] Essa concepção ainda é facilmente verificável nas reuniões de pais e mestres nas escolas brasileiras. Ainda ocorre recebermos um(a) responsável, cuja vida escolar ocorreu nos anos 1980 e início dos anos 1990, espantado(a) com a nota baixa do(a) filho(a) na disciplina e afirmar que 'para ter uma boa nota em História basta decorar os eventos do passado'.

educação se tornou seriada, sendo o ensino secundário dividido entre o fundamental e o complementar. Os programas das disciplinas passaram a ser elaborados exclusivamente pelo recém-criado Ministério da Educação, acompanhados pela novidade das “Instruções Metodológicas” - apontando objetivos de ensino, técnicas didáticas e conteúdos a serem enfatizados (ABUD, 1993, p. 165) -, a partir das quais os docentes deveriam realizar o seu trabalho.

A partir da Reforma Francisco Campos, passou-se, também, a privilegiar a história nacional, em sintonia com o projeto nacionalista e modernizador de Vargas, resultando no aumento do número de aulas dedicadas à História do Brasil, agora eivadas de um caráter patriótico, cívico e conservador (BTTENCOURT, 2019, p. 139). Souza, analisando o impacto da industrialização na economia brasileira a partir dos anos 1930, explica o processo de modernização nos seguintes termos:

> O Estado reformador de 1930 lança as bases dessa profunda transformação econômica, pela ênfase nas indústrias de base - como siderurgia e petróleo - e pela construção da infraestrutura para um crescimento capitalista em grande escala. No plano político, alarga-se a ínfima base participativa antes existente, ainda que em bases democráticas apenas a partir de 1946, de modo a incluir os setores médios urbanos, um dos maiores beneficiários do novo modelo de desenvolvimento, e os trabalhadores urbanos, ainda que sob bases corporativas, repressivas e desmobilizadoras (SOUZA, 2018, pp. 220-221).

Nesse contexto de mudança, surge o que Santos chamará de “cidadania regulada” (SANTOS, 1998, p. 98), na qual os direitos exercidos pelos cidadãos serão condicionados à sua ocupação profissional e limitados politicamente - os nascentes “direitos sociais” serão condicionados à participação nos sindicatos controlados pelo Estado, pelo recém-criado Ministério do Trabalho, ao mesmo tempo em que os direitos políticos serão limitados pelo autoritarismo. No caso do ensino de História, Abud aponta que:

> A História é concebida como um produto acabado, positivo, que tem na escola uma função pragmática e utilitária, na medida que ela serve à educação política e à familiarização com os problemas que o desenvolvimento impõe ao Brasil. Ao atribuir esse caráter utilitário ao ensino de História, o legislador deu à disciplina o ponto de ligação com o corpo ideológico do movimento getulista, cujo discurso ia na direção da implantação de reformas para superar os arcaísmos da sociedade brasileira e para implementar a modernização do país, introduzindo-o, finalmente, no século XX, ao promover o seu desenvolvimento (ABUD, 1993, pp. 166-167).

Abud também chama a atenção para o fato de que a formação cidadã dos educandos era concebida de maneira restrita, apesar do discurso legal. No período, a educação secundária ainda se destinava àqueles pertencentes às camadas

politicamente dominantes, sendo destinado ao proletariado apenas as escolas de primeiras letras, pelas quais se reproduzia a mão-de-obra (ABUD, 1993, p. 167). No entanto, os mesmos parâmetros narrativos e metodológicos foram mantidos no ensino escolar de História - narrativa periodizada a partir dos elementos políticos e valorização da memorização de fatos e personagens (ABUD, 2011, p. 168).

As mudanças mais significativas na produção historiográfica nacional e na metodologia de ensino ocorreram a partir da instalação de faculdades de História a partir dos anos 1930, como a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo ou a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. A vinda de docentes estrangeiros, especialistas em diversas áreas do conhecimento afeitas à pesquisa histórica, profissionalizaram a historiografia brasileira e os egressos dos cursos de graduação passaram a elaborar novas formas de abordagem da História nas escolas, cujos efeitos começaram a se fazer sentir a partir dos anos 1950, período em que novas metodologias pedagógicas começavam a chegar ao Brasil, influenciadas pelos *social studies* estadunidenses.

O processo de urbanização e o aumento das camadas médias urbanas, juntamente com a profissionalização acadêmica, promoveu mudanças metodológicas no ensino (NADAI, 1992, p. 155) a partir dos anos 1950. Pinsky aponta a introdução das camadas populares na escola secundária, fruto da aceleração do processo de industrialização iniciado nas décadas anteriores e da necessidade de formar cidadãos para o desenvolvimento do país (PINSKY, 2001, p. 17). Nas palavras do autor:

> É dada nesse período uma ênfase muito grande ao estudo do que se convencionou chamar de ‘realidade brasileira’, ramo do conhecimento que misturava com a harmonia possível (nem sempre a recomendável), pitadas de sociologia com aspectos da economia, passando pela ciência política e a geografia. A história positivista nas escolas era considerada (não sem certa razão) uma visão reacionária da sociedade e os melhores estudantes faziam grupos de estudo onde Caio Prado Júnior, Karl Marx, Celso Furtado e outros funcionavam como ponto de partida para uma tentativa de autocompreensão como seres históricos (PÌNSKY, 2001, p. 18).

A mudança teórica nas academias apontada acima foi acompanhada, nas escolas, por uma mudança nas metodologias de ensino. Schmidt aponta, a partir da portaria 1.045/1951, a introdução de algumas novidades escolanovistas, como a valorização dos fatos do presente, a preferência por um ensino intuitivo e crítico, a formulação de esquemas e outras formas de apresentação dos conteúdos. Tais inovações foram promovidas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES),

ambos criados em 1953, cujas publicações se destinavam à formação complementar do professorado brasileiro (SCHMIDT, 2012, pp. 81-2). Como explica Nadai, “pela primeira vez, ensinou-se História, ensinando-se também o seu método” (NADAI, 1992, p. 155).

É interessante notar que o contexto sociopolítico nacional dos anos 1950-1960 demandava a incorporação das classes médias urbanas, principal público-alvo do ensino secundário, promovendo a renovação do ensino de História a partir de parâmetros mais inclusivos do que o ensino concebido nos moldes do Pedro II. O ensino da disciplina, portanto, da mesma maneira que nos anos 1930 e 1940 - marcados pelas reformas educacionais - foi adaptado às novas demandas, passando a incluir camadas sociais antes desconsideradas no seu radar (BITTENCOURT, 2018, p. 140). Nesse sentido, a remodelação da historiografia e do ensino escolar de História no período estão diretamente ligados às mudanças operadas no processo sociopolítico e econômico brasileiro.

A reação conservadora, consolidada com o golpe civil-militar de 1964, pode ser analisada como uma tentativa dos setores sociais ameaçados pelas mudanças em curso de manter a narrativa identitária brasileira em bases que melhor lhes beneficiassem. Não é de se espantar, portanto, que as primeiras mudanças realizadas pela ditadura em relação à História tenham sido realizadas no sentido de impedir as inovações na narrativa oficial. Houve a apreensão de materiais didáticos inovadores, prisão e tortura dos intelectuais envolvidos na sua elaboração, seguidos pela tristemente lembrada Lei 5.692/71. Os efeitos deletérios dessa lei e das resoluções que a seguiram são vários. Uma nova organização dos currículos dividiu o ensino em graus: o Primeiro Grau, englobando a fase de alfabetização e o ginásio, até a 8ª série, no qual parte do antigo ensino secundário foi alocada; e o Segundo Grau, com três séries, voltado principalmente para a formação profissional das camadas subalternas da população, mas mantendo o caráter propedêutico tradicional nas escolas privadas, cujo público era majoritariamente formado pelas classes média e alta.

Além disso, a Lei 7.692/71 aboliu o ensino de História e Geografia no Primeiro Grau, criando no seu lugar a disciplina de Estudos Sociais, cujo magistério poderia ser exercido por indivíduos com formação precarizada - a chamada licenciatura curta (ABUD, 2011, p. 169; BITTENCOURT, 2018, pp. 141-2; FONSECA, 2001, p. 28). Fonseca esclarece a estratégia do regime de exceção brasileiro nos seguintes termos:

> Assim, a desqualificação dos professores, sobretudo de História, no bojo do processo de reformas, era estratégica para o poder político autoritário. É evidente que as outras medidas também eram importantes politicamente, mas formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade a médio e longo prazo, no espaço educacional voltado para as massas. Desqualificar o professor de História, ou qualificá-lo e prepará-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidades de submissão à maioria da sociedade brasileira, significava, sem dúvida, fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar ainda mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior das nossas escolas de 1º e 2º graus (FONSECA, 2001, p. 29).

Entretanto, apesar da tentativa de impedir as novas maneiras de ensinar e aprender a História escolar, nas universidades, a pesquisa se renovava pela investigação de novos objetos, como a classe trabalhadora, a escravidão e a economia colonial, pela utilização de novas fontes de pesquisa e novas teorias, como o Materialismo Histórico (NADAI, 1992, p. 157). Isso não significa que o regime não tenha tentado interferir nos cursos de História das Universidades, mas a reação da Academia impediu o desmonte (FONSECA, 2001, pp. 29-32).

As mudanças teórico-metodológicas acadêmicas foram incorporadas ao ensino nas escolas somente a partir dos anos 1980, com o fim do regime de exceção. Novamente, a narrativa da História escolar era reajustada para incluir - agora de maneira protagônica - os grupos sociais até então descritos passivamente nos livros didáticos: a classe trabalhadora. Essa mudança se dá, principalmente, devido ao contexto da criação do Partido dos Trabalhadores, da reorganização das Centrais Sindicais - como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) - e do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essas organizações apresentavam um protagonismo político que se distanciou do antigo trabalhismo subordinado às elites políticas herdado da Era Vargas - organização do movimento realizada “de baixo para cima”, ou seja, a partir das bases, e independência em relação ao Estado (CARVALHO, 2020, p. 184). Nesse sentido, a introdução dos movimentos de trabalhadores urbanos da Primeira República como protagonistas históricos nos manuais escolares, por exemplo, ocorre em sintonia com o avanço das pesquisas sobre o movimento operário brasileiro, impulsionadas pelo fenômeno do novo sindicalismo surgido na região do ABCD paulista, no final dos anos 1970.

Analisando o contexto contemporâneo em 1988, cujo otimismo democrático era estimulado pela abertura política e pela nova Constituição, Nadai apontava a

necessidade de um ensino de História alinhado com os valores democráticos, afirmando que:

> O que está em jogo, o grande desafio, seja da historiografia, seja do ensino - e que emergiu, como dissemos, só muito recentemente entre nós, na década de setenta -, é o fato de se identificar outros agentes sociais, que não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais de sua própria história e, em decorrência, do devir histórico: as classes dominadas, os setores trabalhadores, e os despossuídos da sociedade brasileira (NADAI, 2001, p. 28).

Entretanto, apesar da inserção da classe trabalhadora como protagonista em alguns episódios da narrativa-mestra nacional, as distorções originárias da construção ideológica da nacionalidade brasileira foram mantidas. A discussão sobre o mito da democracia racial, por exemplo, denunciado por Fernandes já na década de 1960, ainda se manteve alheia às aulas de História, apesar das denúncias dos movimentos negros, potencializadas pelo centenário da abolição. Esse debate teria que esperar, ainda, mais de uma década para adentrar as aulas de História.

3.4 A influência da racionalidade neoliberal no ensino de História

Nos anos 1990 uma nova mudança afetou o ensino de História. A disseminação dos valores neoliberais na Educação, a partir da promulgação da atual LDB/96 (CERRI, 2004, p. 215), promoveu alterações significativas na maneira como os saberes históricos passaram a ser exigidos nas avaliações. A nova LDB se materializou curricularmente na criação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que passaram a indicar as novas intenções e concepções de ensino. Como explica Magalhães

> […] tanto para as diretrizes curriculares como para os PCNs, mais importante do que aprender um conteúdo relativo a uma área de conhecimento é desenvolver procedimentos que permitam ao aluno aprender a conhecer. Grande parte das diretrizes não faz qualquer menção aos conteúdos a serem trabalhados, listando apenas as tais competências e habilidades (MAGALHÃES, 2007, p. 53).

Cerri descreve os PCNs como a consolidação de uma “racionalidade técnica” determinada mais pelos economistas do que pelos educadores, cujo papel frente à tecnocracia é o de meros executores. Nesse sentido, os docentes passaram a ser considerados pelos tecnocratas como “empecilhos” para a realização das metas estabelecidas, cuja atuação deveria ser normatizada (CERRI, 2004. pp. 217-8).

Galian, Pietri e Sasseron, por sua vez, admitem o caráter prescritivo dos PCNs sobre o trabalho docente, mas apontam certo protagonismo conferido aos professores:

> O professor é representado nos PCNs como aquele que planeja, organiza, intervém e propõe, em seu trabalho docente, de modo a garantir que a aprendizagem se realize de modo satisfatório. O trabalho docente nesse documento é posicionado como uma função do processo de aprendizagem, devendo responder hierarquicamente a ela, afirmando-se como atributo do professor decidir como desenvolver o seu trabalho pedagógico (GALIAN; PIETRI; SASSERON, 2021. p. 7).

Seja como for, a ausência de temas históricos específicos a serem ensinados nos PCNs, que privilegiaram, pelo contrário, formas de conhecer as chamadas competências e habilidades, resultou no fato de que, mais do que nunca, os saberes a serem ensinados nas escolas fossem determinados pelas avaliações externas. Sem uma determinação assertiva do que deveria ser ensinado em História, escolas, professores e materiais didáticos passaram a orientar sua produção exclusivamente a partir dos vestibulares e das avaliações oficiais criadas no período.

Assim, dentre as diferentes influências da racionalidade neoliberal sobre a Escola - aprofundamento da mercantilização do ensino, da valorização do mercado, do desmonte da escola pública (LAVAL, 2019) -, a cultura da avaliação talvez seja a que mais impacto causou no ensino de História. A mercantilização da Educação e sua instrumentalização para o mercado já eram velhas conhecidas da sociedade brasileira, como aponta Fonseca (2001. pp. 20-23). O caráter propedêutico do ensino, como vimos, é uma realidade desde o século XIX. No século XX, a testagem se tornou um lucrativo comércio, principalmente pelo surgimento de cursos pré-vestibulares e materiais didáticos voltados para a admissão nos cursos altamente concorridos das universidades públicas. Escolas particulares passaram a ser ranqueadas pela atuação de seus alunos[22] nos certames e, por conseguinte, as mais bem colocadas foram mais valorizadas no imaginário das famílias, que associaram enganosamente sucesso nos vestibulares com qualidade de ensino. No Brasil, a inovação trazida pelo ideário neoliberal da última década do século XX foi a introdução, na Educação, de uma cultura da testagem em massa não apenas para selecionar os jovens que poderiam

[22] O MEC passou a divulgar anualmente um *ranking* de escolas, de acordo com as notas obtidas pelos estudantes dessas instituições. Essas informações eram amplamente divulgadas pelos jornais. Este pesquisador, atuando no ensino médio desde 2003, recorda-se do clima de pânico que se instaurava nas escolas em que trabalhava devido a essa divulgação. Os docentes das disciplinas em que a atuação dos estudantes era melhor respiravam aliviados, com seus empregos “garantidos”. Já os docentes das disciplinas cuja atuação estudantil não se mostrasse satisfatória, eram admoestados para que “adequassem” o trabalho, a fim de satisfazer as exigências do certame.

acessar o Ensino Superior, mas para aferir qualidade de ensino a partir de critérios de eficiência. Como aponta Laval:

> Hoje, é a lógica *econômica* que determina como o sentido de eficiência é entendido. O discurso corrente sobre a "escola eficiente" enfatiza a única coisa que parece importar: a escola deve ser gerida com rigor, na medida em que o que está em jogo é um gasto público de grandes proporções que não deve ser desperdiçado […] O horizonte de finalidades da educação se enevoa sob objetivos em geral numéricos (número de formados, taxa de reprovação ou de sucesso escolar), que por sua vez estão ligados aos investimentos e às necessidades de mão-de-obra da economia (LAVAL, 2019, pp. 212-3).

Além da eficiência gerencial, a "qualidade do aprendizado" também passou a ser quantificável por testagem, para avaliar não somente os conteúdos próprios de cada disciplina, mas as competências e as habilidades tidas como essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos. Uma nova concepção de "conteúdos" passou a ser adotada: os conceituais, referentes a fatos, conceitos, definições, dentre outros aspectos; os procedimentais, referentes ao saber fazer - interpretar, sintetizar, comparar, dentre outros fatores, e os atitudinais, referentes à postura ética do educando frente aos fenômenos com que se depara. Avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Prova Brasil, por exemplo, passaram a exigir dos educandos saberes mais complexos do que a mera memorização de fatos - interpretação, síntese de informações, comparação de fenômenos, por exemplo. Os novos parâmetros, inclusive, passaram a ser adotados nos vestibulares, que modificaram significativamente as formulações das suas questões nos anos 1990. O próprio ENEM, a partir de 2009, começou a ser utilizado como vestibular pelas universidades federais, sofrendo uma reformulação na sua elaboração para atender esse novo requisito - no caso da História, conhecimentos históricos mais específicos começaram a ser exigidos, o que não ocorria até então.

Fernandes (2018) chama a atenção para dois aspectos relativos às consequências dessa mudança na forma de avaliar trazida pelo neoliberalismo: em primeiro lugar, as novas avaliações, como os vestibulares no passado, estabeleceram o que deveria ser ensinado nas escolas e quais estratégias de ensino, associadas a esses conteúdos deveriam ser adotadas. Em segundo lugar, o próprio sentido da disciplina foi alterado, na medida em que os conteúdos tradicionalmente requeridos nas avaliações passaram a se conformar aos indicadores da racionalidade neoliberal, na forma de "competências" e "habilidades". Tais habilidades se apresentam mais

como indicadores de apreensão de uma racionalidade, que fogem ao compromisso com a leitura crítica da realidade.

Na avaliação de Terra, portanto, ao privilegiar a forma como os educandos lidam com as informações em detrimento de saberes específicos relativos ao passado, as avaliações externas, inspiradas na racionalidade neoliberal, contribuíram para manter os saberes propriamente históricos esvaziados do seu sentido. Até que ponto o compromisso da História escolar citado por Terra - a formação para a reflexão crítica dos educandos frente à realidade -, era realmente cumprido, antes das mudanças acarretadas pela adoção de práticas pedagógicas inspiradas no neoliberalismo, é uma questão que o presente trabalho procura responder.

Concomitantemente à investida neoliberal, outro fator de influência no ensino de História foi a crescente demanda dos grupos identitários, como negros, indígenas e mulheres, por maior representatividade nas narrativas históricas. Isso ocorreu, especialmente os movimentos negros, cuja atuação se intensificou a partir dos anos 1970, culminando na promulgação da Lei 10.639/03, alterando a LDB/96 e tornando obrigatório nas escolas o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira (COELHO; COELHO, 2018, p. 2). Cinco anos depois, a Lei 11.645/08 acrescentava a obrigatoriedade do ensino da História e das culturas indígenas nas escolas brasileiras.

É interessante notar que as inserções (muito bem-vindas) de conteúdos ligados às histórias e culturas dos grupos até então marginalizados e as alterações no formato das questões das avaliações externas não alteraram significativamente a narrativa-mestra vigente da História escolar. A linearidade, a periodização e a prevalência dos parâmetros políticos foi mantida praticamente a mesma, desde Von Martius (ABUD, 2011, p. 169). Ao longo dos anos, essa narrativa apresentou uma resiliência notável, sendo alterada unicamente nos seus detalhes - a valorização da “Civilização”, como finalidade do ensino com o advento da República, a valorização da História nacional a partir da Era Vargas, a introdução da classe trabalhadora e dos grupos marginalizados, mais recentemente -, sem ser essencialmente modificada em suas linhas-mestras. O que se observa é a adição ou redefinição de conteúdos e valores, de acordo com as demandas sociais do momento. Essas adições se traduzem em reorganizações nos livros didáticos - um ou dois capítulos a mais para satisfazer as diretrizes curriculares oficiais, muitas vezes apenas “boxes”, com alguma atividade relacionada ao conteúdo exigido - que não modificam a narrativa-mestra tradicional. Nas palavras de Coelho e Coelho:

> […] o que as pesquisas acerca das temáticas abarcadas pela legislação em destaque apontam é que, desde o ano de 2003, os livros didáticos têm aumentado o espaço destinado à História da África, à Cultura Afro-brasileira e à História dos Povos Indígenas. Isto não tem significado, no entanto, uma alteração nas perspectivas acerca da História do Brasil presentes naquelas obras. Os africanos, os negros e os indígenas permanecem como personagens subalternos, coadjuvantes e a África e a América antes da conquista são percebidos como espaços sem história. Continua a perspectiva eurocêntrica, segundo a qual a História confunde-se com a trajetória europeia, a qual intervém e significa a trajetória brasileira (COELHO; COELHO, 2018. p. 4).

Se a adição de conteúdos pouco modificou a estrutura principal da narrativa-mestra, as alterações nos formatos das questões e os conteúdos solicitados pelas avaliações externas também não provocaram uma mudança qualitativa na maneira como o acesso ao passado é tratado. Dessa forma, como apontou Abud (2011), a História escolar a se manteve como a “guardiã das tradições”, legitimando, pela sua narrativa predominantemente política, o domínio das elites econômicas brancas e patriarcais, tais como aquelas descritas por Gilberto Freyre nos anos 1930.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa empregada na investigação em pauta foi concebida tendo como inspiração a pesquisa qualitativa. De acordo com Alves, há uma grande variedade de técnicas e abordagens referentes a esse tipo de pesquisa, mas todas possuem em comum o fato de utilizarem a hermenêutica como abordagem dos fenômenos analisados, enfatizando o sentido e o significado presentes nas ações dos indivíduos, cuja existência precisa ser desvelada pelo pesquisador (ALVES, 1991).

A bibliografia consultada sobre a pesquisa qualitativa aponta uma grande variedade de posicionamentos e estratégias de coleta e interpretação de dados. Alguns autores defendem a total imersão do pesquisador no contexto de produção dos dados, enquanto outros advogam uma posição mais “naturalística”, na qual o pesquisador intervém o mínimo possível no contexto observado. Não obstante a essa dualidade nas abordagens, há um consenso no fato de que a natureza predominante dos dados qualitativos se caracteriza pela descrição detalhada das diferentes situações vivenciadas pelos indivíduos, bem como as suas atitudes e ideias (ALVES, 1991, p. 54).

André e Gatti apontam que a pesquisa qualitativa “defende uma visão holística dos fenômenos, isso é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ; GATTI, 2013, p. 30). As autoras enfatizam o enfoque nos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, cujo contexto deve ser levado em consideração para que aqueles sejam devidamente interpretados e compreendidos. Nesse sentido, as autoras apontam algumas características desse posicionamento metodológico, cuja implementação favorece a ampliação do universo epistemológico na discussão dos fatos educacionais e no engajamento mais intenso dos pesquisadores com os fenômenos investigados. São elas: posturas investigativas mais flexíveis, valorizando aspectos e processos educacionais relacionados à psicologia, à cultura e às condições sociais; enfoques inter/multi/transdisciplinares no trato com os fenômenos analisados; foco nos atores do processo educativo, como docentes e educandos, bem como a consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa, sendo necessário tomar medidas para controlá-la (ANDRÉ; GATTI, 2013, p. 34).

As diferentes metodologias qualitativas foram analisadas com o intuito de identificar aquelas que melhor se adequassem ao objeto de investigação proposto

pela pesquisa. A questão de fundo proposta pela atual investigação - os saberes proporcionados pela disciplina escolar História são utilizados pelos indivíduos em suas vivências cotidianas? - demandava uma abordagem metodológica própria, diferente daquelas comumente utilizadas para abordar o conhecimento histórico em contextos exclusivamente escolares. No caso das pesquisas sobre a consciência histórica dos educandos e/ou suas concepções de História, os pesquisadores geralmente realizam pesquisas fundamentadas na etnografia e tendem a criar instrumentos de pesquisa como entrevistas semiestruturadas ou questionários em que o conhecimento histórico é solicitado expressamente.

A investigação empírica se debruçou sobre dois tipos de documentos distintos. Em primeiro lugar, a fim de identificar e analisar as características ideológicas da NHE, a partir das quais os indivíduos teoricamente encontram orientação para a sua prática cotidiana e cidadã, foi investigada a forma como os conteúdos da NHE são cobrados dos estudantes ao final do seu percurso na Educação Básica. A opção por analisar esse aspecto do processo educativo ocorreu devido ao tipo de informação que essa documentação poderia fornecer sobre a disciplina: seus objetivos implícitos e explícitos, bem como as práticas suscitadas pelas maneiras como os conteúdos são cobrados, em concordância com o conceito de código disciplinar de Cuesta Fernandez[23]. Para tanto, a pesquisa analisou os dois maiores vestibulares do país: o ENEM e a FUVEST, cuja abrangência e influência são notórios na Educação brasileira.

O segundo tipo de documento, cujas informações extraídas foram cruzadas com aquelas obtidas pela análise dos certames, demanda uma explicação mais pormenorizada. Como observado nos capítulos precedentes, o referencial teórico que orientou a análise dos dados teve como fio condutor a Teoria da História. Tal opção se deu pela concepção do aprendizado histórico na obra de Rüsen, para quem a consciência histórica é um fator antropológico produtor de sentido com o qual os indivíduos orientam as suas ações e sofrem as influências do mundo. O pensamento histórico, por conseguinte, é a construção do sentido pela articulação entre passado e presente, sempre tendo o futuro como horizonte de expectativas. De acordo com Rüsen, esse pensamento é evidenciado pela competência histórica – a capacidade de narrar o devir de maneira a criar um sentido para o presente.

[23] Cf. Capítulo 2. p. 2.

Nesse sentido, a obtenção dos dados da presente investigação teve como escopo observar a presença e a articulação dos fatores constituintes do pensamento histórico dos indivíduos, tendo como base o conceito de competência histórica, formulado por Rüsen. Tal conceito foi central para o trabalho em pauta, pois permitiu analisar o grau de utilização do pensamento histórico na vida cotidiana do público-alvo investigado. Entretanto, para analisar o aprendizado histórico e a sua aplicação prática foi necessário desenvolver um instrumento de pesquisa que contemplasse algumas dificuldades teóricas da Didática da História. Na sua formulação sobre o aprendizado histórico, como vimos, Rüsen aponta como competências as quatro operações mentais da constituição histórica de sentido e os níveis de competência narrativa ou histórica - tradicional, exemplar e genética, mais a crítica. Entretanto, em nenhum momento o historiador alemão se detém na relação entre esses dois conjuntos de fatores. Não há, na obra de Rüsen, uma explicação detalhada e empírica da ação da consciência histórica na vida prática, que articule as operações mentais da consciência histórica e os diferentes níveis da competência narrativa. É bem conhecido o exemplo do caso das Highlands (RÜSEN, 2011, p. 51), no qual Rüsen expõe uma situação fictícia ocorrida na Escócia para exemplificar os níveis de competência histórica, apresentando diferentes cenários para cada um dos quatro tipos de narrativa. Entretanto, ainda assim se trata de uma alegoria para exemplificar os tipos-ideais weberianos que constituem a tipologia criada pelo historiador alemão e não um estudo empírico.

Como já foi observado, os níveis de competência histórica teorizados por Rüsen apresentam um grau crescente de complexidade. A evolução de um modelo menos complexo para o outro de maior sofisticação ocorre por sucessivas “crises” de sentido, que mobilizam a consciência histórica dos indivíduos, a fim de reajustar as suas concepções de mundo e expectativas, para que se adaptem às novas configurações do presente motivadas pelas contingências da vida. O que é preciso analisar é como os elementos da competência narrativa se relacionam com as três etapas de desenvolvimento - tradicional, exemplar e genética. O próprio Rüsen admite essa dificuldade, em um texto de 1992

> Uma investigação dessa natureza enfrenta formidáveis obstáculos, em especial a intrincada complexidade da consciência histórica e suas quatro competências. Os quatro tipos aqui presentes não são escritas alternativas, permitindo qualquer reconto simples de sua distribuição nas manifestações da consciência histórica; normalmente os tipos aparecem em mesclas complexas, e é necessário descobrir sua ordem hierárquica e interpelação

> em qualquer manifestação dada da consciência histórica (RÜSEN, 2011, p. 76).

Assim, para identificar a utilização do pensamento histórico e o nível de competência histórica dos indivíduos, foi preciso elaborar um instrumento de pesquisa que promovesse uma constituição de sentido pelo recurso ao passado, sem que esse fosse solicitado expressamente. Dessa forma, foi possível identificar os indivíduos que utilizaram o recurso ao passado e aqueles que não o fizeram. Essa distinção foi importante para saber o real impacto do aprendizado histórico escolar nas suas vidas.

Pesquisas recentes sobre a formação histórica dos educandos, as suas concepções de História e a sua relação com a vida prática, no Brasil e no exterior, têm se debruçado sobre a questão do desenvolvimento da competência histórica. Nas pesquisas consultadas, a experiência com o tempo entre os educandos tem sido analisada a partir de solicitações explícitas para que os estudantes elaborem narrativas históricas a partir de perguntas pré-estruturadas sobre determinados assuntos. Germinari (2010) investigou a consciência histórica dos estudantes curitibanos, a partir de um levantamento sobre as suas atividades cotidianas, uma avaliação da cidade a partir de textos jornalísticos e uma questão especificamente historiográfica, solicitando uma narrativa sobre os últimos cinquenta anos da cidade (GERMINARI, 2010, p. 86). Cardoso (2011, p. 98) utilizou um instrumento de pesquisa baseado em duas narrativas, também especificamente historiográficas, sobre a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, comparando a visão de estudantes brasileiros e portugueses. Reis (2019) analisou as concepções de História dos educandos e o pensamento histórico produzido a partir de observação *in situ* e de uma pergunta aberta sobre a situação atual do Brasil, seguida de questões especificamente historiográficas (REIS, 2019, p. 11).

Os trabalhos citados buscaram, cada qual ao seu modo e de acordo com os seus objetivos específicos, identificar os níveis de competência narrativa dos educandos por um recurso a uma solicitação de narrativa eminentemente historiográfica. Não obstante, é importante frisar que, fora do ambiente escolar ou acadêmico, raramente somos instados a realizar digressões históricas em formato de narrativas previamente estruturadas por um entrevistador ou por um questionário. Para fins da pesquisa em tela, levei em consideração que os desafios da vida se apresentam a nós sem “instruções” ou “regras” para sua resolução e, muitas vezes, simplesmente nos abstemos de enfrentá-los, devido à falta de interesse ou de saberes

para tanto. Além disso, as perguntas específicas sobre o passado ou fatos históricos podem resultar em respostas meramente burocráticas - padronizadas de acordo com a cultura escolar -, ou mesmo desinteressadas, pois não atingem os educandos em sua subjetividade.

No caso da presente pesquisa, o objeto a ser investigado - a utilização ou não do conhecimento histórico escolar na vida prática - demandava, portanto, outro tipo de abordagem. Se a utilização ou não do conhecimento histórico escolar na orientação da vida prática é o foco da pesquisa, a utilização de questionários que solicitem expressamente o uso desses conhecimentos, por si só, já direcionaria as respostas dos educandos, comprometendo a confiabilidade do instrumento. Nesse sentido, foi preciso elaborar um instrumento de pesquisa que demandasse o recurso ao passado, mas de forma indireta.

Nesse sentido, levando em consideração o papel central da subjetividade no processo de constituição histórica de sentido e concebendo como histórico apenas o passado orgânica e significativamente ligado ao presente, parti do pressuposto de que uma investigação que tivesse como objetivo identificar e analisar o impacto da narrativa histórica escolar na formação do pensamento histórico dos indivíduos devesse levar em consideração três aspectos estruturadores: em primeiro lugar, abordar os indivíduos com questões obrigatoriamente referentes ao presente, mas cujo tema, para ser devidamente contextualizado, se remetesse ao passado; em segundo, buscar a adesão dos respondentes à pesquisa por questões cuja temática lhes despertasse interesse real de participação e não uma mera intervenção burocrática; em terceiro lugar, elaborar um formato de questão o mais aberto possível, para que o pensamento dos entrevistados não fosse “direcionado” para “respostas padronizadas” e houvesse várias possibilidades de articulação argumentativa. Dessa maneira, mesmo aqueles indivíduos que não se sentissem “capacitados” para responder alguma questão, poderiam se sentir aptos para desenvolver outro assunto no variado leque apresentado.

Inicialmente, levando em conta esses pressupostos, optei por realizar entrevistas pessoais com adultos - formados ou não em universidades, como profissionais liberais, docentes ou funcionários escolares - sobre as suas experiências com a disciplina durante a sua estada na escola e os seus pontos de vista político-ideológicos, buscando identificar os aspectos da constituição histórica de sentido apontadas por Rüsen. A lógica por trás de tal opção foi o distanciamento, no tempo,

desses indivíduos em relação ao período escolar, o que possibilitaria uma identificação mais fácil dos conteúdos da narrativa histórica escolar, pois somente os saberes considerados significativos teriam ficado presentes na memória e, se assim o fosse, ainda estariam “ativos” para produzir orientação. Nesse sentido, foram realizadas três entrevistas-piloto desse tipo, totalizando mais de três horas de gravação, devidamente transcritas e analisadas.

Entretanto, apesar de algumas inferências muito interessantes, o instrumento em questão tinha uma falha crucial de origem: os entrevistados já haviam passado pela universidade, sendo influenciados ideologicamente por saberes sobre o passado construídos nessa fase da sua formação, comprometendo os saberes escolares que pudessem ter permanecido nas suas memórias. Esse fato foi apontado pela banca de qualificação e devidamente considerado, promovendo uma reorganização da estratégia investigativa.

Levando em consideração as ponderações apresentadas pela banca de qualificação, optei por substituir o público-alvo da investigação, que passou a ser composto por educandos cursando o último ano da Educação Básica - a Terceira Série do Ensino Médio. A vantagem de abordar esse público-alvo foi a proximidade com o conhecimento histórico escolar e com o fim do ciclo da Educação Básica, fato que proporcionaria, pelo menos em teoria, um conhecimento considerável do passado, de acordo com os parâmetros escolares. A mudança no público-alvo a ser investigado operou uma modificação, também, na estratégia de coleta de dados, que teve que ser adaptada a essa faixa etária.

O instrumento escolhido foi uma discussão sobre questões em formato de “dilemas”, que gerassem alguma polêmica, envolvendo aspectos da vida com os quais os indivíduos possuíssem saberes que acreditassem suficientes para resolvê-los - inclusive aqueles presentes nos programas da narrativa histórica escolar -, algum tipo de ressonância identitária com a temática e que envolvessem elementos diretamente ligados à cidadania.

A utilização dos dilemas teve como objetivo estimular a ação da consciência histórica, pela qual os educandos analisassem as variáveis temporais a eles implícitas, a fim de obterem orientação para o estabelecimento de “vereditos” pessoais sobre o assunto. O elemento polêmico das questões demandava uma argumentação desejavelmente plausível, que desse suporte moral e ideológico ao veredito estabelecido. A argumentação, para ser abrangente e contextualizada, teria que,

necessariamente, ser elaborada a partir da constituição histórica de sentido, pois, assim, o educando seria capaz de obter a orientação para resolver o dilema, posicionar-se subjetivamente perante o assunto e perante os seus semelhantes. No processo de constituição de sentido, as relações entre as três instâncias temporais, indicadas expressamente ou não nos discursos produzidos pelos indivíduos, são cruciais para que a competência narrativa seja plenamente analisada.

A partir dessa formulação conceitual, a pesquisa buscou identificar se, e até que ponto, os educandos utilizavam o conhecimento organizado do passado, constantes na narrativa historiográfica escolar ou em outros veículos de conhecimento, para lidar com as questões do presente, ou seja, “da dimensão temporal de sua própria vida prática”. Levando em consideração a teoria de Rüsen, a investigação se centrou na possibilidade de a narrativa historiográfica escolar ter alguma influência sobre as decisões tomadas pelos educandos, haja vista a relativa regularidade com que têm contato com ela. Em resumo, a pesquisa buscou identificar: a) se os educandos utilizam o conhecimento da narrativa historiográfica escolar como instrumento operatório no exercício da cidadania e b) o nível de proficiência com o qual lidam com esse conhecimento de maneira autônoma.

Para analisar essa possibilidade, a pesquisa utilizou o conceito de universais históricos, uma série de oposições e tensões presentes na vida humana listadas por Rüsen a partir dos trabalhos de Koselleck, cuja existência promove a conexão entre passado, presente e futuro. Essas oposições se referem, entre outras, à relação entre Natureza e Cultura, às hierarquias sociais, às identidades sociais e pessoais, ao gênero, ao poder, ao campo político e religioso, em suma, a todos os aspectos da vida que promovem o modo de agir e sofrer dos seres humanos no mundo. Segundo Rüsen:

> Toda e qualquer oposição, antropologicamente fundamental e universal, na organização da vida humana, exige uma determinação de sentido que a faça ir além de sua respectiva situação dada. Somente com tal determinação de sentido os homens conseguem aguentar a tensão das oposições, estar contentes, ser até (mesmo que apenas parcialmente) felizes (RÜSEN, 2015, p. 125).

Assim, a utilização dos universais históricos como base para a elaboração de um instrumento de pesquisa foi a maneira de estimular os educandos a produzir narrativas pelas quais pudessem estabelecer o sentido apontado por Rüsen.

Em suma, foram apresentadas questões carregadas de significado para elas e eles, retiradas de “polêmicas”, atualmente presentes na mídia e nas redes sociais, que

mobilizam muitas pessoas. Os temas elencados para a obtenção dos dados, tendo os universais históricos como fundamento, buscaram disponibilizar aos educandos assuntos atuais e de natureza variada, que pudessem ser discorridos utilizando ou não o conhecimento histórico advindo da narrativa historiográfica escolar.

Os temas das questões foram organizados em dois assuntos-chave: política e identidade, a partir dos quais também poderiam ser abordadas considerações sobre sociedade, economia e cultura. Essa divisão - meramente teórica - levou em conta dois aspectos importantes do conhecimento histórico entre os jovens: em primeiro lugar, os programas escolares de História se pautam pelos fatos políticos, com os quais, a princípio, os educandos possuem maior contato. Levou-se em consideração que a concepção de política dos educandos é bastante restrita aos fatos e fenômenos circunscritos aos processos políticos institucionais, relacionados ao governo. Sendo assim, os temas englobados em “política” foram concebidos para necessariamente citar nos seus enunciados termos ou fenômenos com os quais os educandos pudessem identificar o conceito de “política”. Em segundo lugar, as questões identitárias têm ganhado cada vez mais destaque na mídia e nas redes sociais, sendo o conhecimento formal ou informal sobre elas bastante acessível aos jovens. Assim, os temas relacionados à identidade - apontada por Rüsen e Borries como umbilicalmente ligada ao pensamento histórico - buscaram suscitar questões ligadas à sexualidade, ao gênero e à raça, bem como questões culturais próprias da faixa etária, como as redes sociais e a música.

Foi levado em conta que ambos os assuntos se interpenetram mutuamente, sendo possível, em última instância, argumentar utilizando elementos políticos e identitários, igualmente. Os enunciados foram elaborados em forma de “polêmica” e com linguagem acessível, tal como se apresentam em programas de auditório atuais, a fim de despertar o interesse dos educandos.

No assunto política, os temas propostos foram: obrigatoriedade do voto; a influência da religião; as diferentes visões entre a esquerda e a direita; o papel do Estado frente ao indivíduo; a relação entre Estado e Mercado; a questão da criminalidade; o autoritarismo; as políticas econômicas e o meio ambiente. No assunto identidade, os temas propostos foram: aborto; casamento homoafetivo; indivíduos transgêneros e o seus espaços; cotas raciais nas universidades; identidade brasileira; o papel do futebol na nossa cultura; o estilo musical funk; as redes sociais da internet e a arte frente à censura.

É importante frisar que essa teorização inicial foi utilizada como ponto de partida das investigações. Ao longo da pesquisa, houve a necessidade, a partir dos dados coletados, de criar categorias e, a partir dessas, novos conceitos. Como apontam Moraes (2003), Tarozzi (2011), André e Gatti (2013) e Amorim e Medeiros (2017), há, na pesquisa qualitativa, a possibilidade de confirmar teorias previamente escolhidas ou, ainda, de se produzir novas teorias a partir dos dados coletados. A presente pesquisa, devido ao caráter do seu objeto, foi direcionada para a segunda opção.

Escolhidos os temas das discussões, foi preciso estabelecer uma maneira de identificar e analisar o pensamento histórico dos educandos. Duas opções se apresentaram para tanto. A primeira foi a entrevista. Dinâmica, a entrevista permite um controle maior da obtenção de informações por parte do pesquisador, bastando o entrevistador se aprofundar em temas que não se apresentaram totalmente claros nas respostas do entrevistado, fazendo novas perguntas durante a conversa. Entretanto, apesar da entrevista proporcionar um detalhamento maior do pensamento do entrevistado, a sua utilização fica limitada a menos exemplos, devido a questões organizacionais - local adequado, disponibilidade do entrevistador e dos participantes. Junta-se a essas dificuldades o fato de a pesquisa lidar com adolescentes, cujas entrevistas necessitariam de prévia autorização dos responsáveis e das unidades escolares, gerando, assim, outra dificuldade: o tempo dos trâmites burocráticos e o recebimento das autorizações em tempo hábil.

Levando em conta os fatores apontados acima, uma série de entrevistas pessoais como forma de obtenção dos dados foi descartada e se optou por um instrumento que permitisse a aquisição da maior amostragem possível. O formato escolhido como instrumento de pesquisa foi a dissertação. Esse formato tem várias vantagens operacionais: pode ser obtido em grande número, ser realizado durante o período de aulas, facilitando a confluência de horários e não há necessidade do contato direto entre o pesquisador e os educandos, dispensando a obrigatoriedade de autorizações, pois as redações foram aplicadas pelos docentes titulares dos estudantes e repassadas a este pesquisador, sob compromisso de confidencialidade. Além disso, ao contrário das entrevistas, nas quais os entrevistados têm pouco tempo para refletir nas respostas, nas redações há um tempo de reflexão maior e possibilidade de revisão das ideias.

As dissertações foram obtidas pela contribuição de quatro colegas docentes de diferentes escolas e regiões da cidade de São Paulo. Os docentes não ministravam, necessariamente, aulas de História, sendo dois historiadores, um geógrafo e uma filósofa. Optou-se pela participação de docentes de outras disciplinas para verificar se a utilização do conhecimento histórico nas redações seria influenciada pela presença do(a) docente de História. Partiu-se do pressuposto que esse fator teria sérias implicações na análise dos dados, pois indicaria para a pesquisa se o conhecimento histórico dos educandos é utilizado de maneira geral ou apenas na presença dos docentes, devido às necessidades de obtenção de nota ou ao compreensível desejo, por parte de alguns educandos, em agradar um(a) docente querido(a).

Participaram, da coleta de dados, duas escolas na Zona Norte – uma pública e outra particular -, uma escola na Zona Sul e outra na Zona Oeste, ambas públicas. O público-alvo selecionado, como apontado anteriormente, foi educandos da 3ª série do Ensino Médio. Como vimos, optei por esse público devido ao fato de que os educandos estavam no último ano da Educação Básica e, portanto, já haviam completado a quase totalidade do ciclo de aprendizado da narrativa historiográfica escolar, passando por diversos professores e metodologias de ensino; e pelo fato de os educandos estarem, à época, prestes a realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja análise também foi objeto desta pesquisa[24]. A pesquisa partiu do pressuposto de que a proximidade do ENEM no horizonte de expectativas dos educandos apresentava a vantagem de que os conteúdos historiográficos escolares, ao menos para os estudantes comprometidos com o certame, estariam mais “frescos” na memória dos participantes. Assim, a série e a faixa etária escolhidas se apresentaram como a melhor opção para analisar a competência histórica dos educandos.

As instruções para a realização das dissertações foram combinadas previamente com os(as) docentes envolvidos(as). Por sugestão (na verdade, um apelo) - unânime - dos(as) docentes, as redações foram utilizadas como avaliação, para que os estudantes se sentissem motivados a realizá-las. Esse fator apresentava duas implicações para a análise dos dados: por um lado, promovia entre os educandos uma motivação adicional na realização da tarefa, enriquecendo os dados a serem analisados, mas, por outro, colocava em risco a livre expressão das ideias, ao

[24] Cf. Capítulo 1.

estimular “respostas padronizadas” para as questões, de acordo com as táticas (no sentido da teoria proposta por Michel De Certeau) dos estudantes para se adequarem ao que se espera deles, a fim de obterem de nota. Além disso, no caso dos docentes de História, o fator avaliação poderia influenciar os educandos a utilizar o conhecimento histórico unicamente pela presença dos próprios docentes.

A fim de evitar as implicações negativas próprias de uma atividade avaliativa, alguns cuidados foram tomados. Em primeiro lugar, apesar das implicações históricas existentes em todos os temas propostos, as suas formulações foram associadas ao tempo presente, evitando, assim, uma utilização direcionada do conhecimento histórico. Optei por essa diretriz porque no nosso cotidiano, as questões que envolvem o conhecimento histórico não nos são colocadas na forma de um enunciado típico de questões escolares. Dessa forma, a utilização do conhecimento histórico não partiu de uma instrução própria do exercício – tornando-a obrigatória -, mas da consciência histórica de cada educando, possibilidade que a pesquisa se propôs a analisar. Aos professores aplicadores foi solicitado que não mencionassem o fato de que era “um trabalho de História”, mas uma atividade de análise de problemas do presente. A partir dessas considerações, os temas foram apresentados aos educandos na forma que segue.

Para o assunto política, os enunciados foram propostos sob as seguintes formulações.

a) Eleições: o voto deve ser obrigatório?
b) Política e influência religiosa: É aceitável?
c) Direita, Esquerda ou Centro: qual é o melhor e por quê?
d) Estado: deve ou não interferir na vida das pessoas?
e) Estado ou Mercado? Quem deve decidir o rumo de nossas vidas?
f) Democracia com criminalidade ou autoritarismo com segurança?
g) Liberação das armas: resolve ou não os problemas de segurança no Brasil?
h) Meio Ambiente ou desenvolvimento econômico?

No assunto identidade, as formulações propostas foram:

a) Aborto: quem tem legitimidade para decidir?
b) Casamento homoafetivo: pode ou não pode?
c) As cotas raciais são racismo disfarçado?

d) Orgulho de ser brasileiro: quando nos sentimos assim?
e) Funk: baixaria ou expressão cultural?
f) Homens e mulheres trans: qual banheiro devem usar?
g) Futebol: ópio do povo ou expressão de brasilidade?
h) Redes Sociais: veneno ou ferramenta de empoderamento?
i) A Arte deve ser censurada para preservar a inocência das crianças?

Em segundo lugar, aos educandos foi informado que os temas indicados poderiam ser escolhidos livremente, de acordo com a afinidade e os conhecimentos que cada estudante tinha com o assunto. Foi informado, também, que haveria total liberdade de expressão, não havendo uma “resposta correta” única para cada tema. O que seria avaliado era a forma de argumentação das ideias apresentadas. Como exposto a seguir, verificou-se, durante a análise dos dados, que as medidas preventivas evidenciadas acima foram bem-sucedidas, com exceção da escola particular, cujo professor, ao solicitar a atividade, informou aos educandos se tratar de uma pesquisa acadêmica voltada para a análise do pensamento histórico. Essa informação foi crucial para os resultados dessas dissertações, pois estimulou os educandos a utilizarem dados históricos nas suas argumentações. Isso ficou patente durante a análise do corpus documental, devido à disparidade entre as redações dessa escola e as das demais. Após a análise e a constatação dessa disparidade, voltei a conversar com o professor aplicador, que acabou admitindo o deslize no momento de solicitar as dissertações. Assim, como veremos, os trabalhos dessa escola foram utilizados de maneira diferenciada na análise, como será descrito adiante.

Uma preocupação surgida durante o planejamento da obtenção de dados foi com a possibilidade, ainda que remota, de nenhum educando apresentar um mínimo de narrativa histórica nas discussões, impedindo a análise da competência histórica com maior profundidade. Assim, a fim de estabelecer uma contraprova, estipulou-se uma temática declaradamente histórica, baseada obrigatoriamente na volta ao passado para sua resolução. Essa contraprova também foi estabelecida por uma polêmica, envolvendo a memória construída sobre os bandeirantes em São Paulo e os monumentos que a representam.

A temática declaradamente histórica foi proposta da seguinte maneira: uma análise dos ataques ocorridos ao Monumento às Bandeiras e à estátua de Borba Gato

por cidadãos durante manifestações populares na cidade de São Paulo. Duas reportagens, uma de 2013 e outra de 2016, ambas do site de notícias G1, das organizações Globo, foram disponibilizadas aos estudantes. A de 2013 tratava da pichação do Monumento às Bandeiras por manifestantes durante um protesto dos povos originários contra a PEC 215, que retirava do governo federal a autonomia para a demarcação de terras indígenas. A de 2016 apresentava um caso semelhante, ocorrido tanto com a obra de Brecheret quanto com a estátua de Borba Gato. A reportagem de 2013 não foi disponibilizada na sua totalidade, suprimindo-se trechos que não estavam diretamente ligados à explicação do caso, como dados sobre outros aspectos da manifestação – tumultos em outros lugares da cidade, dentre outros dados. Tal edição foi feita para não tornar a leitura por demais extensa e desestimular a participação - uma preocupação apresentada pelo docente que contribuiu para a pesquisa. A reportagem de 2016 foi apresentada na íntegra. Em ambas há informações sobre o significado dos monumentos e a descrição dos ataques. Na reportagem de 2013 consta, também, a seguinte informação sobre os bandeirantes:

> Os bandeirantes, responsáveis por iniciar o povoamento de parte do território brasileiro sobretudo nos séculos 17 e 18, chegaram a usar o aprisionamento dos índios nas próprias bandeiras e também como mão de obra nos assentamentos. Por isso, a obra ter sido alvo de vandalismo[25].

Como apontado acima, o objetivo da atividade proposta aos educandos foi identificar se, e como, utilizariam o conhecimento sobre o passado para lidar com questões do presente. No caso, a legitimidade ou não das ações realizadas contra os monumentos. Os períodos históricos envolvidos na questão são três: o período colonial, no qual os bandeirantes viveram; o período republicano, em meados do século XX, no qual os monumentos foram erigidos, e o período atual, no qual os monumentos foram atacados. Na análise das respostas foram utilizados os mesmos parâmetros presentes no conceito de Competência Histórica aplicados às primeiras redações. Foi estabelecido que, aos educandos, seria feita uma proposta de atividade com a seguinte reflexão sobre as reportagens:

> As duas reportagens a seguir, retiradas do site G1, foram realizadas em 2013 e 2016, respectivamente. Elas relatam intervenções populares realizadas em estátuas localizadas na cidade de São Paulo. A partir da leitura dessas reportagens e dos conhecimentos que você possui, elabore uma opinião pessoal fundamentada sobre o caso. Escreva a sua resposta em uma folha

[25] Disponível em: http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/10/manifestantes-jogam-tinta-vermelha-no-monumento-bandeiras.html. Acesso em: 03 jul. 2020.

> grande de caderno, contendo o seu nome, a sua idade e a data. Utilize, como parâmetro para a elaboração da sua resposta, um texto de 15 a 30 linhas.

Foram obtidas 176 redações - 141 sobre temáticas variadas e 35 sobre os monumentos paulistas -, entre o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020, em diferentes momentos. Cinco dissertações da temática geral foram realizadas por plágio e, portanto, foram descartadas da amostragem. A aplicação das redações sobre os monumentos paulistas, entretanto, foi prejudicada pela imposição da quarentena relacionada à pandemia da COVID-19, que impossibilitou a obtenção dessas redações nas escolas da Zona Norte e Sul. Apenas os estudantes da escola da Zona Oeste realizaram a atividade. Inicialmente, foi aventada a possibilidade de aguardar o fim da quarentena para coletar as redações das escolas restantes, mas, ao final de maio de 2020, o assassinato do segurança negro George Floyd por um policial branco, nos EUA, detonou uma onda de protestos em escala planetária. Nos protestos que se seguiram, estátuas de personalidades ligadas ao escravismo foram atacadas em vários pontos do planeta e a questão dos monumentos paulistas voltou à baila na imprensa e nas redes sociais. A grande repercussão e o debate público que se seguiu, com maior profundidade em relação à historicidade intrínseca aos monumentos e sob a perspectiva do antirracismo como pano de fundo ideológico, tornaram a retomada das redações sobre os monumentos paulistas inviável, haja vista que estariam, então, totalmente influenciadas pelo debate atualizado e não poderiam ser equiparadas àquelas obtidas antes dos protestos antirracistas de 2020.

As ponderações acima, associadas à exiguidade do tempo restante para elaborar e aplicar um novo instrumento de pesquisa, resultaram em uma adaptação na análise dos dados. Os dados foram divididos em três categorias: as redações das escolas públicas, cujas dissertações foram realizadas de acordo com os parâmetros estabelecidos; as redações da escola privada, cuja realização ocorreu a partir de parâmetros diferenciados das demais (o estímulo indireto ao uso do conhecimento histórico) e as redações sobre os monumentos paulistanos. A utilização desses diferentes tipos de dados foi feita da seguinte maneira:

a) Dissertações das escolas públicas – *corpus* principal dos dados da pesquisa. A partir desses dados, buscou-se identificar a abrangência do conhecimento histórico escolar no cotidiano dos educandos e no exercício da cidadania;

b) Dissertações da escola particular – devido ao fato dos educandos dessa escola haverem recebido um certo estímulo para o uso do conhecimento

histórico e, portanto, esse conjunto de redações não poder ser analisado estatisticamente em conjunto com as das escolas públicas, os dados dessas dissertações foram utilizados como complemento na análise da competência histórica, principalmente na elaboração de níveis de proficiência na utilização do conhecimento histórico. A pergunta feita a esses dados pode ser sintetizada da seguinte maneira: “se os educandos são estimulados a utilizar o conhecimento histórico em seus debates, qual é o nível de proficiência que conseguem alcançar?”;

c) Dissertações sobre os monumentos paulistanos – elaboradas pelos educandos da escola da zona oeste, os dados dessas dissertações serão utilizados comparativamente com o *corpus* principal da pesquisa, a fim de identificar possíveis diferenças na proficiência do uso do conhecimento histórico em duas situações: sem e com o estímulo direto ao uso do passado.

4.1 Parâmetros de Análise da Expressão Temporal

Como exposto acima, a categoria principal a nortear a análise das redações foi a da competência histórica dos educandos, nos termos de Rüsen. Para poder analisá-la, procurei, inicialmente, identificar a forma como a experiência do tempo era descrita em cada redação, buscando o estabelecimento de algumas categorias para nortear a análise. Nesse sentido, iniciei investigando a maneira como cada educando descreveu o devir, o papel das instâncias temporais no encadeamento da argumentação e a consciência da historicidade de conceitos, fatos e fenômenos expostos nas redações.

Aqui é importante apontar o fato de que a descrição do devir, conforme os objetivos propostos pela presente investigação, foi considerada na especificidade proporcionada pelo formato do instrumento de pesquisa utilizado. Como descrito acima, as questões propostas aos educandos trataram de temas ligados ao cotidiano, sem que lhes fosse solicitado diretamente uma digressão histórica. Diferentemente de outras pesquisas em Ensino de História baseadas nos conceitos de competência e de consciência históricas, cuja metodologia consiste na solicitação expressa aos educandos para que elaborem uma narrativa sobre o passado, o trabalho em tela optou por deixar a cargo dos educandos a utilização ou não do recurso ao passado. Essa característica do instrumento de pesquisa, por um lado, me permitiu analisar o papel da temporalidade e dos conteúdos da Narrativa Histórica Escolar nas decisões

dos educandos, mas, por outro, tornou a análise da narrativa histórica, em si, mais complexa, pois a organização específica dos eventos temporais, própria da História – seja no seu formato científico ou escolar - fica menos evidente e não há, em muitos casos, uma “narrativa histórica” padronizada a ser analisada.

A pesquisa em tela apresenta, assim, uma dificuldade considerável: como analisar a competência histórica dos indivíduos sem solicitar uma história? Não havia garantias de que, nas argumentações produzidas, o recurso ao passado seria utilizado. Caso não fosse, analisar o fenômeno seria praticamente impossível, pois a constituição histórica de sentido não estaria visível para o pesquisador. Assim, foi necessário, em primeiro lugar, identificar as diferentes maneiras de expressão temporal presentes nas redações. Concebo a expressão temporal como a habilidade desenvolvida pelos indivíduos de situar temporalmente os elementos valorativos, conceituais e factuais essenciais para a elaboração de uma argumentação. É a partir da expressão temporal presente nas argumentações que a constituição histórica de sentido realizada pelos indivíduos pode ser analisada.

Assim, se o pensamento histórico, como afirma Rüsen, “é o manejo interpretativo da experiência temporal” (RÜSEN, 2015, p. 43) e esse, por sua vez, é evidenciado por uma narrativa que leve em consideração não só a regularidade subjacente a um conjunto de eventos mas, também, a especificidade desses eventos em relação às diferentes instâncias temporais (RÜSEN, 2015, p. 50), foi preciso estabelecer parâmetros para a análise da expressão temporal na qual os seus elementos constitutivos pudessem ser identificados e analisados dentro do conceito de competência histórica. Para tanto, além da teoria ruseniana sobre a constituição histórica de sentido, utilizei o conceito de estratos de tempo formulado por Koselleck. O historiador alemão concebe o tempo a partir das singularidades e das recorrências que ocorrem no devir. As singularidades são fatos únicos, específicos, que podem ocorrer a partir de fatos repetitivos, as recorrências. Koselleck utiliza vários exemplos de singularidades ocorridas a partir de recorrências, como uma notícia triste recebida pelo correio - uma singularidade - em determinado dia, que ocorreu em meio à recorrência da entrega cotidiana da correspondência pelo carteiro (KOSELLECK, 2014. p. 22). Nesse sentido, os estratos de tempo se referem a diferentes durações e velocidades de mudança temporal no nosso presente, cada qual formando um estrato com o qual o todo é formado. Nas palavras de Koselleck:

> a expressão ‘estratos do tempo’ remete a formações geológicas que remontam a tempos e profundidades diferentes, que se transformaram e se diferenciaram umas das outras em velocidades distintas no decurso da chamada história geológica. É uma metáfora que só pode ser usada a partir do século XVIII, depois que a antiga ciência natural, a *historia naturalis*, foi temporalizada e, com isso, historicizada. Sua transposição para a história humana, política ou social, permite separar analiticamente os diversos planos temporais em que as pessoas se movimentam, os acontecimentos se desenrolam e os pressupostos de duração mais longa são investigados (KOSELLECK, 2014, p. 19).

O conceito descrito acima é importante para que possamos identificar a maneira como os educandos percebem/descrevem o presente e as diferentes temporalidades que o constituem. O recurso às instâncias temporais, como veremos, é uma ação que pode ocorrer e ser descrita de várias maneiras diferentes. A qualidade dessa ação se torna mais transparente se concebemos a temporalidade como um conjunto de estratos de diversas durações e velocidades.

Além dessa fundamentação teórica, para a análise da temporalidade nas argumentações, utilizei os elementos metodológicos da Análise Textual Discursiva, tal como apresentados por Moraes (2003). Para esse autor, há três focos de análise: o primeiro é a desmontagem dos textos, identificando suas unidades constituintes; a segunda é a categorização, na qual constrói-se as relações entre essas unidades, reunindo-as em conjuntos de categorias mais complexos, e, por fim, há a construção de metatextos, pelos quais é possível teorizar a partir das categorias construídas, expressando a compreensão do todo possibilitada pelo processo de análise (MORAES, 2003, pp. 191-202).

Estabelecida a estratégia metodológica exposta acima, procurei diferenciar, no interior das argumentações, as formulações ligadas ao tempo. Para tanto, foi preciso identificar os elementos constitutivos da expressão temporal. Inicialmente, a análise das dissertações apresentou grande dificuldade. As diferentes temáticas e níveis de expressão das temporalidades tornava o *corpus* documental uma massa caótica de informação. Apesar das dificuldades iniciais, conforme as leituras se sucediam e a imersão no *corpus* documental se efetivava, uma metodologia de análise começou a tomar forma, proporcionando mais segurança na investigação.

Em primeiro lugar, era necessário focalizar com bastante acuidade os elementos a serem destacados nos textos. Nesse sentido, a análise das redações me possibilitou identificar alguns elementos gramaticais e conceituais utilizados para se referir ao tempo, que dividi em duas categorias mais básicas e interdependentes,

baseadas na teorização de Rüsen sobre os elementos da constituição histórica de sentido: a forma e o conteúdo. No presente trabalho elas foram “separadas” artificialmente, a fim de servirem como uma ferramenta analítica. Trata-se, portanto, de uma divisão puramente teórica.

Assim, pude identificar os aspectos formais relacionados ao tempo, pelas construções gramaticais relacionadas à temporalidade, como as instâncias temporais – passado, presente e futuro -, e as transições entre elas, evidenciadas pela conjugação dos verbos e da presença de advérbios de tempo. Além desses elementos, podemos citar o sentido do devir, se ele é descrito de maneira linear ou cíclica, por exemplo. Os aspectos formais da descrição temporal estão ligados, principalmente, ao tempo cronológico, mesmo que apontado de maneira indefinida – um “passado longínquo”; um presente descrito, mas não declarado; a passagem não-explicada e não-balizada do “antes” para “hoje em dia” ou do “agora” para o “daqui em diante”. Entretanto, também são evidenciados os indícios do tempo humanizado, ou seja, aquele em que o devir é racionalizado para fornecer sentido ao que se pretende discutir. A articulação desses elementos produz a forma com a qual o tempo é descrito na argumentação.

Por outro lado, há os aspectos relativos ao conteúdo com o qual a forma do tempo é estruturada no discurso. Nesse caso, referem-se à maneira como conceitos, fenômenos, valores e eventos estão associados às instâncias temporais e são percebidos, ou não, como portadores das mudanças e das permanências ao longo do tempo. São eles que vão diferenciar qualitativamente, no interior da argumentação, as instâncias temporais - o que era antes e agora não é mais, ou o que é hoje e amanhã não o será, no caso das mudanças, por exemplo; e o que se manteve inalterado desde um ponto no passado e que ainda se mantém constante no agora, no caso das permanências.

Vejamos um exemplo de aplicação dessas categorias na análise:

> *Dez de* [sic] *sempre* vejo as redes sociais de uma maneira critica, pois por mais que ela pode ajudar em varias questões como socialmente principalmente num contexto social, pois tal ferramenta pode ajudar a encurtar distancias de amigos e familiares ou ate mesmo promover eventos ou arrumar um emprego, mas mesmo com tudo isso *sempre achei* a rede social algo dispensável *pois a disputa que aquela virou*, a disputa de seguidores, de curtidas, o ambiente toxico onde todos podem trazer ‘apenas’ horrores sem nenhuma punição ou coisa do tipo, muitas das vezes mexendo com o psicológico das pessoas quando elas apenas ve a parte boa da rede social, apenas os melhores momentos da pessoa, assim piorando a depressão ou a ansiedade de uma pessoa, causando um efeito ao contrario,

> causando o sentimento de anti-social. (D. Masculino. Pública ZS. Tema: Redes Sociais. Grifos meus).[26]

No exemplo acima, a grafia incorreta e as construções gramaticais da redação se tornam um fator dificultador da análise. Podemos sintetizar a argumentação, sem que haja perda ou modificação do sentido original, da seguinte maneira: “Eu sempre critiquei as redes sociais porque, apesar de ajudarem em alguns aspectos, elas degeneraram em disputas, promovendo um ambiente tóxico que prejudica a saúde psicológica das pessoas”.

Em relação à forma é possível observar dois elementos de descrição temporal presentes na narrativa. O primeiro elemento é a expressão “desde sempre”, que está relacionada à posição do autor sobre as redes sociais. O segundo elemento se encontra na passagem em que o autor aponta uma mudança na utilização das redes – “a disputa que aquela virou”. Nesse caso, há duas linhas temporais aparentemente concomitantes – uma atribuída ao posicionamento do próprio autor e outra atribuída à natureza das redes sociais. O passado, o presente ou o futuro não são expressamente descritos pelo autor, mas estão implícitos no discurso.

Em relação ao conteúdo, podemos verificar que há a consciência da passagem do tempo e de uma mudança que ocorreu entre o passado e o presente. De acordo com o educando, anteriormente havia uma situação de “aproximação social” que “degenerou” em uma “disputa por seguidores” e em um “ambiente tóxico”. As causas dessa mudança, negativamente concebida, entretanto, não são explicitadas. Os valores associados ao passado e ao presente são, respectivamente, “harmonia” e “conflito”. Pela forma como a argumentação está articulada, podemos inferir que os possíveis benefícios das redes sociais existentes no passado foram “anulados” pelo surgimento de uma “disputa por seguidores e curtidas” e pela veiculação de conteúdo perturbador. Por outro lado, sem o perceber conscientemente ou, ao menos, sem apontá-la taxativamente, o autor indica uma permanência. Ao se referir, no início da argumentação, às vantagens das redes sociais no presente, o educando admite que a situação que existia antes “da disputa que ela virou” ainda se mantém presente. Ao privilegiar a “mudança negativa” na sua explicação, negligenciando a “permanência

[26] As redações elaboradas pelos educandos serão citadas sempre da seguinte maneira: em respeito ao código de ética, seus nomes foram suprimidos, substituídos pela letra inicial. Em seguida, aponto o gênero do(a) autor(a) da redação. A seguir, indico a escola em que o(a) educando estudou, diferenciando-as de acordo com sua situação institucional - pública/privada – e com a sua localização na cidade – zona norte, sul ou oeste.

positiva", o educando conclui que as redes são "algo dispensável", ou seja, em nada contribuem, verdadeiramente, para a sociedade.

É interessante notar, também, que o autor não associa a própria temporalidade – "o desde sempre" que se confunde com o tempo de sua própria vida – com a mudança citada na utilização das redes. Não podemos identificar se essa mudança ocorreu durante a vida do autor ou antes do seu nascimento. Ele mesmo não se insere consciente e assertivamente na temporalidade atribuída às redes. Apesar de possuir consciência da passagem do tempo, o autor não a expressa em termos precisos, falhando em delimitar claramente o passado, o presente e o futuro. Sem essa delimitação formal, a sua argumentação fica restrita a apenas um dos elementos da transição temporal – a mudança. A forma da expressão temporal, portanto, interfere na exposição do conteúdo. Esse, por sua vez, devido à falta de percepção consciente da permanência, não é suficiente para estruturar a forma.

Como podemos observar a partir da análise do exemplo exposto acima, a percepção da historicidade de valores e conceitos, cujos conteúdos são mutáveis ou permanentes, de acordo com a situação, confere à descrição temporal, elementos que influenciarão a sua forma, proporcionando maior ou menor acuidade no trato com as instâncias temporais. Por sua vez, a forma como o devir é apresentado também influencia a percepção do conteúdo que o estrutura, ao iluminar alguns aspectos em detrimento de outros. Podemos citar, a partir do exemplo acima, o fato de o autor privilegiar a descrição das mudanças que ocorreram e negligenciar as permanências na descrição do devir, deixando de considerar como igualmente importantes os dois elementos. Poderíamos, em contraponto, levar em consideração que o autor privilegiou as mudanças por ter maior domínio (conceitual e informativo) sobre esse fenômeno e, portanto, as privilegiou em detrimento das permanências. Entretanto, a descrição detalhada dos "benefícios das redes", no início da argumentação, não deixa dúvidas de que o autor igualmente domina essas informações. O que lhe faltou foi a percepção de sua importância na articulação do devir.

Forma e conteúdo, portanto, de maneira integrada, se influenciam e expressam a experiência no tempo. As diferentes articulações desses dois aspectos tornam possível realizar a racionalização do tempo que Rüsen chama de tempo humanizado, ou seja, a transformação do tempo natural em tempo humano, realizada pela consciência histórica para a constituição do sentido. A maior ou menor complexidade dessa articulação determinará a qualidade com que a apropriação do devir e a

descrição da experiência no tempo ocorrem e a maneira como o indivíduo se posiciona perante o contexto no qual está inserido.

Os elementos básicos da experiência com o tempo na argumentação foram estabelecidos e analisados pelas categorias de forma e conteúdo. A partir desses dois elementos básicos, foi possível estabelecer um protocolo de análise, composto por cinco parâmetros de observação, norteando a identificação das diferentes expressões da experiência do tempo nas dissertações. Esses parâmetros foram estabelecidos tendo por fundamento a crescente complexidade das formas de expor essa experiência (conteúdo) observadas nas argumentações dos educandos e serviram como um guia de análise, com o qual foi possível estabelecer uma tipologia das manifestações da temporalidade, a ser descrita no próximo capítulo.

Como na elaboração relativa ao estabelecimento das categorias “forma” e “conteúdo”, os parâmetros apontados também constituem uma ferramenta analítica, cujas diferenciações são puramente teóricas e estabelecidas a partir da análise do *corpus* documental. Na empiria eles estão totalmente integrados e um exerce influência no outro. Durante a análise, cada documento foi alvo de cinco leituras, buscando identificar os cinco parâmetros. Essa sequência de parâmetros parte das informações mais elementares até as mais complexas. Descrevo, a seguir, os parâmetros de observação com maiores detalhes.

4.1.1 Primeiro parâmetro de análise: as instâncias temporais

O primeiro parâmetro de observação foi a presença das instâncias temporais nos termos empregados pelos redatores. Assim procurei identificar termos – adverbiais (ontem, hoje, amanhã, antes, depois, agora, atualmente) e verbais (como *ser, estar, haver* e as conjugações dos demais verbos) - que indicassem a presença das três instâncias temporais nos textos. É importante destacar que, não raro, as instâncias temporais surgiam de modo implícito na argumentação, sem que houvesse uma expressa menção a elas. A análise, contudo, não se furtou a essa possibilidade. Nesse sentido, o passado foi analisado sob quatro tipos de manifestação nas argumentações: 1) “ausente”, quando não era mencionado em absoluto; 2) “indefinido”, quando era mencionado, mas não havia delimitação por nenhum marco temporal, tornando-o passível de remontar, na mesma maneira, a milênios, a décadas ou dias; 3) “implícito”, quando não era citado, mas era possível apreende-lo nas

entrelinhas da argumentação; e 4) “delimitado”, quando surgia descrito na argumentação, possuindo marcos temporais precisos, estabelecidos de acordo com o tema tratado[27]. O passado delimitado, por sua vez, pode surgir na narrativa de duas maneiras: “delimitado longo”, quando a extensão temporal excede o tempo de vida do narrador e “delimitado curto”, quando se restringe ao passado muito recente, não excedendo o tempo de vida do autor do texto. Essa distinção se fez necessária pois grande parte das dissertações se limitava a considerar apenas o passado muito recente na elaboração da argumentação, sem que houvesse uma verdadeira digressão histórica sobre o tema abordado, limitando o “campo da experiência” à vida pessoal do narrador e não à experiência coletiva da sociedade sobre o assunto, ainda que, de muitas maneiras, essa experiência pessoal representasse uma manifestação da experiência coletiva. Como o objeto do presente estudo é a análise da presença da narrativa historiográfica escolar nas argumentações dos educandos, essa distinção se fez necessária.

Quanto ao presente, era necessário identificar se os educandos situavam o debate pelo menos nessa instância temporal. Após a leitura de algumas dissertações, percebi, não sem algum espanto, que em alguns casos essa “ancoragem” temporal não ocorria em nenhum momento, pelo menos não de maneira consciente no texto. Assim, o presente, nas argumentações, foi identificado pelas seguintes ocorrências: “apontado”, quando o(a) educando(a) situava a questão nessa instância; “implícito, quando o(a) educando(a) não situava expressamente a questão no presente, mas era possível, pela articulação da argumentação, inferir essa ancoragem temporal, e “ausente”, quando não foi possível identificar o presente sob nenhuma formulação segura. A mesma tipologia foi utilizada em relação à descrição ou expectativa do futuro: “ausente”, para a ausência de referência; “apontado”, no caso da menção expressa ao futuro, e “implícito”, quando a argumentação, mesmo não citando textualmente o porvir, indicava uma mudança a partir do presente.

[27] Essa distinção é importante, na medida em que possibilita ao pesquisador analisar a maneira como o educando concebe o passado. Tudo o que já não é mais presente pode ser considerado como passado que, no caso do ser humano, pode remontar a milhares de anos. Um passado imenso, cuja utilização, para ser viável em uma constituição histórica de sentido, precisa ser quantificada e qualificada – o tempo humano, apontado por Rüsen. Assim, um passado significativo só pode ser estabelecido a partir do assunto ao qual ele remete e foi sob esse parâmetro que a classificação da presente pesquisa foi elaborada.

No nosso exemplo de redação sobre as redes sociais acima citada[28], podemos classificar as instâncias temporais da seguinte maneira:

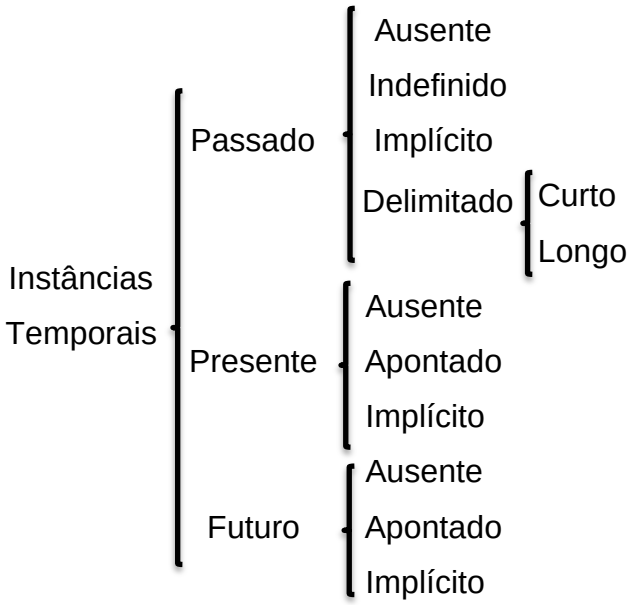
a) Passado: Implícito - o educando, apesar de indicar o tempo de maneira equívoca utilizando o “desde sempre”, apresenta, indiretamente, uma mudança entre o “antes” e o “depois” na frase “mas mesmo com tudo isso sempre achei a rede social algo dispensável pois a disputa que aquela virou, a disputa de seguidores, de curtidas, o ambiente tóxico”. Assim, o educando, indiretamente, se refere a um passado que ocorreu antes das redes terem se transformado em uma “arena de disputas”. Nesse sentido, há na sua formulação temporal um passado, mas que não está apontado expressamente na sua argumentação e é, portanto, implícito;

b) Presente: Implícito. Da mesma maneira como o passado é inserido na argumentação de maneira indireta, assim também o é o presente. Apesar do “desde sempre”, toda a ação relatada pelo educando ocorre no presente, como podemos observar pelos tempos verbais “pode”, “promover”, “mexendo”, “piorando”, dentre outros. Entretanto, não há um ancoramento assertivo no tempo presente em nenhum momento da argumentação, deixando essa instância temporal apenas implícita;

c) Futuro: Ausente. Não há, na argumentação do educando, nenhuma menção ou construção textual que indique o tempo futuro. Isso não significa, entretanto, que o futuro não esteja presente no processo de constituição histórica de sentido. Porém, na sua externalização textual, o educando não o apresenta.

[28] Cf. página 19.

Figura 1 - Instâncias temporais



Fonte: Produção do autor (2022)

4.1.2 Segundo parâmetro de análise: conteúdo da transição temporal

O primeiro parâmetro de observação, fundamentado nos parâmetros mais básicos, possibilitou, grosso modo, uma diferenciação inicial entre as redações que situavam temporalmente a discussão do tema e aquelas que não o faziam. O segundo parâmetro de observação aprofundou a análise das diferenciações temporais, identificando e qualificando as “mudanças” e as “permanências” entre o passado, o presente e o futuro descritas na argumentação. A importância da análise das mudanças e permanências reside no fato de que cada uma dessas categorias indica o grau de consciência da historicidade presente na argumentação, possibilitando qualificar o tipo de relação que os autores estabelecem entre as instâncias temporais e o grau de consciência que possuem sobre as transições do devir. Cada uma delas possui a sua especificidade.

Sem a indicação de “mudanças” em determinada situação não é possível a constituição histórica de sentido, porque tudo se mantém o mesmo. Já as “permanências”, se descritas e associadas ao passado indicam que a consciência histórica do(a) narrador(a) está em determinada fase de desenvolvimento, pois o seu reconhecimento, juntamente com o das mudanças, indica que o indivíduo atingiu a

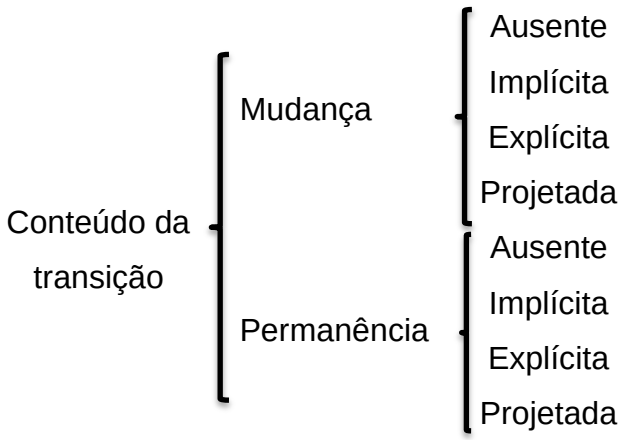
competência genética[29]. Nesse sentido, as mudanças e permanências na narrativa foram classificadas, separadamente, como “ausentes”, quando não houve nenhuma menção ou insinuação de sua ocorrência; "implícitas", quando não eram citadas expressamente, mas era possível inferi-las nas entrelinhas da narrativa; “explícitas”, quando eram citadas de maneira inequívoca pelos autores, e “projetadas”, quando a sua manutenção - no caso das permanências - ou surgimento, no caso das mudanças - eram apontadas no futuro.

Voltando ao nosso exemplo das redes sociais[30], podemos classificar o conteúdo da transição temporal da argumentação da seguinte maneira:

a) Mudanças: Explícitas. Apesar da confusa exposição temporal, é possível perceber a mudança que ocorreu nas redes sociais entre o antes e o depois na frase “a disputa que aquela virou”;

b) Permanências; Ausentes. Apesar do termo “desde sempre”, o educando prioriza a mudança para pior nas redes sociais e não expressa, em nenhum momento, que há uma permanência relativa a elas.

Figura 2 - Conteúdo da transição temporal



Fonte: Produção do autor (2022)

[29] No exemplo do caso das Highlands, a competência genética é apresentada pela seguinte solução: há uma exigência do passado que permanece, mas as mudanças que ocorreram no tempo impelem o protagonista a reelaborar as orientações do passado para criar uma nova orientação (RÜSEN, 2011, p. 54).

[30] Cf. Página 19.

4.1.3 Terceiro parâmetro de análise: natureza da transição temporal

O terceiro parâmetro de análise, fundamentado pelas identificações do anterior nas mudanças e permanências, procurou qualificar o movimento de transição entre uma instância temporal e outra. Nas redações foram identificadas três manifestações. A primeira, a que denominei estática, ocorre quando não há balizas temporais, nem descrição de mudanças e permanências na argumentação, resultando em um continuum de tempo indicando eternidade. Nesse continuum é possível identificar conceitos e eventos cuja historicidade não é levada em conta pelos redatores. Essa é uma argumentação na qual a "permanência" prevalece – implícita - sob todos os aspectos. Em uma argumentação estática, eventos e conceitos não possuem uma localização específica no espaço-tempo e podem ser atribuídos a qualquer período e lugar, carecendo, assim, de historicidade.

A segunda possibilidade ocorre quando há indicação de mudanças ou de permanências, evidenciando o fluxo temporal. Entretanto, a esse fluxo falta a completude das três instâncias temporais devidamente apontadas. O presente é descrito – expressa ou implicitamente –, mas o passado ou o futuro não são expressamente apontados, permanecendo implícitos e limitados à "proximidade" com o presente. Nesse caso ocorre uma "ancoragem" da temporalidade no presente e, em alguns casos, uma expectativa para o futuro, mas que não se apoia no concurso da experiência do passado, mas na do presente; ou, ainda, uma descrição do presente apoiada em um passado muito recente ligado à vida do narrador, sem que haja uma perspectiva para o futuro. Em ambos os casos, a articulação temporal carece de um de seus três elementos e se fixa exclusivamente no presente como fonte exclusiva do sentido. A esse tipo de relação incompleta denominei limitada.

Por fim, a terceira possibilidade, na qual as mudanças e/ou permanências entre as instâncias temporais possibilitam o vislumbre do fluxo temporal, evidenciando o movimento entre elas, eu denominei dinâmica.

No exemplo da redação relativa às redes sociais[31], podemos ver que a transição temporal é limitada, pois apenas a mudança é explícita, enquanto as permanências estão ausentes. Presente e passado são implícitos e o futuro, ausente.

---

[31] Cf. Página 19.

Não há, portanto, um fluxo temporal descrito na sua completude, prejudicando a completa ligação formal e de conteúdo entre as três instâncias temporais.

Figura 3 - Natureza da transição temporal

Natureza da Transição
- Estática
- Limitada
- Dinâmica

Fonte: Produção do autor (2022)

4.1.4 Quarto parâmetro de análise: o foco da temporalidade na argumentação

O quarto parâmetro de análise consistiu em verificar a função da temporalidade na argumentação. Analisei se a temporalidade identificada nas argumentações se referia ao tema principal da problemática discutida ou se ela se referia exclusivamente a elementos secundários, relacionados a outros fatores que não influenciavam, decisivamente, a elaboração da argumentação e o estabelecimento do veredito. Tal cuidado foi necessário para separar as narrativas históricas daquelas que enganosamente aparentavam realizar a constituição histórica de sentido. Para tanto, as temporalidades foram classificadas em primárias, quando se relacionavam ao tema da dissertação, ou secundárias, quando estavam atribuídas a elementos não decisivos da temática, não determinantes para influenciar o veredito final. A temporalidade foi classificada como ausente nos casos em que não era utilizada sob nenhum aspecto.

No nosso exemplo, podemos verificar que o foco da temporalidade na argumentação é primário, pois, apesar de prejudicada pela transição limitada entre as instâncias temporais, ela foi determinante para fundamentar o veredito do educando: “antes era bom, depois virou uma disputa”[32].

Figura 4 - Foco da transição temporal

Foco da Temporalidade
- Ausente
- Primário
- Secundário

Fonte: Produção do autor (2022)

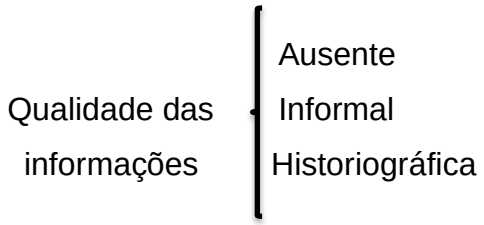
[32] Cf. página 19.

4.1.5 Quinto Parâmetro de análise: qualidade da informação

Por fim, no quinto e último parâmetro, identifiquei a qualidade da descrição dos eventos no tempo, ou seja, o tipo de informação relacionado às instâncias temporais. A natureza das informações sobre o passado e o presente, principalmente relativas à produção historiográfica, foi analisada. Como era de se esperar, nas dissertações em que o presente ou o passado não foram citados expressamente, e a transição temporal se apresentou como estática, nada houve para analisar. Nesse caso, classifiquei as informações como ausentes. Entretanto, nas argumentações em que a experiência temporal esteve de alguma forma presente, foi possível diferenciar entre aquelas que apresentavam informações vagas sobre as instâncias temporais, a que denominei informais e aquelas que se utilizavam de dados historiográficos, ainda que de maneira equivocada, a qual chamei de historiográficas.

No nosso exemplo, o educando apresentou as instâncias temporais de maneira implícita, apenas as mudanças foram apontadas e a transição temporal se caracterizou como limitada, apesar de estar relacionada primariamente com o tema da argumentação. Não houve nenhuma menção a um conhecimento organizado do passado, apenas vagas menções a um passado implícito. Assim, podemos classificar a qualidade das informações como “informal”.

Figura 5 - Qualidade das informações



Fonte: Produção do autor (2022)

A utilização dos parâmetros de observação foi crucial para a análise das argumentações, possibilitando um método - a meu ver, eficaz - para analisar as diferentes situações em que a temporalidade se apresentou nas redações dos educandos. Conforme aponta Moraes, “um conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo dessa forma aos objetivos da análise, que é de melhorar a compreensão dos

fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 199). Na pesquisa em tela, essas categorias - as quais defini como “parâmetros” - auxiliaram na compreensão da complexidade da expressão temporal nas argumentações.

Conforme exposto acima, a cada leitura documental foi priorizado um desses parâmetros. Foi elaborada uma planilha eletrônica para inserir os dados de cada redação, de acordo com essa parametrização. Após o preenchimento dessa planilha, foi feita uma revisão da análise, pela qual foram realizados ajustes finos na categorização e na classificação. Estabelecidos os parâmetros de observação, foi possível produzir uma conceituação sobre as diferentes formas de expressar a temporalidade na argumentação, como veremos no próximo capítulo.

Tabela 1 - Etapas de análise da expressão temporal

ETAPA	ANÁLISE
1ª - Instâncias temporais	Identificar os elementos gramaticais que denotam a presença das instâncias temporais.
2ª - Conteúdos da transição temporal	Identificar a presença de “mudanças” e de “permanências”
3ª - Natureza da transição temporal	Identificar as características da transição entre as instâncias temporais
4ª - Foco da Temporalidade	Identificar se a temporalidade se relaciona com o tema da argumentação
5ª - Qualidade da informação	Identificar o tipo de informação associado às instâncias temporais

Fonte: Produção do autor (2022)

5 ANÁLISE DO *CORPUS* DOCUMENTAL

O corpus documental da presente investigação é composto por dois tipos de documentação - as avaliações externas produzidas pelo Estado e pela FUVEST e, no caso do ENEM, o seu respectivo referencial teórico, e as redações elaboradas pelos educandos. Ambos serão analisados em seus pormenores neste capítulo, a partir do referencial apresentado nos capítulos precedentes.

5.1 Análise das avaliações externas

Para identificar os conteúdos solicitados e as formas de avaliá-los, passo a analisar como as questões do ENEM 2019[33], certame de caráter nacional e, como observado anteriormente, definidor dos conteúdos nos materiais didáticos e das estratégias de ensino-aprendizagem nas escolas.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira, órgão do governo federal subordinado ao MEC, elabora as questões do ENEM a partir de uma matriz de referência[34] composta por competências que demandam habilidades. No caso das Ciências Humanas, são seis competências cujas habilidades se referem aos saberes das disciplinas da área, em especial História e Geografia.

Exclusivamente na Área de Ciências Humanas - nas demais o número é variado -, cada competência é composta, sempre, por cinco habilidades, sugerindo que esse número, definido igualmente para todas, é uma arbitrariedade dos elaboradores da matriz, mais relacionada com sua organização formal do que com as características de cada competência. Essa formatação estabelece parâmetros de escolha, haja vista que habilidades que poderiam integrar alguma competência foram ignoradas. Tais escolhas apontam para opções fundamentadas em posicionamentos ideológicos. Podemos identificar, por essas competências e habilidades, as prioridades temáticas para a área de Ciências Humanas estabelecidas pelos criadores da matriz, conforme se pode verificar na Tabela 2.

---

[33] Essa versão do ENEM está relacionada com o ano em que a coleta de dados ocorreu nas escolas para a realização desta investigação. Além disso, foi a última versão realizada antes do caos administrativo ocorrido no MEC, sob o governo Bolsonaro. A partir de então, inúmeros problemas de elaboração, aplicação e correção do certame foram verificados.

[34] Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

Tabela 2 - Matriz de critérios – ENEM

Nº	COMPETÊNCIA	TEMA
1	Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.	Identidades Culturais
2	Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.	Geopolítica
3	Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.	Instituições e Grupos Sociais
4	Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.	Tecnologia
5	Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	Cidadania e Democracia
6	Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.	Meio Ambiente

Fonte: Matriz de referência do ENEM (2012)

As habilidades não estão delimitadas por disciplina, sendo que algumas, inclusive, podem atender a mais de uma, como História e Geografia, concomitantemente, por exemplo. Além disso, em cada competência há habilidades relativas a todas as disciplinas. No caso de História, é possível identificar habilidades específicas relacionadas aos saberes dessa disciplina, mas há uma confusão conceitual em relação ao seu objeto - algumas são expressamente associadas ao conhecimento histórico pela utilização dos termos “tempo”, “ruptura”, “mudança”, “memória”, "história", “histórico”, “historicamente”, dentre outros termos, indicando a passagem do tempo e a experiência decorrente dela; outras não fazem nenhuma referência expressa à experiência humana com o tempo, ficando subentendida a relação do presente com as demais instâncias temporais. Serão apresentadas, a seguir, alguns exemplos de habilidades expressamente históricas:

> **Competência 1** - H1- Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura. H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas. H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos. **Competência 2** - H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações. H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou

> mundial. H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica. **Competência 3** - H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço. H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder. H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas. H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história. **Competência 5** - H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas. **Competência 6** - H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos. H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.[35]

É interessante notar como os elaboradores da Matriz de Referência do ENEM concebem as finalidades do conhecimento histórico: associado à Cultura (Competência 1), à Geopolítica (Competência 2), às Instituições e Grupos Sociais (Competência 3) e à Cidadania e Democracia (Competência 5); mas, quanto à Tecnologia (Competência 4), nenhuma habilidade relativa à passagem do tempo é citada:

> H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social. H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção. H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais. H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano. H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.[36]

Como podemos observar, em nenhuma habilidade da Competência 4 a relação passado-presente é expressamente apontada. Essa relação fica subentendida nas habilidades 17, 19 e 20, mas, devido aos avanços cada vez mais acelerados no desenvolvimento tecnológico mundial, pode-se pensar que se trata do futuro, ao se mencionar as “novas tecnologias”, presentes cotidianamente nas nossas vidas. Nesse sentido, a percepção de que a tecnologia também é histórica se perde na formulação dessas habilidades. Por outro lado, a Competência 5 é expressamente voltada, na sua formulação, para o conhecimento histórico. A seguir, são evidenciadas as habilidades apresentadas nesta competência

---

[35] Matriz de referência do ENEM (2009)

[36] Matriz de referência do ENEM (2009)

> H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social. H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas. H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades. H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades. H25 - Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.[37]

A Competência 5 e as habilidades que lhe são atribuídas confirmam a concepção de História escolar como disciplina eminentemente voltada para os conhecimentos políticos, mesmo que algumas habilidades estejam mais afinadas com Sociologia - habilidades 21 e 25 - e Filosofia - habilidade 23. A formulação da competência não deixa dúvidas a que saberes - utilizar os conhecimentos históricos - os elaboradores da matriz se referiam quando tematizaram Cidadania e Democracia no certame. Devido à formulação da competência, as habilidades, não se referem expressamente à temporalidade, com exceção da habilidade 22.

Do modo como competências e habilidades estão definidos na Matriz de Referência, pulverizados em saberes utilitários e acessórios para analisar cada tema, a especificidade própria do pensamento histórico - a constituição histórica de sentido - se perde. A única habilidade que procura associar o presente com o passado é a H3: “Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos”. Todas as demais habilidades, relativas aos outros temas, tratam do passado em si mesmo, ficando a relação presente-passado subentendida em alguns casos, como os citados na Competência 4 ou os da Competência 5.

Se as competências e habilidades estão pulverizadas por temas na matriz, os seus elaboradores anexaram ao documento uma lista de “objetos do conhecimento” relativos a elas. Novamente, a área de Ciências Humanas se destaca, pois ao contrário da Área de Ciências da Natureza, também composta por diferentes saberes e disciplinas - Física, Biologia e Química - devidamente discriminados no anexo, na área de Humanas isso não acontece e tudo está organizado novamente em temas, diferentes daqueles estabelecidos pelas competências. Abaixo, transcrevo a maneira como esses “objetos do conhecimento" foram apresentados no anexo para a área.

Tabela 3 - Objetos do conhecimento de ciências humanas

[37] Matriz de referência do ENEM (2009)

Tema	Objetos do conhecimento
Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade	● Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil. ● A Conquista da América. ● Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. ● A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. ● História cultural dos povos africanos. ● A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira. ● História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira. ● Movimentos culturais no mundo ocidental e os seus impactos na vida política e social.
Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado	● Cidadania e democracia na Antiguidade; ● Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; ● Democracia direta, indireta e representativa. ● Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna. ● Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial. ● As lutas pela conquista da independência política das colônias da América. ● Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação. ● O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX. ● Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX. ● A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana. ● Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria. ● Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. ● Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América. ● Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI. ● A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos,

	políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas. ● Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.
Características e transformações das estruturas produtivas	● Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências. ● Economia agroexportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia. ● Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos. ● A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas. ● A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e as suas consequências econômicas, políticas e sociais. ● Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.
Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente	● Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos; ● As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A ova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico. ● Origem e evolução do conceito de sustentabilidade. ● Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo.

	● Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro. ● Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.
● Representação espacial	● Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia.

Fonte: Matriz de referência do ENEM

Como podemos observar, a ausência de especificidade de cada disciplina é mantida, apesar dos “objetos”, em si, serem os conteúdos tradicionais das disciplinas, principalmente História e Geografia. Se a Matriz de Referência apresenta competências e habilidades mais gerais, no anexo, os conteúdos tradicionais são estabelecidos assertivamente, tornando o seu saber, portanto, obrigatório para aqueles que vão realizar o exame.

No ENEM, as Ciências Humanas totalizam 45 questões objetivas, chamadas de itens. No certame, como na Matriz de Referência, as disciplinas da área não são discriminadas e as questões referentes a cada uma delas não estão dispostas em blocos, como nos vestibulares. Pretende-se, com isso, manter o caráter interdisciplinar constante na matriz. Dentre as questões de Ciências Humanas no certame de 2019, 21 apresentaram conteúdos relacionados com o passado. Entretanto, em apenas nove delas foi necessário algum tipo de conhecimento específico sobre ele. Três apontaram fatos do passado em seus enunciados, mas as respostas podiam ser encontradas meramente pela interpretação textual, sem que fosse necessário um conhecimento do período indicado. Duas citavam o passado, mas requeriam respostas a partir de conceitos sociológicos e filosóficos. Vejamos, a seguir, alguns desses exemplos:

> Questão 52
> O processamento da mandioca era uma atividade já realizada pelos nativos que viviam no Brasil antes da chegada de portugueses e africanos. Entretanto, ao longo do processo de colonização portuguesa, a produção de farinha foi aperfeiçoada e ampliada, tornando-se lugar-comum em todo o território da colônia portuguesa na América. Com a consolidação do comércio atlântico em suas diferentes conexões, a farinha atravessou os mares e chegou aos mercados africanos.
>
> BEZERRA, N. R. **Escravidão, farinha e tráfico atlântico**: um novo olhar sobre as relações entre o Rio de Janeiro e Benguela (1790-1830). Disponível em: www.bn.br. Acesso em: 20 ago. 2014 (adaptado).
>
> Considerando a formação do espaço atlântico, esse produto exemplifica

historicamente a

A difusão de hábitos alimentares.
B disseminação de rituais festivos.
C ampliação dos saberes autóctones.
D apropriação de costumes guerreiros.
E diversificação de oferendas religiosas.[38]

Na questão destacada, a temática se refere ao período colonial brasileiro e a aspectos culturais envolvendo portugueses e africanos. Apesar do enunciado solicitar para se considerar as características do "espaço atlântico" do período, nenhum conhecimento sobre o passado é necessário. A simples interpretação textual já garante ao candidato a resolução da questão - a alternativa A. A seguir, é apresentado outro exemplo:

Questão 54
Dificilmente passa-se uma noite sem que algum sitiante tenha seu celeiro ou sua pilha de cereais destruídos pelo fogo. Vários trabalhadores não diretamente envolvidos nos ataques pareciam apoiá-los, como se vê neste depoimento ao The Times: "deixa queimar, pena que não foi a casa"; "podemos nos aquecer agora"; "nós só queríamos algumas batatas, há um fogo ótimo para cozinhá-las".

HOBSBAWM, E.; RUDÉ, G. Capitão Swing. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982 (adaptado).

A revolta descrita no texto, ocorrida na Inglaterra no século XIX, foi uma reação ao seguinte processo socioespacial:

A Restrição da propriedade privada.
B Expropriação das terras comunais.
C Imposição da estatização fundiária.
D Redução da produção monocultora.
E Proibição das atividades artesanais.[39]

Nessa questão, que trata do processo de industrialização e dos seus efeitos na Inglaterra, já não basta ao candidato a mera interpretação textual, mas um conhecimento específico sobre as condições em que o referido fenômeno ocorreu. O candidato, para responder corretamente à questão - a alternativa B -, era obrigado a saber dos processos de cercamento que possibilitaram a industrialização inglesa no século XVIII e considerar que eles ainda ocorriam no século XIX, período descrito pelo enunciado. Além disso, o conhecimento das características político-econômicas e ideológicas da Grã-Bretanha no período também eram importantes, para que o

[38] ENEM, 2019, 1º dia, Caderno Azul, p. 22.
[39] ENEM, 2019, 1º dia, Caderno Azul, p. 23.

candidato não incorresse no erro das demais alternativas que afirmavam políticas econômicas estatistas: restrição da propriedade, estatização fundiária, monocultura e restrição do artesanato.

Outras questões, principalmente de Filosofia, citavam textos de filósofos do passado, como Santo Agostinho e Maquiavel sem, no entanto, demandar outros conhecimentos que não as suas ideias filosóficas. Assim, o passado é citado em quase 50% das questões do certame. Entretanto, em nenhuma questão o candidato é solicitado a relacionar presente e passado. Nas questões nas quais o presente é a instância temporal em que ocorrem os fenômenos analisados, principalmente de Sociologia e Geografia, igualmente não há a solicitação para que as instâncias temporais sejam relacionadas, sendo as respostas conceitos específicos dessas disciplinas. Exponho, abaixo, os itens do ENEM 2019 nos quais o passado é a instância temporal a ser analisada, os “objetos de conhecimento” relacionados a ele e o que se pede do candidato para a sua resolução.

Tabela 4 - Itens do ENEM 2019 cujo objeto de análise é o passado

Questão	Tema	Resolução	Relação passado-presente
52	Brasil colônia	Interpretação de texto	Não solicitada
54	Conflitos sociais no século XIX	Interpretação de texto; contexto da revolução industrial	Não solicitada
55	Processo de independência	Interpretação de texto	Não solicitada
60	Renascimento Comercial e Urbano	Características da Baixa Idade Média	Não solicitada
63	Mercantilismo e Liberalismo econômico	Características dos respectivos contextos do Mercantilismo e do Liberalismo econômico	Não solicitada; comparação entre períodos
72	Primeiro Reinado	Interpretação de texto; características do Primeiro Reinado	Não solicitada
79	Antiguidade Clássica	Interpretação de texto;	Não solicitada

		características políticas da cidade-Estado na Grécia	
80	Revolta da Vacina	Características sociais da Primeira República	Não solicitada
81	Brasil Colônia	Periodização da produção aurífera na colônia	Não solicitada
82	República Liberal	Interpretação de texto	Não solicitada
83	Segunda Guerra Mundial	Interpretação de texto e características do pós-guerra	Não solicitada
86	Mercantilismo	Características do mercantilismo inglês	Não solicitada

Fonte: ENEM (2019)

Nas questões objetivas do ENEM 2019, portanto, não foi solicitado, em nenhum momento, que os candidatos apresentassem algum tipo de conhecimento que utilizasse o passado como forma de explicar o presente. O passado é acessado em várias questões, muitas delas solicitando conceitos que atualmente estão presentes no nosso cotidiano. Entretanto, a relação temporal entre passado e presente que poderia haver entre elas fica apenas subentendida e não há garantia de que o candidato a perceba.

Se, anteriormente, os saberes históricos exigidos nas escolas e vestibulares se resumiam à mera memorização de fatos, personagens e contextos do passado sem nenhum tipo de solicitação aos educandos para que os associassem ao presente em um processo de constituição histórica de sentido, os novos modelos de avaliação, surgidos nos anos 1990, mantiveram os processos mnemônicos, mas dissimulados em meio às habilidades e competências associadas à lide com a informação.

Por outro lado, na proposta de redação do certame há uma solicitação implícita de recurso ao passado para explicar o presente, conforme se pode verificar pela sua formulação:

> A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema ‘Democratização do acesso ao cinema no Brasil’, apresentando proposta de

> intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.[40]

Os textos motivadores citados pelo enunciado são quatro: três textos e um infográfico. O primeiro texto versa sobre os primórdios do cinema e o sucesso que a sua invenção se tornou no mundo; o segundo aponta a concepção filosófica de Edgar Morin sobre o papel do cinema na relação entre seus realizadores e os espectadores; o terceiro - um infográfico - contém informações estatísticas dos últimos cinco anos sobre a expansão das salas de cinema no Brasil; por fim, o quarto texto motivador apresenta informações históricas e socioeconômicas pertinentes ao cinema no Brasil, que reproduzo a seguir

> O Brasil já teve um parque exibidor vigoroso e descentralizado: quase 3 300 salas em 1975, uma para cada 30 000 habitantes, 80% em cidades do interior. Desde então, o país mudou. Quase 120 milhões de pessoas a mais passaram a viver nas cidades. A urbanização acelerada, a falta de investimentos em infraestrutura urbana, a baixa capitalização das empresas exibidoras, as mudanças tecnológicas, entre outros fatores, alteraram a geografia do cinema. Em 1997, chegamos a pouco mais de 1000 salas. Com a expansão dos shopping centers, a atividade de exibição se reorganizou. O número de cinemas duplicou, até chegar às atuais 2 200 salas. Esse crescimento, porém, além de insuficiente (o Brasil é apenas o 60º país na relação habitantes por sala), ocorreu de forma concentrada. Foram privilegiadas as áreas de renda mais alta das grandes cidades. Populações inteiras foram excluídas do universo do cinema ou continuam mal atendidas: o Norte e o Nordeste, as periferias urbanas, as cidades pequenas e médias do interior. [41]

Os quatro textos, em conjunto, servem como subsídio para o candidato elaborar a sua argumentação. A própria escolha dos textos - cuja amplitude temporal do conjunto é atestada por um período que se inicia com os primórdios do cinema na Europa (Texto I) e termina nos séculos XX e XXI no Brasil (textos III e IV) - indica que os formuladores da proposta intencionavam estimular uma contextualização histórica por parte dos candidatos, que poderiam se servir das informações fornecidas para fundamentar as suas argumentações. Solicitou-se, portanto, uma operação mental similar à constituição histórica de sentido, para que o candidato comentasse, contextualizadamente, a presente discriminação racial e social no país, pela discussão sobre falta de acesso ao cinema, a partir dos fatos e conceitos apresentados nos textos. A diferença dessa operação proposta pela redação para com aquela realizada pela consciência histórica se encontra no fato de que, na primeira, o sentido já vem

---

[40] ENEM, 2019, 1º dia, Caderno Azul, p. 20.
[41] ENEM, 2019, 1º dia, Caderno Azul, p. 20.

constituído pela seleção prévia das informações sobre o passado com as quais o candidato é obrigado a recorrer para satisfazer os parâmetros da avaliação.

Assim, no ENEM 2019, podemos constatar a seguinte situação: nas questões escolhidas para averiguar os saberes dos educandos brasileiros sobre História, o que pudemos observar é a ausência de solicitações para relacionar o passado e o presente. Em outras palavras, nas questões objetivas o conhecimento histórico fica limitado a saber detalhes de episódios do passado que compõem a narrativa-mestra, atualizada com os conhecimentos analisados anteriormente na nossa argumentação. O passado, na concepção dos formuladores das questões do ENEM, tem um valor em si mesmo, mesmo que totalmente desconectado do presente.

Outra implicação decorrente desse tipo de avaliação é que os educandos passam a conceber as elaborações sobre o passado em termos absolutizados de “certo” ou “errado”. Deixa-se de conceber a História como uma atividade argumentativa, cuja elaboração parte de dados que podem ser analisados de diferentes maneiras. Por esse tipo de avaliação, a História passa a ser concebida como “a verdade sobre o passado” e as narrativas alternativas são concebidas como “mentiras”.

Por outro lado, na Redação, cuja correção é realizada por professores formados em Letras, a relação entre o passado e o presente é a condição para o sucesso da resolução da proposta. O candidato deve possuir a competência para compilar as informações fornecidas e elaborar - mesmo que de maneira direcionada, pois, como apontado acima, os fatos históricos já vêm definidos e formatados previamente na questão - uma argumentação historicamente fundamentada.

Se levarmos em consideração o caráter estruturador do certame sobre o ensino nas escolas, é lícito esperar que os materiais e as estratégias didáticas de História nas salas de aula do país privilegiarão o estudo de detalhes dos fatos do passado em detrimento da sua relação com o presente. Estuda-se, apenas, os detalhes do enredo de uma narrativa. Isso ocorre, porque a cobrança sobre os professores de História nas escolas e a estruturação do material didático dessa disciplina pelas editoras são influenciados pelos resultados e conteúdos da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias e não na de Redação.

Por outro lado, seguindo a mesma lógica, fica a cargo dos professores de Português ensinar aos educandos uma competência que é própria dos professores de História: a competência histórica. Entretanto, ao contrário dos docentes de História,

afeitos à reconstrução metodológica do passado pela ciência, que busca selecionar criticamente os saberes sobre o passado a partir de parâmetros de validade, os docentes de Português se limitam ao ensino da mera compilação de dados históricos previamente fornecidos e já carregados do sentido, a partir do qual foram selecionados, tal como ocorreu na proposta de redação analisada. Avaliada apenas pelo aspecto formal da capacidade de síntese de informações do educando, a partir dos parâmetros linguísticos e não histórico-científicos, a narrativa histórica produzida perde a sua criticidade frente aos fenômenos analisados.

Até 2009, quando o ENEM passou a ser utilizado para o ingresso nas universidades federais, o vestibular da Universidade de São Paulo, elaborado pela Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), era o maior certame para ingresso em uma universidade pública do país. As suas provas, desde os anos 1970, modelaram o ensino de 2º Grau nas escolas do Brasil e ainda possuem muita influência no ensino, atualmente. Diferentemente do ENEM, entretanto, as avaliações da FUVEST são mais “tradicionais”: as questões de cada disciplina estão agrupadas em bloco e bem definidas. Além disso, os conhecimentos solicitados são mais específicos do que no certame federal, que exige conhecimentos mais generalizados. Por fim, diferentemente do ENEM, nas provas da FUVEST há as famosas “pegadinhas” - alternativas criadas para confundir os candidatos, cujos conhecimentos não são tão detalhados sobre os assuntos abordados. Outra diferença em relação ao ENEM é que a FUVEST tem uma segunda fase, composta exclusivamente por questões dissertativas. Vejamos, a seguir, um exemplo de questão objetiva e outro de uma questão dissertativa do certame.

> […] o ‘arco do triunfo’ é um fragmento de muro que, embora isolado da muralha, tem a forma de uma porta da cidade. [...] Os primeiros exemplos documentados são estruturas do século II a.C., mas os principais arcos de triunfo são os do Império, como os arcos de Tito, de Sétimo Severo ou de Constantino, todos no foro romano, e todos de grande beleza pela elegância de suas proporções.
> PEREIRA, J. R. A., Introdução à arquitetura. Das origens ao século XXI. Porto Alegre: Salvaterra, 2010, p. 81.
>
> Dentre os vários aspectos da arquitetura romana, destaca-se a monumentalidade de suas construções. A relação entre o “arco do triunfo” e a História de Roma está baseada
>
> (A) no processo de formação da urbe romana e de edificação de entradas defensivas contra invasões de povos considerados bárbaros.
> (B) nas celebrações religiosas das divindades romanas vinculadas aos ritos de fertilidade e aos seus ancestrais etruscos.

> (C) nas celebrações das vitórias militares romanas que permitiram a expansão territorial, a consolidação territorial e o estabelecimento do sistema escravista.
> (D) na edificação de monumentos comemorativos em memória das lutas dos plebeus e do alargamento da cidadania romana.
> (E) nos registros das perseguições ao cristianismo e da destruição de suas edificações monásticas.[42]

Como podemos observar, a questão apresenta um texto introdutório sobre os arcos do triunfo. Esse texto é totalmente dispensável para a resolução da questão, pois a última frase do enunciado “A relação entre o ‘arco do triunfo’ e a História de Roma está baseada” contém toda a informação necessária para o candidato escolher uma das alternativas. Entretanto, o papel do texto introdutório na questão é o de confundir o candidato, que pode associar a resposta a algo que consta nele. No caso, a alternativa A, que cita a “edificação de entradas defensivas” e pode ser associada ao trecho do texto que afirma “é um fragmento de muro que, embora isolado da muralha, tem a forma de uma porta da cidade”. Nesse sentido, a questão não somente versa sobre um detalhe bastante específico da civilização romana, como associa esse detalhe a características mais gerais apontadas na alternativa correta, C. As demais alternativas ainda apresentam alguns fatos verdadeiros, mas fora de contexto, o que também pode levar os candidatos a erro. Nesse sentido, o conhecimento em detalhes sobre a História da civilização romana é requerido para a realização a contento da questão.

O alto nível de detalhamento sobre os temas da Narrativa Histórica Escolar também é solicitado nas questões dissertativas da segunda fase, como se pode verificar no exemplo a seguir:

> H 03. Observe atentamente as imagens e depois responda às questões.

Foto 1

Manifestação contra a repressão de Tlatelolco, México, 1968.

[42] FUVEST, 2019, 1ª fase, questão 80.

Foto 2

Primavera de Praga. Praga, Tchecoslováquia, 1968.

a) Explique o protesto relacionado ao chamado massacre de Tlatelolco, ocorrido no México, em 1968 (foto 1).
b) Explique o protesto relacionado à chamada Primavera de Praga, ocorrida na Tchecoslováquia, em 1968 (foto 2).
c) Relacione esses dois protestos ao contexto mundial desse período.[43]

A questão versa sobre os protestos ocorridos no mundo durante o ano de 1968. Para realizar a contento essa questão, não basta saber que, em 1968, movimentos estudantis e de trabalhadores, tanto no Ocidente quanto nos países da Cortina de Ferro, tomaram as ruas devido ao descontentamento com os seus respectivos governantes e sistemas políticos e socioeconômicos. Os candidatos são obrigados a conhecer, além do contexto internacional do período, detalhes dos protestos que ocorreram em países específicos (México e Tchecoslováquia). As imagens inseridas na questão são meramente ilustrativas, não há solicitação para que sejam interpretadas nas perguntas. A única contribuição que podem fornecer para o candidato é a similaridade com que os protestos ocorreram nos dois países.

Outras questões, tanto na primeira quanto na segunda fase da FUVEST 2019, utilizaram textos e imagens de maneira mais complexa, demandando interpretação para que as perguntas fossem respondidas. Entretanto, também exigiram conhecimentos com alto grau de detalhes sobre os temas históricos tratados para a resolução. Como no caso do ENEM, em nenhuma questão do vestibular FUVEST 2019, os candidatos são instados a elaborar uma relação entre o passado e o presente, como se pode averiguar na tabela abaixo.

[43] FUVEST, 2019, 2ª fase, 2º dia, p. 34.

Tabela 5 - Questões de história da FUVEST 2019

Fase	Questão	Tema	Resolução	Relação passado-presente
1	80	Roma Antiga	Características da civilização romana	Não solicitada
	81	Feudalismo	Interpretação de texto e características da cultura medieval europeia	Não solicitada
	82	História da Arte/Período Entreguerras	Contexto do período entreguerras	Não solicitada
	83	Revolução Cultural na China	Características da Revolução Cultural	Não solicitada
	84	Ditadura Civil-Militar no Brasil	Interpretação de tabela; Contexto do processo de abertura política do regime	Não solicitada
	85	Revolução Industrial	Fatores que contribuíram para a Revolução Industrial	Não solicitada
	86	Primeira República	Características da Primeira República	Não solicitada
	87	Independência dos EUA e Revolução Francesa	Conhecimentos sobre os dois eventos e comparação entre eles	Não solicitada
	88	Apartheid na África do Sul	Contexto do fim do Apartheid	Não solicitada
	89	Guerra do Paraguai	Análise de imagens; Contexto brasileiro do Segundo Reinado	Não solicitada
	90	Unificações e Primeira Guerra Mundial	Contexto ideológico e político europeu na passagem dos séculos XIX e XX	Não solicitada
2	H01	República Liberal	Características do governo Juscelino Kubitschek	Não solicitada
	H02	Brasil Colônia	Interpretação de texto; características do barroco e do contexto luso-brasileiro durante a União Ibérica	Não solicitada
	H03	Maio de 1968	Detalhes dos protestos no México, em Praga e o contexto no Mundo	Não solicitada
	H04	Reforma Protestante	Análise de imagem; detalhes da Reforma Protestante	Não solicitada

H05	Descolonização da África	Pan-Africanismo, Contexto africano no pós-guerra	Não solicitada
H06	Era Vargas	Análise de imagens, contexto e ideologias políticas do período	Não solicitada

Fonte: FUVEST (2019)

É interessante destacar que o grau de detalhamento requerido pelas questões da FUVEST 2019 demanda uma carga horária e um tipo de aula condizentes com o alto nível de complexidade com que os conteúdos de História são apresentados aos candidatos. Um docente dispondo de duas ou três aulas semanais dificilmente conseguiria cobrir toda a narrativa mestra com os detalhes solicitados pelo certame. Nesse sentido, caso oriente as suas aulas de acordo com o vestibular da FUVEST, o docente pouco poderia fazer a não ser restringir os conteúdos ministrados àqueles cobrados pelo certame, privilegiando os detalhes da narrativa em detrimento de uma visão histórica mais global.

Curiosamente, da mesma maneira que o ENEM 2019, a Redação da FUVEST 2019 também tratou de tema afeito à História. No primeiro dia da segunda fase, a prova de redação apresentava o seguinte enunciado:

> Considerando as ideias apresentadas nos textos e também outras informações que julgar pertinentes, redija uma dissertação em prosa, na qual você exponha seu ponto de vista sobre o tema: **De que maneira o passado contribui para a compreensão do presente**? (Grifo dos autores)[44]

Diferentemente do ENEM 2019, os cinco textos de apoio selecionados para a redação da FUVEST 2019 não compunham trechos de uma narrativa, mas buscavam fornecer elementos filosóficos relativos à atividade de reconstrução do passado para que os candidatos elaborassem as suas argumentações sobre a relação entre as instâncias temporais elaborada pela História. Esse é um interessante paradoxo, na medida em que as questões relativas à História de tal certame não realizavam essa ligação de sentido, mantendo o seu foco exclusivamente no passado.

Pela análise acima, é possível comprovar que há uma cultura avaliativa de História, promovida pelas avaliações externas que privilegia questões cuja estratégia se resume a verificar se os candidatos conhecem - em maior ou menor grau - detalhes sobre episódios da narrativa histórica escolar. Em nenhuma questão dos dois maiores

[44] FUVEST 2019, 1º dia, 2ª fase, p. 12.

certames do país, os candidatos foram instados a estabelecer uma relação entre os episódios da narrativa histórica escolar e o contexto em que estão inseridos. Não existe, portanto, nas questões da disciplina História dos maiores vestibulares do país, a exigência para que os candidatos produzam reflexões que suscitem ou minimamente emulem um processo de constituição histórica de sentido.

Se as avaliações externas, como discutido anteriormente, possuem uma grande influência no fazer docente, principalmente no Ensino Médio, é lícito argumentar que o foco das aulas, na disciplina História, é o estudo de detalhes de episódios do passado, sendo a sua relação com o presente um detalhe que pode, em maior ou menor medida, ser dispensado de acordo com as idiossincrasias do docente. Não se ensina sistematicamente no nosso país - porque tal competência não é sistematicamente avaliada - as relações que o passado tem com o presente. Tal ensino, se ocorre, é episódico.

Por outro lado, como também pudemos comprovar, a constituição de sentido ou a reflexão sobre a própria natureza do conhecimento histórico foram demandas nas provas de redação, cuja competência de elaboração e correção está a cargo dos professores de Letras. Nesse sentido, há uma demanda social pelo desenvolvimento da competência histórica, mas que escapa à maioria dos docentes de História, devido ao caráter propedêutico do ensino e à cultura avaliativa imposta pelas avaliações externas. A seguir, são apresentados os resultados práticos dessa situação.

5.2 Análise das redações produzidas pelos educandos

5.2.1 Aspectos quantitativos

Como exposto no capítulo anterior, foram coletadas 136 redações de temas variados, em quatro escolas diferentes. Vejamos algumas informações quantitativas, que auxiliarão na elaboração das conclusões da investigação.

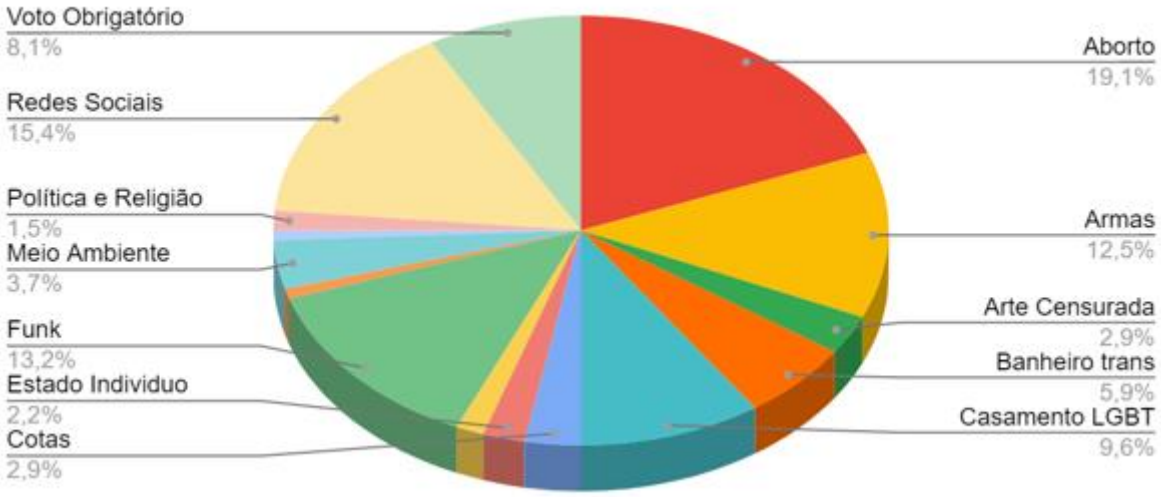
Tabela 6 - Redações por tema

TEMA	
Aborto	26
Armas	17
Arte Censurada	4

Banheiro trans	8
Casamento LGBTQIA+	13
Cotas	4
Estado Indivíduo	3
Estado Mercado	2
Funk	18
Futebol	1
Meio Ambiente	5
Orgulho Brasileiro	1
Política e Religião	2
Redes Sociais	21
Voto Obrigatório	11
Total geral	**136**

Fonte: Produção do autor (2022)

Gráfico 1 - Tema escolhido pelos educandos



Fonte: Produção do autor (2022)

Como podemos observar, as temáticas mais desenvolvidas pelos educandos estão associadas às questões próprias da faixa etária - sexualidade (Aborto, casamento LGBTQIA+ e Banheiro para pessoas transgênero), entretenimento e relacionamentos (Funk e redes sociais) e cidadania e segurança (Voto obrigatório e liberação das armas). Nesse sentido, é possível confirmar o papel motivador da subjetividade na escolha do tema. Os temas mais selecionados, além da questão

etária, também foram escolhidos devido à maior facilidade dos educandos em lidar com as questões suscitadas por eles. Como têm mais contato com essas temáticas devido à idade, eles se consideram mais aptos a discorrer sobre elas.

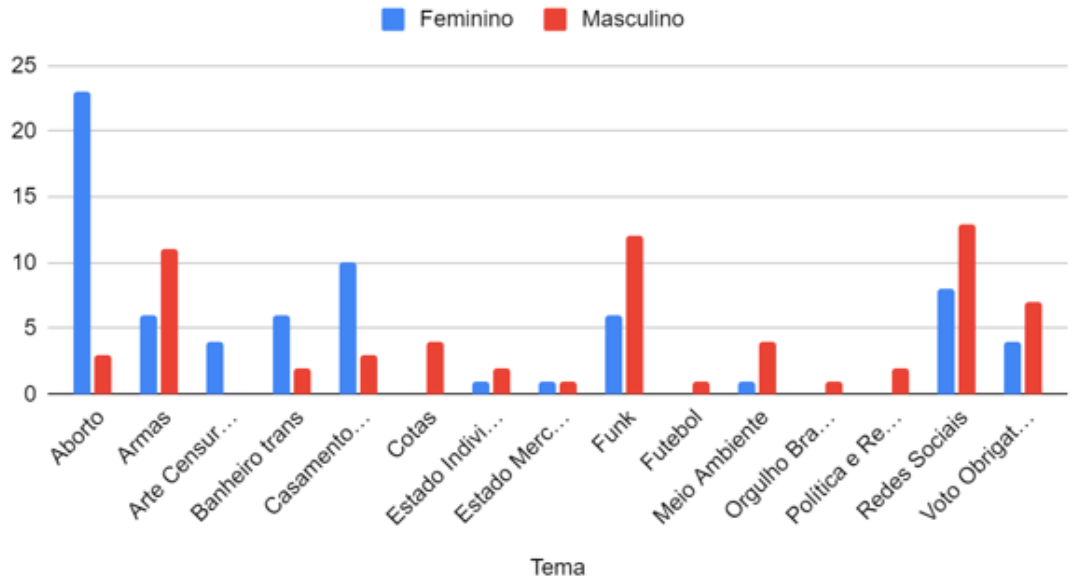
Podemos confirmar essa conclusão a partir da tabela seguinte, que relaciona temas e gênero.

Tabela 7 - Temas por gênero

Tema	Feminino	Masculino	Total
Aborto	23	3	26
Armas	6	11	17
Arte Censurada	4		4
Banheiro trans	6	2	8
Casamento LGBT	10	3	13
Cotas		4	4
Estado Indivíduo	1	2	3
Estado Mercado	1	1	2
Funk	6	12	18
Futebol		1	1
Meio Ambiente	1	4	5
Orgulho Brasileiro		1	1
Política e Religião		2	2
Redes Sociais	8	13	21
Voto Obrigatório	4	7	11
Total geral	**70**	**66**	**136**

Fonte: Produção do autor (2022)

Gráfico 2 - Temas por gênero



Fonte: Produção do autor (2022)

Como podemos observar, as diferenças de gênero nas redações sobre o aborto - tema que interessa em especial às mulheres - estão bem destacadas, enquanto nos temas em que essa preponderância de interesse não existe, a intervenção de ambos os sexos ocorre de maneira mais equilibrada. Os rapazes preferiram os temas sobre a liberação de armas, o funk, as redes sociais e o voto obrigatório, enquanto as moças se voltaram, além do aborto, para os temas do banheiro para pessoas transgênero e o casamento homoafetivo. Vejamos, a seguir, as informações sobre as escolas e os temas escolhidos.

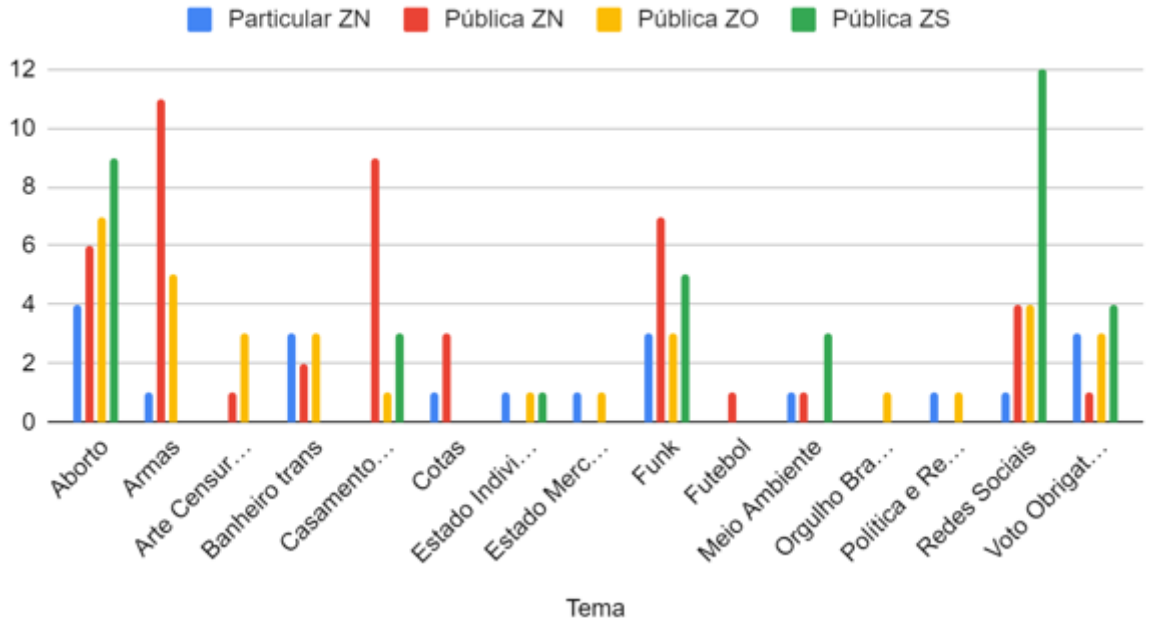
Tabela 8 - Temas por escola

Tema	Particular ZN	Pública ZN	Pública ZO	Pública ZS	Total geral
Aborto	4	6	7	9	26
Armas	1	11	5		17
Arte Censurada		1	3		4
Banheiro trans	3	2	3		8
Casamento LGBT		9	1	3	13
Cotas	1	3			4

Estado Individuo	1		1	1	3
Estado Mercado	1		1		2
Funk	3	7	3	5	18
Futebol		1			1
Meio Ambiente	1	1		3	5
Orgulho Brasileiro			1		1
Política e Religião	1		1		2
Redes Sociais	1	4	4	12	21
Voto Obrigatório	3	1	3	4	11
Total geral	**20**	**46**	**33**	**37**	**136**

Fonte: Produção do autor (2022)

Gráfico 3 - Temas por Escola



Fonte: Produção do autor (2022)

As informações sobre o tema e a escola são interessantes, porque nos permitem identificar alguns fenômenos que podem nos ajudar a compreender com maior profundidade os motivos de escolha dos temas sugeridos. Como podemos observar, há alguns temas que são muito predominantes em algumas escolas. Se o

tema do aborto ficou bem distribuído entre as escolas, não apresentando uma variação expressiva entre elas, o mesmo não pode ser dito em relação aos temas liberação de armas, casamento homoafetivo, funk e redes sociais, cada qual apresentando variações dramáticas entre as unidades escolares. Se no caso do tema “liberação das armas” há a possibilidade de explicar a sua predominância em certa escola devido às características da região em que essa se encontra - altos índices de criminalidade, por exemplo, que suscitariam respostas como a liberação das armas para a população - os demais temas são por demais generalizados na nossa sociedade, para a sua escolha ser creditada a fatores geográficos. Nesse sentido, é possível explicar essas distorções nas escolhas de temas entre as escolas pela influência que o grupo no qual se encontra o educando exerce sobre a sua escolha - pela facilidade de discussão do tema com os colegas, pela sugestão que algum educando influente faz aos indecisos ou pela simples possibilidade de um educando menos capacitado se escorar na produção dos demais. Assim, além do fator subjetivo, o grupo no qual o indivíduo está inserido também influencia na escolha de um tema a ser discutido e investigado.

5.2.2 Aspectos qualitativos da análise das redações

O protocolo de análise da expressão temporal utilizado nas redações coletadas possibilitou a elaboração de uma categorização das diferentes articulações realizadas com a experiência temporal, resultando no estabelecimento de uma escala de Proficiência em Expressão Temporal (PET). Em outras palavras, trata-se de uma escala para classificar a habilidade que o educando possui para utilizar o conhecimento do devir e descrevê-lo satisfatoriamente, a fim de construir a sua argumentação. Essa escala foi amplamente baseada nos modelos de competência narrativa de Rüsen sem, no entanto, pretender aboli-los ou substituí-los, mas de estabelecer, ao contrapô-los à empiria, uma tipologia que possa ser utilizada como parâmetro para a análise da competência histórica dos educandos na especificidade das escolas brasileiras. Assim, não se trata de verificar se os educandos possuem ou não consciência histórica, mas de identificar como ela é externalizada nas suas elaborações argumentativas. Nesse sentido, o nível de PET se refere à forma como a experiência do tempo é narrada e utilizada como base para a argumentação referente às questões do cotidiano.

Tabela 9 - Níveis de proficiência em expressão temporal

NÍVEL DE PET	PASSADO	PRESENTE	FUTURO	MUDANÇAS	PERMANÊNCIAS	TRANSIÇÃO	FOCO	DADOS
a-histórico	ausente	ausente ou implícito	ausente	ausentes	ausentes	estática	-	-
rudimentar	implícito, indefinido ou delimitado curto	apontado	implícito ou apontado	ausentes	ausentes	limitada	secundário	-
elementar informal	implícito, indefinido ou delimitado longo	apontado	implícito ou apontado	implícitas ou explícitas	ausentes ou implícitas	dinâmica	primário	informações detalhadas e imaginário
elementar historiográfico	implícito, indefinido ou delimitado longo	apontado	implícito ou apontado	implícitas ou explícitas	ausentes ou implícitas	dinâmica	primário	informações detalhadas mesmo que incorretas
intermediário informal	implícito, indefinido ou delimitado longo	apontado	implícito ou apontado	explícitas	explícitas	dinâmica	primário	informações incorretas, ou incompletas
intermediário historiográfico	delimitado longo	apontado	implícito ou apontado	explícitas	explícitas	dinâmica	primário	informações detalhadas mesmo que incorretas
proficiente	delimitado	apontado	apontado	explícitas	explícitas	dinâmica	primário	informações detalhadas e corretas

Fonte: Produção do autor (2022)

A tabela acima foi utilizada como parâmetro para estabelecer os níveis de PET das redações coletadas. É preciso advertir, entretanto, que as configurações da tipologia apresentada por ela não ocorrem de maneira mecânica. A grande variedade de configurações possibilitadas pelas diversas maneiras de se referir ao tempo não dispensa, por parte do pesquisador, uma análise interpretativa das argumentações que leve em conta as nuances expositivas da experiência temporal. Não obstante, a tabela pôde ser utilizada como ponto de partida seguro, possibilitando uma análise metódica e posteriormente refinada pela interpretação.

Os níveis de PET expostos surgiram, portanto, da contraposição dos tipos ideais criados por Rüsen às redações elaboradas pelos estudantes. É importante frisar que, apesar de baseados no conceito de competência histórica, os níveis de PET se referem à maneira como esse fenômeno se apresenta na argumentação e não, como

se poderia pensar, na presença ou ausência da consciência histórica dos educandos. A pesquisa parte do princípio de que todos os indivíduos possuem consciência histórica, mas a expressam de acordo com o estágio de formação em que se encontra o seu pensamento histórico. Nesse sentido, os níveis de PET também podem ser classificados de acordo com a sua crescente complexidade no trato com as instâncias temporais, partindo da mais simples para a mais elaborada. A pesquisa identificou duas classes de expressividade temporal: Proto-histórica e Histórica, divididas, por sua vez, em níveis de proficiência. São eles: a-histórico e rudimentar (Proto-Histórica); elementar, intermediário e proficiente (Histórica). Alguns níveis, como o elementar e o intermediário, podem ser divididos, cada um, em dois tipos de narrativa - Informal e Historiográfica – de acordo com a qualidade das informações referentes às instâncias temporais. A seguir faço uma descrição pormenorizada dessa classificação.

Tabela 10 - Níveis de proficiência em expressão temporal

Classificação	Nível	Tipo
Proto-Histórico	A-Histórico	
	Rudimentar	
Histórico	Elementar	Informal
		Historiográfica
	Intermediário	Informal
		Historiográfica
	Proficiente	

Fonte: Produção do autor (2022)

5.2.2.1 PET proto-histórica

Na teorização de Rüsen, a narrativa histórica deve, necessariamente, estabelecer uma ligação plausível entre as instâncias temporais. No próprio ato de narrar essa ligação entre passado, presente e futuro, estabelece-se o *sentido* conferido ao mundo no qual se insere a vida do próprio narrador. Entretanto, durante a pesquisa, constatei que nem todos os educandos, nas suas dissertações, realizavam essa ligação, articulando as suas argumentações sem um lastro temporal definido ou ancorando-as exclusivamente no presente. Isso não significa que a

temporalidade estivesse completamente ausente das suas argumentações, mas que ela ocorria de maneira inconsciente, sem uma menção assertiva que influísse decisivamente no estabelecimento do veredito solicitado.

A essas argumentações denominei “proto-históricas”, pois, ao não articularem as instâncias temporais, não podem ser consideradas propriamente como “narrativas” e nem como “históricas”. Essas formas de expressão temporal se manifestam em duas situações de complexidade crescente: a-histórica e rudimentar.

5.2.2.1.1 Nível de proficiência: a-histórico

No nível a-histórico de PET, a argumentação é composta por elementos que não são situados temporalmente de maneira consciente ou são concebidos de maneira eternizada, ou seja, fenômenos que “sempre ocorreram dessa maneira”, inexistindo, portanto, a alternância entre as instâncias temporais. Essas estão pressupostas, mas pouco ou nada influenciam na argumentação, que é fundamentada em outros parâmetros que não os exclusivamente temporais, como a Natureza ou a moralidade naturalizada. Nesse caso, não se pode identificar a constituição histórica de sentido, pois a passagem do tempo não é exposta conscientemente e, portanto, não há narrativa histórica. Nesse tipo de narrativa, fica evidente o pensamento “pré-histórico”, denominado por Rüsen de “tradição”, pelo qual “o passado já exerce uma função de orientação, sem que seja necessária uma reflexão particular sobre ela” (RÜSEN, 2010a, p. 77). Vejamos, a seguir, alguns exemplos[45]:

> Meu nome é I., tenho 17 anos, vim falar sobre o aborto sendo candlestino [sic] ou aquele liberado.
> Eu acho que toda mulher tem o direito de decidir se quer ser mãe agora ou não, não vem com seu argumento “A se for estuprada eu acho que nesse caso sim! Se você sabe nessa “situação”. Já é liberado.
> Toda mulher tem o direito, a mulher não pode ter condições nem para ela, a família, como vai ter um bebe, eu prefiro que aborte do que ter mais uma criança na rua passando fome ou frio, ou aparecendo no jornal que mais uma criança foi estrupada [sic] ou maltratada.
> E não vem com argumento “a mais [sic] é uma vida, ele sente dor” se você for pesquisar em media com 4 meses eles começam a sentir, se não ele é apenas um feto. Uma comparação e o ovo de galinha a gente come ovo feito, e ele ainda não esta formado o pintinho.
> Alem disso nenhum dos métodos são 100% eficaz e seguro, e mesmo que as mulheres usem todos métodos não é certeza e pode causar problemas, *Acho que deveria liberar o aborto* porque uma das principais mortes são o aborto mais de 20 mil mulheres morrem do aborto. (I. Feminino. Pública ZN. Tema: Aborto. Grifos meus)

[45] Todas as redações são reproduzidas na íntegra e mantendo-se a grafia original dos educandos.

Como podemos observar, praticamente não há indícios de temporalidade na argumentação da educanda. A única menção à temporalidade é uma projeção de mudança para o futuro que indica, de maneira implícita, o presente. Entretanto, esse presente implícito não foi expressamente apontado e a proibição do aborto, no caso, pode ser um fato que ocorreu desde sempre, sem que houvesse uma mudança na situação. A natureza da transição temporal, portanto, é estática. Toda a argumentação da educanda é fundamentada em exemplos, constituídos por fatores muito específicos relativos ao tema – estupro, condições financeiras, falhas na prevenção da gravidez. Não há uma contextualização geral que estabeleça os parâmetros básicos utilizados para nortear a argumentação. É possível, nas entrelinhas da argumentação, identificar esses parâmetros, associados ao liberalismo – direito de autodeterminação, liberdade individual, direito à felicidade e à vida digna dentre outros aspectos, - mas estão presentes aprioristicamente, dado que não houve uma tomada de consciência de sua historicidade.

Esse apriorismo dos valores faz com que a argumentação seja muito frágil, pois se torna refém desses exemplos para complementar a sua lógica argumentativa. Outros exemplos, fundamentados nos mesmos valores, podem ser utilizados para contestar a posição da educanda - o direito à vida do feto ou um auxílio financeiro governamental para evitar a pobreza da gestante, por exemplo – podendo, inclusive, fazer com que ela mude de opinião. É lícito afirmar, portanto, que a fragilidade da argumentação, fruto da falta de consciência da historicidade dos valores utilizados, faz com que a posição individual relativa ao tema fique ao sabor de fatos exemplares isolados que são apresentados. A cada novo fato exemplar a posição pode mudar pois não há um lastro conceitual historicamente fundamentado.

Vejamos outro exemplo disso, relacionado a outra temática:

> Pra mim é os dois, porque a pessoa pode fazer tanto o mal quanto o bem pela internet.
> Muitas coisas boas podem ser feitas pelas redes sociais, como fazer uma doação pra quem precisa, alertar as pessoas sobre o que está acontecendo no mundo a fora e etc.
> As coisas ruins: *uma pessoa pode combinar uma venda com outra pessoa, chegando lá ela pode te roubar*; pode ser aprender coisas ruins e que pode prejudicar outras pessoas.
> Então pra mim as redes sociais é muito útil, mais tem que usá-la de forma correta. (D. Masculino. Pública ZS. Tema: Redes. Grifos meus)

Da mesma maneira que o exemplo anterior, o educando não insere a sua argumentação em nenhuma baliza temporal. Não há mudanças e permanências em relação ao tema e a temporalidade se mantém estática. Toda a fundamentação argumentativa está ancorada em critérios morais do presente, eles mesmos dotados de historicidade que não é externada conscientemente pelo estudante. Há, também, uma complementação dos dados argumentativos usando um recurso do imaginário, como na hipótese de uma venda falsa que termina em roubo. Nesse caso, não fica claro se é uma situação imaginada ou um fato que o narrador utilizou como exemplo. De qualquer forma, podemos observar que não há nenhuma pretensão de rigor na apresentação dos dados utilizados na argumentação e que a fragilidade dessa, como na do caso anterior, advém da falta da consciência de historicidade dos valores sobre os quais se fundamenta.

Em alguns casos a narrativa atemporal aponta enganosamente alguma referência no tempo. Entretanto, essa referência não está associada diretamente ao assunto discutido e não influencia a argumentação do narrador, conforme se pode verificar a seguir:

> O funk é uma expressão cultural sim certo que temos muitos funk muito pesado mais além disso é uma cultura eu mesmo gosto muito de funk, e não vejo problema algum, além disso tem aquele ditado né, ouve quem quer. Ninguém é obrigado a escutar, muitas pessoas gostam de criticar mas ser, a pessoa não gostam, respeita o lado pessoal dela.
> Muitos falam ai, funk é sem cultura é muita baixaria, eu não tô nem aí eu escuto mesmo eles falando ou não, eu vou continuar escultando [sic]!
> Já escutei vários desaforos mais *hoje em dia* não dou a ouvido a ninguém mais (A. Feminino. Pública ZN. Tema: Funk. Grifos Meus) .

Apesar da expressão “hoje em dia” na última frase, a argumentação sobre a natureza do estilo musical funk – o tema da dissertação - não apresenta nenhuma referência temporal com a qual a educanda justifique o seu veredito. Como nos casos anteriores, a argumentação em torno da temática principal não apresenta mudanças ou permanências e a temporalidade é estática. A educanda se situa no tempo apenas para se referir à sua posição perante possíveis críticas ao seu gosto musical, mantendo, dessa forma, uma argumentação de nível a-histórico.

5.2.2.1.2 Nível de proficiência: rudimentar

O nível rudimentar apresenta uma complexidade maior se comparado ao estágio anterior. Nesse nível de argumentação, o narrador passa a situar,

conscientemente, a problemática discutida no fluxo temporal. O(a) redator(a) tem no presente o seu principal fundamento ontológico, sem considerar a historicidade imanente do cotidiano. Em alguns casos, o narrador pode se remeter ao passado, que se limita ao tempo da sua própria vida ou, ainda, a um futuro possível, a partir do presente. Entretanto, não há, verdadeiramente, a percepção ou descrição consciente de um fluxo temporal denotando mudanças e permanências entre as três instâncias. Quando muito, as mudanças ou permanências são projetadas para um futuro a partir do presente. Nesse nível, portanto, a transição entre as instâncias ainda é limitada, ocorrendo entre o passado e o presente ou entre o presente e o futuro. Como apenas o presente é tomado como fonte de orientação, o passado é desconsiderado ou instrumentalizado e as suas características específicas não são levadas em conta na argumentação. A seguir são apresentados alguns exemplos, partindo de um caso típico e seguindo para casos mais complexos.

> *Atualmente as redes sociais está sendo usada* como ferramenta para o sucesso, com conteúdo muito exagerado ou até mesmo compreensivo, onde muitos relata sua vida e outros expõe conteúdos inadequados. A rede social *vem se expandindo* de uma maneira tão rápida, com isso também vem o sucesso e as consequencia [sic] juntos, pois *vejo* crianças com pouca idade se expondo e fazendo vídeos que elas acham correto. A rede social *vem se inovando com avanços tecnológicos*, pelo um lado é bom e pelo outro é ruim, facilitou a vida de muitas pessoas com a facilidade de se comunicar com outras e exagerou com os conteúdos que se encontra na mesma. Quem iria imaginar essa diversidade, onde todos dão suas opiniões, e onde muitos não fica feliz com com [sic] tua felicidade. (N. Feminino. Escola Pública ZN. Tema: Redes Sociais. Grifos meus).

Nessa argumentação, podemos sintetizar a posição da educanda na seguinte formulação: “as redes sociais vêm se expandindo e hoje são usadas para o sucesso ou para expor ‘conteúdos inadequados’, portanto elas são boas ou ruins, dependendo da utilização”. A estudante, como podemos observar, situa a questão temporalmente no presente e utiliza alguns dados – bastante precários - da sua atualidade para construir a argumentação. O fluxo temporal é evidenciado, expresso pelas frases “vem se expandindo” e “vem se inovando”, mas a argumentação utilizada - a “ferramenta de sucesso” e os “conteúdos inadequados” - ainda fica circunscrita ao presente, sem menção ao passado não-imediato ou ao futuro, que ficam apenas implícitos na argumentação. A transição entre as instâncias temporais, portanto, é limitada.

Na argumentação da estudante não é possível identificar as mudanças que denotam a “expansão” e a “inovação” citadas, apenas podemos inferi-las, pois o passado não foi descrito. As permanências, da mesma forma, podem ser inferidas,

mas não são evidenciadas e não fornecem elementos para a reflexão sobre o tema discutido. Mesmo assim, já surge, em contraposição com o nível anterior, uma noção de passagem do tempo na argumentação. Entretanto, ela ainda é bastante precária no tratamento da questão, pois as mudanças e permanências não são evidenciadas a ponto de fundamentar a posição da educanda, que se estrutura exclusivamente em dados do presente. As informações utilizadas para a argumentação são obtidas de maneira empírica ou imaginária[46], como podemos observar na frase, "vejo crianças com pouca idade se expondo".

Exemplos mais complexos desse tipo de narrativa são analisados a seguir:

> Qual banheiro uma pessoa trans deve usar? É uma pergunta fácil de ser respondida, imagine você que é uma pessoa cisgenero [sic], uma mulher, por exemplo, sendo obrigada a utilizar o banheiro masculino, como você se sentiria? Nada confortável, certo? Agora porque uma mulher trans tem que se sentir assim?
> *Depois de alguns reconhecimentos que pessoas trans tem [sic] conquistado, esse tem sido um assunto que está em pauta* e para obter-mos [sic] a resposta é fácil se ponha no lugar, tenha respeito e empatia. (M. Feminino. Escola Pública ZO. Tema: Banheiro para pessoas transsexuais. Grifos meus.)

Como podemos observar, a educanda situa a argumentação sobre a utilização de banheiros públicos para pessoas transgênero no presente: "esse tem sido um assunto que está em pauta"; e cita o passado de maneira indireta: "*depois de alguns reconhecimentos que pessoas trans têm conquistado*" (grifo meu). O passado, citado indiretamente, é um passado implícito, ainda não totalmente separado do presente, pois as pessoas transgênero "têm conquistado esses direitos" - o processo, portanto, ainda está ocorrendo. Essa formulação da educanda, ancorando a argumentação no presente, torna lícita a conclusão de que o sentido de orientação temporal tem no presente sua principal fonte. Quanto às mudanças e permanências, a estudante, em sua argumentação, não considerou como necessária uma apresentação da situação dos indivíduos transgênero antes da apontada "conquista de direitos" - o passado – nem os motivos pelos quais essa suposta conquista foi alcançada. Toda a fundamentação argumentativa baseada na temporalidade é a concepção da educanda sobre uma suposta "situação atual" das pessoas transgênero.

Dessa forma, a transição entre as instâncias temporais ainda é limitada, pois não há plena diferenciação entre elas na exposição precária das mudanças que ocorreram entre o passado e o presente. Sem esse percurso histórico da "conquista

[46] A educanda pode estar citando um caso concreto que presenciou ou "emprestando" um caso a que tenha tido notícia.

dos direitos", tudo o que temos é a palavra da educanda. Ela mesma, provavelmente, não tem clareza desse processo histórico – haja vista que não o descreveu -, pressupondo a situação atual a partir de fragmentos de informação que possui. O imaginário, portanto, tem um papel muito importante nas tomadas de decisão em uma argumentação baseada no nível rudimentar. Vejamos, a seguir, outro exemplo disso:

> O Aborto *desde muito tempo* é uma pauta muito discutida, que expõem muitas opiniões, às vezes, a favor ou contra.
> *Atualmente é uma das maiores pautas discutidas no mundo*. Mas quem tem o direito de escolha? O homem? Ou a mulher que carrega o bebê durante 9 meses em seu ventre? Uma coisa é certa, os dois fizeram juntos! Os dois devem arcar com as consequências e assumir a responsabilidade, de criar ou não a criança.
> Porém *sabemos que não é bem assim*, maioria das vezes o homem vai embora e deixa a mulher criar sozinho, a criança que foi feita pelos dois. Mas quem tem legitimidade para decidir? Bem, é a mulher que cuida, carrega o bebê, alimenta e etc., então é ela que tem o direito de escolher, é ela que sempre lida com os julgamentos e preconceitos machistas e misóginos, dessa nossa sociedade hipócrita. (B. Feminino. Escola Pública ZS. Tema: Aborto. Grifos meus).

Podemos sintetizar a argumentação nos seguintes termos: "Homens e mulheres são igualmente responsáveis pela concepção, mas os homens se eximem das responsabilidades e, portanto, a mulher, como gestante, tem o direito de decidir". Na redação podemos observar características semelhantes ao exemplo anterior, no que tange à apresentação das instâncias temporais. Ao argumentar sobre o aborto, a educanda situa a questão no presente - o termo "Atualmente" e a observação "sabemos que não é bem assim", ao se referir ao que ocorre atualmente na questão da responsabilidade parental por ela citada. O passado, novamente, surge de maneira indireta, pela frase "desde muito tempo", indicando que o fluxo temporal não passou desapercebido. Entretanto, como no caso anterior, o passado não é delimitado, descrito ou utilizado como espaço da experiência. O "desde muito tempo" citado pela estudante sobe a vigência da questão do aborto no debate social em nada fornece elementos - tanto conceituais quanto factuais - que possam ser utilizados no veredito estabelecido na conclusão da redação. Não há citação de mudanças e as permanências ficam implícitas na argumentação. O trânsito entre as instâncias temporais é, portanto, limitado.

É interessante notar que o veredito final é construído sobre o fato de a mulher ser aquela que "cuida, carrega o bebê, alimenta e etc". Na argumentação da estudante os fatores biológico e moral têm um peso considerável e determinam o veredito, de maneira a-histórica. Contudo, apesar dessa incoerência, que poderia nos remeter ao

nível a-histórico de PET, há também uma tentativa de situar a questão historicamente, ainda que de maneira secundária na argumentação. A educanda aponta que o aborto “é uma das maiores pautas discutidas no mundo” - significando que é uma das pautas mais discutidas no mundo. Ela busca, portanto, situar temporalmente a questão, ainda que falhe em sua contextualização. Daí o motivo pelo qual a sua argumentação é considerada rudimentar.

Como podemos perceber, nas argumentações caracterizadas como “proto-históricas” a constituição de sentido não é externalizada por uma narrativa que integre as instâncias temporais, com o objetivo de elaborar uma argumentação válida para o tratamento de uma questão proposta. Tanto na argumentação a-histórica quanto na rudimentar, em que pesem algumas diferenças entre as duas, o resultado é uma construção argumentativa limitada ao presente, vivenciado ou imaginado pelo(a) redator(a), que ignora a historicidade dos seus elementos. A falta de contextualização decorrente dessa situação limita consideravelmente a visão geral do tema analisado e o indivíduo se torna refém das informações de que dispõe, sem poder contrapô-las às experiências do passado.

5.2.2.2 PET Histórica

As narrativas históricas se pautam por uma integração lógica entre as instâncias temporais operada pela consciência histórica, a fim de construir sua argumentação e estabelecer um veredito sobre o tema que discorrem. Em outras palavras, nelas ocorre a constituição histórica de sentido. O passado deixa de se limitar ao período de vida dos narradores e é utilizado como fundamento/contraposição do presente. O futuro também é integrado, sendo vislumbrado como um horizonte de expectativas – um possível desdobramento do veredito estabelecido no presente.

Apesar dessas características básicas, tal como formuladas por Rüsen, é possível identificar, como nos casos anteriores, níveis de complexidade entre as diferentes narrativas históricas nas dissertações produzidas pelos educandos. Fatores como a qualidade na descrição das mudanças e das permanências, a assertividade na exposição das relações entre as instâncias temporais e a qualidade com que as informações associadas a elas são apresentadas produzem diferentes tipos de narrativas, cuja complexidade também pode ser mensurada a partir do protocolo de

análise utilizado. Nas dissertações analisadas, foi possível identificar os níveis elementar e intermediário. O nível proficiente foi previsto teoricamente pela pesquisa a partir dos dados obtidos, mas não foi identificado nas dissertações da amostragem. Nos níveis históricos de proficiência é possível estabelecer uma distinção entre narrativas históricas que apresentam dados informais daquelas que apresentam dados historiográficos. A qualidade e a acuidade desses últimos define a diferença entre os níveis intermediário e proficiente.

5.2.2.2.1 Nível Elementar

Diferentemente da argumentação rudimentar, o fluxo temporal expresso na narrativa histórica no nível elementar indica um sentido de orientação surgido entre um passado para além da vida do narrador e o presente. Nesse tipo de argumentação, apesar de ressaltado o trânsito dinâmico entre as instâncias temporais, ou seja, as mudanças e permanências estão presentes na argumentação, essas ainda não estão evidenciadas com total clareza ou consciência. No nível elementar, as mudanças podem aparecer de maneira explícita ou implícita na argumentação, mas as permanências, ainda que implícitas, não estão expressamente apontadas, indicando que o nível de consciência da historicidade ainda não está plenamente desenvolvido.

Em relação à assertividade das informações sobre as instâncias temporais, o passado pode ser descrito de maneira indefinida, ou seja, a sua extensão ou localização no devir é apresentada de maneira vaga, sem balizas limitadoras ou informações mais acuradas sobre ele. O presente e o passado também carecem de informações mais detalhadas, muitas vezes sendo complementadas pelo imaginário. Nesse caso, podemos dizer que a argumentação possui nível elementar informal. Se o passado é caracterizado por informações mais detalhadas, mesmo que incorretas, é possível apontar um nível elementar historiográfico sem que, no entanto, a constituição histórica de sentido seja plena.

Além disso, a construção histórica de sentido é realizada sem uma sistematização discursiva clara, indicando que há a percepção da existência de um processo de mudança/permanência no devir sem, no entanto, apontá-lo de maneira explícita, como se pode ver a seguir:

> O aborto é o ato de interromper uma gravidez em muitos países *já existem* clínicas legalizada para realizar o procedimento, de forma que a paciente não corra alto risco de complicações ou morte. *No Brasil ainda é considerado crime*.
> Em vários países é legalizado apenas em caso de estupro, em outros é liberado apenas sendo escolha da mulher que está grávida.
> Existem diversas clínicas não legalizadas em países onde o ato é crime, essas clínicas acabam gerando mortalidade, pois não possuem material esterelizado [sic], o ambiente não é adequado para a pratica e os "profissionais" que realizam o processo do aborto não estão devidamente preparados para emergências, ou até mesmo para fazer o aborto de forma adequada, para não causar complicações levando ocasionalmente a morte de mais uma mulher.
> Por desespero mulheres de baixa renda, acabam optando por fazer o procedimento em clínicas não legaizadas [sic], ou até mesmo em casa utilizando remédios ilegais acarretando, um índice maior de mortalidade.
> A liberação e legalização devem ser vistos não só como um meio social mas também como um meio financeiro, político enfatisando [sic] a saúde física, e psicológica da mulher.
> Portanto para reduzir o número de mulheres mortas, seria viável para todos, que existam lugares (clínicas) que façam o procedimento de forma correta. Acompanhando a saúde física e psicológica da paciente (V. Feminino. Pública ZN. Tema: Aborto. Grifos Meus).

Como podemos observar, a educanda não responde diretamente à pergunta sobre a legitimidade da escolha, cuja resposta fica implícita na sua defesa da legalização do aborto. A narrativa utilizada pela educanda situa temporalmente o tema em dois momentos distintos: na atualidade, ao citar as clínicas legalizadas para a realização do aborto em outros países; e no passado, indiretamente, ao afirmar que "no Brasil [o aborto] *ainda* é considerado um crime" (grifo meu). O termo "ainda" implica em uma permanência vinda do passado, que ocorre atualmente. O agora (aborto proibido) apontado pela estudante, portanto, está prenhe do passado (aborto proibido), que "ainda" teima em existir. No horizonte de expectativas (o futuro) está o exemplo dado pelos países onde o aborto é permitido. A expectativa, que direciona a argumentação da educanda a partir da experiência do passado, é de, no futuro, o aborto também ser permitido no Brasil, evitando-se a morte de mulheres nas clínicas clandestinas.

Como podemos ver, há uma constituição histórica de sentido, na qual a questão do aborto é perpassada por questões morais (cuja historicidade dos valores está implícita na argumentação) e as instâncias temporais são organizadas, no discurso, de maneira a justificar o veredito: a liberação do aborto. Entretanto, apesar da narrativa ser histórica, ela não apresentou, assertivamente, essa ligação entre as instâncias temporais, pelas mudanças e permanências expressamente apontadas. Tanto as mudanças (a legalização do aborto ocorrida entre o passado e o presente,

no exterior) quanto as permanências (a manutenção da criminalização do aborto no Brasil) não são declaradas, mantendo-se implícitas na argumentação. Em outras palavras, apesar de realizar a constituição histórica de sentido, a educanda não a identificou expressamente na sua argumentação. Além disso, as informações implícitas nas mudanças e permanências são bastante escassas, sem a definição de balizas temporais, caracterizando um nível elementar informal de PET.

Vejamos mais um exemplo apresentado a seguir:

> Pode-se afirmar que as letras de funk *hoje em dia* é considerado baixaria pela sociedade. *Diferente de antigamente* que refletia a sociedade ou seja trazia a cultura do povo pobre.
> *Hoje em dia* o funk não é visto como símbolo de cultura mais [sic] sim como violência principalmente o funk que fala das mulheres assim rebaixando a mulher com letras pesadas mas existe vários tipos de funk assim tendo o ostentação, o apologia ao crime entre outros.
> *Mas antigamente* o funk era pra mostrar as dificuldades das favelas e da vida do pobre assim mostrando o racismo, o desrespeito com a sociedade que mora nessas regiões, também mostrar o trabalho duro até se chegar na fama isso por meio de letras de funk.
> *Pode-se concluir que o funk deve ser visto* como um símbolo de cultura e não usado para outros fins, logo se deve ter o respeito com a cultura que ele mostra nas letras (J. Masculino. Particular ZN. Tema: Funk. Grifos Meus).

A argumentação acima procura justificar a visão que o educando tem sobre o funk, estilo musical surgido nas periferias brasileiras, ligado, inicialmente, às pessoas pretas e, posteriormente, popularizado nas demais camadas sociais e raças. Ao responder à questão proposta – se o funk é uma expressão cultural ou mera vulgaridade – o estudante se vale de uma digressão histórica. A construção do autor pode ser transposta para a seguinte formulação:

> Atualmente, o funk é considerado vulgar, devido à maneira como objetifica as mulheres e realiza apologia ao crime, entretanto há mais de uma vertente desse estilo e, no passado, o funk era uma expressão cultural do povo periférico em sua luta contra o preconceito. Portanto, o funk deve ser visto como uma expressão cultural.

Apesar da construção um tanto confusa do autor e de uma lacuna explicativa para a relação entre o passado “cultural” do funk e o seu presente, (implicitamente “cultural”, se seguirmos a conclusão do discurso), podemos identificar a construção histórica de sentido realizada pelo educando. Entretanto, como no caso anterior, essa construção não é apresentada de maneira sistemática. O passado ainda é expresso de forma vaga, pelo termo “antigamente”, cuja extensão não é delimitada por nenhum tipo de baliza, impedindo uma periodização mais precisa da argumentação. Além disso, nesse caso, mais do que o anterior, as dificuldades com o manejo da gramática

e da competência insuficiente em redação contribuíram para a falta de sistematização na narrativa histórica. Vejamos um exemplo similar disso a seguir:

> O casamento homoafetivo é o casamento de pessoas da comunidade LGBTQ+.
> *Por muitos anos* a comunidade luta por seus *direitos* e um desses direitos era poder casar com a pessoa que ama.
> *Demorou muito tempo para o casamento homoafetivo ser legalizado* e quando foi legalizado muitas pessoas se casaram e tiveram uma linda família.
> O casamento homoafetivo para mim é a mesma coisa que um casamento normal porque todos somos humanos e todos merecemos ter uma família com filhos, marido ou esposa.
> Todas as pessoas merecem ter e viver um amor, e se tem amor tem que ter tudo, como o casamento. (A. feminino. Pública ZS. Tema: Casamento LGBTQ+. Grifos meus)

A argumentação da educanda pode ser sintetizada na seguinte formulação:

> No passado o casamento entre pessoas homoafetivas era proibido, mas, depois de muito tempo e muita luta, ele foi legalizado. A partir de então, muitos homossexuais se casaram, da mesma maneira que os casais heterossexuais, provando que não há diferença entre os tipos de casamento.

A constituição histórica de sentido está bastante evidente, tendo a estudante apontado, ainda que de maneira bastante informal, as mudanças pelas quais a temática passou entre o passado e o presente. O futuro, implícito, apresenta-se como a situação projetada na qual impera a igualdade: “todos merecem ter e viver um amor, e se tem amor tem que ter tudo, como o casamento”. Entretanto, não há permanências apontadas na argumentação, como, por exemplo, a manutenção do preconceito mesmo após a legalização do casamento homoafetivo, dado necessário para contextualizar a questão de maneira completa, visto que a educanda utiliza, como fundamento conceitual para o seu veredito, a igualdade de direitos, permanência advinda do pensamento liberal na nossa sociedade, cuja historicidade também não foi apontada.

Como podemos constatar, as argumentações fundamentadas no nível elementar da PET já contextualizam com mais segurança a temática tratada, possibilitando um encadeamento mais coerente dos argumentos e uma lógica discursiva menos problemática, apesar de, em alguns casos, a proficiência na escrita da língua materna ser um obstáculo. Entretanto, a ausência da noção de permanência ainda é um fator que impossibilita o(a) narrador(a) de contextualizar com maior propriedade o assunto tratado, deixando de lado aspectos do problema que poderiam ser utilizados na argumentação. Vejamos outro exemplo, a seguir, com outra característica:

> As cotas raciais, são sim na minha opinião o racismo disfarçado, pois, essas atitudes políticas de separar lugares públicos por etnias opostas, são sim semelhante as atividades racistas que nossos *decendentes [sic] sofreram*, e isto é notório [sic] aos olhos humanos, é um pouco difícil argumentar o contrario pois o que nossos *decendentes [sic] sofreram foi uma coisa que pra época parecia normal* pois é o que vemos *hoje o pobre ainda é criminalizado pelo rico*, nos séculos ou décadas passadas os negros representavam a massa pobre e os brancos a massa rica.
> Tendo como base alguns conhecimentos lógicos podemos analizar [sic] ou até afirmar que a cota racial *também existiu no tempo da escravidão* só que ainda não era chamado de cota racial, então era visto aos olhos dos brancos uma coisa normal pois eles eram melhores do que o negros, pelo menos, para eles, e isto, *vem fazendo efeitos nos dias de hoje*, apesar das pessoas afirmarem que os negros são maioria no crime e que são maioria também no presídios, vemos em estatísticas que na verdade a maioria são pardos então são coisas que antigamente parecia normal.
> *Hoje estas coisas vem fazendo efeito e as cotas raciais são fragmentos que ficaram na minha opinião da época da escravidão* e *do tempo que o negro deveria ter uma carta, para ter um status de livre*, portanto, na verdade não era nada livre pra mim a cota racial não só racismo disfarçado, na minha opinião, influência [sic] também no julgamento e no olhar das pessoas, para com aqueles de etnia da pele negra, concluindo esta redação a minha resposta é que a cota racial é sim um separação de etnias sendo assim racismo disfarçado. (C. Masculino. Pública ZN. Tema: Cotas raciais. Grifos meus).

A argumentação do estudante pode ser sintetizada nos seguintes termos:

> Durante o período escravista em nosso país, nossos antepassados sofreram o preconceito por serem pretos. Isso era considerado normal à época. Hoje, porém, [apesar de não ser mais aceito], o preconceito *permanece* na criminalização dos pobres. As cotas raciais, que consistem na divisão entre pretos e brancos, existiram com outro nome no passado escravista e seus efeitos são sentidos até hoje. As cotas, portanto, são resquícios do escravismo presentes atualmente em nossa sociedade.

Apesar dos equívocos conceituais e da comparação inválida entre cotas e escravismo, o educando apresentou, na sua argumentação, os requisitos para a produção de uma narrativa elementar: evidenciou e delimitou parcialmente o passado – o “tempo da escravidão" -, caracterizou o passado com fenômenos e fatos, apresentou – implicitamente – as mudanças entre o passado e o presente e, mais importante, apontou as permanências advindas do passado para o presente, que justificaram a sua posição pessoal em relação ao tema. Nesse caso, a argumentação ficou prejudicada justamente pela falta de clareza na caracterização das mudanças entre o passado e o presente, que promoveram a confusão entre o sistema de cotas e a racialização do escravismo.

Além dos exemplos acima citados, todos referentes ao nível elementar informal, houve uma única ocorrência de uma argumentação fundamentada no nível elementar historiográfico. A análise desse exemplo é crucial para as conclusões da

presente pesquisa e, portanto, será feita com mais vagar, como se pode observar na sua formulação:

> *Após a Crise Mundial de 1929*, no qual o capitalismo liberal entra em crise e a intervenção estatal, com políticas contracíclicas na economia *começa a ser vista com bons olhos pelos governos*, a discussão acirrou-se entre os defensores de quem deveria controlar a Economia, o Estado ou a mão invisível do mercado. *Entretanto, esta discussão (acirrou) digo, tornou-se obsoleta à academia*, tendo em vista que o amálgama entre Estado e mercado mostra-se ser a política econômica correta para a prosperidade pessoal e social. Assim, *torna-se premente analisar* a importância de instituições e incentivos para o desenvolvimento de uma nação.
> Em primeiro lugar, vale ressaltar que as instituições são imprescindíveis à prosperidade de uma nação. Diante desse fato, a obra "Por que nações fracassam: As origens do poder, prosperidade e da pobreza", dos escritores Davon [ilegível] e James Robinson, apresenta o quão essencial é a existência de instituições econômicas inclusivas que permitem aos indivíduos o melhor uso possível de seus talentos e habilidades. Nessa perspectiva, seguindo esse viés, tanto o Estado como impositor [sic] da lei e da ordem quanto uma economia de mercado que aloque, por meio de um sistema imparcial de preços, da melhor forma os recursos escassos. Constata-se, assim, a necessidade destas duas entidades em conjunto para o avanço do processo social e civilizatório.
> Ademais, os incentivos moldam as ações humanas, sendo estes também essenciais ao desenvolvimento de virtudes pessoais e sociais. Conforme a pirâmide Maslow, do teórico behaviorista Abraham Maslow, as motivações humanas são hierarquizadas e tem, em seu primeiro nível, as necessidades de autorrealização, que incluem autonomia e participação nas decisões. Dessa forma, é crucial a existência de meios políticos econômicos imparciais que capitalizem as escolhas individuais, aumentando o bem estar pessoal e, consequentemente, consoante ao critério de Pareto, o bem estar social.
> *Torna-se evidente, portanto, que Estado e mercado não só podem, como devem operar concomitantemente em prol da sociedade*. Destarte, cabe aos governos promover, por meio da política, segurança da propriedade privada, sistema jurídico imparcial e serviços públicos igualitários ao mesmo tempo em que não mitiga as instituições (serão saudáveis e os incentivo), digo, as instituições econômicas inclusivas. *Dessa maneira, as instituições serão saudáveis e os incentivos virtuosos, propiciando um campo fértil de novas ideias e prosperidades sociais*. (D. Masculino. Pública ZO. Tema: Estado ou Mercado. Grifos meus)

A dissertação acima destoa dos demais exemplos dessa amostragem. Seja pela redação mais sofisticada, seja pela natureza das informações apresentadas, o texto do estudante se destacou pela qualidade com que a argumentação foi elaborada. A princípio, desconfiei de plágio, principalmente pelo vocabulário e pelas citações a pesquisadores renomados da área econômica. Entretanto, após solicitar informações ao professor da turma, essa possibilidade foi descartada. De acordo com o docente, o estudante em questão se destacava na escola justamente por se manter isolado, na maior parte do tempo, dos demais educandos, a fim de estudar por conta própria trabalhos acadêmicos sobre economia. Frequentemente, ele solicitava dos professores para se ausentar da sala de aula, a fim de concluir as suas leituras, sendo

fato notório, por todos da Unidade Escolar, a seriedade com que se aplicava a esses estudos.

Apesar da sofisticação do texto, o estudante apresenta um nível elementar de PET, ainda que historiográfico. A argumentação é inserida no tempo, inclusive com balizas temporais precisas – a Crise de 1929 – que iniciam a mudança – a nova postura acadêmica referente ao papel do Estado e do Mercado na condução da Economia. Entretanto, há uma lacuna de eventos entre a Crise de 1929 e a atualidade no texto do educando[47], que torna problemática a articulação entre o passado e o presente. Não se trata, obviamente, de avaliar o texto do estudante pelo conteúdo teórico de sua exposição, mas analisar a maneira como ele organiza as instâncias temporais e de que maneira essa organização influi na argumentação. Segundo o discente, a partir de 1929 nada mudou, a não ser o reconhecimento, por parte da academia, da necessidade de uma simbiose entre o Estado e o Mercado. Assim, além da mudança apontada, há uma permanência implícita, que também desconsiderou o desenvolvimento do capitalismo ao longo do século XX.

Apesar de uma transição dinâmica entre as instâncias temporais, a noção de historicidade na argumentação do educando ainda se mantém elementar, devido à ausência das diferenciações e caracterizações necessárias entre as mudanças e as permanências no devir. Se observarmos com atenção a argumentação do estudante, veremos que a temporalidade se resume ao primeiro e ao quarto parágrafos. No segundo e terceiro parágrafos, o educando reproduz acriticamente a teoria econômica que considera mais adequada, tomando os autores citados como autoridades incontestáveis. Essa postura condiz com a ausência, na argumentação, de elementos históricos sobre o desenvolvimento do Capitalismo no século XX, que carece de informações para, ao menos, problematizar as teorias dos autores citados. No quarto e último parágrafo, após o parêntese teórico, o educando retorna à temporalidade, concluindo a sua argumentação com uma projeção para o futuro.

Esse exemplo é muito interessante. É lícito afirmar que, por ser um educando prestes a se formar na educação básica e possuir um conhecimento mais avançado (e acadêmico) sobre o assunto, fruto de suas leituras sobre Economia, D. possa ser observado como um representante típico de um estudante de graduação, que começa a entrar em contato com as teorias apresentadas pela Academia. Entretanto, devido

[47] O educando desconsiderou completamente todo o desenvolvimento do Capitalismo do pós-Guerra.

ao atual nível de PET do educando, ele não é capaz de analisar criticamente as teorias que aprende, apenas as reproduz. Em outras palavras, o educando é inserido na Academia desarmado, sem um cabedal formativo na lide com a experiência do tempo, que lhe permita interagir criticamente com as ideias que lhe são apresentadas. Essa constatação é de longo alcance, pois explica, em parte, a manutenção de nichos ideológicos em certos cursos e universidades.

5.2.2.2.2 Nível Intermediário

O nível intermediário de PET foi o ápice da expressão da temporalidade e da consciência de historicidade presentes na amostragem obtida pela pesquisa. Em relação ao nível elementar, o intermediário apresenta uma evolução na maneira como as mudanças e as permanências são ambas conscientemente apresentadas na argumentação. Essa característica possibilita um grau mais elevado no desenvolvimento da noção de historicidade dos conceitos, fatos e fenômenos apresentados para justificar o veredito. Entretanto, as informações sobre as instâncias temporais ainda não são precisas ou estão incompletas, impedindo a plena noção da historicidade das questões trabalhadas. Vejamos alguns exemplos disso, a seguir:

> Apesar de muitas pessoas *já tratarem* a homossexualidade com naturalidade, no Brasil, os debates sobre a união de pessoas do mesmo sexo provoca debates que envolvem interesses diversos. Temos aqueles que defendem a *família tradicional*, numa visão preconceituosa, e por outro lado, estão aqueles defensores dos direitos civis dos homossexuais, respeitando a diversidade humana.
> A discriminação contra os homoafetivos não apresenta argumentos lógicos ou fundamentos racionais, uma características [sic] social *que existe sempre, mas que encontrou, no mundo de hoje,* espaço e forças para lutar contra a sua repressão.
> Não só no Brasil como em vários outros países, os homossexuais lutaram por direitos civis igualitários. No Brasil, por exemplo, o casamento entre pessoas do mesmo sexo já é legal, assim como a adoção de crianças por casais homossexuais. *Apesar dessas mudanças, ainda há muito o que fazer para mudar o quadro de desigualdade e preconceito.*
> Cabe às instituições educacionais estimularem o debate sobre a identidade de gênero entre os jovens, incentivando o respeito à diversidade humana. (R. Masculino. Pública ZO. Tema: Casamento LGBTQ+. Grifos meus)

Na redação acima, o educando aponta as instâncias temporais de maneira imprecisa e a articulação dos conceitos e fatos é um tanto confusa. Entretanto, o nível de PET é mais elevado. O passado não é delimitado por balizas temporais, mas está implícito na frase “apesar de muitas pessoas já tratarem a homossexualidade com naturalidade”, indicando uma mudança que está ocorrendo entre o antes e o depois.

O presente está apontado na descrição do debate entre os defensores da “família tradicional” e os apoiadores da união homoafetiva e na luta dos homossexuais “no mundo de hoje” contra a “repressão”. A expectativa para o futuro é o respeito à diversidade humana promovido pela educação. As mudanças são conscientemente apontadas e qualificadas: a luta dos homossexuais por igualdade de direitos rendeu a aceitação cada vez maior da homossexualidade. As permanências, igualmente, são apontadas e qualificadas: “ainda há muito o que fazer para mudar o quadro de desigualdade e preconceito”. A transição entre as instâncias temporais é dinâmica, envolvendo passado, presente e futuro em uma organização lógica.

Como podemos observar, a argumentação do estudante possui os elementos necessários para a percepção da historicidade, mas a incompletude das informações ainda é um fator problemático na argumentação. Ainda há muitos elementos apriorísticos em sua formulação: a “família tradicional” e “igualdade de direitos” não são considerados em sua historicidade e, assim, a argumentação carece de uma fundamentação sólida. Sem esse lastro de informação sobre o passado, a historicidade plena da questão fica comprometida, pois nem todos os elementos de análise pertinentes à questão (inseridos na argumentação pelo próprio educando) foram levados em consideração. A possibilidade de mera reprodução de um discurso absorvido pelo educando pelas mídias ou das suas redes sociais, nesse caso, é bastante plausível. Entretanto, já é possível identificar, na sua argumentação, uma lógica argumentativa baseada na temporalidade e dotada de historicidade, cujo desenvolvimento ulterior resultaria em maior autonomia cognitiva na lide com as questões do cotidiano. Vejamos outro exemplo em que a reprodução fica evidente.

> Consoantes, *na Grécia antiga*, dizia Platão com seu pensamento [ilegível] ‘Mito da caverna’, ele dizia. Nós vivemos em um mundo sensível, que seria o mundo dos sonhos, pois a realidade esta longe de ser alcançada... Assim, que assemelhamos racismo oculto na sociedade. As pessoas dizem que não tem. Mas tem supressão (?) sociais com racismo.
> *Na atualidade* do mundo à fora [sic] muitos dizem, “não existe racismo”, isso vem a muito tempo esse argumentos. No entanto, questões de ideologia [ilegível] e o racismo, mas não se dam [sic] conta que *o racismo é consequência da escravidão* tanto para os negros e brancos, vamos relembrar que *Roma*, foi construída por: escravos, servos, punidos (?). Durante o *século XV*, a escravidão era muito comum o tráfico eles desvalorizavam os negros nas trocas, os Barrões [sic] dizião [sic]: “Compre meu negro ele é forte, educado, não traz nenhum problema. Assim, gerando um cenário de opressão, mas não era só brancos que escravizavam, também contra negros explorando negros, querendo territórios.
> *Conforme o mundo foi-se passando por transição, o racismo passou a ser mais vago na sociedade, mas o preconceito é predominante*. No entanto, *segundo o professor de filosofia Arnaldo*, se você fala algo na brincadeira, logo você pode fazer sério. Por mais que as pessoas falam que não tem

> preconceito, consequentimento [sic], [ilegível] em alguns momentos. Assim uma mudança nos valores da sociedade é fundamental transpor as barreiras a raciais e refente [sic] ao racismo.
> *Portanto, a mudança tem que se implantada no mundo inteiro.* Uma vez que um coletivo faz uma ação. A consciência coletiva muda os olhos para a sociedade. Porém para chegarmos assim, precisamos a valorização de todos, mas leva gerações.
> Além disso, seria melhor medida [ilegível], todavia, o Poder Executivo e ONU propor demanda para ter uma sociedade harmoniosa. Assim, a realidade, porém ser uma sociedade mais igual em questões raciais. E para se afastar do "MITO", e enchergar [sic] que somos todos uma família. (E. Masculino. Pública ZN. Tema: Cotas. Grifos meus)

Podemos sintetizar a argumentação do educando da seguinte maneira: Desde a Antiguidade clássica, incluindo a Idade Média, a escravidão existe no mundo e, decorrente dela, o racismo. Conforme o tempo avançou, o racismo tornou-se menos evidente, mas o preconceito ainda é predominante. Ainda é preciso combater o preconceito, mudando os valores da sociedade de maneira global, por meio da ação das instituições, a fim de se obter uma sociedade mais harmoniosa.

Na formulação, o educando não respondeu à pergunta sobre as cotas raciais, tratando do racismo em geral. Ele se vale de conhecimentos tanto históricos quanto filosóficos e podemos identificar a influência de um professor de Filosofia – prof. Arnaldo -, citado nominalmente na argumentação. Pode-se supor que a argumentação tenha sido baseada em uma aula do referido docente, provavelmente versando sobre o preconceito. Nesse sentido, é importante destacar que a argumentação do educando possivelmente é o resultado de uma reprodução e não completamente autônoma. Na tentativa de responder à questão das cotas, o educando, tal como o estudante D. na questão da relação entre Estado e Mercado analisada acima, valeu-se de um discurso pronto absorvido em outro contexto e procurou adaptá-lo à situação proposta pela temática apresentada.

Ainda assim, a construção do sentido, ainda que de maneira um tanto confusa na formulação do educando, ocorre pelo apontamento das três instâncias temporais de maneira *historiográfica* – o passado delimitado pela Antiguidade e Idade Média, o presente representado pela "atualidade" e o futuro descrito como uma expectativa de mudança, decorrente da ação fundamentada na experiência do passado. Essa é uma transição dinâmica, portanto, entre as instâncias temporais. As mudanças são apontadas – a "transição" do racismo para algo "mais vago" -, tanto quanto as permanências – a manutenção do preconceito que ficou do escravismo. Da mesma maneira que o exemplo anterior, o tratamento da questão ainda prescinde de

elementos mais acurados relativos ao passado – as diferenças entre o escravismo clássico e o moderno, por exemplo - e às permanências inseridas em elementos do presente – a natureza e o papel das instituições citadas na argumentação. Entretanto, mesmo com a redação truncada e as discrepâncias nas informações, é possível identificar um nível mais elevado de expressão temporal, que possibilita ao educando fundamentar com mais segurança a sua argumentação.

5.3 Análise das redações sobre os monumentos paulistanos

As redações sobre os monumentos paulistanos foram analisadas a partir dos mesmos parâmetros que as demais redações. Como apontado anteriormente, o objetivo desse instrumento de pesquisa foi identificar se haveria alguma diferença no nível de PET caso uma temática atual, que contivesse elementos históricos na sua problematização, fosse solicitada.

As argumentações apresentaram um desafio analítico aos parâmetros de análise. Como era esperado, a presença de expressos elementos históricos no problema estimulou os educandos a se referirem ao passado. Entretanto, na maior parte dos casos, essa referência se mostrou bastante ilusória, pois a menção forçosa ao passado aparentava uma consciência sobre a passagem do tempo que não ocorria realmente. A análise interpretativa possibilitou superar essa dificuldade. Não obstante o estímulo ao trato com o passado, o nível de PET das redações sobre essa temática foi baixo, inclusive com argumentações a-históricas. Vejamos alguns exemplos disso, a seguir:

> *Atualmente*, um dos assuntos mais comentado é a pichação mas você já parou para pensar de alguma forma que seja uma maneira de se expressar? As pessoas precisam ser escutadas, tanto através de musicas, protestos ou poesias.
> Se refletirmos, as pessoas que pixam são as que na maioria das vezes já cansaram de protestar e não foram atendidas as suas “vontades” (isso falando da pichação com frases de protesto e não a arte de rua) então isso faz com que essas pessoas as expresse a opinião única ou da população em monumentos nacionalmente conhecidos.
> Em partes apoio a pichação, pois atualmente no Brasil não adianta tentar fazer protesto porque a população não é atendida, mas nem todos veem como expressão, e muitos criticam. (G. Feminino. Pública ZO, Grifo meu).

A redação acima é um exemplo interessante da complexidade da análise da PET quando o tema remete a assuntos em que a História surge como elemento obrigatório de argumentação. A educanda situa temporalmente a argumentação no

presente, mas de maneira secundária pois o foco de sua dissertação não é a violência contra os monumentos, mas a pichação em si. Assim, mesmo colocando um marco temporal na argumentação, o que poderia configurar uma PET rudimentar, a educanda desconsidera totalmente os elementos históricos da questão, apresentando uma proficiência a-histórica. A sua argumentação fica restrita à moralidade básica entre o "certo" e o "errado", no caso, pichar ou não. Vejamos outro exemplo disso, agora um pouco mais complexo.

> Nos casos dessas duas reportagens, eu posso considerar como certo e errado. Errado porque? Pichações são consideradas atos de vandalismo, e na situação dessas pessoas foram como forma de protesto, apesar que poderiam ter feito em um lugar "não muito importante", porém, o motivo do protesto condiz com o lugar que foi pichado, pois era um protesto dos índios. E certo por que? Em minha opinião, não deveria nem ter uma estátua dessa como monumento tão importante para o Brasil, pois *a história dela não é lá muito agradável, principalmente para os índios, em que Borba Gato executou muito de seus ancestrais*, e um pichação ali foi uma forma de protesto por eles mesmos em algo que os atinge com certeza. (E. Feminino. Pública ZO, Grifo meu).

Na sua argumentação, a educanda situa precariamente a discussão do tema no tempo. Apesar de citado, o passado se apresenta como indefinido, objetificado na estátua de Borba Gato que "executou os ancestrais dos índios". O futuro não é mencionado, nem está implícito na argumentação. Sendo o passado apenas mencionado de maneira indefinida, as ações atribuídas a ele poderiam ter ocorrido há muitos séculos ou há poucos dias. Não há mudanças ou permanências, portanto, pois a avaliação dos "malfeitos" do bandeirante é avaliada, exclusivamente, pela ética contemporânea à autora. A transição temporal, portanto, apesar de indicada implicitamente pela citação ao passado, se mantém limitada. Nesse sentido, conclui-se que a educanda apresenta uma proficiência rudimentar de expressão temporal.

A proficiência rudimentar apresentada pela educanda limita o alcance da sua avaliação à uma contraposição de equivalências pretensamente justificáveis: a "execução de ancestrais" no passado e os "atos de vandalismo" do presente. A ausência de atribuição de historicidade ao caso impede a educanda de considerar as diferentes implicações que o caso suscita: os diferentes significados, carregados de historicidade, da ação dos manifestantes indígenas e não-indígenas; as ações dos bandeirantes no passado, cujo código ético era baseado em parâmetros diversos daqueles utilizados no presente; os diferentes significados artísticos, históricos e estéticos das obras de arte atacadas que, se, por um lado, representam o colonizador branco, por outro também representam valores estéticos e sociais do período em que

foram criadas e instaladas. Nesse sentido, a avaliação da educanda se limita a critérios de “certo” e “errado” básicos e insuficientes para analisar a questão de maneira mais complexa.

Na amostragem analisada, apenas quatro dissertações apresentaram níveis históricos de proficiência, como podemos ver no exemplo a seguir:

> Nessas reportagens podemos ver a ignorância cultural do Brasileiro, celebrando a *morte e a escravidão dos nossos ancestrais.*
> Usando isso como protesto, o pixe [sic] da frase “bandeirantes assassinos” foi feita nos monumentos que homenageiam os tais bandeirantes. Esses monumentos *exaltão [sic] pessoas que torturavam, escravizavam e roubavam nossos ancestrais, usamos da sua cultura e desonramos o nosso passado,* nossa cultura *está sendo* assassinada por aqueles que nos colonizaram, seguimos cada vez mais a eles.
> Precisamos estudar nossa História, cultura e nossos ancestrais, *para que uma escrita verdadeira não seja chamada de vandalismo ou rebeldia*. (C. Feminino, Pública ZO, Grifo meu).

O exemplo acima apresenta diferenças sutis em relação à redação anterior. A educanda também situa a questão temporalmente, sendo o passado indefinido e associado, como no caso anterior, ao “extermínio de ancestrais”. Contudo, a educanda C. apresenta algumas diferenças na sua argumentação. Em primeiro lugar, ela se identifica com os manifestantes ao se referir aos nossos ancestrais. Em segundo lugar, ela apresenta a diferenciação entre passado e presente por uma permanência implícita: “nossa cultura está sendo assassinada por aqueles que nos colonizaram”. O presente é apontado e há um processo de destruição que ainda ocorre do passado para o presente. Assim, a transição entre as instâncias temporais é dinâmica, configurando uma proficiência do tipo histórica. Como a educanda não cita as mudanças e as permanências são apresentadas de maneira implícita, sem o concurso de informações historiográficas mais precisas, podemos classificar a sua PET como elementar informal. Há uma profundidade maior em relação às argumentações anteriores, a educanda consegue se inserir histórica e identitariamente na questão, mas a avaliação do caso ainda fica restrita às equivalências pretensamente justificáveis: “erros do passado” e “reações justificadas do presente” a esses erros.

É importante destacar que as dissertações dessa temática não utilizaram, nas argumentações produzidas, os conhecimentos constantes na NHE sobre o bandeirismo no Brasil, muito menos as informações do Modernismo, relacionadas à obra de Brecheret e à Primeira República. As únicas informações utilizadas sobre os bandeirantes foram aquelas fornecidas pelas reportagens disponibilizadas. A temática

dos bandeirantes é tratada tanto no Ensino Fundamental, geralmente nos sétimos anos, de acordo com os materiais didáticos existentes atualmente, quanto no Ensino Médio, entre a primeira e a segunda séries desse segmento, a depender de como o programa está organizado na escola. Sobre esse fato decorrem duas possibilidades: a primeira admite que todos os educandos da turma, nos treze anos em que estiveram na escola, nunca tiveram uma aula sobre esse tema, apesar da importância conferida pela NHE sobre o bandeirismo no estado; a outra, mais realista, admite que, mesmo conhecendo - parcial ou totalmente - a versão da NHE sobre os bandeirantes, os educandos não consideraram necessária a sua inserção na argumentação, contentando-se em reproduzir a da imprensa.

5.4 Análise das redações da escola particular

Como apontado anteriormente, as redações realizadas pelos educandos na escola particular foram indiretamente estimuladas pelo professor aplicador, ao informar o objetivo da sua realização para fins de pesquisa sobre o ensino de História. Se tal informação poderia estimular a utilização do conhecimento histórico nas argumentações ou não, essa possibilidade não foi descartada, haja vista que o docente em questão leciona História e os educandos poderiam se sentir ainda mais estimulados a utilizar os conhecimentos fornecidos pela NHE. Com efeito, durante a análise do corpus documental, as distorções entre os resultados da escola particular e aqueles obtidos pela escola pública apontaram essa possibilidade, o que me levou a questionar o docente em questão, obtendo a comprovação do comprometimento na aplicação da atividade.

Apesar do comprometimento dessa seção amostral para comparação com os demais colégios, foi possível analisar as redações da escola particular a partir dessa especificidade: quando estimulados a utilizar o conhecimento da NHE, como os educandos procedem nas suas argumentações. Como veremos, algumas inferências puderam ser levantadas, concernentes ao ensino de História atualmente realizado no nosso país.

Apesar da diferença na correção gramatical das redações, as formas de argumentação e o nível de PET geral das redações produzidas pelos educandos da escola particular pouco diferiram daquelas produzidas nas escolas públicas. Vou me

limitar aqui a reproduzir os exemplos identificados de utilização proposital da NHE na argumentação.

> O *índice de violência no Brasil é um dos mais altos do mundo*. Se o porte de armas fosse liberado para toda a população brasileira a vida em sociedade *viraria um caos*, porque o número de ataques a determinados grupos aumentaria. Além disso existem pessoas que veem o seu próximo como um inimigo.
> O preconceito e o machismo *ainda são* bastante presentes na sociedade brasileira, isso faz com que os ataques às pessoas negras, pessoas do sexo feminino e pessoas da comunidade LGBTQ+ sejam constantes e em grande número. *Com a liberação de armas esses grupos sofreriam mais ainda* e não teriam nenhuma garantia de seguridade [sic], pois poderiam ser atacados nas ruas, em suas casas e outros lugares. O medo na vida das pessoas desses grupos *já está presente diariamente*, e aumentaria com o porte de arma liberado.
> Segundo Hobbes, o ser humano é um lobo egoísta e interesseiro que precisa saciar seu apetite. *Muitas pessoas se encaixam ou se baseiam na teoria de Hobbes,* elas fariam o necessário para alcançar seu desejo, mesmo que tal atitude prejudique o próximo, porque a sua ambição é tão grande que ele passa a ver outras pessoas como inimigos. Essas pessoas com armas na mão tornaria ela uma ferramenta de ataque e não usaria como ferramenta de defesa.
> Portanto, a liberação de armas não resolve os problemas de segurança no Brasil, e sim torna o país menos seguro. As pessoas viveriam com mais medo, *os ataques a determinados grupos aumentaria e consequentemente o número de homicídios cresceria*. (V. Feminino. Liberação das armas. Particular ZN, Grifos meus)

A argumentação da educanda se fundamenta no tempo. O presente é apontado e o passado, indefinido, é inserido como origem do preconceito racial e de gênero pela sentença “o preconceito e o machismo ainda são bastante presentes na sociedade brasileira”, denotando, também, uma permanência conscientemente apontada. As mudanças são explicitamente projetadas para o futuro, caso a liberação de armas ocorresse, pois “os ataques a determinados grupos aumentaria e consequentemente o número de homicídios cresceria”. Assim, a transição temporal é dinâmica e fundamenta a argumentação. As informações sobre o passado, porém, ainda são incompletas e não foram delimitadas corretamente para explicar a origem do “preconceito e do machismo”. Além disso, na tentativa de justificar a sua posição com algum “elemento histórico”, a educanda faz uso das teorias de Hobbes, sem atentar para a historicidade dessa formulação, pinçando-a de um contexto histórico específico - o absolutismo inglês do século XVII - de maneira anacrônica e sem considerar que Hobbes se referia especificamente ao “estado da natureza” para afirmar o “caráter lupino” dos seres humanos. Além disso, outras concepções do ser humano no “estado da natureza” (como a de Rousseau, por exemplo) poderiam ser utilizadas para contrapor a sua argumentação.

Como podemos ver a partir do protocolo de análise, o nível da PET apresentado pela educanda é o intermediário informal. É interessante notar que a tentativa de inserir elementos da NHE na argumentação mais atrapalhou do que ajudou na coerência das formulações, devido ao anacronismo do uso da teoria hobbesiana. A tentativa de inserção de "episódios" da NHE denota que, na concepção da educanda, bastava inserir qualquer "episódio" minimamente "próximo" da temática discutida para suprir a demanda por historicidade. Vejamos, a seguir, outro exemplo parecido:

> *De Hamurabi a constituição nacional,* os códigos de leis *vem sendo* regidos [sic] em busca de uma sociedade mais justa com direitos iguais na maioria das vezes visando um mundo melhor.
> Todavia algumas vezes as mesmas leis que deveriam servir de orientação à Justiça serve de orientação à maldade, sendo criados para beneficiar algum tipo de classe ou posição social específica, induzindo a injustiça a sociedade.
> Em todos os casos em que a religião encostou no âmbito legislativo, *exemplos como os já citados acontecem*, servindo como instrumentos para os injustos e um caminho para a sociedade desigual.
> Contudo apesar de todos os exemplos e casos de injustiças causados pela religiosidade na legislação, *ainda insistimos* em deixar a espiritualidade interferir onde não devia.
> Escolhi este tema, pois sinto que *é algo que deve ser debatido no novo cenário político.* (V. Masculino. Particular ZN. Política e Religião)

É interessante perceber como o educando situa historicamente a questão. Ele aponta um passado delimitado, que se inicia com o Código de Hamurábi e que desemboca na atual constituição brasileira - o presente. O futuro é apontado implicitamente pela frase "é algo que deve ser debatido no novo cenário político" para, na visão do educando, evitar as "injustiças causadas pela espiritualidade na legislação". As permanências estão presentes conscientemente na frase "ainda insistimos em deixar a espiritualidade interferir onde não devia". As mudanças, entretanto, aparecem apenas implicitamente nesse processo histórico de elaboração de legislações. A transição temporal é dinâmica e a temporalidade é o principal fator de elaboração da argumentação. De acordo com o parâmetro estabelecido, podemos afirmar que o educando apresenta um nível elementar historiográfico de PET.

Da mesma maneira que o caso anterior, a inserção de elementos da NHE na argumentação ocorreu de maneira anacrônica, sem a devida diferenciação dos inúmeros casos de "elaboração de legislação fundamentada na religião". Na argumentação do educando, o Código de Hamurábi e a Constituição de 1988 estariam ligados por uma relação de sentido. Assim, da mesma maneira que a sua colega, o educando "pinçou" um episódio qualquer da NHE relacionado com a questão,

inserindo-o no interior da sua argumentação, sem identificar as diferenças históricas entre passado e presente.

6 RESULTADOS

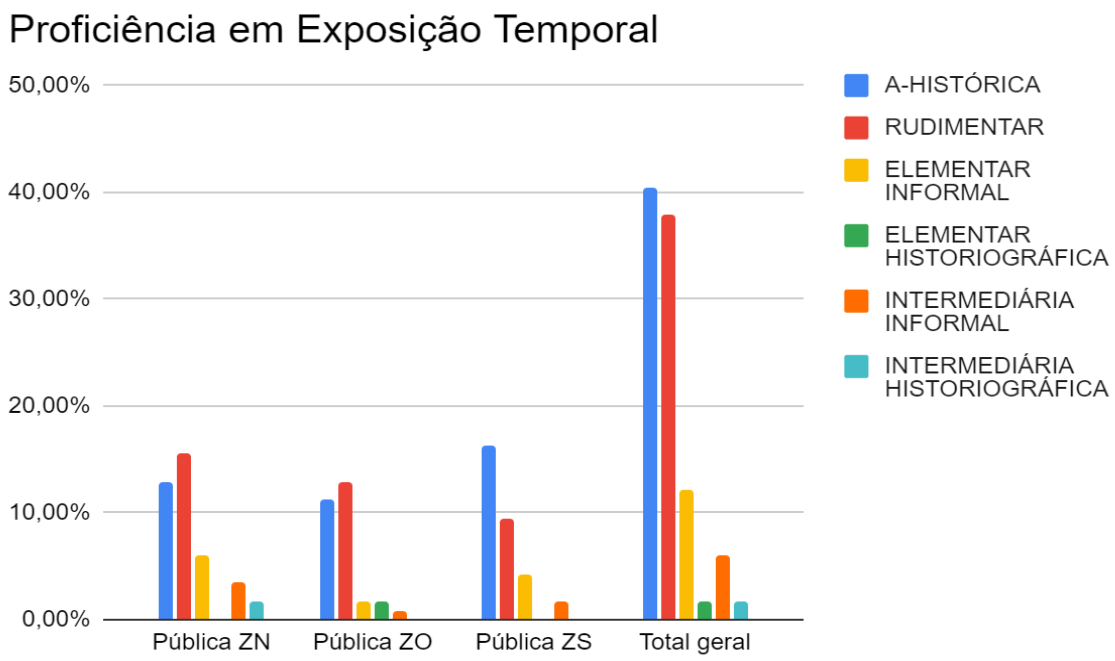
As análises qualitativas realizadas a partir do corpus documental resultaram nos seguintes dados quantitativos, referentes às diferentes temáticas e níveis de proficiência em expressão temporal, com os quais é possível obter inferências para atender às demandas da investigação em tela.

Tabela 11 - PET aferida nas escolas públicas (sem estímulo)

	Argumentação						
Escola	**A-HISTÓRICA**	**RUDIMENTAR**	**ELEMENTAR INFORMAL**	**ELEMENTAR HISTORIOGRÁFICA**	**INTERMEDIÁRIA INFORMAL**	**INTERMEDIÁRIA HISTORIOGRÁFICA**	**Total geral**
Pública ZN	12,93%	15,52%	6,03%		3,45%	1,72%	39,66%
Pública ZO	11,21%	12,93%	1,72%	1,72%	0,86%		28,45%
Pública ZS	16,38%	9,48%	4,31%		1,72%		31,90%
Total geral	**40,52%**	**37,93%**	**12,07%**	**1,72%**	**6,03%**	**1,72%**	**100,00%**

Fonte: Produção do autor (2022)

Gráfico 4 - PET aferida das escolas públicas (sem estímulo)



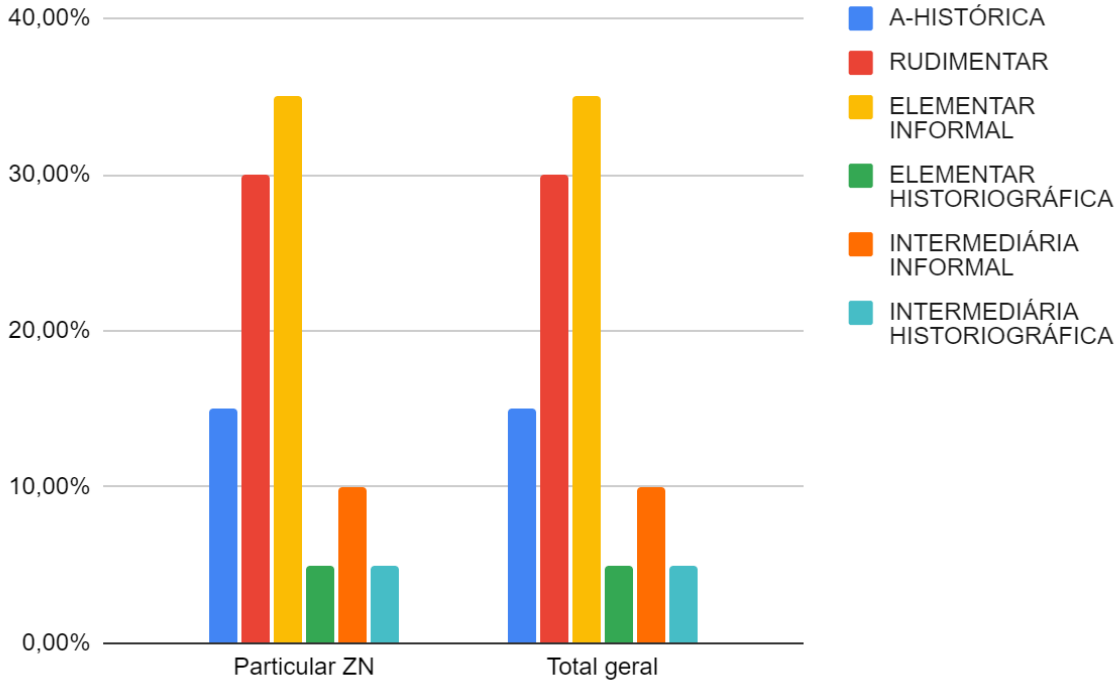
Fonte: Produção do autor (2022)

Tabela 12 - PET aferida na escola particular (com estímulo)

	Argumentação						
Escola	**A-HISTÓRICA**	**RUDIMENTAR**	**ELEMENTAR INFORMAL**	**ELEMENTAR HISTORIOGRÁFICA**	**INTERMEDIÁRIA INFORMAL**	**INTERMEDIÁRIA HISTORIOGRÁFICA**	**Total geral**
Particular ZN	15,00%	30,00%	35,00%	5,00%	10,00%	5,00%	100,00%
Total geral	**15,00%**	**30,00%**	**35,00%**	**5,00%**	**10,00%**	**5,00%**	**100,00%**

Fonte: Produção do autor (2022)

Gráfico 5 - PET aferida na escola particular (com estímulo)



Fonte: Produção do autor (ano)

Como podemos constatar pelos dados, a maioria absoluta dos educandos das escolas públicas analisadas (78,45%) não atingiu os níveis históricos de PET, mantendo-se nos níveis a-histórico e rudimentar. Isso significa que quase totalidade dos educandos, ao terminar o ciclo da Educação Básica, é incapaz de contextualizar a própria existência e os fenômenos a que está exposta na vida cotidiana.

As diferenças entre as escolas das diferentes zonas da cidade não são significativas no que tange aos níveis mais elevados de PET. Em todas houve

ocorrências do nível intermediário informal. A escola da zona oeste foi a única que apresentou um nível elementar historiográfico, enquanto na zona norte ocorreu o único caso de ocorrência do nível intermediário historiográfico. Quanto aos níveis mais baixos de PET, as três escolas apresentam tênues diferenças: nas escolas situadas na Zona Oeste e na Zona Norte o nível rudimentar prevaleceu, enquanto na escola da Zona Sul o nível a-histórico foi o de maior ocorrência.

Se levarmos em conta que as práticas de ensino, como vimos, têm se pautado pela lógica estabelecida nas avaliações - a de restringir o conhecimento sobre o passado aos detalhes dos diversos episódios que o compõem -, as diferenças pontuais entre as três escolas podem ser consideradas fruto das diferentes metodologias utilizadas pelos seus docentes.

A situação apresentada pela escola particular, mesmo com o estímulo involuntário apresentado para a utilização do conhecimento histórico - cuja ocorrência nos impossibilita de usá-la em comparação com os resultados da escola pública - também não muito animadoras, estando 45% dos educandos aquém do nível de proficiência histórico. Em nenhum dos casos aferidos, algum educando - seja na escola pública, seja na particular - atingiu o nível proficiente de PET, condição necessária para a contextualização consciente e operatória de si e do mundo no fluxo temporal.

A análise dos resultados por temas também apresenta algumas inferências interessantes, que serão evidenciadas a seguir.

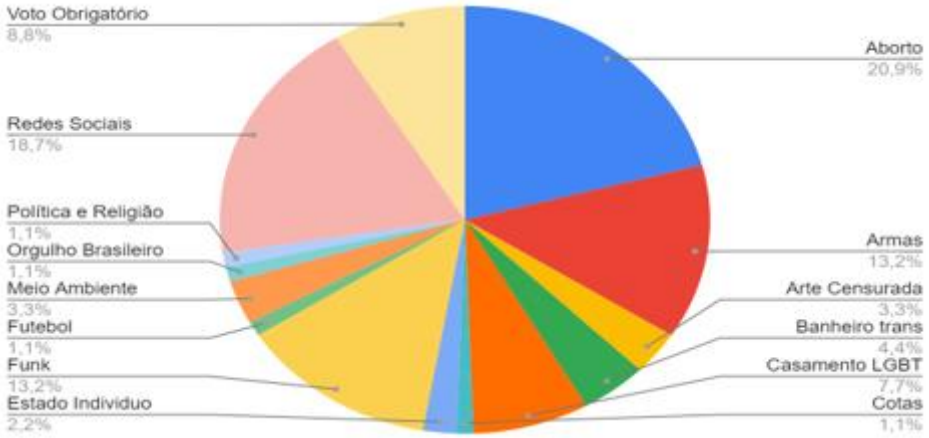
Tabela 13 - Porcentagem de PET por tema (escola pública)

Tema	Proto-Históricas		Históricas				Total geral
	A-HISTÓRICA	RUDIMENTAR	ELEMENTAR INFORMAL	ELEMENTAR HISTORIOGRÁFICA	INTERMEDIÁRIA INFORMAL	INTERMEDIÁRIA HISTORIOGRÁFICA	
Aborto	8,62%	7,76%	2,59%				18,97%
Armas	3,45%	6,90%	3,45%				13,79%
Arte Censurada	1,72%	0,86%		0,86%			3,45%
Banheiro trans	2,59%	0,86%			0,86%		4,31%

Casamento LGBT	4,31%	1,72%	2,59%		2,59%		11,21%
Cotas	0,86%					1,72%	2,59%
Estado Indivíduo	1,72%						1,72%
Estado Mercado				0,86%			0,86%
Funk	5,17%	5,17%	1,72%		0,86%		12,93%
Futebol		0,86%					0,86%
Meio Ambiente	0,86%	1,72%			0,86%		3,45%
Orgulho Brasileiro	0,86%						0,86%
Política e Religião		0,86%					0,86%
Redes Sociais	6,90%	7,76%	1,72%		0,86%		17,24%
Voto Obrigatório	3,45%	3,45%					6,90%
Total geral	**40,52%**	**37,93%**	**12,07%**	**1,72%**	**6,03%**	**1,72%**	**100,00%**

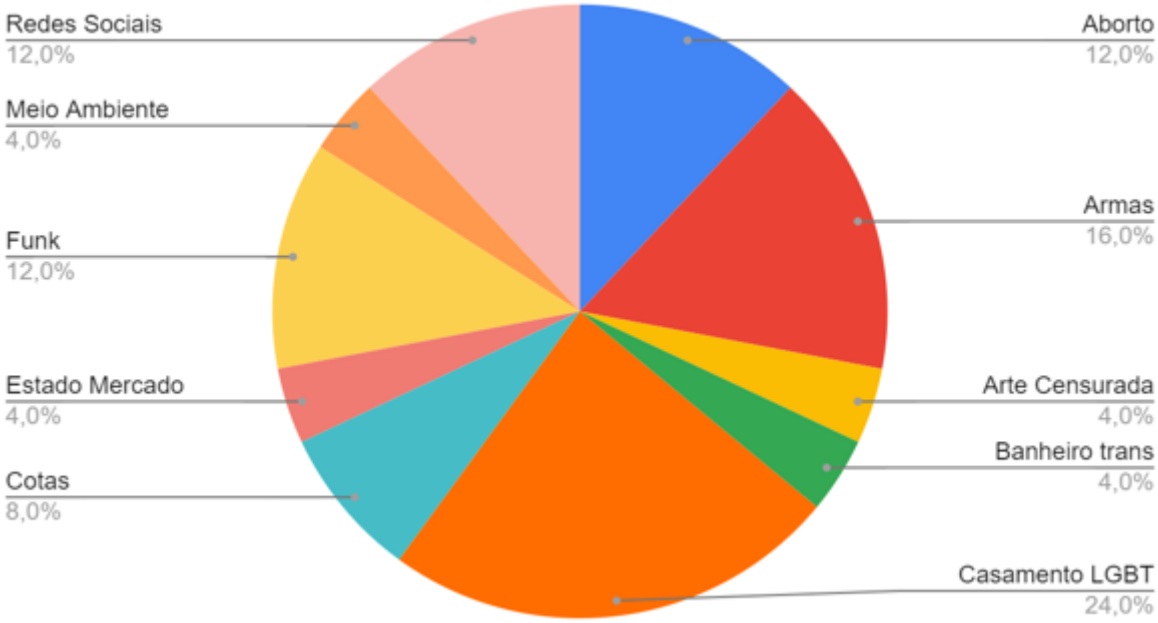
Fonte: Produção do autor (ano)

Gráfico 6 - Pet proto-históricas por tema



Fonte: Produção do autor (2022)

Gráfico 7 - PET histórica por tema



Fonte: Produção do autor (2022)

Ao cruzar os temas das redações com os níveis de PET apresentados pelos educandos, é possível perceber que, no caso dos níveis proto-históricos as temáticas são bem distribuídas, prevalecendo os temas mais discutidos no total geral das redações (Armas, Aborto, Funk, Redes Sociais, Voto obrigatório). No entanto, no caso dos níveis históricos, podemos perceber que juntamente com os temas mais escolhidos, os assuntos ligados às questões identitárias (cotas universitárias, casamento homoafetivo) apresentam um destaque bem maior.

Tal fato pode indicar que essas pautas, cujos movimentos sociais ligados a elas - principalmente os movimentos negros - têm utilizado argumentações historicamente fundamentadas, em um debate cada vez mais frequente nos meios de comunicação. Essas podem ter influenciado as redações dos educandos, na medida em que reproduziram as argumentações contextualizadas com as quais tiveram contato. Como fundamento dessa observação, basta perceber que a única redação a apresentar o nível intermediário historiográfico do conjunto foi, justamente, sobre as cotas nas universidades. O debate público sobre o tema, seja de posições favoráveis, seja daquelas contrárias à sua implementação, tem se servido de ampla fundamentação no debate historiográfico.

6.1 Manifestações ideológicas das redações

A fundamentação histórica das argumentações também depende da percepção das diversas variáveis que cada tema carrega em si. Um debate sobre a liberação de armas, por exemplo, requer que o educando tenha a percepção de que o tema se refere a outras questões, como criminalidade, o papel do Estado e dos indivíduos, o racismo estrutural (no caso específico do Brasil), dentre outras temáticas. Sem essa percepção, a discussão fica afeita ao senso comum mais imediato: aos que a defendem a liberação das armas, teria o efeito de evitar, pelo temor de represália, a ação dos criminosos; aos que a condenam, a posse de armas significaria um aumento das mortes por arma de fogo, porque a sociedade é muito violenta. Pudemos constatar essas duas posições nas redações analisadas. Apesar das duas posições conterem elementos plausíveis, a discussão se limita a argumentos que não levam em conta a complexidade do caso e suas raízes históricas.

É nesse aspecto que podemos identificar como o contexto age sobre o indivíduo. A falta de percepção consciente dos diversos fatores que influenciam um tema é “contornada” pelas respostas prontas que a ideologia oferece. Ela fornece um discurso coerente e simplificador, ao mesmo tempo em que se pauta em uma racionalidade, um modo de fazer as coisas que a sustenta. Vejamos como isso se deu nas abordagens sobre as diferentes temáticas.

6.1.1 Aborto

A questão do aborto foi um tema que, como previsto, mobilizou principalmente as meninas. Esse foi um dos temas mais abordados, alcançando 18,97% das redações. Apesar disso, das 22 redações coletadas sobre o tema nas escolas públicas, apenas três apresentaram níveis históricos de PET. A grande maioria se manteve nos níveis proto-históricos.

A pergunta motivadora era “Aborto: quem tem legitimidade para decidir?” e foi formulada de maneira a possibilitar uma discussão mais ampla sobre as estruturas sociais vigentes – como são tomados os processos de decisão em nossa sociedade, por quem, para quem, com que finalidade, por quais parâmetros morais, intelectuais, religiosos, dentre outros aspectos – evitando a mera discussão sobre a legitimidade do aborto em si. Em outras palavras, buscou-se identificar a capacidade dos

educandos de contextualizar o assunto dentro da sua complexidade social. A pesquisa buscava constatar se as diversas condições sociais que perpassam a questão presentes na nossa sociedade – idade, classe econômica, identidade racial -, bem como a historicidade dessas condições e das manifestações morais e ideológicas que as influenciam estavam presentes nas argumentações dos estudantes.

Entretanto, o que se verificou foi a mera discussão sobre a legitimidade do aborto, a partir de bases argumentativas bastante restritas: a) se o aborto é um assassinato; b) direito da mulher à autodeterminação e c) as consequências econômicas para mães e filhos. É interessante notar que a discussão gira em torno das condições da concepção em si, denotando uma carga muito grande de responsabilidade individual à mulher e, em menor medida, ao casal.

Vejamos alguns exemplos das redações cujo nível de PET se manteve a-histórico:

> Aborto ou interrupção da gravidez é a interrupção de uma gravidez resultante da remoção de um feto ou embrião antes de este ter a capacidade de sobreviver fora do útero.
> Para mim a discussão do aborto não é uma questão de fé mas sim de biótica. Com os avanços da ciência está *cientificamente comprovado que o nascimento da vida humana não é com o parto, mas com a multiplicação das células*. Quando o zigoto se transforma no embrião vivo que em seguida passa a ser protegido e provido pelo saco gestacional, que se transforma em placenta até o parto.
> O aborto é sim assassinato. Não é necessário ter braços, pernas e órgãos para ser considerado humano, pois não há dúvida de que eles estão se multiplicando. Embora respeite quem defenda o aborto, pois estão de boa-fé e pensando no bem das pessoas, sou total firme no entendimento de que o aborto é homicídio de pessoa viva. (E. Feminino. Pública ZO. Grifos meus)

A argumentação da educanda busca se fundamentar no que ela afirma ser “comprovado pela ciência”. Como podemos perceber, não há nenhuma noção de temporalidade, salvo a menção não comprovada e sem nenhum tipo de citação aos “avanços da ciência”. Também não há nenhuma consideração sobre as diferentes situações implicadas no tema: condição socioeconômica, racial, etária, dentre outros aspectos. A educanda busca, meramente, dar um “ar de cientificidade” à sua própria opinião, sem se referir diretamente às condições da concepção. Entretanto, essa fica implícita no seu discurso, pois é tratada como fato consumado, que deve ser encarado e julgado a partir da “ciência”. Ela afirma respeitar aqueles com quem não concorda.

> Este tema é bem amplo mas em geral não há o porque de acabar com um vida.

> Existem vários métodos para não engravidar como camisinha, injeções e anticoncepcional vasectomia e se você não se previne de nenhuma das formas sabe o risco que a de engravidar, e uma criança não tem culpa de que duas pessoas não se preveniram. Mas como dito antes é um tema bem amplo, e em caso de estrupo [sic]; *ela não tem culpa* não foi algo que pudesse ser evitado.
> Mas se você tem relação sexual e não quer ter filho se previna!!! (G. Feminino. Pública ZO. Grifos meus)

No segundo exemplo, a carga moral sobre a responsabilidade individual da mãe fica bem evidente. A gravidez indesejada é concebida pela educanda em termos de culpa, no sentido de que as ações impensadas da mãe levaram a essa situação. A gravidez resultante de estupro, por outro lado, não é "culpa" da mãe e, por isso, tolerada. Como no primeiro exemplo, não há nenhuma consideração sobre as variáveis socioeconômicas, raciais e etárias da situação, nem com as implicações históricas que o debate suscita. Vejamos, agora, um caso de redação a favor do procedimento:

> Eu escolhi esse tema porque, é um tema que eu reflito muitas vezes e fico pensando a respeito. Quem tem legitimidade para decidir o aborto é a mulher, até então grávida, não é o Estado, não é nenhum homem ou parente. Pois, somente a mulher sabe das suas situações, se pode criar a criança, se quer aquela criança. *É claro que, não ignorando o argumento de quem é contra, existem os métodos contraceptivos. Em defesa a isso, podemos afirmar que, nenhum método é 100% eficaz.*
> Também deixando o lado sentimental e o achismo de tanto quem não é contra quanto quem é, o aborto *já acontece* em clínicas clandestinas, e ele precisa ser legalizado para preservar a vida das mulheres.
> Muitas pessoas dizem serem contra por serem PRÓ-VIDA, a mulher também é uma vida que está sendo colocada em risco, o feto nem um ser humano se formou ainda. Existem muitas crianças abandonadas em orfanatos, nas ruas, sofrendo, não seria melhor se preocuparem com elas do que com um feto que não tem nada a ver com a vida dele? (T. Feminino. Pública ZO. Grifos meus)

No exemplo acima, apesar da menção ao aborto que "já acontece", aparentemente inserindo a questão no presente, essa é secundária ao tema, não havendo nenhuma inserção do assunto, em si, na temporalidade. Por isso considero um exemplo de PET a-histórica. A educanda responde o tema da redação com mais propriedade - a legitimidade da decisão - e apresenta alguns argumentos a favor do procedimento, fundamentados em situações socioeconômicas - condições financeiras da mãe, crianças abandonadas - mas não é capaz de superar a questão da responsabilidade individual presente no debate, citando a falta de eficiência total dos métodos contraceptivos como contraponto àqueles que defendem a prevenção. Essa se apresenta em toda a sua dramaticidade no exemplo seguinte:

> No momento de decidir sobre o aborto, é a mulher que tem que escolher e tomar a melhor decisão para ela. *Porque é ela que manda no corpo dela e não tem o porque outras pessoas escolher sobre o corpo dela*, mas todas as mulheres tem que entender que o aborto é um crime contra a vida, é um ato que deve ser intolerável, não podemos tomar decisões sem nos aprofundar na realidade dos fatos, as mulheres só estão acabando com a vida de um bebê. Elas também estão arriscando a saúde delas, o aborto pode levar a morte, tem muitas formas de evitar uma gravidez, *a não ser que a mulher seja estrupada* [sic], a situação já é diferente.
> Por ano morrem milhares de mulheres no mundo vitima [sic] da pratica do aborto e vidas inocentes que não pediram para serem concebidas, em vez de ser a favor do aborto, por que não ter informações de como evitar a gravidez e ter mais orientação sexual? Por que as instituições publicas, não fazem campanhas educativas? Por que não distribuem preservativos em vários lugares?
> A solução para evitar a pratica do aborto está na PREVENÇÃO, INFORMAÇÃO E ORIENTAÇÃO.
> SEU FILHO NÃO TEM CULPA DE VOCÊ NÃO SABER SE CUIDAR! (L. Feminino. Pública ZN. Caixa alta da autora. Grifos meus)

A ênfase dada pela educanda à responsabilidade pessoal ocorre de duas maneiras - pelo direito da mãe em decidir e na culpa pela gravidez indesejada. Como nos exemplos acima, não há inserção do tema na temporalidade nem considerações sobre variáveis socioeconômicas, raciais ou etárias. É interessante notar como a argumentação da autora contra o procedimento se serve dos mesmos argumentos da redação anterior, favorável ao aborto: o número de gestantes mortas nos procedimentos clandestinos, utilizado na redação anterior, para argumentar a favor do aborto legalizado, torna-se, na sua elaboração, um argumento contra a legalização.

O que salta aos olhos nos exemplos acima é a plasticidade com que os argumentos são utilizados a favor ou contra o procedimento. Sem uma fundamentação inserida na temporalidade e sem considerar as variáveis implicadas na situação, o debate gira basicamente ao redor da responsabilidade individual da mãe pela situação que acarretou para si mesma - a gravidez. As educandas aplicaram à racionalidade neoliberal os seus conhecimentos prévios (senso comum, tradição, imaginário) para solucionar a questão.

Não podemos nos esquecer que as autoras são adolescentes, cujas orientações familiares provavelmente ocorrem no sentido de evitar uma gravidez indesejada nessa fase da vida. Muito do que afirmam pode ser uma reprodução do que ouvem de suas próprias mães e familiares. Contudo, a ênfase na responsabilidade individual como resultado do que ocorre com a vida das pessoas também tem um fundo ideológico, o neoliberal, apontado por Dardot e Laval que, como discutido acima, apresenta o discurso da eficiência e do investimento empresarial em

si mesmo como paradigma da ética humana. Nesse sentido, mesmo sendo contra ou a favor do procedimento, as educandas partem da mesma base ideológica que coloca no indivíduo a total responsabilidade pelos seus infortúnios. É a partir dessa base que as educandas estabelecem a sua argumentação. Devido a ela e ao fato de não levarem outras variáveis - temporais, socioeconômicas, raciais e etárias - em consideração, as autoras são incapazes de apresentar uma posição que não seja binária (no sentido de haver apenas uma possibilidade de ação entre duas alternativas) e autoritária (mesmo admitindo "respeito" à opinião contrária, esta é tomada como totalmente errada e deve ser descartada).

Vejamos, agora, os exemplos de redações que apresentaram o nível elementar informal de PET.

> Aborto é um tema polêmico até mesmo nos dias de hoje; uma questão de quem decide o que.
> Mulheres sempre foram oprimidas pela sociedade, pela família... *Desde que o mundo é mundo os homens sempre decidiam tudo, nos dias atuais as coisas melhoraram, mas será que é o suficiente?*
> Mulheres ainda precisam de autorização de seus pais ou maridos para retirar seus próprios últeros [sic].
> O corpo feminino *foi e ainda é* completamente sexualizado, explorado e visto como um objeto. Milhões de mulheres são abusadas, assediadas, violadas, apenas por serem mulheres. O direito de escolha vem da mulher, decidir o que é melhor pra ela, decidir sua própria vida. Uma criança custa muito, não só em questão de dinheiro mas também psicologicamente falando. Uma mulher tem esse direito de escolha (L. Feminino. Pública ZS. Grifos meus).

Na redação acima, podemos perceber que a inserção do tema na temporalidade permitiu uma visão mais abrangente do que a mera fundamentação na responsabilidade individual da mulher. A condição histórica feminina é apresentada como fator a ser considerado na resolução da questão, juntamente com aqueles ligados às condições socioeconômicas. A postura da educanda, ao contrário da total intransigência verificada nos exemplos anteriores, tende para a problematização da situação, ao invés da simples exposição taxativa do seu ponto de vista. Vejamos, a seguir, um exemplo já analisado[48], quando expus os níveis de proficiência, agora incluindo uma análise dos seus aspectos ideológicos:

> O aborto é o ato de interromper uma gravidez em muitos países *já existem clínicas* legalizada para realizar o procedimento, de forma que a paciente não corra alto risco de complicações ou morte. No Brasil *ainda é considerado crime*.
> Em vários países é legalizado apenas em caso de estupro [sic], em outros é liberado apenas sendo escolha da mulher que está grávida.

[48] Cf. página 151.

> Existem diversas clínicas não legalizadas em países onde o ato é crime, essas clínicas acabam gerando mortalidade, pois não possuem material esterelizado [sic], o ambiente não é adequado para a pratica e os "profissionais" que realizam o processo do aborto não estão devidamente preparados para emergências, ou até mesmo para fazer o aborto de forma adequada, para não causar complicações levando ocasionalmente a morte de mais uma mulher.
> Por desespero *mulheres de baixa renda*, acabam optando por fazer o procedimento em clínicas não legaizadas [sic], ou até mesmo em casa utilizando remédios ilegais acarretando, um índice maior de mortalidade.
> *A liberação e legalização devem ser vistos não só como um meio social mas também como um meio financeiro, político enfatisando [sic] a saúde física , e psicológica da mulher*.
> Portanto para reduzir o número de mulheres mortas, *seria* viável para todos, que existam lugares (clínicas) que façam o procedimento de forma correta. Acompanhando a saúde física e psicológica da paciente. (V. Feminino. Pública ZN. Grifos meus)

No exemplo acima, a inserção na temporalidade é mais sutil, mas é possível caracterizar a redação como elementar informal: há menção indireta às três instâncias temporais, apresenta-se algumas permanências e há projeção de mudanças. Como no caso anterior, a inserção no tempo e a comparação com outras situações ligadas à temporalidade - no Brasil ainda é proibido, em outros países [já] é liberado - permite, juntamente com considerações socioeconômicas, que o tema seja levado a um patamar mais complexo do que a simples culpabilização do indivíduo. A postura da educanda é argumentativa e não taxativa, pois a solução para a diminuição da mortalidade feminina nos casos de aborto é apresentada como uma possibilidade - "seria viável para todos".

Como podemos perceber, os educandos que apresentaram um nível de PET mais desenvolvido no trato com o tema do aborto puderam se debruçar sobre o tema com mais desenvoltura e de maneira menos intransigente do que aqueles cujo nível de PET se manteve a-histórico. É preciso enfatizar que a NHE apresenta, atualmente, pouca ou nenhuma discussão sobre a condição feminina, exceto de maneira pontual. Esse fato pode explicar o motivo de nenhuma das redações sobre o tema ter alcançado o nível elementar historiográfico.

6.1.2 Redes Sociais

O segundo tema mais discutido nas redações foi o papel das redes sociais da Internet na atualidade. A pergunta foi formulada da seguinte maneira: "Redes sociais: veneno ou ferramenta de empoderamento?". O tema tinha como objetivo estimular os

educandos a refletirem sobre os benefícios e/ou malefícios atribuídos a essas plataformas digitais, um fenômeno relativamente recente no cotidiano brasileiro. Questões como o papel da tecnologia na vida humana, as mudanças nas formas de sociabilidade acarretadas pela tecnologia e o papel da informação e do conhecimento para os seres humanos estão relacionadas ao tema e poderiam ser associadas aos temas da NHE, como, por exemplo, a Revolução Neolítica, a Revolução Industrial e o Iluminismo.

Uma observação importante é que se trata de um tema no qual o conhecimento empírico dos educandos tem bastante influência. Todos os jovens possuem pelo menos uma conta entre as várias redes sociais eletrônicas da atualidade - Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, Youtube, TikTok - e, devido a esse fato, é um tema que lhes proporciona mais segurança para o seu desenvolvimento. Apesar disso, não houve, em nenhuma redação, uma associação do tema com os conteúdos da NHE apontados acima. O tema, como o anterior, apresentou redações majoritariamente de nível proto-histórico.

É preciso, aqui, alertar para uma especificidade intrínseca à própria natureza do tema: o conhecimento empírico dos estudantes se fundamenta na imersão no ambiente virtual, cuja temporalidade é marcada pela imediatez dos fenômenos. Essa imediatez influencia a percepção da temporalidade, que difere daquela vivenciada no mundo físico. De acordo com Silva *et al*. (2015), que denominam o período atual como “Era do Conhecimento”, diferenciando-o da “Era Industrial”:

> Ao pensarmos como o homem lida com a temporalidade na Era Industrial e na do Conhecimento, percebemos, com base nas reflexões postuladas neste trabalho, que é a agilidade e o potencial de atualização da realidade no mundo virtual que fazem com que o agora, o presente, seja mais valorizado nesta última era. A instantaneidade por ofertar o prazer imediato, mesmo que fugaz e efêmero, fragiliza a importância do devir (SILVA *et al*., 2015, p. 190).

Essa percepção é cada vez mais influente na nossa cultura, à medida que o ambiente virtual se torna mais e mais acessado nos últimos anos. No caso do tema em questão, o caráter empírico do conhecimento utilizado pelos educandos ao analisá-lo tende a fortalecer ainda mais o presenteísmo (HARTOG, 2019, pp. 39-40) apontado por Hartog na sua obra “Regimes de Historicidade”.

O tema, por se tratar de um fenômeno social recente, cujas análises presentes nos meios de comunicação enfatizam a sua novidade, estimulou os educandos a formularem expressões como “hoje em dia” ou “na era da informação”. Tais

expressões podem nos iludir quanto ao nível de PET das redações, pois remetem a um pretenso “ancoramento” da argumentação na temporalidade.

Entretanto, uma análise mais cuidadosa possibilitou perceber que tais “ancoramentos temporais” não vinham acompanhados de percepção de mudanças entre passado, presente e futuro ou mesmo de uma tentativa de situar a discussão no fluxo tempo. Pude perceber que se tratava mais de formulações elaboradas como “força de expressão” do que de inserções temporais na argumentação. Nesse sentido, apesar dessas pretensas “ancoragens temporais”, muitas redações foram classificadas como proto-históricas, pois o fluxo temporal se manteve estático.

As redações apresentadas com o tema das redes sociais, portanto, se fundamentaram principalmente na vivência dos educandos nessas plataformas, a partir de argumentações que buscaram discutir o papel delas no cotidiano dos indivíduos. Vejamos, a seguir, alguns exemplos disso:

> As redes sociais é uma plataforma que abrange todos os tipos de comunicações possíveis e sendo assim, o compartilhamento de informações se torna algo comum em questões de segundos e em *tempo real*. O tema divide opiniões necessárias de discussões que me despertam interesses por ser *um assunto moderno e atual*.
> Em meio *a era da tecnologia*, *o empoderamento é um conceito que permite que as pessoas possam se expressar através das mídias e criar uma publicidade de si próprio*, gerando um padrão de “perfeição”, aonde a sociedade tenta a todo momento esconder uma realidade nem sempre positiva. Essa promoção pessoal se relaciona com a necessidade de provar e forçar algo para alguém que irá alimentar essa vontade de se introduzir em um respectivo ciclo social criado de acordo com diferentes fatores.
> *Contudo, as redes sociais é uma ferramenta gerando um conteúdo tanto positivo quanto negativo que fica a critério individual absorver*. Esse “veneno” está interligado com o mal que a sociedade faz ao impor um padrão que acaba se tornando tóxico. Ao entrar nesse mundo do entretenimento, é importante ter em mente uma realidade virtual e real. (G. Masculino. Pública ZO. Grifos meus)

No texto acima, podemos identificar as percepções da temporalidade que o uso das redes sociais produz no educando. O “tempo real” aqui é associado à imediaticidade e o assunto é descrito como “moderno e atual”. Entretanto, esse “tempo atual” é estabelecido sem uma comparação com o passado, que não é citado ou subsumido. Não há mudanças ou permanências entre as instâncias temporais, mas o presente é citado nominalmente, pela expressão “moderno e atual”. Estamos diante de uma PET rudimentar.

Em relação ao tema em si, é possível identificar a racionalidade neoliberal percebida, mas não problematizada, pelo educando: a necessidade de autopromoção por uma “publicidade pessoal”, que gera “empoderamento”. O “veneno” é concebido

tanto como uma “ocultação da realidade” por pessoas que se autopromovem para “se introduzir em um respectivo círculo social”, como pelo estabelecimento de um “padrão de perfeição tóxico”, que não é definido pelo autor. Da mesma maneira que as educandas que trataram da questão do aborto, fica a cargo do “critério individual” a absorção do conteúdo veiculado nas redes. Novamente, é sobre o indivíduo que recai toda a responsabilidade por sua saúde. Vejamos outro exemplo semelhante a esse, a seguir:

> *Nos dias de hoje* as redes sociais é utilizada por muitas pessoas, essas pessoas usam as redes sociais para se comunicar com amigos, familiares que estão distantes ou para fazer novos amigos, mas nem sempre isso é muito confiável pois muitas vezes pode ser pessoas perigosas como por exemplo Bandidos que fingem ser quem eles não são, eles usam fotos de perfil falsas, como por exemplo: eles pegam fotos de perfis de outras pessoas e se passam por elas.
> As redes sociais podem ser utilizadas para coisas boa como por exemplo: fazer vendas de produtos que não queremos mais utilizar, como por exemplo: roupas, assessórios, coisas que outras pessoas podem querer mas temos que ter cuidado para não cairmos em golpes, mas temos que tomar cuidado com as coisas que falamos para as pessoas nas redes sociais como por exemplo: assunto intimo com a pessoa que nos relacionamos, atualmente vêmos [sic] casos de pessoas que mandam mensagens e fotos intimas para os outros e terceiros pegarem e hackear para espalharem por vários lugares. *As redes sociais são ferramentas para se usar com responsabilidade para não ter consequencias [sic] graves*, como por exemplo hackear pode dar uma consequência muito grave, pois podem ter informações pessoais daquela pessoa que pode ser que ela não queria que alguém fique sabendo, então para que isso não aconteça temos que tomar cuidado com quem nós conversamos e com quem nós compartilhamos assuntos pessoais para que nada aconteça. (G. Feminino. Pública ZN. Grifos meus)

Na redação acima, a expressão “nos dias de hoje”, significando “atualmente” é enganosa: não apresenta nenhuma especificidade que diferencie as três instâncias temporais. Apesar do advérbio de tempo inserido na frase, a expressão poderia significar a atualidade do educando, mas, também, o “hoje” de um passado remoto ou de um futuro distante. Na verdade, não há nenhum “ancoramento temporal” que demonstre a especificidade do “agora”. Não há menção concreta ou insinuada de mudanças ou permanências e o fluxo temporal é estático. Estamos, portanto, diante de uma PET a-histórica.

Da mesma maneira que a primeira redação, a educanda aponta as possíveis utilizações das redes sociais - comunicação e comércio - e o “veneno” novamente é concebido como *fraude* - possibilidade de golpes financeiros - ou como a exposição íntima de indivíduos. Não se concebe problemas para o próprio indivíduo com a sua utilização. A responsabilidade individual pelo “mau uso” das redes, i.e., pela atitude

incauta do usuário - que lhe transformaria em uma vítima de fraude ou de exposição indevida -, é o único parâmetro de julgamento dos problemas apontados.

As duas redações proto-históricas apresentam uma visão bastante limitada do tema, analisando-o a partir de parâmetros utilitários para a valorização das redes - elas são boas, porque promoveram mais facilidade na venda de produtos e na comunicação social. As análises concentram a valoração das redes na responsabilidade individual dos usuários, que ficam expostos à "verdade" e à "falsidade". Fica a cargo do indivíduo desenvolver a habilidade de evitar essa situação binária e simplista. A influência da racionalidade neoliberal, como no caso da responsabilização pela gravidez indesejada, é evidente. Vejamos, agora, uma redação com nível de PET mais elevado.

> *Vivemos numa época em que as redes sociais é o centro de tudo* e, com isso, *acabou abrindo novas oportunidades* para muitas coisas e pessoas. *Hoje em dia* está tudo mais fácil, prático e acessível por causa da internet.
> Mas como tudo na vida tem seu lado positivo e negativo pessoas extremamente negativas expondo seu ódio e dando opiniões no que não deve só para propagar o ódio.
> Mas eu, v*ejo muito as redes sociais como um divisor de aguas*, (claro, pra quem sabe usar) h*oje através disso conseguimos ter "voz" e falar naquilo que acreditamos*. Vejo sim, como uma ferramenta, através das redes, por conta da união, pessoas já foram salvas, mulheres se encorajaram e vidas mudaram.
> *Sabendo usar,* as redes sociais é [sic] uma ferramenta para todos nós. (G. Masculino. Pública ZS. Grifos meus)

A redação indica, claramente, que o presente e o passado surgem implicitamente. Há a identificação de mudanças - novas oportunidades foram abertas, as redes são um "divisor de águas" - e o fluxo temporal é dinâmico. O futuro também está implícito, na possibilidade do uso consciente das redes sociais. O educando não aponta permanências entre o passado e o presente, nem utiliza dados historiográficos. Estamos diante de uma redação com nível elementar informal de PET.

Aqui há uma ampliação do debate sobre as redes sociais: o "veneno" ainda se refere às atitudes de outros usuários que "expõem sua negatividade e ódio". Da mesma maneira, o bom uso depende da ação individual dos usuários - "sabendo usar, as redes sociais é [sic] uma ferramenta para todos nós". Apesar da manutenção desses parâmetros de análise, o educando consegue avançar em direção a uma argumentação que foge do utilitarismo das redações anteriores. Há a consciência de uma questão social - o empoderamento das mulheres - que não aparece nas redações com nível de PET proto-histórico. Vejamos, agora, um exemplo de PET intermediária:

> Dentre diversas plataformas digitais, as redes sociais são encontradas como um meio um tanto extenso, pois os assuntos retratados são diversos e intensificados. São até mesmo utilizados como uma plataforma de trabalho, marketing e influência.
> Através desses meios, existem suas razões pró-ativas e [ilegível], ou seja é um campo subjetivo dizer e afirmar ser algo totalmente negativo ou positivo, pois é uma grande extensão social que fornece apoio e acolhimento, assim como oferece insegurança e tormentos.
> *Durante a história da humanidade* é comum existir um padrão de vida e se os julgamos, através disso a sociedade que se encontra inferior ao padrão costuma a se retrair e acreditar que não existem formas de valorizar o que se é e vive.
> *Na última década*, *vem surgindo* de forma intensa um grande movimento de empoderamento e reconhecimento feminino, racial, religioso e sobre gênero, onde essa comunidade oferece acolhimento e empatia, lutando contra o pensamento que os julgam como inferior.
> O padrão social imposto, de certo modo faz com que muitas pessoas sigam uma utopia e desenvolvam distúrbios, o que acaba sendo um veneno. Essa questão acabou sendo subjetiva e considerada como uma cultura de massa, muitas vezes causadas através da mídia (TV, redes sociais).
> Ainda assim, como diversos meios de influência, a mídia pode oferecer muitas oportunidades, sendo uma grande estratégia de marketing e manipulação. *Continuando a promover muitas situações* onde um público irá se destacar e se adaptar melhor que o outro.
> Portanto não devemos rotular que um meio digital e social é um veneno ou empoderamento, pois isso é uma verdade *de acordo com a vivência de cada um*. Ressaltando que todas as plataformas tem seus pontos positivos e negativos, atingindo diversos públicos, levando em conta seus valores individuais.
> Concluindo esse tema é um tanto extenso e intrigante pois conseguimos discutir diversos assunto, abordando a empatia e importância de cada um. (S. Feminino. Pública ZN. Grifos meus)

Apesar da utilização equivocada e confusa de alguns termos, a educanda apresentou uma expressão temporal mais refinada que as redações anteriores. O passado é apontado, o presente e o futuro estão implícitos. As mudanças foram apontadas, mas as permanências ainda estão implícitas. O fluxo temporal é dinâmico. Trata-se de uma argumentação de nível intermediário. Entretanto, não houve apresentação de conhecimentos historiográficos, mantendo, portanto, um caráter informal.

É perceptível, aqui, a expansão da visão geral sobre o assunto. A educanda é capaz de identificar e apontar fenômenos complexos, como o estabelecimento de padrões de beleza e comportamento, que promovem distúrbios psicológicos potencializados pelas redes sociais, ao mesmo tempo em que aponta o empoderamento de grupos sociais nos últimos tempos. Mesmo que a sua explanação deixe de levar em conta as diferenças entre a mídia tradicional e as redes sociais atuais, é possível identificar na sua argumentação uma fundamentação muito mais densa do que as anteriores. A sua conclusão segue as precedentes no que tange à

dualidade de situações a partir da vivência dos indivíduos. Entretanto, como podemos perceber, a educanda fala em “diferentes vivências” e não em responsabilidade individual, possibilitando uma postura muito mais tolerante do que a mera responsabilização do indivíduo. Ela retira do indivíduo a “responsabilidade por se proteger”, passando a perceber que existem diferentes vivências, que produzem diferentes resultados.

Até o momento, foi possível constatar que as redações que apresentaram PET de níveis mais elevados estão associadas a elaborações argumentativas mais densas e posturas individuais mais tolerantes do que aquelas cujos níveis de PET se mantiveram proto-históricos. Vejamos, a seguir, se as redações sobre os outros temas também apresentam esses resultados.

6.1.3 Liberação das armas

A liberação da posse de armas para a população foi o terceiro tema mais discutido pelos educandos nas suas redações. Um fato a se destacar é que nenhum educando da escola da Zona Sul tratou desse tema. Entretanto, mesmo sem representantes da referida unidade escolar, o tema teve um número expressivo de redações, alcançando mais de 13% do material[49]. A pergunta foi formulada da seguinte maneira: "Liberação de armas: resolve ou não os problemas de segurança no Brasil?”. O tema, em si, traz à tona a violência, o racismo estrutural, a desigualdade social, além dos conceitos morais de bem e mal.

Como nos demais casos, a maioria das redações se manteve no nível proto-histórico: das 16 redações coletadas nas escolas públicas, quatro se mantiveram no nível a-histórico, nove no nível rudimentar e apenas três alcançaram o nível elementar informal. Não houve menção, em nenhum momento, aos conteúdos da NHE, que poderiam ter sido utilizados: o escravismo, as desigualdades sociais e os movimentos sociais que resultaram em violência - Conjurações, rebeliões nativistas e regenciais, os movimentos messiânicos na República -, presentes em vários momentos da História brasileira. As redações, como nos temas anteriores, apontam que os educandos formandos da Educação Básica não conseguem se apropriar dos conteúdos da NHE para analisar temas do cotidiano.

---

[49] Cf. páginas 169-170.

No tema em questão, a diferença entre os níveis de PET evidenciou a maneira como os educandos estabelecem parâmetros de análise para julgar a eficácia da liberação das armas para conter a criminalidade. Quanto maior o nível de PET apresentado na redação, mais parâmetros foram utilizados para analisar a questão, resultando em menor aprovação da liberação das armas. Das redações analisadas, verificou-se a seguinte distribuição de apoio para a liberação das armas de fogo:

Tabela 14 - Divisão do apoio à liberação de armas por nível de PET

Nível de PET	A FAVOR	CONTRA
A-histórico	3	1
Rudimentar	1	8
Elementar	0	3

Fonte: Produção do autor (2022)

Como podemos constatar, enquanto as redações de nível a-histórico, na sua quase totalidade, apresentaram apoio à liberação de armas, as de nível mais elevado de PET tenderam a considerar essa medida ineficaz para a resolução dos problemas de segurança do país, como podemos verificar a seguir:

> *A violência e o crime existe em qualquer lugar*, mas *para fazer com que isso seja evitado ou diminuído deve haver ações contra isso*. Uma das ações é o porte e posse de arma para a sociedade, e sera que isso realmente funciona? Um assunto polemico de dizer mas na minha opinião essa atitude de envolver armas de fogo para a sociedade deve ser bem pensada e bem executada que tudo vai correr bem. A partir do momento em que um *individuo do bem* esteja armado e é abordado por um *sujeito criminoso* ele tem a chance de sair bem sucedido atirando ou ameaçando o criminoso fazendo com que os criminosos pensem uma ou duas vezes antes de abordar alguém, por conta do cidadão armado. Com isso acho que a criminalidade pode diminuir por ter um certo receio ou medo de roubar alguém. (G. Masculino. Pública ZO. Grifos meus)

Como podemos verificar, o educando em nenhum momento estabelece uma âncora temporal na sua argumentação. A frase “a violência e o crime *existe* [sic] em qualquer lugar”, apesar do verbo conjugado no presente, não ancora a discussão no tempo atual. A “existência” da violência e do crime não é contraposta a algum tempo em que elas não existiram. Apenas o futuro é inferido, quando o autor aponta o que

“deveria acontecer” - uma desejada diminuição da violência. Toda a argumentação se dá em um *continuum* de tempo indefinido e os parâmetros de julgamento giram em torno de uma visão bastante simplista da questão, que divide a sociedade de maneira maniqueísta entre os “indivíduos do bem” e os “sujeitos criminosos”.

Sem um embasamento temporal maior, a argumentação se limitou a esse parâmetro essencialmente moral, sem que houvesse uma consideração mais profunda em que tipo de indivíduo se enquadraria nessas duas categorias. Novamente, como nos temas anteriores, os indivíduos hipotéticos (“do bem” e “do crime”) são os principais responsabilizados pela boa ou má atuação com as armas, fornecendo a base de toda a argumentação. Quando o educando afirma que “se a liberação for bem pensada e bem executada tudo vai correr bem”, responde à crítica que aponta o perigo de indivíduos sem treinamento possuírem armas de fogo. Isso se apresenta no próximo exemplo:

> Bom acho que não, liberar a utilização de armas não é política de segurança. Esse deve ser o primeiro entendimento, antes de qualquer posicionamento sobre ser a favor ou contra o porte de armas. Até porque ter uma arma na mão não garante segurança a ninguém. *O risco do mau manuseio, a responsabilidade de sem um local seguro, principalmente quando se convive com crianças e adolescentes; a necessidade de treinamento constante, tudo isso deve ser levado em conta. Se anda armado promove segurança, policiais e outros profissionais das forças armadas não morreriam, diariamente, no mundo* logo a discussão deve ser muito mais aprofundada. *Pra ter uma posse de arma tem que fazer vários exames como por exemplo teste psicológico* e ter uma permissão de ter uma arma em casa, porque imagina para[r] essas armas *em mãos criminosas, aí que vai responsabilizar por todo esse risco*. Ah e também sobre o caso de discussão em trânsito, como todos sabem, a [sic] muitas discussões e imagina se entra a liberação das armas, eles iam se matar e correr risco as outras pessoas. Outro é admitir que qualquer cidadão adquira a sua e faça uso. *Isso traz insegurança para a população, que ficará ainda mais exposta.* (A. Masculino.Pública ZN. Grifos meus)

Como no exemplo anterior, o educando também não apresenta nenhum ancoramento temporal e a discussão se mantém num *continuum* de tempo indefinido. Ao contrário do primeiro exemplo, entretanto, a argumentação se posiciona contra a liberação das armas. Novamente, há uma divisão simplista e maniqueísta da sociedade, evidenciada pela menção às “mãos criminosas” que poderiam se apropriar das armas. Como no caso anterior, a argumentação se baseia na responsabilidade dos indivíduos hipotéticos, sem levar em consideração outros fatores sociais. Vejamos, agora, um exemplo de redação de nível rudimentar.

> A liberação das armas no Brasil *é uma situação um pouco delicada* deveríamos discutir mais sobre o assunto, pois é a nossa vida que está em jogo.

> *A sociedade gosta na ideia de ter posse de arma*, pelo simples fato, de segurança e também por medo de ser roubada, na rua ou até mesmo nas suas própria casa. Na qual pensamos ser um lugar seguro porem *no século em que estamos* não há esse lugar em que possamos se sentir protegido. Como vimos *o acontecido na escola de Suzano*, um massacre, matando trabalhadores, e adolescentes, inocentes que estavam ali apenas para, estudar e acabaram sendo mortos, por meliantes que não deveria tá com uma arma de fogo nas mãos.
> Ou seja ter armas resolve ou não os problemas do Brasil? *O Brasil em si é um lugar muito corrupto, a liberação não seria uma coisa boa para nós brasileiros porém a legalização, sim para alto [sic] defesa que possamos se proteger do mal.* (T. Feminino. Pùblica ZN. Grifos meus)

No exemplo acima, a educanda apresenta uma ancoramento temporal precário. O presente está bem delimitado na expressão “no século em que estamos”. O caso do massacre por arma de fogo, ocorrido em uma escola pública de Suzano, em 2019 é citado pela educanda como exemplo na sua argumentação. Apesar desse ancoramento, o passado é recente (o caso ocorreu no mesmo ano em que a educanda produziu o texto) e o futuro é apenas inferido. Não há mudanças ou permanências entre as instâncias temporais.

Esse ancoramento temporal limitado, entretanto, proporcionou à educanda uma argumentação mais variada do que as redações anteriores. A argumentação ainda se baseia na responsabilidade individual e na divisão maniqueísta e generalizante da sociedade: o caso de Suzano ocorreu pela ação de “meliantes que não deveriam estar com armas nas mãos”, mas há exemplos concretos para embasar a argumentação, ao contrário das anteriores. Ao final, a educanda apresenta uma posição ambígua: parece condenar a posse de armas, mas cita uma situação em que a “legalização” seria benéfica para “que possamos nos proteger do mal”.

Outros exemplos de redações de nível rudimentar, entretanto, apontam para argumentação baseada em fatos ligados ao cotidiano sem nenhum tipo de embasamento maior do que o imaginário dos autores.

> Na minha opinião, liberar as armas no Brasil *iria piorar a situação do país* e a taxa de mortalidade brasileira *iria aumentar muito*. Soltar uma arma na mão de qualquer um no Brasil, onde nem precisa liberar, *bandidos, pessoas de bem também possuem arma sem porte*, muitas vezes para “proteção pessoal” mas não deixa de ser um risco para a população.
> Na minha opinião para tentar melhorar a *situação atual* que não é nada boa, é evitar justiça com as próprias mãos, liberação só ira piorar. Primeiro recuperar armas das mãos de pessoas errada ainda mais as que não possuem porte. (G. Masculino. Púbica ZO. Grifos meus).

Na redação acima, o passado não é apontado, o presente é indicado pela expressão “situação atual” e o futuro é sugerido nas hipóteses do que poderia

acontecer caso as armas fossem liberadas. Sem um passado apontado ou implícito, não há permanências a serem indicadas e as mudanças ficam limitadas a projeções para o futuro. Sem uma das instâncias temporais indicadas ou implícitas, o fluxo temporal é limitado. A temporalidade da argumentação se atém ao tema. Estamos diante de uma redação de nível rudimentar. Novamente, não há nenhum tipo de associação às temáticas da NHE e a argumentação se atém a parâmetros maniqueístas e generalizantes, orbitando em torno dos indivíduos - as “pessoas erradas” e “não aptas”. Uma informação não fundamentada em nenhum tipo de dado concreto - a posse ilegal de armas já existente entre a população - indica um fato cotidiano presente no imaginário do educando.

As argumentações presentes nas redações de nível proto-histórico, mesmo quando apresentaram algum elemento mais concreto do presente para fundamentar suas conclusões, ficaram limitadas às posições maniqueístas, generalizantes e inspiradas, exclusivamente, no imaginário dos educandos. Como nos temas anteriores, os educandos não foram capazes de analisar a questão de maneira abrangente, que identificasse as variáveis sociais, culturais, políticas, raciais e econômicas que a envolvem.

Carentes de profundidade temporal, as argumentações - a favor ou contra a liberação - orbitaram exclusivamente em torno da conduta moral ou técnica dos indivíduos - bons ou maus, competentes e incompetentes. Por esses parâmetros, foi impossível avançar na questão, pois, na falta de uma visão mais abrangente sobre a complexidade da questão, os educandos simplesmente “compensaram” essa dificuldade utilizando dados retirados do imaginário. As suas soluções se limitaram a aplicar à racionalidade individualista neoliberal, o conteúdo mais básico dos seus conhecimentos prévios (tradição, senso comum, imaginário): “é preciso desestimular a ação dos maus com a posse das armas”, “basta organizar direito a liberação”, “a violência vai aumentar porque todos são incompetentes e/ou violentos para utilizar corretamente”, “apenas os competentes terão acesso”, dentre outros aspectos. O resultado desse tipo de articulação argumentativa é, como nos casos anteriores, a intransigência das posições - como as argumentações flutuam ao sabor das conveniências e idiossincrasias, não há espaço para o contraditório.

Analisemos, agora, um exemplo de argumentação de nível histórico de PET.

> A liberação das armas no Brasil *sempre foi* algo que causou muita polêmica entre as pessoas de um lado estão as pessoas que são a favor da liberação e do outro lado temos que é contra.

> Todo *esse debate voltou a tona em 2018* com a candidatura de Bolsonaro. Todo o povo queria segurança e armas. *Mas será que as armas seriam a solução?*
> Será que o problema da violência não seria a educação e falta de oportunidade? Será que usando uma arma e matando alguém esse problema iria ser solucionado?
> Bom... para discutir isso *basta ir nas favelas de todo o Brasil e você verá* o foco do problema, la nem todos tem a oportunidade de estudar, muitos abandonaram a escola para irem trabalhar e ajudar sua mãe (na maioria das vezes). Na busca por dinheiro fácil e respeito muitos entram na vida do crime mas não por escolha e sim por falta de opção e por julgamento da sociedade. E muito fácil falar "fulano rouba porque é vagabundo", "quem quer consegue", mas é fácil falar isso tendo tudo e não faltando nada em casa, e outra será que todos nós teriamos condições de pagar 7 mil reais em uma arma em um país que o salario mínimo não chega a R$200,00.
> *A solução para tudo isso é o governo investir em educação e não em armas*, todos nós somos vitimas dessa sociedade, então vamos investir em conhecimento *não vamos chegar a lugar algum com armas mas com estudo e conhecimento conseguiremos dominar o mundo*. (G. Masculino. Pública ZN. Grifos meus)

Na redação acima, o passado está inserido de duas maneiras. Na primeira, de maneira indefinida, quando o autor explica que a questão da liberação das armas sempre esteve presente. O termo sempre indica eternidade. Se não houvesse nenhum outro tipo de ancoramento temporal, estaríamos diante de uma PET a-histórica. Entretanto, a frase "todo esse debate voltou à tona em 2018" produz um ancoramento temporal, que coloca o termo "sempre" em perspectiva. O presente é indicado pela frase "basta ir nas favelas de todo o Brasil e você verá". Essa frase aponta uma situação que ocorre atualmente. O futuro é projetado na frase de conclusão "não vamos chegar a lugar algum com armas mas com estudo e conhecimento conseguiremos dominar o mundo". Essa frase também projeta as mudanças que ocorrem caso haja alguma ação - o investimento em educação. As permanências ainda estão implícitas na menção da falta de oportunidades e desigualdade social. O fluxo temporal é dinâmico.

Por não haver clareza nos apontamentos das instâncias temporais (passado indefinido e presente implícito) e das mudanças e permanências (mudanças apenas projetadas para o futuro e permanências implícitas), estamos diante de uma PET de nível elementar. Não há, também, menção a nenhum conteúdo da NHE e, assim, a expressão temporal é informal.

É possível identificar, nessa redação de nível elementar, um ampliamento do debate. O educando já não apresenta uma postura totalmente intransigente, levantando questionamentos e pontos de vista de ambas as posições sobre o assunto. Há, também, a fundamentação em dados empíricos - o debate sobre a liberação de

armas nas eleições de 2018 - e considerações sobre outros desdobramentos da questão que não a mera responsabilidade técnica e moral dos indivíduos. Ainda há a ação do imaginário - o salário-mínimo de R$ 200,00, por exemplo[50], mas é inegável que o educando apresentou uma avaliação que considerou a realidade de maneira mais complexa. Vejamos outro exemplo de PET elementar.

> A violência no Brasil *não é uma invenção atual*. *Desde muito tempo* a questão do porte e liberação de armas *já vem sendo* discutido [sic]. *Em um país onde tem índice grande de assaltos,* violência contra vários tipos de pessoas, culturas e etnias, acaba gerando uma certa revolta e fazendo com que as vítimas queiram "se vingar".
> Porém arma não garante segurança de ninguém, ainda mais quando o mau uso é realizado, a responsabilidade de guardar em um local seguro, a necessidade de treinamento constante; tudo isso consta [sic].
> Diante dessa problemática, *é ilusório acreditar que a violência irá diminuir colocando armas de fogo* nas mãos da população. Sendo assim, é necessário que ONG's e entidades da sociedade civil promovam palestras discutindo o assunto. Por fim cabe ao ministério da segurança destinar os recursos necessários para aparelhar as forças de segurança pública, essas sim são as responsáveis pela manutenção da paz e da ordem. (K. Feminino. Pública ZN. Grifos meus)

A análise do nível de PET nos permite constatar que a redação acima se trata de um exemplo do nível elementar informal. O passado é indefinido, mencionado nas expressões "não é uma invenção atual" - quando se refere à violência - e "desde há muito tempo" - quando se refere ao debate sobre a liberação de armas. O presente está implícito na expressão "em um país *onde tem* [atualmente] índice grande de assaltos". O futuro também está implícito, na frase "é ilusório acreditar que a violência *irá* diminuir". As permanências estão presentes na afirmação de que a violência vem do passado e em "a questão do porte e liberação de armas *já vem sendo* discutido [sic]", mas não há mudanças apontadas. O fluxo temporal é, portanto, dinâmico. Não há utilização de conteúdos da NHE.

Como no caso da redação anterior, a educanda apresenta uma visão mais abrangente do problema, ao inserir a desigualdade social no debate. Além disso, ela menciona a diversidade cultural e racial do país como variáveis a serem consideradas na questão. Ainda há menção às responsabilidades individuais, mas elas não são o ponto principal da argumentação. A autora é capaz de apontar compreensivamente o ponto de vista daqueles que defendem a liberação: "acaba gerando uma certa revolta e fazendo com que as vítimas queiram 'se vingar'". A postura da educanda ainda se

[50] Na verdade, o valor do salário-mínimo, em 2019, ano da realização da redação em pauta, era de R$ 998,00. (Disponível em: http://www.fetapergs.org.br/index.php/2015-07-27-16-46-22/tabelas-salario-minimo. Acesso em: 10 dez. 2021).

mostra mais assertiva do que argumentativa, mas não totalmente intransigente, como nos exemplos de redações de nível proto-histórico.

6.1.4 Funk

A temática do estilo musical funk ficou em quarto lugar na escolha dos educandos para as suas redações, perfazendo 12,93% do total. A questão a ser analisada na redação foi “Funk: baixaria ou expressão cultural?”. A formulação nesses termos se impôs pelo debate, atualmente realizado nas escolas paulistanas, sobre o papel e a natureza do funk. Como expressão cultural, o funk é representativo das camadas exploradas e negras da sociedade brasileira. Alvo de preconceito por parte das elites brancas - nas escolas particulares é comum o veto à reprodução de suas músicas pela gestão, que reproduz a posição das famílias - é um estilo musical surgido nas comunidades no início do século XXI. De maneira similar à das redes sociais, o funk foi um tema em que as redações se basearam no conhecimento empírico dos educandos, pois atualmente é o estilo musical preferido pela maioria dos jovens paulistanos, principalmente nas periferias.

Na análise das redações, ficou evidente que os educandos cujas redações apresentaram níveis mais baixos de PET demonstraram dificuldade em compreender o conceito de cultura. Nas redações sobre o funk há, como nos temas anteriores, uma contraposição maniqueísta entre o “bem” e o “mal”. O primeiro é representado por valores como ascensão social, experiências pessoais e superação individual. O segundo é associado a comportamentos desviantes como a violência, o machismo, o consumo de drogas e linguagem imprópria. A “cultura” fica associada unicamente aos valores “do bem”, perdendo, assim, o seu caráter de prática coletiva cotidiana. Vejamos, a seguir, alguns exemplos de redações de nível proto-histórico.

> *O funk é uma expressão cultural pelo fato de ser uma música a que vem da comunidade*, e t*odo tipo de música acaba virando uma cultura para determinada região*.
> Por mais que seja uma expressão cultural, não podemos deixar de lado, a *super objetificação de uma mulher* que está presente em quase todas as letras de funk, *e a visão de que na comunidade só existe palavras de baixo calão.*
> Concluímos por fim, que o funk está no meio termo, entre baixaria e expressão cultural. (W. Masculino. Pública ZO)

Como podemos perceber, o educando não realiza nenhum tipo de ancoragem temporal. Não há advérbios de tempo e os verbos estão conjugados no presente.

Trata-se de uma redação de nível a-histórico, pois a argumentação se fundamenta em um *continuum* de tempo não determinado. O conceito de cultura apresentado pelo autor é limitado, associado exclusivamente à produção artística, no caso, a música. Por outro lado, a "objetificação da mulher" e as "palavras de baixo calão" associadas ao funk, são concebidas como não-culturais e o educando conclui que esse estilo musical pode ser as duas coisas - baixaria e expressão cultural. Vejamos, a seguir, outro exemplo disso:

> Na minha opinião *o funk não é baixaria e sim uma expressão cultural porque na maioria das vezes as músicas é falando da sua história, sua vida e como foi sua trajetória.*
> Por outro lado tem pessoas que achão [sic] isso seja uma *baixaria porque tem bastantes MC's que fazem músicas pesadas, com palavras sexuais*, muitas pessoas que eu conheço acha que o funk é isso mais [sic] eu não acho isso tem funk bom e funk ruim.
> *Na minha opinião cada um tem seu gosto musical se você não gosta não vai questionar o gosto de outra pessoa se ela falasse do seu gosto você ia gosta [sic] não né então é isso na minha opinião o funk é uma expressão cultural sim por mais que algumas pessoas não gostem essa é minha opinião.* (W. Pública ZN. Grifos meus)

Como na redação anterior, o nível de PET do exemplo acima é a-histórico. Não há ancoragem temporal, a não ser a conjugação verbal no presente. Nesse caso, o autor defende o funk como expressão cultural a partir dos mesmos parâmetros que a redação anterior: cultura é um conceito associado a coisas boas, enquanto a baixaria - as "palavras sexuais" - não pode ser considerada como "cultural". Essa classificação pode ser observada quando o educando aponta que há "funk bom" e "funk ruim". Nesse sentido, a defesa do funk como expressão cultural é uma autoafirmação que o educando realiza para valorizar o seu gosto musical, sem considerar que, mesmo com "palavras sexuais" o funk pode ser considerado uma expressão cultural. Novamente nos deparamos com parâmetros exclusivamente morais na análise dos educandos e, como no caso das redes sociais, a dificuldade em superar a dualidade de condições - pode ser bom e ruim, simultaneamente - se manifesta.

As redações de nível rudimentar não foram capazes de superar o moralismo como parâmetro de análise, nem a dualidade das conclusões:

> Na minha opinião o funk é um meio de expressão, é um ato diferente de se comunicar com a sociedade, *a música sempre foi uma cultura*.
> Mas *nesses últimos tempos o funk tá sendo uma baixaria de baixo nível*. As pessoas não estão sabendo compor o verdadeiro funk.
> Ex: As músicas estão falando de muita putaria, drogas, apologia, e etc...
> Na minha opinião isso acaba queimando o filme de quem sabe fazer o funk de verdade.

> O funk é um estilo musical como qualquer um, pois é o mesmo processo para compor uma música. “Tem que ser pensado, tem que ter um contexto e uma História contada na letra”
> *Assim como qualquer estilo musical existe funk muito bom e existe funk muito ruim.*
> *Mas o funk é cultura e sempre vai ser basta as pessoas saber fazer*. (L. Masculino. Pública ZO. Grifos meus)

Na redação acima, o educando realiza precariamente uma ancoragem temporal pela frase “nesses últimos tempos o funk tá sendo uma baixaria de baixo nível”. Há um presente apontado e um passado recente implícito, apontando-se, também, uma mudança - a transformação, nos últimos tempos, da cultura em “baixaria”. Não há permanências implícitas. O fluxo temporal é limitado, pois o passado está apenas implícito e recente. Estamos diante de uma redação de nível rudimentar.

Como nas duas redações anteriores, o educando realiza uma divisão conceitual maniqueísta entre cultura - associada à uma forma comunicação - e baixaria - significando putaria, drogas e “apologia”. A dualidade situacional também se apresenta na redação - o funk é bom e ruim ao mesmo tempo - mas há um novo elemento que já analisamos acima: a responsabilidade do “bem” recai sobre o indivíduo, pois “basta as pessoas saber fazer”. Novamente, a racionalidade neoliberal se faz presente na argumentação.

Nessa concepção maniqueísta e moralista da cultura, é possível perceber, pelos exemplos acima, que a subjetividade dos educandos é o elemento principal na construção argumentativa: aqueles que apreciam esse estilo musical tendem a associá-lo à cultura - as ressalvas nessas argumentações reconhecem o caráter de “baixaria” do estilo, mas apontam que existe o “funk do bem”. Por outro lado, aqueles que não gostam do funk o associam à baixaria. Em ambos os casos, os educandos articulam os seus argumentos a partir de valores morais, sem se aprofundar nas variáveis implícitas ao tema: o conceito de cultura, as condições de elaboração das músicas, a historicidade dessas condições, dentre outros aspectos. O tipo de raciocínio resultante torna a dialética (no sentido socrático) impossível. A argumentação utiliza o imaginário ao sabor das conveniências e toda contestação gera uma adaptação argumentativa, resultando em um impasse. Não se aprende com o contraditório; busca-se, apenas, reafirmar a posição subjetiva original.

Vejamos, agora, exemplos de argumentações de nível histórico.

> *No ano de 2012 surgiu um* novo “estilo musical” no Brasil chamado Funk que usava da ostentação de bens materiais para influenciar os jovens a gostarem de seu estilo. Mas *pouco tempo depois começaram a expor o sexo e violência*, o que agravou ainda mais a situação, *a criminalidade aumentou e as moças engravidam cada vez mais cedo, tudo isso graças ao Funk.*
> O funk é uma música muito apreciada no Brasil, *uma demonstração da cultura das comunidades*, envolve danças sensuais com sons altos e batidas pra animar. É muito comum hoje em dia, nas comunidades, ou mesmo em vários outros bairros brasileiros, os jovens estarem escutando esse tipo de música. É um modo de demonstrar o corpo da mulher, o funk é um estilo de música que causa um pouco de polêmica, pois não é o estilo de música que igrejas incentivam e ainda há protestos contra. É um estilo ofensivo ao corpo da mulher, fala muitos palavrões, é muito obsceno, mas existem pessoas que gostam e gostos devem ser respeitados.
> *Hoje em dia o funk vem ganhando cada vez mais espaço na mídia*, e isso é muito ruim, pois é uma má influência que acaba afetando também as crianças que hoje em dia vem se comportando cada vez pior, enfim *é preciso acabar com o funk, porque ele está acabando com a sociedade brasileira.* (G. Masculino. pública ZN. Grifos meus)

Na redação acima, o educando situa a argumentação no tempo com bastante precisão - o passado recente é apontado com o “surgimento” do funk em 2012, o presente é definido pela expressão “hoje em dia” e há indicação de um futuro possível, caso “acabem com funk”. As mudanças são apontadas: no passado o funk apresentava músicas de ostentação, mas, depois, houve o predomínio de músicas que falavam de “sexo e violência”, pretensamente promovendo a criminalidade e a gravidez indesejada. As permanências ainda estão implícitas. O passado é atribuído apenas ao funk em si e não às pessoas e camadas sociais que o vivenciam. A transição temporal é dinâmica. Não há presença de dados historiográficos constantes na NHE. Estamos diante de uma redação de nível elementar informal.

O imaginário do educando ainda apresenta um papel preponderante na argumentação - principalmente no que diz respeito às origens do funk, mais antigo do que é afirmado na redação e, inicialmente, versando sobre crime e sexualidade antes de tratar sobre ostentação. O uso do imaginário proporciona ao educando argumentos para criticar o funk, sem que haja uma descrição social e culturalmente mais profunda além do moralismo - “as crianças vêm se comportando cada vez pior”. Sem a consideração pelas variáveis socioculturais, novamente é a moralidade que mobiliza o imaginário para estabelecer a argumentação. A inserção da argumentação no tempo, mesmo que de maneira equivocada e limitada, reforça os argumentos do educando - “já não era bom, mas houve uma ‘piora’ perigosa ao longo do caminho e, portanto, deve ser suprimido”. É interessante notar que a argumentação se manteve

autoritária, mesmo com um nível mais elevado de PET. Nesse caso, a historicidade foi utilizada como fator de reforço do autoritarismo. Vejamos, a seguir, um caso similar:

> O Funk *há 20 anos atrás* era um motivo de preconceito. O funk *veio se mostrar nas comunidades com o famoso proibidão* que para as ruas nas maiores comunidades do Brasil, tendo um aumento de vendas e produções de drogas entre os jovens dessas tais comunidades.
> *Hoje o objetivo do Funk é atingir o maior número de pessoas de todas as idades, tirando as músicas apologia do crime e sim trazendo conscientização da realidade das comunidades* para mostrar, ou pelo menos tentar, fazer que os jovens não entrem na vida do crime e mostrar o preço que a vida errada cobra.
> Temos muitos jovens talentos hoje no funk e com isso inspirando outros jovens *na minha comunidade jovens já crescem sabendo o que querem da vida* (M. Masculino. Pública ZO. Grifos meus).

A redação acima segue o mesmo esquema argumentativo da anterior, mas invertendo a história e a conclusão. Há, no texto, ancoragem temporal, passado delimitado curto, presente indicado e futuro implícito. As mudanças são apontadas, mas as permanências se mantêm implícitas. O fluxo temporal é dinâmico e não há menção a dados da NHE. Novamente, tem-se uma redação de nível elementar informal.

Na redação em pauta, o educando também se utiliza do imaginário em relação às origens do funk e à sua relação causal com a criminalidade e o uso de entorpecentes. Entretanto, a mudança apontada vai em sentido contrário à da redação anterior - primeiro veio o “proibidão”, com sua temática voltada para a criminalidade e, somente depois, uma mudança para temáticas voltadas para a crítica social - “trazendo a conscientização da realidade”. A moralidade se mantém como o parâmetro principal da argumentação - criminalidade é ruim, mas conscientização é bom - e mobiliza o imaginário, de acordo com a conveniência do autor. A historicidade é utilizada como fator potencializador do argumento, favorável ao estilo musical.

> *Assim que surgiu* o Funk a princípio, junto com o RAP o foco inicial era realmente a expressão cultural. Moradores das comunidades se expressavam através das letras, as letras transmitiam a verdadeira realidade que muitas das vezes não era vista de fora.
> O funk *sempre foi conhecido pela batida, pelo grave*, desde sempre o ritmo funk acredito que seja um som para dançar. *Atualmente* as pessoas não se importam tanto com a letra e sim se o [bit] é bom ou não, se algo gostoso de curtir.
> *O funk não deixou de ser* uma forma de expressão cultural, porém as letras de hoje não expressão [sic] nada disso, *elas não tem nada a ver com a de anos atrás, muito pelo contrário*, a maioria delas são sem só baixaria, letras que usam mulher como objeto, que diminui a nós mulheres, que só falam de drogas, sexo, entre outras coisas.
> *O funk atual perdeu* um pouco da essência e a sociedade não se importa tanto, o foco está literalmente só na batida. *Não é generalizando* porque ainda hoje existe letras incríveis, que continua passando a realidade da favela, mas

> funk com letras super sujas tem uma voz maior. (Y. Feminino. Pública ZS. Grifos meus)

Na redação acima, apesar do passado indefinido, a educanda situa temporalmente a questão de maneira mais complexa que os exemplos anteriores. Há menção às origens do Funk. A educanda evita apontar uma data específica para a origem e não compromete a acuidade histórica. Essa origem aparece no texto por meio da expressão “assim que surgiu”. Nesse passado indefinido, o funk representava a "verdadeira realidade” da comunidade. O presente está apontado nas expressões “atualmente” e “atual.” O futuro não está apontado mas, pela própria formulação da questão, essa omissão não compromete a argumentação, pois o que se pede é que a situação do funk no presente seja estabelecida. Mudanças e permanências são apontadas. A estudante argumenta que o funk já não é mais o mesmo - uma mudança -, mas, por outro lado, “não deixou de ser uma expressão cultural” - uma permanência. O fluxo temporal é dinâmico e não há menção a conteúdos da NHE. O nível de PET da redação é intermediário informal.

O que difere a última redação das demais é que o grau de interferência do imaginário é menor, pois a educanda não se coloca contra ou a favor de uma posição. A moralidade continua presente como fator de classificação - sexo, drogas e objetificação da mulher, por um lado - expressividade da cultura popular, por outro. Entretanto, a educanda não generaliza a situação, não busca impor a sua opinião, realizando uma análise da situação a partir dos dados de que dispõe. Essa postura analítica, como vimos em exemplos anteriores dos demais temas, tende a se consolidar conforme os níveis de PET se mostram mais elevados.

6.1.5 Casamento homoafetivo

O quinto lugar na preferência de temas para a redação ficou com a questão do casamento homoafetivo. O tema atingiu 11,21% das redações realizadas. A pergunta foi formulada da seguinte maneira: “Casamento homoafetivo: pode ou não pode?”. O tema a homossexualidade não é tratado em absoluto pela NHE, sendo totalmente ignorado nos materiais didáticos atuais.

É interessante notar que, em nenhuma redação que tratou do tema, houve a defesa da proibição do casamento homoafetivo. Como viemos observando desde as primeiras análises, os aspectos morais implicados nas questões tratadas pelos

educandos têm um papel fundamental tanto no posicionamento subjetivo relativo ao tema quanto na organização das argumentações. Como veremos, a bússola moral que predomina nas redações é a liberdade individual. Aspectos religiosos foram desconsiderados nas argumentações e a denúncia da homofobia foi unânime.

Diferentemente dos casos anteriores, há uma proporção mais equilibrada entre redações com níveis proto-históricos e históricos de PET. Das 13 redações coletadas, sete foram classificadas como proto-históricas (cinco de nível a-histórico e duas de nível rudimentar) e seis atingiram os níveis históricos (divididas igualmente entre os níveis elementar e intermediário). Como no caso das redações que trataram das cotas raciais e apresentaram níveis mais elevados de PET, o debate atual, as mobilizações sociais e as informações disponíveis nos meios de comunicação sobre a inclusão LGBTQIA+ podem ter contribuído para esse resultado. Não obstante, ainda é possível observar a proporção inversa entre a utilização do imaginário e os níveis de PET atingidos. Quanto mais baixo o nível de PET, maior é a utilização do imaginário nas argumentações.

Vejamos, abaixo, alguns exemplos de nível proto-histórico:

> A sociedade *em que vivemos atualmente* é muito preconceituosa. Se por acaso uma certa pessoa escolhe uma *opção sexual* diferente das outras (homem e mulher) vai ser muito julgada e até mesmo agredida verbalmente ou até fisicamente.
> Acredito que a opção sexual de cada um, não seja problema nosso, e sim da pessoa que fez a *escolha* dela já sabendo da sociedade em que vive e de tudo que pode ou não acontecer.
> Por esses e outros motivos, não vejo problema algum em casamento homoafetivo acontecer. Até porque devemos respeitar a felicidade dos outros. Se não gostamos dessa atitude, fazemos nosso papel de cidadão e respeitamos a opção das outras pessoas. *Se todo mundo parasse de olhar para o próprio umbigo e prestasse mais atenção no próximo, o mundo seria melhor.*
> Respeito é a base de tudo, devemos sim respeitar os casamentos homoafetivos pois *cada um tem a sua escolha*. (A.B. Feminino. Pública ZN. Grifos meus)

Como podemos observar, a educanda, apesar da expressão “atualmente”, não realiza nenhum tipo de ancoragem temporal. “Atualmente” pode ser em qualquer ponto do tempo, pois não há nenhum tipo de diferenciação entre as três instâncias temporais. A transição temporal é estática e estamos diante de uma redação de nível a-histórico. A estudante baseia a sua argumentação na liberdade individual como valor máximo a ser levado em consideração no trato com a questão. Esse valor está associado, na linha argumentativa, a uma representação da homossexualidade

presente no imaginário da autora, que a concebe como uma “opção”, uma “escolha” a ser tomada pelo indivíduo:

> ‘Os gays não podem ter filhos e por isso não devem ser autorizados a se casar’. *Quem lhe disse que o casamento sempre foi um vínculo apenas entre um homem e uma mulher certamente não sabia muito bem do que estava falando*, qualquer pessoa pode se casar, independente do sexo, a capacidade de reprodução não é e nunca foi uma exigência legal para o casamento (‘assim como ninguém assina um termo de comprometimento em gerar um filho assim que decide se casar’).
> Um casamento homoafetivo pode sim, aliás, são duas pessoas que se amam e se querem, seja dois homens ou duas mulheres, o amor tá entre eles e não tem o porque de não estar juntos, *e parem de dizer que não pode*, muitos deles não ligam, mas, muitos deles acabam tendo consequências psicológicas negativas ou até mesmo acabam em morte.
> Muitos dizem “Não tenho nada contra gays e lésbicas, mas é um pecado, Deus não permite”; Então quer dizer que duas pessoas que já são adultas que se amam de forma consensual e que desejam se casar por livre e espontânea vontade podem ser comparadas a uma relação com animais e crianças, me diz onde existe? É complicado sobre que esse tipo de argumento é utilizado para proibir outro tipo de casamento.
> Pra finalizar esse texto, espero que parem com todo esse preconceito, os gays e as lésbicas são gente como a gente. *Aprenda a aceitar a felicidade do próximo, pois cada um vive do jeito que gosta* (A. S. Feminino. Pública ZN. Grifos meus).

A redação acima não possui nenhum tipo de ancoragem temporal. A argumentação se fundamenta em um *continuum* temporal sem começo, meio ou fim. Novamente, nos deparamos com uma argumentação de nível a-histórico. Chama a atenção o autoritarismo da autora, que impõe condutas a serem acatadas pelos seus supostos interlocutores: “parem de dizer que não pode”, “aprenda a aceitar a felicidade do próximo”, dentre outras expressões. Os seus argumentos, como no caso anterior, se baseiam na liberdade individual como valor e buscam contrapor-se ao que supostamente é alegado pelos defensores da proibição do casamento homoafetivo. Novamente, o imaginário se faz presente, quando a educanda aponta os argumentos que acredita e são utilizados pelos defensores da heteronormatividade: reprodução, pedofilia e bestialismo. Como no caso da redação anterior, a autora se serve de argumentos heteronormativos com os quais provavelmente teve contato e utiliza o imaginário para formulá-los e contra-argumentar, sempre tendo como parâmetro um valor liberal, mas sem contextualizá-lo - a liberdade individual é absoluta.

Sem uma ancoragem temporal, a questão orbita exclusivamente a individualidade como parâmetro valorativo, desconsiderando períodos históricos e diferentes culturas nos quais a homossexualidade não era considerada tabu, por exemplo, ou o caráter de transitoriedade que a questão, atualmente, apresenta –

atualmente, é possível perceber, ainda que lentamente, uma mudança cultural em relação à homossexualidade nas sociedades ocidentais.

Vejamos, abaixo, exemplos de redações cujo nível de PET é Histórico:

> O casamento homoafetivo é o casamento de pessoas da comunidade LGBTQ+.
> *Por muitos anos a comunidade luta por seus direitos* e um desses direitos *era poder* casar com a pessoa que ama.
> *Demorou muito tempo para o casamento homoafetivo ser legalizado e quando foi legalizado* muitas pessoas se casaram e tiveram uma linda família.
> O casamento homoafetivo para mim é a mesma coisa que um casamento normal *porque todos somos humanos e todos merecemos ter uma família com filhos, marido ou esposa*.
> Todas as pessoas merecem ter e viver um amor, e se tem amor tem que ter tudo, como o casamento. (A. Feminino. Pùblica ZS. Grifos meus)

Na redação acima, a educanda produz uma ancoragem temporal para o tema. O passado se apresenta, mas de maneira indefinida: “por muitos anos a comunidade *luta* por seus direitos”. A atualidade aparece implícita na mesma frase, pelo verbo “lutar” conjugado no presente. O futuro, também implícito, pode ser constatado na esperança da autora de que “todas as pessoas merecem ter e viver um amor”. As mudanças são apontadas - os direitos adquiridos pelos homossexuais e o casamento de pessoas homoafetivas. As permanências, no entanto, se mantêm implícitas - a luta da comunidade LGBTQIA+ por direitos - surgida no passado - ainda está acontecendo. A transição temporal é dinâmica. Não há menção, como era esperado, de conteúdos ligados à NHE. Trata-se, por conseguinte, de uma redação de nível elementar informal.

A argumentação da autora perde o caráter puramente moralista dos exemplos anteriores. O imaginário ainda se faz presente - na menção ao “amor” nas relações, como fundamento do casamento -, mas a argumentação se baseia, principalmente, em dados concretos - o direito à igualdade jurídica. Caso a educanda tivesse utilizado dados historiográficos - Iluminismo, Liberalismo, Modernidade, dentre outros - a sua argumentação estaria mais solidamente fundamentada em conhecimento especializado. Vejamos outro exemplo disso, a seguir:

> Apesar de muitas pessoas *já tratarem* a homossexualidade com naturalidade, no Brasil, os debates sobre a união de pessoas do mesmo sexo *provoca debates* que envolvem interesses diversos. *Temos aqueles que defendem a família tradicional,* numa visão preconceituosa, e por outro lado, estão *aqueles defensores dos direitos civis dos homossexuais*, respeitando a diversidade humana.
> A discriminação contra os homoafetivos não apresenta argumentos lógicos ou fundamentos racionais, uma características [sic] social *que existe sempre*, mas que encontrou, *no mundo de hoje*, espaço e forças para lutar contra a sua repressão.

> Não só no Brasil como em vários outros países, os homossexuais *lutaram por direitos civis igualitários*. No Brasil, por exemplo, o casamento entre pessoas do mesmo sexo *já é l*egal, assim como a adoção de crianças por casais homossexuais. *Apesar dessas mudanças, ainda há muito o que fazer* para mudar o quadro de desigualdade e preconceito.
> Cabe às instituições educacionais *estimularem* o debate sobre a identidade de gênero entre os jovens, *incentivando o respeito à diversidade humana*. (R. Masculino. Pública ZO. Grifos meus)

Na redação acima, o educando aponta as três instâncias temporais, situando a discussão no tempo. O passado está apontado, mas não delimitado, na frase “lutaram por direitos civis igualitários”; o presente é apontado na segunda frase e o futuro está projetado na frase “cabe às instituições educacionais estimularem o debate”. As mudanças e permanências estão apontadas ao longo do texto, mas são sintetizadas na frase “Apesar dessas mudanças, ainda há muito o que fazer para mudar o quadro de desigualdade e preconceito”. Instâncias temporais presentes, mas ainda implícitas, mudanças e permanências conscientemente apontadas, fluxo temporal dinâmico, mas sem presença de dados historiográficos - estamos diante de uma redação cujo nível de PET é intermediário informal.

A postura do educando em relação à temática é argumentativa: não recorre à moralidade nem às liberdades individuais de maneira absoluta. Ele defende os direitos humanos básicos, a partir de uma argumentação fundamentada em dados carregados de historicidade. Ele apresenta a questão e os dois lados do debate - aqueles que defendem o “tradicionalismo” e aqueles que defendem os “direitos civis dos homossexuais”. Mesmo que a apresentação desses dois polos seja feita de maneira superficial, é possível perceber um distanciamento formal, por parte do educando em relação à questão, atitude que não é observada nos demais textos. Além disso, ao invés de sobrecarregar os indivíduos, responsabilizando-os pelo preconceito - atitude que estaria em sintonia com a racionalidade neoliberal -, a solução do educando, de maneira diversa, é recorrer às instituições educacionais para a conscientização da sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do *corpus* documental utilizado na presente investigação nos permite apresentar algumas conclusões preocupantes sobre o ensino de História na Educação Básica. Se a intenção é formar cidadãos críticos, dotados de autonomia intelectual, os resultados apresentados pelos formandos dessa etapa são desalentadores. Pouquíssimos educandos apresentaram conhecimentos historiográficos em suas redações e os que o fizeram não puderam utilizá-los de maneira operatória, ou seja, de modo a fundamentar com relativa precisão a argumentação adotada de maneira autônoma.

Nos trabalhos acadêmicos que se debruçam sobre a História do Ensino de História, é comum encontrarmos referências a manifestações de profissionais do passado contestando as metodologias e os conteúdos próprios da disciplina. Em todos os períodos analisados, é possível encontrar críticas às maneiras como a História estava sendo ensinada - não atendiam às necessidades dos educandos, não eram passíveis de compreensão, não promoviam o patriotismo, dentre outros aspectos. A meu ver, a recorrência das críticas ao longo do tempo é o resultado da inadequação de um paradigma disciplinar que foi constituído em circunstâncias bastante específicas no século XIX, como um projeto de poder.

Ensinada a partir de um cânone estabelecido no século XIX - uma narrativa eurocêntrica, politicamente orientada, unívoca e fornecida “aos pedaços” de maneira linear durante os doze anos de escolarização -, a NHE tem formado, tragicamente, indivíduos propensos ao autoritarismo. Como pudemos constatar, a maioria das redações alcançou níveis proto-históricos de PET (40,52% de redações com nível a-histórico e 37,93% que alcançaram o nível rudimentar, perfazendo um total de 78,45% dos textos analisados). Independentemente da temática desenvolvida, foi possível observar alguns padrões nas redações que se mantiveram nesses níveis.

Em primeiro lugar, é possível perceber que os educandos não são capazes de identificar com precisão os diferentes matizes intrínsecos aos fenômenos analisados. Tudo é generalizado e absolutizado de maneira polarizada e maniqueísta - sociedade, papéis sociais, identidades, situações. “Pessoas de bem” e “pessoas do mal”; “mulheres previdentes” e “mulheres sem responsabilidade”; usuários das redes “precavidos” e usuários “inconsequentes”; “cultura” e “baixaria”. Sem a historicidade

de indivíduos e situações, a subjetividade se constitui como parâmetro exclusivo de julgamento.

Em segundo lugar, decorrente do primeiro, constatamos que as redações com níveis mais baixos de PET apresentam opiniões exclusivamente fundamentadas na moralidade, tendo o imaginário como principal fornecedor do conteúdo a ser utilizado na argumentação. Sem uma ancoragem histórica devidamente estabelecida, a moralidade determina a posição do indivíduo que, ao invés de tratar a questão de maneira analítica, busca unicamente fazer valer a sua opinião. Na busca por afirmação da sua posição, os educandos utilizam as informações constantes no imaginário, de modo a se adequarem à sua diretriz moral. Como vimos, essa argumentação é frágil e propensa a mudanças, de acordo com as conveniências.

A fundamentação precária das argumentações vai ao encontro da extrema competitividade presente na racionalidade neoliberal. Não se procura, dentro dessa lógica, uma atividade intelectual de engrandecimento mútuo, mas, ao contrário, a "vitória" em uma disputa com o interlocutor, concebido como o inimigo a ser derrotado. Essa postura é potencializada pelo papel das redes sociais eletrônicas, que reforçam as opiniões pelo direcionamento dos usuários para conteúdos com os quais se identificam ideologicamente. O algoritmo direciona a visão dos usuários, reafirmando as opiniões que já possuem, preenchendo o imaginário a ser utilizado na argumentação.

Em terceiro lugar, nas redações analisadas, é possível perceber, também, que o individualismo exacerbado da racionalidade neoliberal tem papel ativo na construção do arcabouço moral dos educandos. A responsabilização dos indivíduos pelos próprios infortúnios - seja por ação ou por omissão - ou mesmo pelo sucesso pessoal - está na base de toda construção valorativa dos educandos. Sem a percepção da complexidade dos fenômenos sociais, as argumentações concebem as ações dos indivíduos como a origem do bem e do mal, sem levar em conta o papel do contexto nessas ações/omissões individuais.

Esses fatores promovem posturas individualistas, intolerantes e autoritárias, que não admitem o contraditório. No que concerne à formação cidadã, tal situação não poderia ser mais preocupante. A esmagadora maioria dos educandos participantes da pesquisa não apresenta condições de estabelecer um diálogo esclarecido sobre assuntos que lhes dizem respeito no cotidiano. A única maneira que encontram para "contribuir" em um debate público é afirmar autoritariamente seus

pontos de vista sem cogitar o contraditório como plausível, mesmo quando afirmam “respeitar quem pensa diferente”. Tais pontos de vista são exclusivamente pautados por um moralismo raso, alimentados pelo imaginário e potencializados pelas “bolhas” nas redes sociais. Nesse sentido, não se observa uma formação de cidadãos orientados para a construção do coletivo, mas, pelo contrário, de indivíduos egocêntricos, voltados exclusivamente para a busca da satisfação dos seus interesses.

Tem o ensino de História, nos seus moldes atuais, contribuído para a manutenção desses resultados? Como discutido ao longo do trabalho, o contexto atinge os indivíduos de duas maneiras: primeiramente, pela via das formulações racionalizadas sobre a realidade, que elaboram versões sobre a vida e o mundo, procurando favorecer este ou aquele interesse socioeconômico. Essas versões são apresentadas aos indivíduos, por diferentes veículos de informação ou pela escola, sendo apreendidas subjetivamente, de acordo com as idiossincrasias de cada indivíduo, que as toma para si como ponto de partida pelo qual vai se inserir no debate público.

A narrativa histórica escolar pode ser considerada essa formulação. Racionalizada a partir do ponto de vista da elite branca imperial, que adotou a articulação narrativa de Von Martius, a NHE apresenta o Brasil como o resultado da ação do homem branco proprietário, que escreve a História a partir dos seus feitos, tendo como coadjuvantes subordinados os povos originários, a população afrodescendente e as mulheres. Ela é a estrutura que dá suporte aos mitos de fundação, apresentando um país fictício e ocultando das consciências o racismo, a violência institucional, o genocídio e o autoritarismo. Como foi observado nas redações, os educandos cujas argumentações se mantiveram em níveis proto-históricos de PET não levaram esses fatores em consideração. Mais significativos do que as afirmações, são os silêncios da NHE que influenciaram essa postura, ao naturalizar, por omissão, a desigualdade e a violência.

Apesar de algumas inovações pedagógicas como “aulas invertidas”, “metodologias ativas” (todas em perfeita sintonia com a racionalidade neoliberal, demandando indivíduos autoadministrados), retirando do docente a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, os resultados do aprendizado não mudaram, essencialmente, desde as primeiras elaborações dos professores do Colégio Pedro II.

Ainda ensinamos a História por “episódios”. É importante destacar que os “episódios” que compõem a narrativa-mestra da NHE estão fundamentados em produções acadêmicas. A cada ano, os livros didáticos apresentam algumas inovações relativas à pesquisa - os detalhes sobre a chegada dos portugueses ao Brasil - “achamento ou descobrimento” -, a natureza da economia colonial - “ciclos do açúcar e do ouro já não são mais utilizados” - que, como no caso da inserção das culturas indígena e afro-brasileira e da História da África pouco modificam o sentido teleológico da NHE - o de um povo rumo ao progresso.

Dessa forma, a NHE apresenta uma característica pretensamente científica - a fundamentação dos “episódios” em pesquisa acadêmicas, ao mesmo tempo em que mantém o seu sentido ideológico intacto desde o século XIX - o de legitimar o poder da camada branca masculina economicamente dominante sobre os demais grupos sociais. É sobre esse “pano de fundo” moral - respeito à autoridade, sempre branca e masculina - que as valorações dos educandos se estabelecerão, principalmente a grande maioria, cujos níveis de PET se mantiveram proto-históricos. Mesmo aqueles que apresentaram argumentações em favor do aborto, da proibição da liberação de armas e a favor da população LGBTQI+ não o fizeram por meio de uma análise sócio-histórica abrangente, mas a partir de valores que hoje estão presentes no imaginário popular - feminismo, antirracismo, dentre outros aspectos.

Essa narrativa, entretanto, não seria eficiente sem a segunda maneira pela qual a ideologia atinge os indivíduos: a própria racionalidade intrínseca ao sistema capitalista. A lógica mercantil, no atual estágio de desenvolvimento do Capitalismo, tem no neoliberalismo a sua expressão mais recente - competição total, auto responsabilização e individualismo extremo. Ela é associada de maneira inconsciente, i.e., não racionalizada, aos sentidos previamente estabelecidos no passado, acumulados no imaginário dos indivíduos. A associação entre a racionalidade sistêmica e o imaginário cria uma base sobre a qual se sustentam as narrativas que dão sentido às ações/omissões dos indivíduos.

A metodologia de ensino que acompanha o discurso da narrativa-mestra da NHE, como vimos na análise das avaliações externas, tem promovido a racionalidade neoliberal, privilegiando a competição e o individualismo. As avaliações externas são condicionantes do ensino, pois é a partir das suas diretrizes que o material didático e, por conseguinte, o tipo de aula a ser ministrada serão estabelecidos.

Associadas a uma narrativa eurocêntrica e enganosamente politizada, as metodologias de avaliação e de ensino contribuem para naturalizar as características autoritárias da sociedade brasileira. Por um lado, nega-se aos educandos a obtenção de instrumentos cognitivos para a constituição histórica de sentido. Isso ocorre porque o foco avaliativo se situa na capacidade do educando de memorizar trechos da narrativa-mestra e fazer as devidas associações causais e contextuais desses fragmentos sem, no entanto, ligá-los ao presente.

Por outro lado, a memorização de detalhes sobre os episódios de um passado no qual os valores dos homens brancos, cristãos e proprietários são tidos como a "Verdade" promove entre os educandos um arcabouço moral em termos de "certo" e "errado". O "certo" - os valores dos homens brancos colonizadores - e o "errado" - a marginalidade relativa a esses valores - são a base da moralidade com a qual os indivíduos avaliam o contexto no qual estão inseridos. A responsabilização moralista dos indivíduos pelos educandos nas suas argumentações, a divisão maniqueísta entre "indivíduos de bem" (aqueles que "andam na linha") e "pessoas criminosas" (os desviantes), bem como a falta de uma visão historicamente mais abrangente - independentemente do tema escolhido - apontam a influência da racionalidade neoliberal associada à moralidade construída pela NHE.

Os educandos que apresentaram níveis proto-históricos de PET não foram capazes de identificar as variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais pertinentes aos temas escolhidos e, portanto, não puderam realizar a contextualização histórica dos assuntos abordados. A primeira dificuldade, assim, foi a percepção da complexidade dos fenômenos sociais. A segunda foi a incapacidade de reconhecer, nas temáticas apresentadas, os conteúdos oferecidos pela NHE.

A NHE apresenta, no seu programa, inúmeros exemplos da complexidade dos fenômenos sociais e de elementos afins aos temas propostos nas redações. A partir dos anos finais do Ensino Fundamental há vários exemplos - a relação entre religião, política, sociedade e economia no Antigo Egito, por exemplo, ou as transformações sociais, econômicas, culturais e políticas operadas nos séculos XVIII e XIX na Europa. No caso brasileiro, são apresentadas as relações coloniais, marcadas pelo escravismo, pelo latifúndio monocultor e agroexportador e os aspectos socioculturais relativos a eles. Não falta à NHE, portanto, exemplos da complexidade do cotidiano.

Esses exemplos, no entanto, se perdem nas estratégias didáticas, fortemente influenciadas pelas práticas avaliativas. Como apontado acima, o foco das avaliações

externas se encontra no levantamento de conhecimento sobre os detalhes de cada período e não na capacidade de se estabelecer ligações históricas com o passado. É bem conhecida certa postura estudantil de desconsiderar o que foi aprendido no bimestre ou ano anterior - “a prova já foi, professor!”. A inexistência de uma formação voltada para o estabelecimento de ligações históricas resulta em cidadãos incapazes de perceber que a complexidade existente em contextos históricos diversos também se mantém atualmente, sob aspectos diferentes. Em outras palavras, apesar de conhecerem os detalhes da narrativa sobre o passado, os educandos, na sua maioria, atualmente, são incapazes de relacioná-los com os problemas da vida prática.

Em resumo, o pouco que é retido do conteúdo da NHE alimenta o imaginário com uma narrativa racista, eurocêntrica, machista e excludente, cuja matriz, criada no século XIX e fundamentada no racismo cientificista do período, não sofreu alterações estruturais na sua narrativa ao longo do tempo. Há uma narrativa unívoca, autoritária, que naturaliza preconceitos historicamente enraizados. Essa, em contato com a racionalidade neoliberal, i.e., com a ideologia, é o único recurso que esses indivíduos possuem para lidar com os desafios do presente.

Poder-se-ia contrapor os resultados da investigação com o seguinte argumento: esse tipo de ensino tradicional já não é mais o padrão nas escolas. Os atuais docentes de História já não trabalham mais desse jeito, propondo novos tipos de atividades voltadas para uma aprendizagem significativa. Os números, porém, são contundentes. Três escolas diferentes, em áreas distantes do município, apresentaram resultados muito semelhantes. Em todas elas, os educandos teriam, ao longo de seus anos de escolaridade, tido contato apenas com docentes “desmotivados”? O que dizer da escola particular que, apesar do estímulo involuntário ao uso dos conhecimentos históricos, manteve resultados muito próximos das escolas públicas? Isso indica que o problema não se encontra na execução das aulas ou na escolha de uma estratégia específica para apresentar o programa. O problema se encontra no próprio programa de História atualmente em vigor.

Isso significa que o ensino de História deveria ser abolido? O presente trabalho também possui elementos que me permitiram combater com veemência essa possibilidade. Como vimos, aproximadamente 20% dos educandos apresentaram redações com níveis históricos de PET (13,79% de nível elementar e 7,75 de nível intermediário). Quando analisamos essas redações pudemos perceber mudanças significativas na argumentação e na postura dos educandos. Mesmo no nível mais

baixo da PET histórica - elementar - pude constatar que os educandos fazem menor uso do imaginário nas suas argumentações, consideram outros parâmetros além da moralidade em suas decisões e adotam posturas mais tolerantes em relação ao contraditório. No nível intermediário, foi possível identificar formas mais complexas de analisar a sociedade, que superam o maniqueísmo e a generalização, identificando, inclusive, mesmo que de maneira ainda precária, as permanências do passado que orientam a ação.

É possível constatar, pelo exposto acima, que um aprendizado histórico voltado para o desenvolvimento da PET está em sintonia com os objetivos do ensino de História concebido pelos legisladores e consultores técnicos. As estratégias para esse novo paradigma podem ser extraídas da análise do corpus documental do presente trabalho. Em primeiro lugar, a predileção por temas afeitos à faixa etária e à discussão identitária mostra que a subjetividade tem um papel fundamental no estímulo à discussão e na produção de argumentação. Na maioria das redações, houve tentativas reais de apresentar os melhores argumentos possíveis, sem que respostas "burocráticas" fossem apresentadas. Por outro lado, as temáticas geralmente trabalhadas nos programas de História - Política e Religião, Voto obrigatório, Estado e indivíduo, Estado e Mercado - não foram capazes de proporcionar aos educandos um estímulo para a elaboração de suas redações e, com exceção da redação sobre Estado e Mercado, do educando que apresentou conhecimento fora do padrão, todas essas mantiveram níveis proto-históricos de PET.

Os gráficos das escolhas temáticas nos permitem afirmar que o aprendizado histórico significativo ocorre quando o indivíduo age politicamente, ou seja, quando aplica a sua subjetividade na escolha do tema e, a partir de então, busca argumentação para fundamentar seus pontos de vista no interior de um debate público que o estimule. O que pudemos constatar é que, infelizmente, aos educandos participantes da pesquisa faltaram os instrumentos do pensamento histórico desenvolvido para que pudessem contextualizar com maior rigor as suas argumentações e pudessem evitar os lugares-comuns que a carência de contextualização histórica proporciona.

Em segundo lugar, confirmado o papel fundamental da subjetividade como estímulo ao debate, é possível constatar, pela análise das redações de nível histórico, que os educandos são plenamente capazes de elaborar uma argumentação historicamente fundamentada. Mesmo que essa fundamentação histórica tenha sido

retirada de fontes diversas de informação (redes sociais, mídia tradicional, círculo social) a estrutura de apresentação do tema no tempo - instâncias temporais apontadas, mudanças e permanências identificadas, fluxo temporal dinâmico - se fez presente nas redações de nível histórico, ainda que de maneira precária.

Seria o engajamento pessoal a causa de diferenciação entre os educandos que apresentaram níveis históricos e aqueles que mantiveram níveis proto-históricos de PET? Como vimos, mesmo aqueles que apresentaram níveis mais baixos de PET mantiveram argumentação engajada, ainda que precária. Há, portanto, outro fator de diferenciação. Todos os educandos, em cada escola, passaram, majoritariamente, pelas mesmas aulas de História e pelos mesmos professores. O que podemos depreender desse fato é que a minoria dos educandos que apresentou níveis históricos de PET adquiriu essa capacidade por outra maneira que não as aulas de História. Eles podem ter meramente reproduzido, como dito acima, formulações elaboradas por outras pessoas. Contudo, mesmo assim, foram capazes de fazê-lo e, portanto, são plenamente capazes de aprender a elaborar essa estruturação temporal por um aprendizado que parta dos níveis mais básicos de PET para os mais complexos, almejando alcançar o nível proficiente.

No nível proficiente, que pode ser previsto a partir do que foi analisado no corpus documental, o indivíduo apresenta, na sua argumentação, a plena consciência da historicidade do contexto no qual está inserido. As mudanças e as permanências são ambas conscientemente apresentadas na argumentação. A historicidade dos fenômenos, fatos e conceitos é apreendida pela diferenciação entre as três instâncias temporais, cujas informações corretas e suficientes foram obtidas pelas fontes diversas e cientificamente válidas. Essas são utilizadas para validar os argumentos. No nível proficiente, o indivíduo tem consciência de que a elaboração do passado possui mais de uma possibilidade e se pauta por aquela que considera a mais adequada para as suas necessidades, desde que cientificamente fundamentada.

O aprendizado desse nível de PET é perfeitamente factível. Nas redações coletadas é possível vislumbrar estratégias para desenvolver essa proficiência nas escolas. Para tanto, é preciso que o ensino de História mude o seu paradigma - ao invés de uma narrativa sobre o passado, os educandos devem aprender a lidar com as diferentes narrativas sobre o passado presentes no seu cotidiano, distinguindo as cientificamente válidas das inválidas. Esse tipo de aprendizagem é possível quando

as temáticas partam da realidade dos educandos e não de uma narrativa pré-fabricada pelos fantasmas do passado.

Somente a partir dessa mudança de paradigma, poderemos formar cidadãos realmente críticos e conscientes, que possuam autonomia intelectual para dizer um sonoro “não” às diversas formas de autoritarismo que assolam a nossa sociedade desde sempre. É preciso que cada indivíduo, cada grupo social se veja representado por uma História cientificamente válida, que dê sentido para a realidade a partir de suas próprias vivências e anseios. Para tanto, é preciso superar a NHE tal como estabelecida hoje, para que os educandos sejam capazes de atingir o quinto e último estágio da Proficiência em Expressão Temporal, com a qual serão capazes de realizar a plena contextualização da realidade na qual estão inseridos e, a partir de então, julgar, por si mesmos, as suas opções, de acordo com os seus próprios interesses e necessidades. Isso deve ocorrer para que, finalmente, Von Martius e o espírito do século XIX que ele representa possam descansar em paz.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, dez. 2011

ABUD, Katia Maria. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Bras. De Hist.,** São Paulo, v. 13, n. 25/26, pp. 163-174, set./ago. 1993.

ALTHUSSER, Louis. **La revolución teórica de Marx**. México: Siglo XXI, 1967.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado (Notas para uma investigação). *In*: ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação**. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, pp. 53-61, mai. 1991.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida:** consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. Orientador: Kátia Maria Abud. 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo, 2011.

BACZKO, Bronislaw. **Los imaginarios sociales** - Memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BIANCHI, Álvaro. Lukács, Gramsci e a crítica ao “Ensaio Popular” de Bukhárin. **Rev. Estudos Contemporâneos**, DF, ano XIII, n. 30, p. 182-7, jun. 2003.

BITTENCOURT, Circe. (org). **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BITTENCOURT, Circe. (org). Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?format=pdf&lang=pt. A cesso em: 22 jul. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **O Que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre. n. 2. pp. 177-299, 1990.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré B. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03: percursos e formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 34, p. 1 - 39, s/n. 2018. Disponível em https://www.scielo.br/j/edur/i/2018.v34/. Acesso em: 22 jul. 2019.

COHN, Gabriel (org.). Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial? *In*: ADORNO, Theodor. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Sociogenesis de uma disciplina escolar**: la historia. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. Conversações. 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

EAGLETON, Terry. **Ideologia** - Uma introdução. São Paulo: Editora UNESP: Editora Boitempo, 1997.

ENEM 2019 – Exame Nacional do Ensino Médio. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/caderno_de_questoes_1_dia_caderno_1_azul_aplicacao_regular.pdf />. Acessado em mar. de 2021.

FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. **Ensino de História e seus conteúdos. Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 151-173, dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/5dQq993P9XDfNP5QLsJ945w/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 jan. 2022.

FERREIRA, Marieta de M.; OLIVEIRA, Margarida M. Dias de. (coord). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1º sem. 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Walderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

FURET, François. A **Oficina da História**. 1º v. Lisboa: Gradiva, 1986.

FUVEST 2019 – **Fundação Universitária para o Vestibular**. Universidade de São Paulo. Disponível em: < https://acervo.fuvest.br/fuvest/2019/>. Acessado em mar. de 2021.

GATTI, Bernardete; ANDRE, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GERMINARI, Geyso Dongley. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados.** Orientador: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt. 2010. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curitiba, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALBWACS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Vértice, 1990.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presenteísmo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.

JORGE, Marco Antonio C. **Fundamentos da Psicanálise**: de Freud a Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. v. 1

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

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre História. Rio de Janeiro: Contaponto: Ed. PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2015.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios. Brasília: CNPq, 2015.

LAUTIER, Nicole. Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 36, n. 1, p. 39-58, jan/abr. 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

LÚKACS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialectica marxista. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MANOEL, Ivan A. **O Ensino de História no Brasil**: do colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais. 2012. Disponível em http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46194. Acesso em: 20 jun. 2020.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica das mais recentes filosofias alemãs em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa Ômega, 2001. v. 3

MATHIAS, Carlos Leonardo K. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **Revista História Unisinos**, São Leopoldo, v. 15 n. 1, p. 40-49, jan. - abr. 2011.

MESZAROS, Istvan. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003.

MOSCOVICI, Serge. **As representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

O'NEIL, Cathy. **Algoritmos de destruição em massa**: como o Big Data aumenta a desigualdade e ameaça à democracia. Santo André: Editora Rua do Sabão, 2020.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PACINI, Henrique Ferreira. **O silêncio do *griot***: as representações da escravidão africana nas aulas de História do Ensino Fundamental. Orientador: Kátia Maria Abud. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - São Paulo, 2016.

PACINI, Henrique Ferreira. Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no ensino de História proposto pela BNCC. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 113-138, jan./jun. 2017

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando; MEINERZ, Carla; GIL, Carmen. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma Outra História: Imaginando o Imaginário. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-29, Jun .1995.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2001.

PORTELLI, Hughes. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. **Brasil em tempos de crise**: um estudo sobre a consciência histórica. Orientador: Kátia Maria Abud. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo, 2019

RICOEUR Paul. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007

RICOEUR Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História: Fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. *IN:* SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da História como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SERBENA, Carlos Augusto. Imaginário, ideologia e representação social. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 4, n. 52, p. 2-13, jan. 2003.

SCHMIDT, Maria A; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo, Scipione, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

SCHWACZ, Lilia Moritz; BOTELHO, André (orgs). **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Sérgio A. da. **A sociedade de controle**: manipulação e modulação nas redes digitais. São Paulo: Hedra, 2018.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a Grounded Theory**: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: Vozes, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **Os inimigos íntimos da democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TOLEDO, M. A. L. T. Problematizar o tradicional para encontrar o novo: o ensino de História no quadro das tendências historiográficas. **Cadernos de História da Educação**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 323 - 347, 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/34640. Acesso em: 24 jan. 2022.

WINKLUND. Martin. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, online, v. 1, n. 01, p. 19 - 44, ago. 2008. Disponível em: https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/24. Acesso em: 24 jan. 2022.

ZARBATO, Jacqueline Aparecida M. Prática de ensino de História e formação de professores: reflexões curriculares. **Revista TEL**, Irati, v. 8, n. 2, p. 139-153, jul/dez. 2017.

ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996

ZUBOFF, Shoshana. **The age of Surveillance Capitalism**. London: Profile Books Ltd, 2019.

ANEXOS

ANEXO – Redações por tema

Tema – Aborto: Quem tem legitimidade para decidir?

G (Feminino. Pública ZO)

Atualmente um dos temas mais comentados tem sido o aborto; a maneira que é feita ou por que é feito, de fato é um assunto delicado e precisa ser conversado e decidir e se vai ser legalizado ou não.

Muitas pessoas que **NÃO** são a favor do aborto, geralmente não discute sobre o tema ou tem medo de alguma forma se expressar errado, a dúvida em que precisamos ter na cabeça é: **o feto ou afeto**? As pessoas pensam muito na formação do bebe e na vida do feto, mas realmente de fato o que é mais importante é a estrutura da mãe, será que ela quer ter esse feto? Se ela não quiser, não vai ter afeto e muitas vezes vemos crianças na rua e as pobres condições dessas crianças.

Então quem tem que decidir independente do motivo ou causa é a mãe, muitas mulheres morrem ao tentar fazer o aborto de forma clandestina ou até mesmo não tem um pingo de afeto com o bebê.

Eai, o feto ou afeto?

E. (Feminino. Pública ZO)

Aborto ou interrupção da gravidez é a interrupção de uma gravidez resultante da remoção de um feto ou embrião antes de este ter a capacidade de sobreviver fora do útero.

Para mim a discussão do aborto não é uma questão de fé mas sim de biótica. *Com os avanços da ciência* está cientificamente comprovado que o nascimento da vida humana não é com o parto, mas com a multiplicação das células. Quando o zigoto se transforma no embrião vivo que em seguida passa a ser protegido e provido pelo saco gestacional, que se transforma em placenta até o parto.

O aborto é sim assassinato. Não é necessário ter braços, pernas e órgãos para ser considerado humano, pois não há dúvida de que eles estão se multiplicando. Embora respeite quem defenda o aborto, pois estão de boa-fé e pensando no bem das pessoas, sou total firme no entendimento de que o aborto é homicídio de pessoa viva.

B. (Feminino. Pública ZO)

Esse tema é muito delicado, a mulher que te que decidir abortar ou não.

Não concordo em tirar uma vida mas a mulher também não é obrigada a carregar e sustentar um filho que ela não quer, até porque *hoje em dia* as coisas estão muito difíceis, porém, a mulher também tem que se prevenir e ir em um hospital com um médico especializado para não ser mais de uma vida.

Muitas mulheres vai em lugares clandestinos, toma remédios inapropriado e acaba morrendo junto com a criança, então pensando na segurança da mulher deveria ser legalizado o aborto, e também tem o caso do estrupo [sic] que é o mais ocorrido.

I. (Feminino. Pública ZO)

O aborto é um procedimento que ocorre quando a mulher está em uma situação de vulnerabilidade. Sendo assim, a decisão disso depende apenas dela.

Este tema *se tornou tabu*, *um caso simples que foi generalizado*. Diferentes opiniões ocorrem, se tornando uma dúvida para até mesmo à mulher, que tem legitimidade de escolha?

Muitas mulheres, adolescentes que ainda não possuem seus corpos completamente formados a mulheres que foram vítimas de estupro decidem fazer o procedimento clinico.

Concluo que, apenas a mulher tem a decisão sobre si. Sua decisão não afeta ninguém além dela e seu psicológico. Opiniões não são necessárias quando se trata disto, afinal não será julgador do caso que cuidará da criança.

G. (Feminino. Pública ZO)

Este tema é bem amplo mas em geral não há o porque de acabar com um vida.

Existem vários métodos para não engravidar como camisinha, injeções e anticoncepcional vasectomia e se você não se previne de nenhuma das formas sabe o risco que a de engravidar, e uma criança não tem culpa de que duas pessoas não se preveniram. Mas como dito antes é um tema bem amplo, e em caso de estrupo [sic]; ela não tem culpa não foi algo que pudesse ser evitado.

Mas se você tem relação sexual e não quer ter filho se previna!!!

T. (Feminino. Pública ZO)

Eu escolhi esse tema porque, é um tema que eu reflito muitas vezes e fico pensando a respeito. Quem tem legitimidade para decidir o aborto é a mulher, até então grávida, não é o Estado, não é nenhum homem ou parente. Pois, somente a mulher sabe das suas situações, se pode criar a criança, se quer aquela criança. É claro que, não ignorando o argumento de quem é contra, existem os métodos contraceptivos. Em defesa a isso, podemos afirmar que, nenhum método é 100% eficaz.

Também deixando o lado sentimental e o achismo de tanto quem não é contra quanto quem é, o aborto *já acontece* em clínicas clandestinas, e ele precisa ser legalizado para preservar a vida das mulheres.

Muitas pessoas dizem serem contra por serem PRÓ-VIDA, a mulher também é uma vida que está sendo colocada em risco, o feto nem um ser humano se formou ainda. Existem muitas crianças abandonadas em orfanatos, nas ruas, sofrendo, não seria melhor se preocuparem com elas do que com um feto que não tem nada a ver com a vida dele?

C. (Feminino. Pública ZO)

Uma pergunta muito comum é: “O aborto deve ser legalizado?” Afinal aborto não seria homicídio? Muitas mulheres fazem aborto hoje em dia e a maioria delas em clínicas clandestinas, por não terem dinheiro para ir em uma clínica melhor e por medo da opinião dos outros.

Eu escolhi esse tema porque eu acho isso um assunto muito delicado por se tratar do “assassinato” e uma criança, para mim o aborto deveria ser sim legalizado, mas somente para vitimas de estupro, que não querem ter o bebe por ser resultado de um ato horrível. Existem diversos métodos contraceptivos e a partir do momento em que a mulher e o homem decide ter relações sexuais sem proteção, ambos estão cientes de que isso pode resultar em uma gravidez indesejada.

Assim tendo consciência disso, ela não deveria querer cometer um aborto por não desejar ser mãe, “mais o corpo é dela ela faz se quiser”, isso também está completamente errado pois não envolve somente a vida do bebê , mas também envolve a vida da mãe, pois a maior parte das mulheres vão atrás desse tipo de procedimento em clínicas clandestinas, sem qualquer segurança ou higiene, o que torna tudo mais complicado.

J. (Feminino. Particular ZN)

A desigualdade presente na sociedade em relação às mulheres ocorre desde sempre, mudando apenas na década de 30, durante a 2ª Guerra Mundial. Nos dias atuais, não é muito diferente, as mulheres possuem liberdade mais não é nada em comparação aos homens. A mulher deve ter o direito de responder sobre seu corpo e decidir se quer ter um filho ou não, mas é óbvio que existem casos e casos como a falta de responsabilidade em não usar preservativo ou se o feto prejudicar a saúde da mãe.

G. (Feminino. Particular ZN)

O assunto aborto sempre foi um tabu independente de religião, idade ou cultura em que é discutido o assunto. A sociedade tem diversas opiniões sobre quem pode praticar, se pode ou não ser praticado e se é um direito da mulher a prática do aborto, diante disso, existem muitos conflitos e discussões por conta de divergência dessas ideias. Algumas pessoas defendem a qualquer custo, por ser um direito da mulher decidir o que fazer com o próprio corpo; Outras pessoas defendem o aborto em caso de extupros [sic] e violência sexual, e existem as pessoas que condenam a pratica do aborto a todo custo por diferentes motivos, dentre eles culturais e religiosos.

Na minha opinião o aborto deveria poder ser concedido a todas as mulheres que assim desejassem, pois toda mulher sabe de suas condições sociais e econômicas e muitas vezes não tem estrutura e nem condições de cuidar de uma criança, além do que cada mulher deve ter o direito de optar pelo seu próprio corpo, dizendo se quer ou não ter filho, independente da situação.

J. (Feminino. Particular ZN)

Escolhi esse tema por ser considerado muito amplo, tendo diversos pontos de vista, além disso é um assunto bem polemico e bem atual.

Quando esse tema é abordado gera alguns conflitos e todos se acham no direito de opinar sobre, mas será que todos, governo ou igreja, homens ou família tem o direito em opinar em um assunto tão complexo?

Aborto *por muito tempo foi considerado um tabu*. Falar sobre em escolas, jamais! Na igreja é considerado pecado, as que abortam são consideradas assassinas e sem coração, pois acham que elas não tem o direito de fazer tal coisa. Aí vem a questão se a mulher não tem o direito de opinar sobre o próprio corpo, quem teria?

A única pessoa que tem o direito, poder e liberdade para decidir é a própria mulher, seu corpo, preconceito é sofrido por elas, além das complicações, dificuldades e [ilegível] são apenas delas, as mudanças [ilegível] no corpo delas. Por isso ninguém pode dizer se deve ou não abortar!

Não será o homem que – terá a vida completamente mudada, além do que muitos abandonam. As famílias e as escolas sempre evitam o assunto e o tratam como algo anormal, não tirando dúvidas dos jovens e os julgando quando fazem por conta própria, já a igreja considera crime contra a vida mesmo comprovando que os fetos não sentem até as duas semanas e o governo? Não oferece apoio às mulheres, segurança contra crime, não as dão possibilidades e querem julgar.

Ninguém tem direito de opinar, querer decidir e julgar, pois ninguém sabe o que essas mulheres devem fazer, não sabem o que elas passam e é melhor [ilegível] o nascimento que quando uma criança nasce será abandonada, as vezes vão para caminhos errados e serão [ilegível] novamente pela sociedade, que ao invés de ajudar só faz críticas e julgamentos.

P. (Masculino. Particular ZN)

Atualmente o aborto ainda é um assunto que gera conflitos de ideias e opiniões dentro da sociedade. A sociedade tem diversas opiniões sobre o assunto partindo dos que defendem o aborto completamente e a todo motivo, até aqueles que desprezam o aborto em qualquer situação. Existem vários fatores que podem formar uma ideia em relação ao aborto, alguns deles são: religião, cultura, meio social em que se vive, situação econômica.

Na minha opinião o aborto é um direito que a [sic] de ser concedido a todas as mulheres, pois muitas mulheres que não possuem condições financeiras acabam se ferindo ou até mesmo mortas na tentativa do aborto em clínicas clandestinas ou até mesmo em casa sozinha, também pensando nas mulheres que não tem condições para criarem uma criança com estabilidade, podendo fazer a mesma passar por dificuldades em sua infância, por fim acredito que cada mulher tem direito de mandar no seu próprio corpo.

L. (Feminino. Pública ZS)

Aborto é um tema polêmico até mesmo nos dias de hoje; uma questão de quem decide o que.

Mulheres sempre foram oprimidas pela sociedade, pela família... Desde que o mundo é mundo os homens sempre decidiam tudo, nos dias atuais as coisas melhoraram, mas será que é o suficiente?

Mulheres ainda precisam de autorização de seus pais ou maridos para retirar seus próprios últeros [sic].

O corpo feminino foi e ainda é completamente sexualizado, explorado e visto como um objeto. Milhões de mulheres são abusadas, assediadas, violadas, apenas por serem mulheres. O direito de escolha vem da mulher, decidir o que é melhor pra ela, decidir sua própria vida. Uma criança custa muito, não só em questão de dinheiro mas também psicologicamente falando. Uma mulher tem esse direito de escolha.

B. (Feminino. Pública ZS)

O Aborto desde muito tempo é uma pauta muito discutida, que expõem muitas opiniões, às vezes, a favor ou contra.

Atualmente é uma das maiores pautas discutidas no mundo. Mas quem tem o direito de escolha? O homem? Ou a mulher que carrega o bebê durante 9 meses em seu ventre? Uma coisa é certa, os dois fizeram juntos! Os dois devem arcar com as consequências e assumir a responsabilidade, de criar ou não a criança.

Porém sabemos que não é bem assim, maioria das vezes o homem vai embora e deixa a mulher criar sozinho, a criança que foi feita pelos dois. Mas quem tem legitimidade para decidir? Bem, é a mulher que cuida, carrega o bebê, alimenta e etc., então é ela que tem o direito de escolher, é ela que sempre lida com os julgamentos e preconceitos machistas e misóginos, dessa nossa sociedade hipócrita.

S. (Feminino. Pública ZS)

Primeiramente a opinião que deveria ser ouvida e levada em consideração é a da mulher gravida. A muitos anos atrás a mulher não decidia as coisas que aconteciam em sua vida e corpo, era obrigada a casar, cuidar da casa e dos filhos. *A sociedade machista de antigamente reflete até os dias de hoje, de diversas formas.* Muitas mulheres tem filhos e são abandonadas pelo parceiro, ou seja, basicamente o aborto pela parte do homem é legalizado. A única diferença é que a mulher não tem uma escolha fácil e simples como abandonar, ou matar o feto, as formas de aborto no Brasil não são seguras. Se tem uma coisa que a mulher deveria ter direito de escolha é sobre seu corpo, sobre o que vai acontecer com ele ou não.

Muitas crianças nascem e são rejeitadas, tratadas como bosta dentro de casa, abandonadas... A família, o amor e sua educação são bases de apoio para vida de qualquer um, ninguém quer nascer em uma família que não te amam. Isso faz parte da criação de caráter também.

- Melhor não ser mãe, do que ser uma mãe ruim.

J. (Feminino. Pública ZS)

A mulher. Uma gravidez muda toda a vida de uma mãe, mas nem sempre muda a vida dos pais. Uma mulher deve ter o direito de escolher se está pronta, preparada e se deseja ou não ter um filho. Além de que *clínicas abortivas ilegais matam diversas mulheres*, que vão atrás de ajuda já que nosso país vira as costas para as mulheres.

Mesmo com fatos comprovados sobre o desenvolvimento de um feto, médicos de todo o mundo afirmando que não há vida ou sistema nervoso até a decima segunda semana, ignorantes anti-aborto argumentam de forma manipuladora sobre tirar a vida de uma criança, coisa que não é verdade.

A decisão deveria ser inteiramente da mulher, aquela que danifica seu corpo *já tão sexualizado pela sociedade, sofre com o machismo enraizado* e os diversos casos de filhos sem pais, sem receber pensão de apoio.

K. (Feminino. Pública ZS)

O aborto, e algo ruim, claro depende da situação que ouve...A mulheres que são abusadas sexualmente e engravidam e por cer um fruto de uma violência tem algumas que aborta, esse e o lado ruim do aborto. Mas tem vezes que acontece isso com a mulher e ela continua a gravidez por que ela vê que o bebe não tem culpa (bom eu nunca vi isso acontece não que eu saiba).

Quem tem legitimidade de decidir isso e a mulher por que é ela que fica gravida, então ela que decide em ter ou não aquele bebê. Claro, uma criança e maravilhoso, mais no tempo certo, e quando a criança e fruto de um lindo amor, não de uma dolorosa dor do abuso... mais eu penso que nenhum bebê devia morre, por que você abortando você esta matando aquela pequena vida inocente que não sabe de nada e apenas um pequeno grão de feijão que ao longo do tempo vai crescendo.

Olha se acontecesse isso com alguém eu conheço claro eu não ia fala pra não abortar por que não sei o que ouve né. Se foi fruto de um amor ou de um abuso, eu so sei que você abortando você esta matando uma pequena vida claro repito de novo, dependendo da forma que ele foi gerado. Então no meu caso eu não sou a favor nem contra o aborto... so depende da maneira que foi gerado.

L. (Feminino. Pública ZS)

O aborto como todos sabemos *é proibido no Brasil e contra a lei*, pois não importa o tamanho do feto, eles alegam que não deixa de ser uma vida, o ato de praticar o aborto pode resultar em cadeia.

Quem decide isso pelas pessoas é o governo aplicando leis, mas quem deveria decidir isso é a pessoa gestante pois é ela quem irá criar e todos devemos ter livre escolha, claro, se isso não for afetar o próximo.

No meu ponto de vista, eu sou a favor do aborto sim, e também a favor de que as pessoas se cuidem mais para evitar passar por essa situação, muitas mulheres tem filhos mas poucas mulheres são mães, hoje em dia vejo muitas crianças sem amor de pai e mãe que para mim é o essencial no crescimento de alguém que vai conhecer as maldades do mundo, por isso sou a favor, ninguém merece crescer sem afeto, hoje em dia muitas crianças sofrem, e nem estou falando de questão financeira. Ninguém pediu para vir ao mundo.

J. (Masculino. Pública ZS)

Eu acho que essa questão tem que ser bem conversada e resolvida entre o casal, acho ignorância da mulher simplesmente chegar pro seu companheiro e falar “meu corpo, minhas regras” assim como também acho ridículo o homem simplesmente abandonar a mulher com um filho seu: tem que ser tudo bem conversado entre os dois pra depois não dar briga na justiça, família e todo esse drama que muitos brasileiros vivem do pai ou a mãe ou até mesmo pai e mãe abandonam uma criança no mundo completamente indefesa, muitas das vezes vai para a adoção, avós cuidam, irmãos enfim, depois a criança cresce, começa a entender as coisas, fica se perguntando por que seus pais te abandonaram, óbvio que aí vai da cabeça da pessoa tentar entender e aceitar a situação, mas muitos ficam tristes. Muitos se revoltam, muitos ficam nem aí, cada pessoa resolve de um jeito.

Enfim na minha opinião tem que ser bem conversado já que não é só a vida de vocês, tem a vida do bebê em jogo, não adianta colocar no mundo e não cuidar, for pra fazer isso aborte.

I. (Masculino. Pública ZS)

O aborto é uma questão muito peculiar e *até difícil aqui no Brasil por ser um ato ilegal por aqui*, muitas pessoas, simplesmente, aceitam que não há como ter o aborto como opção, outras tentam por meios ilegais: seja importado medicamentos do exterior, ou procurando clínicas ilegais no Brasil. E, quem realmente tem condições, viajam para países onde o aborto é legal para realizar o procedimento.

Mas, o real problema mesmo, é na hora de decidir o que fazer. Em quase todos os casos, os casais foram descuidados e acabam se dividindo entre um não querer que a gravidez continue e o outro sim, geralmente o homem não querendo e a mulher sim, o que, infelizmente acaba dando em tragédias ou o homem não querendo assumir a criança, apenas por tentar decidir por si só que não quer ter o filho.

O que realmente deve ser feito? O “certo” seria o casal conversar e decidir juntos, mas infelizmente as pessoas pensam mais com os punhos do que com a consciência.

A. (Feminino. Pública ZS)

O aborto é um dos assuntos mais falados no Brasil pelo fato de não ser legalizado, a não ser que a mulher tenha sofrido estupro, e ainda com a maior burocracia, demorando meses para conseguir provar, por isso e por outros motivos o aborto deveria sim ser legalizado por vários aspectos como: dificuldade financeira, estabilidade emocional, deficiência física de feto, entre outros motivos óbvios. Nenhuma mulher é obrigada a ter um filho para depois ter mais um ser no mundo para sofrer, em casos de dificuldade financeira isso é muito comum, e com certeza seria bem melhor se uma criança não viesse ao mundo para sofrer e viver assim. Nenhuma mulher quer se sentir uma mãe irresponsável e incapaz de cuidar de um bebê, principalmente se ainda estiver jovem, é muita responsabilidade, e isso cai tudo em cima de nós, e não queremos carregar um fardo de culpadas pelo resto da vida, e ainda com mais uma vida para cuidar, e nem tendo condições para isso.

Uma mulher deve sim ter o direito de fazer o que quiser com a própria vida e o próprio corpo, aliás, depois somos nós mesmas que carregamos o sentimento de culpa e arrependimento pelo resto da vida.

R. (Feminino. Pública ZN)

A pergunta nunca deveria ser “você é contra ou a favor do aborto?”. Sabe por que? Porque a sua opinião não importa.

Mulheres pobres abortam, e as ricas também. Mulheres católicas, espíritas, evangélicas, ateias abortam. Mulheres em relacionamentos estáveis, casadas e com filhos abortam.

O aborto existe e torna-lo crime é um absurdo. *Infelizmente o Brasil é um país conservador e uma boa parte da população se diz contra a legalização do aborto e a favor da punição para as mulheres que abortam*. A legalização/descriminalização do aborto não obriga ninguém a abortar.

Até mesmo em sala de aula *quando o assunto é aborto há muita discussão*. Geralmente as pessoas que são contra o aborto são homens. Ou seja, eles nem imaginam o que as mulheres passam durante a gravidez, não querem saber se a mulher tem condições financeiras/emocionais para ser mãe.

O direito de escolher se quer ter ou não o filho, é a mulher que tá gravida, e ninguém fora ela deve opinar sobre. Não é a favor do aborto? Apenas não aborte.

G. (Feminino. Pública ZN)

O aborto e serto [sic] você querer tira [sic] o bebe se for de um estrupo [sic] caso de vida ou morte mas a mulher sabe que tem camisinha pra isso e também para privinir [sic] doensas [sic] as mulheres tem que se valorizar e pensar bem o que ta

fazendo hoje em dia muita gente discute [sic] sobre isso porque cada um tem opinião diferente as pessoas tem que ter consiencia [sic] do que faz tem muitos protestos e as pessoas as vezes acabam brigando porque as opinião são diferentes.

Muitas meninas que ingravida [sic] cedo elas tomam chá ou vai em algum lugar para *abortar hoje em dia não* tem mais lugares para o aborto porque esta proibido no Brasil.

L. (Feminino. Pública ZN)

No momento de decidir sobre o aborto, é a mulher que tem que escolher e tomar a melhor decisão para ela. Porque é ela que manda no corpo dela e não tem o porque outras pessoas escolher sobre o corpo dela, mas todas as mulheres tem que entender que o aborto é um crime contra a vida, é um ato que deve ser intolerável, não podemos tomar decisões sem nos aprofundar na realidade dos fatos, as mulheres só estão acabando com a vida de um bebê. Elas também estão arriscando a saúde delas, o aborto pode levar a morte, tem muitas formas de evitar uma gravidez, a não ser que a mulher seja estrupada [sic], a situação já é diferente.

Por ano morrem milhares de mulheres no mundo vitima [sic] da pratica do aborto e vidas inocentes que não pediram para serem concebidas, em vez de ser a favor do aborto, por que não ter informações de como evitar a gravidez e ter mais orientação sexual? Por que as instituições publicas, não fazem campanhas educativas? Por que não distribuem preservativos em vários lugares?

A solução para evitar a pratica do aborto está na PREVENÇÃO, INFORMAÇÃO E ORIENTAÇÃO.

SEU FILHO NÃO TEM CULPA DE VOCÊ NÃO SABER SE CUIDAR! [grifos da autora]

V. (Feminino. Pública ZN)

O aborto é o ato de interromper uma gravidez em muitos países *já existem* clínicas legalizada para realizar o procedimento, de forma que a paciente não corra alto risco de complicações ou morte. *No Brasil ainda é considerado crime*.

Em vários países é legalizado apenas em caso de estupro, em outros é liberado apenas sendo escolha da mulher que está grávida.

Existem diversas clínicas não legalizadas em países onde o ato é crime, essas clínicas acabam gerando mortalidade, pois não possuem material esterelizado [sic], o ambiente não é adequado para a pratica e os “profissionais” que realizam o processo do aborto não estão devidamente preparados para emergências, ou até mesmo para fazer o aborto de forma adequada, para não causar complicações levando ocasionalmente a morte de mais uma mulher.

Por desespero mulheres de baixa renda, acabam optando por fazer o procedimento em clínicas não legaizadas [sic], ou até mesmo em casa utilizando remédios ilegais acarretando, um índice maior de mortalidade.

A liberação e legalização devem ser vistos não só como um meio social mas também como um meio financeiro, político enfatisando [sic] a saúde física , e psicológica da mulher.

Portanto para reduzir o número de mulheres mortas, seria viável para todos, que existam lugares (clínicas) que façam o procedimento de forma correta. Acompanhando a saúde física e psicológica da paciente.

I. (Feminino. Pública ZN)

Meu nome é I., tenho 17 anos, vim falar sobre o aborto sendo candlestino [sic] ou aquele liberado.

Eu acho que toda mulher tem o direito de decidir se quer ser mãe agora ou não, não vem com seu argumento “A se for estuprada eu acho que nesse caso sim! Se você sabe nessa “situação”. Já é liberado.

Toda mulher tem o direito, a mulher não pode ter condições nem para ela, a família, como vai ter um bebe, eu prefiro que aborte do que ter mais uma criança na rua passando fome ou frio, ou aparecendo no jornal que mais uma criança foi estrupada [sic] ou maltratada.

E não vem com argumento “a mais [sic] é uma vida, ele sente dor” se você for pesquisar em media com 4 meses eles começam a sentir, se não ele é apenas um feto. Uma coparação e o ovo de galinha a gente come ovo feito, e ele ainda não esta formado o pintinho.

Alem disso nenhum dos métodos são 100% eficaz e seguro, e mesmo que as mulheres usem todos métodos não é certeza e pode causar problemas, Acho que deveria liberar o aborto porque uma das principais mortes são o aborto mais de 20 mil mulheres morrem do aborto.

A. (Feminino. Pública ZN)

O aborto é um assunto muito discutido por todos no Brasil e que gera bastante polêmica.

O índice de mulheres que engravidam aumenta relativamente, na faixa etária dos 14 aos 25 anos, tendo também um número grande de crianças que também ficam grávidas.

Na grande maioria das escolas estaduais, não há um estudo que possibilita a adolescente ou criança entender mais sobre o assunto, deixando uma capacidade maior da mesma não se prevenir e não saber sobre.

Ocorrendo um desiquilíbrio [sic] nos estudos e na vida pessoal da pessoa, pois muitas passam por necessidade e acabam não conclui
ndo os estudos e optam pelo trabalho.

Em países como o Japão, o aborto é legalizado para casos de estupro, não ter condições para criar um filho e entre outros fatores, que possam atender à mulher.

É de vital importância, a mulher decidir se quer o filho ou não, evitando possíveis problemas futuros, tanto psicológicos como financeiro.

Tema – Redes sociais: veneno ou ferramenta de empoderamento?

G. (Masculino. Pública ZO)

As redes sociais por sua vez, podem ser usadas para fins comerciais, fazer o marketing do produto ou empresa e etc. Mas, quem faz isso é apenas 30% dos usuários, os outros 70% usam como forma de entretenimento.

Muitas pessoas que eram usuárias das redes, conseguiram parar por algum tempo e relataram que a vida delas melhoraram muito e que o tempo delas aumentou. As redes sociais roubam um tempo imenso e nos casos mais sérios, pessoas ficam com baixa auto-estima por ver algo superficial nas redes sociais podendo levar a riscos enormes. Isso até pode ter um lado bom, mas pra mim isso nem deveria existir, nas redes sociais tem de tudo, difamações, assédios, pessoas que só querem ver a tristeza do próximo e várias outras coisas.

Tem pessoas que já são viciadas, sofrem abstinência se ficarem um dia sem mexer, isso que é o mais preocupante. As pessoas querem mostrar coisas artificiais nas redes sociais, enquanto as pessoas que estão vendo acham que tudo aquilo é verdade, elas veem corpos moldados, com curvas perfeitos, sem celulites e estrias, se iludem pensando que é tudo verdade e muitas vezes querem ser iguais.

L. (Feminino. Pública ZO)

Primeiramente, resolvi escolher esse tema porque acredito que entre os outros temas, esse eu consigo desenvolver melhor e justificar meu ponto de vista, baseado em experiências pessoais e situações que eu pude observar enquanto usava algumas redes sociais (hoje eu só tenho o twitter, whatsapp. Só uso o whatsapp porque é única rede social que eu realmente consigo me comunicar com as pessoas, as outras redes sociais também servem para isso mas eu não conseguia criar esse tipo de “vínculo” com as pessoas e também não via utilidade alguma, então desinstalei todas.

Acredito que inicialmente as redes sociais foram criadas para manter contato, se manter informado, divulgação, entretenimento e até mesmo empoderamento através de textos com argumentos que façam as pessoas refletir ou expandir aquilo. Mas ultimamente essas idéias não fazem mais sentido, já que as redes sociais estão virando lugares de “disputas”. Quem tem mais comentários? Quem tem mais “amigos”? Quem tem mais curtidas? O que é algo patético, porque isso não significa nada além de [ilegível]. Isso não trará nada de produtivo para essas pessoas. A vida não vai mudar do dia para a noite, a saúde (mental, física, psicológica, etc) não irá ser ótima e a pessoa também não irá enriquecer com isso. Acredito que as pessoas continuam a repetir isso por acharem que isso dará um impulso na própria auto estima, o que é improvável.

Já analisei também diversas pessoas fingindo uma vida maravilhosa no mundo virtual, mas em casa a pessoa não tinha nem o que comer direito e dependia de cesta básica que os filhos/amigos davam para ajudar. Outro ponto “interessante” é que as redes sociais causam um afastamento nas pessoas e um sentimento de “eu posso dizer o que quiser agora, pois a internet é uma terra sem lei” o que é uma idéia sem sentido e bastante equivocada.

O Exibicionismo, falta de limites, superficialidade e maldade fazem que essa ferramenta perca um pouco da sua verdadeira finalidade. Mas acredito que as redes sociais ainda tem potencial para se tornar uma ferramenta de empoderamento muito mais [ilegível], só basta saber usá-la com sabedoria e consciência.

E. (Feminino. Pública ZO)

As redes sociais são coisas que podem ser boas e ruins, vai de cada pessoa. Em pleno século XXI ainda vemos muitos haters. Pessoas que utilizam a internet apenas para menosprezar as pessoas e fazer comentários maldosos, e dependendo de quem for a vítima acaba sendo um veneno, trazendo insegurança, auto-estima baixa, etc. Mas, como a vida, a internet também tem seu lado bom, há muitas redes sociais que são feitas para ajudar e empoderar pessoas, trazendo apoio e reflexões positivas, e também ouvir pessoas que precisam de ajuda.

Por que escolhi esse tema?

O tema escolhido foi para retratar os dois lados da internet, onde se encontra muitas coisas ruins mas também muito boas. E são coisas que vemos diariamente por meio das redes sociais, sabendo assim como retratar melhor do assunto.

G. (Masculino. Pública ZO)

As redes sociais é uma plataforma que abrange todos os tipos de comunicações possíveis e sendo assim, o compartilhamento de informações se tona algo comum em questões de segundos e em tempo real. O tema divide opiniões necessárias de discussões que me despertam interesses por ser um assunto moderno e atual.

Em meio a era da tecnologia, o empoderamento é um conceito que permite que as pessoas possam se expressar através das mídias e criar uma publicidade de si próprio, gerando um padrão de “perfeição”, aonde a sociedade tenta a todo momento esconder uma realidade nem sempre positiva. Essa promoção pessoal se relaciona com a necessidade de provar e forçar algo para alguém que irá alimentar essa vontade de se introduzir em um respectivo ciclo social criado de acordo com diferentes fatores.

Contudo, as redes sociais é uma ferramenta gerando um conteúdo tanto positivo quanto negativo que fica a critério individual absorver. Esse “veneno” está interligado com o mal que a sociedade faz ao impor um padrão que acaba se tornando tóxico. Ao entrar nesse mundo do entretenimento, é importante ter em mente uma realidade virtual e real.

P. (Masculino. Particular ZN)

A tecnologia foi algo que criou muitas coisas revolucionárias e tornou melhor a comunicação, uma delas foi a rede social que trouxe uma forma incrível de conseguir informação, mas muitos se perguntam se é bom ou ruim ter isso, e ninguém conseguindo achar uma solução melhor para todos.

Muitos acham que é muito bom ter isso na vida de todos, tornando a forma de buscar informações e sendo algo muito fácil para todos de ver. As pessoas adoram ter isso na vida, ter algo fácil em mãos, mas muitos não gostam.

E muitos não gostam, por conta das fake News, que traz muitas informações mentirosas sobre todos e quando alguém vê, a informação se espalha de uma forma grande.

L. (Masculino. Pública ZS)

As redes sociais assim como qualquer outro meio de comunicação inventado nesse século com uso exagerado acaba se tornando um problema um vicio ou um veneno mais controlado o uso diário ou quando e apropriado ou não usar pode acabar se tornando um grande divulgador de noticias ajudando ate mesmo os noticiários locais já que as postagens ou “posts” como conhecido popularmente atravessam as redes de comunicação muito mais rápido que rádios e telejornais mais também e importante saber o que compartilhar e não compartilhar como fake News.

S. (Masculino. Pública ZS)

As redes sociais, dependendo de que as usar, tanto pra destilar ódio e preconceito ou para se empoderar, é algo bom, de utilidade pública.

É muito preocupante o poder que essa ferramenta tem. Interfere significativamente a vida dos *indivíduos nos tempos de hoje* é mais grave quando espalha mentiras por elas (as fake News).

As pessoas tem que tomar mais cuidado de como usam ferramentas de divulgação de conteúdos virtualmente para evitar o espalhamento de mais ódio e preconceito nessa sociedade.

V. (Masculino. Pública ZS)

As redes sociais são um meio de comunicação, notícias, negócios, forma de expressão, empreendedorismo, etc. Mas ainda sim têm seus inúmeros pontos negativos, onde assim como as pessoas podem propagar amor, também podem propagar o ódio, cuidando da vida alheia, falando coisas que com certeza não falariam pessoalmente.

Acabou se tornando uma forma de falar tudo aquilo que as pessoas em seu meio social as julgariam se falassem tudo aquilo que pensam, as pessoas já não se

olham olho no olho como antes, foram consumidas por um mundo virtual onde o ego tomou conta, curtidas, *views* e números, apenas números, satisfazem muita gente.

Uma verdadeira prisão, que foi solta para todos e agora passou dos limites em vários aspectos, pode sim ter se tornado um grande veneno para a sociedade.

B. (Masculino. Pública ZS)

Um assunto muito polêmico, redes sociais são algo bom ou algo ruim para as pessoas.

Antes de começar esse texto sobre redes sociais vou tentar ser o mais sincero possível em relação ao tema. Vamos lá!

Acredito que as redes sociais são um veneno para as pessoas. Pelo menos do jeito que *estão hoje em dia* mas o porque dessa resposta? Enfim vamos começar que na internet as pessoas são maldosas e não existem leis na internet.

Por dia vemos diversos casos de preconceito a [ilegível] pessoas são feitos nas redes sociais e na internet em geral.

E com a internet as pessoas ficam tristes mais fáceis, pois por exemplo, se você estiver triste e entrar no perfil de qualquer pessoa no facebook ela irá se deparar apenas com os momentos felizes da pessoa, achando que a vida daquela pessoa é melhor do que a dele quando na verdade provavelmente a pessoa do perfil também passa por momentos tristes.

Porém também acredito que as pessoas podem e fazem um bom uso das redes sociais. Com grupos de apoio que todos ajudam todos, com o entretenimento também com a facilidade na comunicação.

D. (Masculino. Pública ZS)

Pra mim é os dois, porque a pessoa pode fazer tanto o mal quanto o bem pela internet.

Muitas coisas boas podem ser feitas pelas redes sociais, como fazer uma doação pra quem precisa, alertar as pessoas sobre o que está acontecendo no mundo a fora e etc.

As coisas ruins: uma pessoa pode combinar uma venda com outra pessoa, chegando lá ela pode te roubar; pode ser aprender coisas ruins e que pode prejudicar outras pessoas.

Então pra mim as redes sociais é muito útil, mais tem que usá-la de forma correta.

D. (Masculino. Pública ZS)

Dez de [sic] *sempre* ve as redes sociais de uma maneira critica, pois por mais que ela pode ajudar em varias questões como socialmente principalmente num contexto social, pois tal ferramenta pode ajudar a encurtar distancias de amigos e familiares ou ate mesmo promover eventos ou arrumar um emprego, mas mesmo com

tudo isso *sempre achei* a rede social algo dispensável *pois a disputa que aquela virou*, a disputa de seguidores, de curtidas, o ambiente toxico onde todos podem trazer “apenas” horrores sem nenhuma punição ou coisa do tipo, muitas das vezes mexendo com o psicológico das pessoas quando elas apenas ve a parte boa da rede social, apenas os melhores momentos da pessoa, assim piorando a depressão ou a ansiedade de uma pessoa, causando um efeito ao contrario, causando o sentimento de anti-social.

A. (Feminino. Pública ZS)

Na maioria das vezes as redes sociais é um veneno (perigo) se a pessoa não souber usar, pode cair em noticias falsas, conhecer pessoas e marcar encontros e acabar caindo em uma armadilha ou até sequestros, um vicio para crianças e jovens, tem hoje em dia muitas pessoas trabalham com redes sociais como instagram, youtube, facebook e outros... podemos criar ate mesmo um perfil para procurarmos empregos e cursos.

F. (Masculino. Pública ZS)

A internet é uma arma que depende muito da pessoa que utiliza, se a internet for usada para o mal ela pode se tornar uma arma muito poderosa. Como roubar, assediar e ate mesmo matar uma pessoa com a internet.

Por exemplo, *teve aquele jogo da baleia azul*, que matou muitas e muitas pessoas.

Mas... a internet é uma ferramenta que pode ser usada para impor a sua ideia, como por exemplo “a luta contra a violência contra a mulher”.

Você pode passar sua ideia que bater em mulher é muito errado, você pode influenciar e colocar a ideia de respeito e igualdade a todos e também aprender muito com as outras pessoas.

Para mim a internet pode ser uma ferramenta mas com respeito para não machucar ninguém.

J. (Feminino. Pública ZS) PLÁGIO

O mundo contemporâneo passa por transformações numa velocidade nunca antes vista. A internet veio para mudar as relações entre as pessoas, aproximá-las e dar voz ao que, antes, não se manifestavam ou tinha um certo território para se expressarem.

As redes sociais substituem, aos poucos, os meios de comunicação tradicionais. Hoje, as pessoas interagem, consomem, criam e mantêm laços afetivos, produzem conteúdo, expressam emoções e formam opinião muito mais rápido. É na velocidade do tempo, quer dizer, da internet, que seguimos com a vida. Tudo muda se transforma num piscar de olhos. Estamos todos dentro de uma mesma rede onde nossos conceitos se convergem, todo o tempo. As redes sociais ampliaram a voz dos

atores sociais e possibilitaram a comunicação e a difusão internacional de mensagens acessíveis.

P. (Masculino. Pública ZS)

As redes sociais são um veneno porque as pessoas se passam por outras, por isso *acontece muitos estupros*, vendas proibidas pela internet ou seja rapazes que se passam por outras pessoas para estuprar meninas jovem marcam local, dia e hora.

A redes sociais e uma ferramenta de empoderamento porque pode ter coisas ruins e coisas boa tipo vídeo “fazendo doações para pessoas que necessitam”, videos de pessoas morrendo, videos e atitudes erradas de pessoas erradas em lugares errados induzindo pessoas inocente para fazer o “errado”. Videos de muita violência de intolerância, criticas e etc...

J. (Feminino. Pública ZS)

As redes sociais hoje em dia e uma ferramenta que todas as pessoas tem, algumas pessoas usam essas redes por pura diversão e outras para trabalho, divulgam produtos de algumas marcas influenciam pessoas pelo mundo todo, algumas pessoas falam de beleza, saúde, outras pessoas tem contas sociais para ajudar pessoas e animais de rua.

Noticias de escalham [sic] rápido, principalmente na redes, eu acho que você usa uma rede de acordo com o bem que você que fazer para sociedade, pessoas usam os milhares de seguidores que tem para ajudar as pessoas, ajuda vitima de enchentes, incêndios etc... as redes sociais ajudam muito mais também pode passa uma visão de beleza e de vida que algumas pessoas só aparentam ter e não tem, não ser deixem [ilegível] por fotos perfeitas.

G. (Masculino. Pública ZS)

Vivemos numa época em que as redes sociais é o centro de tudo e, com isso, acabou abrindo novas oportunidades para muitas coisas e pessoas. Hoje em dia está tudo mais fácil, prático e acessível por causa da internet.

Mas como tudo na vida tem seu lado positivo e negativo pessoas extremamente negativas expondo seu ódio e dando opiniões no que não deve só para propagar o ódio.

Mas eu, vejo muito as redes sociais como um divisor de aguas, (claro, pra quem sabe usar) hoje através disso conseguimos ter “voz” e falar naquilo que acreditamos. Vejo sim, como uma ferramenta, através das redes, por conta da união, pessoas já foram salvas, mulheres se encorajaram e vidas mudaram.

Sabendo usar, as redes sociais é uma ferramenta para todos nós.

C. (Masculino. Pública ZS)

As Redes sociais não só no Brasil mas no mundo inteiro pode ser um veneno como também pode ser uma ferramenta para usar com coisas pessoais.

Pode até ser chamado de Rede Mortal por que as redes sociais são contas que a pessoa mostra tudo e faz, tem amizades com pessoas que não conhecê, conversas, fotos, vídeos, tem muitos casos de que crianças mesmo tinha conversas muito maturas [sic] de mais para as pessoas pequena, que teve até sequestros, estupros, e divulgações de fotos nus (pornográficos).

Mas com isso os pais tem que está de olho e sabendo com que ela conversa, e com que elas andam.

Mas coisas boas tem nas redes sociais como lembrança.

D. (Feminino. Pública ZN)

Redes sociais são algo que hoje em dia todo mundo tem ou quer ter, é um grande meio de comunicação onde muitas das vezes acaba nos ajudando em muitas coisas mais infelizmente nos prejudicando em outras.

Rede social hoje em dia pode ser muito bem utilizada para nos ajudar em empreendimentos, com divulgações etc. Conhecemos hoje grandes “influenciadores”, pessoas empoderadas que divulgam suas marcas e seus patrocínios para um grande crescimento comercial, e acabam ganhando muito com isso, cresce muito sua vida financeira.

Mas quando a rede social é usada para atingir alguém de alguma forma ruim, acaba sendo um veneno, por prejudicar vidas e pessoas. Ultimamente tem crescido muitos casos de bulling [sic] pela internet, muitos casos de racismo, homofobia, gordofobia, e muitos outros que acaba “rebaixando” alguém por ser de um gênero raça ou cor diferente. E com isso acaba gerando um grande caos na vida de muitas pessoas, acabando com seu psicológico e muitas vezes gerando grande violência de uma sociedade para outra e de uma geração para outra.

Temos sempre que ter a consciência de que há uma pessoa do outro lado de uma rede social com uma vida, assim como nós mesmos. Espero que as redes sociais e principalmente a internet seja desenvolvida sempre para o melhor de uma sociedade.

S. (Feminino. Pública ZN)

Dentre diversas plataformas digitais, as redes sociais são encontradas como um meio um tanto extenso, pois os assuntos retratados são diversos e intensificados. São até mesmo utilizados como uma plataforma de trabalho, marketing e influência.

Através desses meios, existem suas razões pró-ativas e [ilegível], ou seja é um campo subjetivo dizer e afirmar ser algo totalmente negativo ou positivo, pois é uma grande extensão social que fornece apoio e acolhimento, assim como oferece insegurança e tormentos.

Durante a história da humanidade é comum existir um padrão de vida e seus julgamos, através disso a sociedade que se encontra inferior ao padrão costuma a se retrair e acreditar que não existem formas de valorizar o que se é e vive.

Na última década, vem surgindo de forma intensa um grande movimento de empoderamento e reconhecimento feminino, racial, religioso e sobre gênero, onde essa comunidade oferece acolhimento e empatia, lutando contra o pensamento que os julgam como inferior.

O padrão social imposto, de certo modo faz com que muitas pessoas sigam uma utopia e desenvolvam distúrbios, o que acaba sendo um veneno. Essa questão acabou sendo subjetiva e considerada como uma cultura de massa, muitas vezes causadas através da mídia (TV, redes sociais).

Ainda assim, como diversos meios de influência, a mídia pode oferecer muitas oportunidades, sendo uma grande estratégia de marketing e manipulação. Continuando a promover muitas situações onde um público irá se destacar e se adaptar melhor que o outro.

Portanto não devemos rotular que um meio digital e social é um veneno ou empoderamento, pois isso é uma verdade de acordo com a vivência de cada um. Ressaltando que todas as plataformas tem seus pontos positivos e negativos, atingindo diversos públicos, levando em conta seus valores individuais.

Concluindo esse tema é um tanto extenso e intrigante pois conseguimos discutir diversos assunto, abordando a empatia e importância de cada um.

N. (Feminino. Pública ZN)

Atualmente as redes sociais está sendo usada como ferramenta para o sucesso, com conteúdo muito exagerado ou até mesmo compreensivo, onde muitos relata sua vida e outros expõe conteúdos inadequados. A rede social vem se expandindo de uma maneira tão rápida, com isso também vem o sucesso e as consequencia juntos, pois vejo crianças com pouca idade se expondo e fazendo vídeos que elas acham correto. A rede social vem se inovando com avanços tecnológicos, pelo um lado é bom e pelo outro é ruim, facilitou a vida de muitas pessoas com a facilidade de se comunicar com outras e exagerou com os conteúdos que se encontra na mesma. Quem iria imaginar essa diversidade, onde todos dão suas opiniões, e onde muitos não fica feliz com com tua felicidade.

G. (Feminino. Pública ZN)

Nos dias de hoje as redes sociais é utilizada por muitas pessoas, essas pessoas usam as redes sociais para se comunicar com amigos, familiares que estão distantes ou para fazer novos amigos, mas nem sempre isso é muito confiável pois muitas vezes pode ser pessoas perigosas como por exemplo Bandidos que fingem ser quem eles não são, eles usam fotos de perfil falsas, como por exemplo: eles pegam fotos de perfis de outras pessoas e se passam por elas.

As redes sociais podem ser utilizadas para coisas boa como por exemplo: fazer vendas de produtos que não queremos mais utilizar, como por exemplo: roupas, assessórios, coisas que outras pessoas podem querer mas temos que ter cuidado para não cairmos em golpes, mas temos que tomar cuidado com as coisas que falamos para as pessoas nas redes sociais como por exemplo: assunto intimo com a pessoa que nos relacionamos, atualmente vêmos [sic] casos de pessoas que mandam mensagens e fotos intimas para os outros e terceiros pegarem e hackear para espalharem por vários lugares.

As redes sociais são ferramentas para se usar com responsabilidade para não ter consequencias [sic] graves, como por exemplo hackear pode dar uma consequência muito grave, pois podem ter informações pessoais daquela pessoa que pode ser que ela não queria que alguém fique sabendo, então para que isso não aconteça temos que tomar cuidado com quem nós conversamos e com quem nós compartilhamos assuntos pessoais para que nada aconteça.

Tema – Liberação de armas: resolve ou não os problemas de segurança no Brasil?

V. (Feminino. ParticularZN)

O índice de violência no Brasil é um dos mais altos do mundo. Se o porte de armas fosse liberado para toda a população brasileira a vida em sociedade viraria um caos, porque o número de ataques a determinados grupos aumentaria. Além disso existem pessoas que veem o seu próximo como um inimigo.

O preconceito e o machismo ainda são bastante presentes na sociedade brasileira, isso faz com que os ataques às pessoas negras, pessoas do sexo feminino e pessoas da comunidade LGBTQ+ sejam constantes e em grande número. Com a liberação de armas esses grupos sofreriam mais ainda e não teriam nenhuma garantia de seguridade [sic], pois poderiam ser atacados nas ruas, em suas casas e outros lugares. O medo na vida das pessoas desses grupos já está presente diariamente, e aumentaria com o porte de arma liberado.

Segundo Hobbes, o ser humano é um lobo egoísta e interesseiro que precisa saciar seu apetite. Muitas pessoas se encaixam ou se baseiam na teoria de Hobbes, elas fariam o necessário para alcançar seu desejo, mesmo que tal atitude prejudique o próximo, porque a sua ambição é tão grande que ele passa a ver outras pessoas como inimigos. Essas pessoas com armas na mão tornaria ela uma ferramenta de ataque e não usaria como ferramenta de defesa.

Portanto, a liberação de armas não resolve os problemas de segurança no Brasil, e sim torna o país menos seguro. As pessoas viveriam com mais medo, os ataques a determinados grupos aumentaria e consequentemente o número de homicídios cresceria.

G. (Masculino. ParticularZN)

Na minha opinião, liberar as armas no Brasil iria piorar a situação do país e a taxa de mortalidade brasileira iria aumentar muito. Soltar uma arma na mão de qualquer um no Brasil, onde nem precisa liberar, bandidos, pessoas de bem também possuem arma sem porte, muitas vezes para “proteção pessoal” mas não deixa de ser um risco para a população.

Na minha opinião para tentar melhorar a situação atual que não é nada boa, é evitar justiça com as próprias mãos, liberação só ira piorar. Primeiro recuperar armas das mãos de pessoas errada ainda mais as que não possuem porte.

B. (Masculno. ParticularZN)

Sim e não, violência não é a solução, para os problemas entretanto em um país como o Brasil um lugar onde “não há regras” é bom se defender de alguma forma.

Por exemplo: vamos supor que a grande maioria da população tivesse armas de fogo, antes de agir de cabeça quente as pessoas iriam pensar 2 vezes antes de agir, porque eu tenho uma arma, mas aquela pessoa também pode ter e revidar. Nesse ponto de vista creio que a segurança iria melhorar, mas há muitas variáveis e pontos de vista diferente, se resolveria mesmo o problema, isso é uma incógnita.

F. (Masculino. PublicaZO)

Eu acho que não iriam ser bom a liberação do porte de arma no Brasil pois ia almentar [sic] o índice de morte por que sem liberação da arma já temos muitas mortes com muitas pessoas com porte de arma inlegal[sic] sem ter autorização do pais ou do estado então, eu não concordo com a liberação de arma por que tudo iria ser resolvido na base da bala um discussão ou até tentativas de assalto ia ter mais morte e um matando o outro por motivos inapropriados e por isso não concordo com a liberação de arma no Brasil.

G. (Masculino.PublicaZO)

A violência e o crime existe em qualquer lugar, mas para fazer com que isso seja evitado ou diminuído deve haver ações contra isso. Uma das ações é o porte e posse de arma para a sociedade, e sera que isso realmente funciona?

Um assunto polemico de dizer mas na minha opinião essa atitude de envolver armas de fogo para a sociedade deve ser bem pensada e bem executada que tudo vai correr bem. A partir do momento em que um individuo do bem esteja armado e é abordado por um sujeito criminoso ele tem a chance de sair bem sucedido atirando ou ameaçando o criminoso fazendo com que os criminosos pensem uma ou duas vezes antes de abordar alguém, por conta do cidadão armado. Com isso acho que a criminalidade pode diminuir por ter um certo receio ou medo de roubar alguém.

E. (Feminino. PùblicaZO)

O tema escolhido foi através de todas as mudanças que está surgindo no Brasil esse último tempos, que pode ocorrer e de mal para pior.

No Brasil existe inúmeras de pessoas que são usuárias de drogas, bebidas alcoolicas, agir por total força da emoção, da raiva e ansiedade e com pessoas depressivas ou até mesmo distúrbios, transtornos emocionais e etc.

Em um pensamento amplo nunca que uma arma seria segurança, tornaria o Brasil em um verdadeiro estrago e tragédias causadas pela arma na mão de pessoas que não tem a mínima noção do que pode causa-las.

A sociedade ficaria exposta para a morte digamos assim, a segurança seria algo impossível de ter em meio de armas e pessoas sem capacidade para usa-las corretamente, com tudo isso crianças e todas as pessoas inocentes estaria exposta para o pior a qualquer momento.

Não fazeria[sic] bem para o Brasil, armas trás [sic] um grande poder de que está com elas nas mãos e muitas pessoas faz esse poder se torna um enorme desequilíbrio para todos.

Crianças teria curiosidade de saber, com usar e poderia resulta em morte assim como pessoas que tem depressão que muitas vezes por falta de ajuda necessárias poderia se deparar com uma arma destruir toda sua vida em questão de segundos.

Por tanto, armas só devem ser usadas por quem estudou para saber dominar elas adequadamente, mesmo existindo muitas pessoas sem capacidade de usa-las, usando para fazer o mal, não se deve legalizar o porte de armas para não acabar com o resto da população brasileira.

T. (Masculino. PublicaZO)

Em meio ao caos que o Brasil a liberação das armas não resolveria a a questão da segurança. Sem a liberação já ocorre um alto índice de mortes com arma de fogo, isso no Brasil “a liberação” não iria mudar muito, pois muitos já possuem arma de fogo em mãos sem mesmo ocorre esta liberação.

Esse fato da “liberação” aumentaria a insegurança pois se a pessoa não está indo com a sua cara e sente rancor, e te ve na rua a noite e vocês estão sós e ela te atira ela vai falar que ouve[sic] agressão, quem prova o contrário? Senão que só [ilegível] duas pessoas.

A liberação das armas so aumentaria o índice de mortes, e daria uma base pras pessoas matar e ter algo, alguma base para se defender, meio que dando um motivo para matar.

O Brasil não está preparado para a liberação de armas de fogo, é um país instável emocionalmente e não está preparado para esse tal feito.

E. (Masculino. PúblicaZN)

A liberação das armas podem sim ajudar na segurança do cidadão, mais para isso ele tinha que fazer pelo menos um curso de tiro de meio ano, 6 meses. Porque

se uma pessoa qualquer vai e tira sem fazer nenhum curso pode acabar fazendo muita merda.

Depende muito também do emprego da pessoa, a liberação das armas deveria ser mais para os “jornalistas, caminhoneiros e motoristas de aplicativo” essem [sic] sim deveria ter o “porte de arma” agora quem tem comércio deveria ter o “posse de arma” para proteger o seu estabelecimento.

Vim falar sobre o porte de arma. O porte de arma pode ser entendido como um passo além do direito de posse. Porte de arma oferece uma garantia a mais. Ele da aos seus proprietários a possibilidade de andar armado nas ruas, ou seja, com esse “porte” é possível transitar com a arma em ambientes para além de sua residência ou comércio de trabalho do dono do armamento.

A “Posse de arma” possibilita comprar e registrar um armamento, que pode ser mantido em sua residência ou local de trabalho do proprietário da arma (apenas se ele for responsável legal pelo estabelecimento). A posse segue a lógica do direito de legítima defesa: a ideia e que o cidadão possa optar por ter uma arma em casa para a sua proteção. Essas são as diferenças entre o “porte” e a “posse”.

W. (Masculino. Públic ZN)

A liberação das armas foi uma proposta do nosso Presidente da República: Jair Messias Bolsonaro, e de outras pessoas também. Eles dizem que é para as pessoas se proteger da bandidagem, mas quando as pessoas estiverem pelas ruas, com armas nas mãos, talvez nosso país possa ficar mais violento e perigoso.

Essa proposta vai ser só para quem fizer treino de tiro e tiver um comprovante de que pode comprar e estar usando uma arma, por que, se a pessoa não tiver o porte de arma ela poderá ser até presa por porte-ilegal-de-arma.

Mas tem um vereador que se chama Nelson Hossri [sic] que ele quer que aprove esta lei, porém, só para agentes socioeducativos; pois, o objetivo dele é proporcionar mais segurança para os servidores, principalmente quando estiverem fora do horário.

E os agentes socioeducativos, entre outras funções, exercem atividades de vigilância e escoltas, em lugares de dentro e por fora das unidades.

Mas na minha opinião não deveria ser liberado as armas, pois nosso país já é violento desse jeito sem a liberação das armas, agora imagine só, se for liberada as armas ai nosso país vai ficar muito mais violento do que já é.

A. (Masculino. PúblicaZN)

B.

Bom acho que não, liberar a utilização de armas não é política de segurança. Esse deve ser o primeiro entendimento, antes de qualquer posicionamento sobre ser a favor ou contra o porte de armas. Até porque tem uma arma na mão não garante segurança a ninguém. O risco do mau manuseio, a responsabilidade de sem um local seguro, principalmente quando se convive com crianças e adolescentes; a necessidade de treinamento constante, tudo isso deve ser levado em conta. Se anda

armado promove segurança, policiais e outros profissionais das forças armadas não morreriam, diariamente, no mundo logo a discussão deve ser muito mais aprofundada. Pra ter uma posse de arma tem que fazer vários exames como por exemplo teste psicológico e ter uma permissão de ter uma arma em casa, porque imagina para[r] essas armas em mãos criminosas, aí que vai responsabilizar por todo esse risco. Ah e também sobre o caso de discussão em trânsito, como todos sabem, a muitas discussões e imagina se entra a liberação das armas, eles iam se matar e correr risco as outras pessoas. Outro é admitir que qualquer cidadão adquira a sua e faça uso. Isso traz insegurança para a população, que ficará ainda mais exposta.

M. (Masculino. PúblicaZN)

A liberação das armas no Brasil, causa muitas discussões e até mesmo brigas, pessoas que defende a liberação e pessoas que é contra, mais será que resolve. Bom a liberação das armas pode resolver, de acordo que tenham leis rigorosas.

Podemos afirmar, que vários países tem a liberação das armas. As leis nesses países são bastante rigorosas, cidadões [sic] que comete infração tem a sua arma retirada e não tem direito e retira ela novamente, pessoas que tem o porte garantido por lei, deixam na sua casa guardada no cofre bem segura, longem [sic] de criança para não acontecer alguma fatalidade com essa criança, isso é uma lei, porque o cidadão não tiver o cofre, ele tem o seu porte negado.

Podemos arfimar [sic] que há solução para o Brasil, números comprovam, o Brasil tem as maiores taxas de mortalidade no mundo, a mortes por arma de fogo por 100.000 habitantes no Brasil é de 25.5, e a quantidade de arma a cada 100 residente com armas 8.8, já nos EUA, a morte por armas de 5.2, muito menor no Brasil já a armas por 100 residentes com arma é de 90.0, é muito grande diferencia [sic], nos EUA tem prisão perpetua já no Brasil o máximo de anos na cadeia é de 30 anos, conforme o código penal art. 75, o limite de pena de cumprimento do tempo de condenação. Isso já ajudaria a diminuir a violência no Brasil.

Concluimos que a liberação das armas ajudaria a diminuir a violência no Brasil, com leis, bastante rígido [sic] para quem comete infrações na lei.

G. (Masculino. PúblicaZN)

Esse tema está sendo bem relevante e bem repercutido, pois se trata de um tema bem preocupante, com o nosso presidente Bolsonaro que entrou no poder em 2019 esse assunto da liberação de arma é bem comentado, você parando bem e pensando direito neste assunto ele não resolveria em quase nada, certo algumas pessoas até poderiam ser prudentes quando conseguissem o porte de armas, mas diferente delas outros não seriam, pois a maioria de problemas, tumultos, discussões sempre seriam terminados “na bala” com a morte ou ferimento de pessoas.

A segurança no Brasil nunca lá foi essas coisas ainda mais se o porte de armas fosse legalizado iria piorar e muito na parte de segurança, pois os assaltos os assaltos [sic] a mão armada e qualquer roupo [sic] que fosse haver provavelmente iriam

terminar em morte pois dos dois lados o do ladrão e o da polícia estariam armados por causa do porte de arma legalizado.

Apesar que no Brasil já tem muitas pessoas que tem o porte de arma ilegal, aonde eles tem essas armas do exterior vindo para o Brasil ilegalmente, aonde bem provavelmente, á um comércio dentro do próprio Brasil de armas ilegais, isso já vem de muito tempo prejudicando o nosso governo que sabem disso mais não fazem nada, se for legalizado isso só vai beneficiar que já tem seu comércio e ajudando eles mesmos.

T. (Feminino. PúblicaZN)

A liberação das armas no Brasil é uma situação um pouco delicada deveríamos discutir mais sobre o assunto, pois é a nossa vida que está em jogo.

A sociedade gosta na ideia de ter posse de arma, pelo simples fato, de segurança e também por medo de ser roubada, na rua ou até mesmo nas suas própria casa. Na qual pensamos ser um lugar seguro porem no século em que estamos não há esse lugar em que possamos se sentir protegido. Como vimos o acontecido na escola de Suzano, um massacre, matando trabalhadores, e adolescentes, inocentes que estavam ali apenas para, estudar e acabaram sendo mortos, por meliantes que não deveria tá com uma arma de fogo nas mãos.

Ou seja ter armas resolve ou não os problemas do Brasil? O Brasil em si é um lugar muito corrupto, a liberação não seria uma coisa boa para nós brasileiros porém a legalização, sim para alto [sic] defesa que possamos se proteger do mal.

D. (Masculino. PúblicaZN)

Bom, eu escolhi esse tema porque eu acho muito importante para o nosso país, no nosso país existe muitas violências, muitos crimes, muitos abusos entre outras coisas.

Eu acredito que a liberação do porte de arma não será bom para o Brasil, ia acontecer bastantes homicídios de forma geral. A liberação das armas pode incrementar reações violentas que nos levam ao homicídio como uma briga de rua, de bar, uma discussão de trânsito, ou então até em jogos de futebol. A sociologia que questiona esses fatores, ano passado a professora ficou uma aula debatendo sobre esse assunto.

A liberação das armas não irão resolver os problemas de segurança no Brasil, iria acontecer muitas mortes, pessoas matando outras, o Brasil iria ficar uma bagunça, certo que não iria ser qualquer um que iria poder ter a arma, mas acho que isso não iria ajudar o Brasil e sim piorar. Para nós termos um país bom não precisamos de armas, precisamos ter amor, carinho, respeito, ser humilde, ser honesto entre outras coisas, o mundo está cheio de coisas ruins, nós temos que fazer o bem.

G. (Masculino. PúblicaZN)

A liberação das armas no Brasil sempre foi algo que causou muita polêmica entre as pessoas de um lado estão as pessoas que são a favor da liberação e do outro lado temos que é contra.

Todo esse debate voltou a tona em 2018 com a candidatura de Bolsonaro. Todo o povo queria segurança e armas. Mas será que as armas seriam a solução?

Será que o problema da violência não seria a educação e falta de oportunidade? Será que usando uma arma e matando alguém esse problema iria ser solucionado?

Bom... para discutir isso basta ir nas favelas de todo o Brasil e você verá o foco do problema, la nem todos tem a oportunidade de estudar, muitos abandonaram a escola para irem trabalhar e ajudar sua mãe (na maioria das vezes). Na busca por dinheiro fácil e respeito muitos entram na vida do crime mas não por escolha e sim por falta de opção e por julgamento da sociedade.

E muito fácil falar “fulano rouba porque é vagabundo”, “quem quer consegue”, mas é fácil falar isso tendo tudo e não faltando nada em casa, e outra será que todos nós teriamos condições de pagar 7 mil reais em uma arma em um país que o salario mínimo não chega a R$200,00.

A solução para tudo isso é o governo investir em educação e não em armas, todos nós somos vitimas dessa sociedade, então vamos investir em conhecimento não vamos chegar a lugar algum com armas mas com estudo e conhecimento conseguiremos dominar o mundo.

K. (Feminino. Pública ZN)

A violência no Brasil não é uma invenção atual. Desde muito tempo a questão do porte e liberação de armas já vem sendo discutido. Em um país onde tem índice grande de assaltos, violência contra vários tipos de pessoas, culturas e etnias, acaba gerando uma certa revolta e fazendo com que as vítimas queiram “se vingar”.

Porém arma não garante segurança de ninguém, ainda mais quando o mau uso é realizado, a responsabilidade de guardar em um local seguro, a necessidade de treinamento constante; tudo isso consta [sic].

Diante desse problemática, é ilusório acreditar que a violência irá diminuir colocando armas de fogo nas mãos da população. Sendo assim, é necessário que ONG’s e entidades da sociedade civil promovam palestras discutindo o assunto. Por fim cabe ao ministério da segurança destinar os recursos necessários para aparelhar as forças de segurança pública, essas sim são as responsáveis pela manutenção da paz e da ordem.

L. (Feminino. Pública ZN)

Não resolve porque não podemos pensar que com violência iremos resolver os problemas de segurança presente no nosso país.

A liberação das armas só iria à gravar [sic] mais a situação, transformaria nosso país em um verdadeiro caos.

Estamos diante de uma sociedade racista, homofóbica, xenofóbica entre outros tipos de preconceito, imagine como vão se sentir as pessoas que são vítimas desses tipos de preconceito, saber que alguém que não aceita o que elas são, carrega discursos de ódio e uma arma na cintura.

Além de colocar toda a sociedade em risco de ataques, muitos pensam que por estarem armados estarão seguros, isso não passa de uma ilusão.

Para resolver os problemas de segurança devemos focar em diminuir a criminalidade devemos fazer com que os órgãos responsáveis estejam cada vez mais especializados.

Mas o fator principal no qual devemos investir é na educação, para formar cidadões [sic] que desejam agregar coisas boas na nossa sociedade e não prejudica-la.

Repito a dizer que violência gera violência então não faz sentido à liberação das armas nosso país precisa de *livros na mão e não um revolver apontando para outro cidadão"* [grifos da autora].

K. (Feminino. Pública ZN)

Na minha opinião eu acho que se libera o porte de arma, vai ter mais violência, mas [sic] do que já tem no Brasil. Porque mesmo ela não sendo legalizada ainda, muitas pessoas tem e a maioria não e pra defesa própria e sim para fazer o mal para o próximo. Como por exemplo, os assaltos, assassinato e vendo em jornais a maioria é com mão armada (arma) A violência no Brasil já é muito alto, se você para pra ver o jornal você so vê morte, todo mundo se matando. O Brasileiros tem medo de ir trabalha [sic] e não volta [sic] mais par sua casa, com medo da violência. Na minha opinião as pessoas vão se mata [sic] mais ainda, eu acho que o Brasileiro não tem cabeça pra ter uma arma ainda. Por isso não sou a favor o Brasil já e violento demais.

Tema – Funk: baixaria ou expressão cultural?

M. (Masculino. Pública ZO)

O Funk há 20 anos atrás era um motivo de preconceito. O funk veio se mostrar nas comunidades com o famoso proibidão que para as ruas nas maiores comunidades do Brasil, tendo um aumento de vendas e produções de drogas entre os jovens dessas tais comunidades.

Hoje o objetivo do Funk é atingir o maior número de pessoas de todas as idades, tirando as músicas apologia do crime e sim trazendo conscientização da realidade das comunidades para mostrar, ou pelo menos tentar, fazer que os jovens não entrem na vida do crime e mostrar o preço que a vida errada cobra.

Temos muitos jovens talentos hoje no funk e com isso inspirando outros jovens na minha comunidade jovens já crescem sabendo o que querem da vida.

L. (Masculino. Pública ZO)

Na minha opinião o funk é um meio de expressão, é um ato diferente de se comunicar com a sociedade, a música sempre foi uma cultura.

Mas nesses últimos tempos o funk tá sendo uma baixaria de baixo nível. As pessoas não estão sabendo compor o verdadeiro funk.

Ex: As músicas estão falando de muita putaria, drogas, apologia, e etc...

Na minha opinião isso acaba queimando o filme de quem sabe fazer o funk de verdade.

O funk é um estilo musical como qualquer um, pois é o mesmo processo para compor uma música. “Tem que ser pensado, tem que ter um contexto e uma História contada na letra”

Assim como qualquer estilo musical existe funk muito bom e existe fuk muito ruim.

Mas o funk é cultura e sempre vai ser basta as pessoas saber fazer.

W. (Masculino. Pública ZO)

O funk é uma expressão cultural pelo fato de ser uma música a que vem da comunidade, e todo tipo de música acaba virando uma cultura para determinada região.

Por mais que seja uma expressão cultural, não podemos deixar de lado, a super objetificação de uma mulher que está presente em quase todas as letras de funk, e a visão de que na comunidade só existe palavras de baixo calão.

Concluímos por fim, que o funk está no meio termo, entre baixaria e expressão cultural.

J. (Masculino. Particular ZN)

Pode-se afirmar que as letras de funk *hoje em dia* é considerado baixaria pela sociedade. *Diferente de antigamente* que refletia a sociedade ou seja trazia a cultura do povo pobre.

Hoje em dia o funk não é visto como símbolo de cultura mais [sic] sim como violência principalmente o funk que fala das mulheres assim rebaixando a mulher com letras pesadas mas existe vários tipos de funk assim tendo o ostentação, o apologia ao crime entre outros.

Mas antigamente o funk era pra mostrar as dificuldades das favelas e da vida do pobre assim mostrando o racismo, o desrespeito com a sociedade que mora nessas regiões, também mostrar o trabalho duro até se chegar na fama isso por meio de letras de funk.

Pode-se concluir que o funk deve ser visto como um símbolo de cultura e não usado para outros fins, logo se deve ter o respeito com a cultura que ele mostra nas letras.

L. (Feminino. Particular ZN)

O funk *já foi* uma forma de expressão cultural nascida nas comunidades mais pobres do Brasil. No entanto, o funk *nos dias de hoje* atinge todas as camadas da sociedade (principalmente jovens e adolescentes) e suas letras ofendem e objetificam os corpos das mulheres.

Os funks *atuais* contém [sic] letras que só expressam o machismo, a pornografia e objetificação das mulheres. As letras vão contra o respeito às mulheres e estimulam os homens a agirem de má-fé com elas.

Portanto, o funk, quando criado *era uma forma de expressão cultural, mas evoluiu para uma forma indireta de violência contra a mulher*, se isto for cultura, não quero fazer parte dela.

M. (Masculino. Particular ZN)

Atualmente, um novo ritmo musical chamado funk, vem sendo altamente difundido no Brasil.

Nascido nas periferias, o funk *tem evoluído* muito *e hoje já é* ouvido por várias pessoas em todo o país. *Antigamente*, quase todas as letras eram sobre armas, drogas e aversão aos policiais. Entretanto, *recentemente* tem surgido um novo tipo: o funk ostentação, que fala sobre marcas de roupa, joias, carros, mulheres e bebidas.

Alguns defendem a ideia de que o funk é apenas uma expressão cultural, com estilo próprio e que caiu no gosto dos adolescentes.

Porém, a polemica em torno deste estilo musical *ainda é* muito grande. Crianças postam seus vídeos nas redes sociais e alcançam sucesso rapidamente com músicas vulgares.

Portanto, embora o funk *tenha sido* disseminado no Brasil suas letras ainda geram certo preconceito, onde muitos chamam esse movimento cultural de lixo e julgam os funkeiros.

D. (Feminino. Pública ZN)

Assim hoje em dia virou uma pouca vergonha *antigamente* as pessoas ia para se divertir. Agora as pessoas vão se divertir mas lá virou uma pouca vergonha, por que as músicas incentiva o uso de drogas, musicas esculachando as mulheres. Pessoas fumando não respeita ninguém um ambiente que só arruma confusão e antigamente não era assim as músicas eram mais da hora não falava de drogas e nem esculachava as mulheres então *hoje em dia* é uma pouca vergonha agora *antigamente* as pessoas respeitavam uns aos outros. Não tinha essa coisa de ficar fumando sem respeitar o outro. E as pessoas ia mais para curtir mesmo. E o baile de hoje em dia. Tem muita coisa errada. É bebida é droga muitas brigas. De *antigamente*

claro povo bebia mas não tinha maconha. Essas coisas. E é isso? Então o de antigamente era uma cultura. De hoje em dia, é uma pouca vergonha.

L. (Feminino. Pública ZN)

Funk é sim uma expressão cultural, porém hoje em dia as pessoas abusam tanto que vira baixaria como, musicas onde eles fazem apologia ao crime, drogas, sexos e por aí vai. Hoje em dia nas comunidades é algo comum você ver pessoas até altas horas em fluxos incomodando aos outros, funk em comunidade virou bagunça ninguém respeita ninguém eles só fazem e os moradores que se prejudicam depois, são noites mal dormidas por conta dos barulhos e ainda mais quando não vai até de manhã, é lixo na rua são coisas absurdas.

O funk perdeu o seu respeito, funk em ruas perdeu o respeito, você ver pessoas completamente alucinadas por conta da droga, algumas totalmente tomada pelo álcool e outras que fazem até sexo no meio da rua mesmo são horríveis, fora quando policiais tentam acabar com isso o pessoal afrontam as autoridades.

Limite deveria ter o funk, uma cultura que as pessoas estão fazendo ser uma coisa ruim que nunca teria o respeito de alguém que é uma coisa chata, se cada um tivesse seu senso de limites tudo estaria tudo bem. O funk levou o nome de baixaria, fluxo e outras coisas por conta de pessoas que fazem o funk ser o que ele é hoje, senso e respeito é o que falta.

G. (Masculino. Pública ZN)

No ano de 2012 surgiu um novo “estilo musical” no Brasil chamado Funk que usava da ostentação de bens materiais para influenciar os jovens a gostarem de seu estilo. Mas pouco tempo depois começaram a expor o sexo e violência, o que agravou ainda mais a situação, a criminalidade aumentou e as moças engravidam cada vez mais cedo, tudo isso graças ao Funk.

O funk é uma música muito apreciada no Brasil, uma demonstração da cultura das comunidades, envolve danças sensuais com sons altos e batidas pra animar. É muito comum hoje em dia, nas comunidades, ou mesmo em vários outros bairros brasileiros, os jovens estarem escutando esse tipo de música. É um modo de demonstrar o corpo da mulher, o funk é um estilo de música que causa um pouco de polêmica, pois não é o estilo de música que igrejas incentivam e ainda há protestos contra. É um estilo ofensivo ao corpo da mulher, fala muitos palavrões, é muito obsceno, mas existem pessoas que gostam e gostos devem ser respeitados.

Hoje em dia o funk vem ganhando cada vez mais espaço na mídia, e isso é muito ruim, pois é uma má influência que acaba afetando também as crianças que hoje em dia vem se comportando cada vez pior, enfim é preciso acabar com o funk, porque ele está acabando com a sociedade brasileira.

E. (Masculino. Pública ZN)

O funk brasileiro *antigamente* era muito escutado e todos nós sabemos que são por conta das letras.

Hoje em dia existem muitos tipos de música e com seu gosto, você escuta o que quiser. Na minha opinião o funk não é considerado uma baixaria por conta de suas letras, até porque não são todas as músicas que se encontram o “palavrão”, e são justamente com essas músicas que eu me identifico, me animo e fico feliz quando triste.

Não só eu como o público e os mc’s gostam de suas músicas por as vezes terem o prazer de escreverem no papel com sua caneta de ouro a sua grande história para que muitos possa se identificar e seguir o mesmo caminho, ou seja, passar por cima das dificuldades e vencer na vida.

Para outros a música que se encontram os “palavrões” são boas também. São nos bailes aonde são tocadas e nos bailes as pessoas vão para se divertir, como uma balada e isso pra mim é bom, para que não fiquem dentro de casa sempre.

Cada um tem um gosto diferente!

A. (Feminino. Pública ZN)

Escolhi o tema porque, foi o único que eu sei discutir sobre e o único que me interessou, Bom, dependendo do tipo do Funk é Baixaria sim, eu ouço Funk e eu acho si que muitas vezes as letras passam do limite, mas existe muitos Funks que são expressão cultural, mas muitas pessoas *hoje em dia* nem ligam pra expressão cultural, tem uns que escutam o Funk não por causa da letra mas por causa do Beat (o toquinho), Tem uns que exageram nas letras, defamam [sic] as mulheres entre outras coisas.

Atualmente, as condições permanecem as mesmas, sendo funk o ícone moderno da expressão criado pela população periférica. Entretanto, os temas abordados neste estilo musical são variados, sendo que alguns contribuem com a denúncia da precariedade social a que estão sujeitos, enquanto outro apenas lançam às mídias conteúdo escandalizadores, visando ao sucesso, ainda que temporário.

Os Funks de hoje não são as mesmas coisas que os funks dos Ano 90.

O Funk caiu na graça dos Moradores da comunidade, que se viram representados por letras que contavam o dia-a-dia da favela com seus problemas e belezas.

Então eu acho que tem uns que são baixaria e outros cultura.

M. (Masculino. Pública ZN)

Acredito que seja uma baixaria, pois o funk desvaloriza a mulher e faz ver a mulher como um “objeto” e tratam com desrespeito achando que são interesseiras porém nem toda é igual cada uma tem um caráter, atitude, próprio jeito.

Nas músicas funk geralmente usam palavras inadequadas e expõem mulheres dançando funk e se mostrando. Hoje em dia todos escutam essa “música”, até crianças mesmo ouvem tais palavras, e o incentivam a falar de forma informal com várias gírias, e começam a se tornar mais mal educados com as pessoas, não tem respeito algum. Incentiva ao uso de drogas e terrorismo, e principalmente ao baile funk que ocorre entre jovens, e normalmente consomem drogas, ou incomodam as pessoas pelo som da música, em alguns casos pessoas morrem por consumo de bebidas alcoolicas e consumo excessivo de drogas.

Hoje em dia basicamente em “todas” as escolas, muitas crianças já escutam músicas “funk” e incentivam eles ao mau trato as mulheres, e aprendem gírias, com isso desrespeitam os professores, ou colegas de sala, passam a se achar e se tornar mais violentos.

No caso do funk, há letras que exaltam violência, a criminalidade, o analfabetismo (pois é usado várias gírias), o desrespeito à lei, Mas não podemos esquecer que ele nasceu como manifestação de comunidades onde a violência é uma realidade.

K. (Feminino. Pública ZN)

O Funk no século 21 é o tipo de música mais tocada nos lugares, (bailes, festas e etc) e por conta disso muitas pessoas estão virando MC e DJ e outras pessoas não suportam o funk pelas palavras e pornografia que tem.

Na minha opinião o funk é sim uma baixaria, ele humilha totalmente uma muçher, desvaloriza ela e pra completar as próprias mulheres estão lá no baile dançando a musica qe rebaixa não só ela mais como todas, (até as que não curti [sic] baile), talvez elas gostem do beat uma coisa bem legal nas músicas mas a letra acaba com ela, se torna muito ridículo, mas não deixo de respeitar a opinião de quem gosta.

Os bailes se tornam cada dia mais perigosos e violentos como por exemplo la na DZ7 em Paraisópolis as pessoas morreram pisoteadas e a família sofre demais por conta disso e eles estão errados de chegar dando tiro e etc mais é apenas uma curtição só que eu super apoio a ideia de ter um local próprio para isso um espaço enorme tipo de eventos e raves.

W. (Masculino. Pública ZN)

Na minha opinião o funk não é baixaria e sim uma expressão cultural porque na maioria das vezes as músicas é falando da sua história, sua vida e como foi sua trajetória.

Por outro lado tem pessoas que achão [sic] isso seja uma baixaria porque tem bastantes MC’s que fazem músicas pesadas, com palavras sexuais, muitas pessoas que eu conheço acha que o funk é isso mais [sic] eu não acho isso tem funk bom e funk ruim.

Na minha opinião cada um tem seu gosto musical se você não gosta não vai questionar o gosto de outra pessoa se ela falasse do seu gosto você ia gosta [sic] não

né então é isso na minha opinião o funk é uma expressão cultural sim por mais que algumas pessoas não gostem essa é minha opinião.

R. (Masculino. Pública ZS)

Um pouco dos dois, porque alguns falam sobre sexo, bebidas, drogas e linguagem imprópria e outros falam sobre a vida, tipo “ajudem seus pais, seja alguém na vida. Não vai para o caminho errado, etc...”

Atualmente o funk tá muito inapropriado, alguns falam sobre partes íntimas das mulheres, sobre fazer sexo com elas e entre outras, mas tem funk que faz você refletir no que você quer fazer.

Alguns vão defender o funk porque fala sobre o que a maioria gosta e outros vão ser contra porque fala coisas “erradas”, então o funk está dividido igualmente, uns gostam, e outros odeiam.

Y. (Feminino. Pública ZS)

Assim que surgiu o Funk a princípio, junto com o RAP o foco inicial era realmente a expressão cultural. Moradores das comunidades se expressavam através das letras, as letras transmitiam a verdadeira realidade que muitas das vezes não era vista de fora.

O funk sempre foi conhecido pela batida, pelo grave, desde sempre o ritmo funk acredito que seja um som para dançar. *Atualmente* as pessoas não se importam tanto com a letra e sim se o [bit] é bom ou não, se algo gostoso de curtir.

O funk não deixou de ser uma forma de expressão cultural, porém as letras de hoje não expressão[sic] nada disso, elas não tem nada a ver com *a de anos atrás*, muito pelo contrário, a maioria delas são sem só baixaria, letras que usam mulher como objeto, que diminui a nós mulheres, que só falam de drogas, sexo, entre outras coisas.

O funk atual perdeu um pouco da essência e a sociedade não se importa tanto, o foco está literalmente só na batida. Não é generalizando porque ainda hoje existe letras incríveis, que continua passando a realidade da favela, mas funk com letras super sujas tem uma voz maior.

D. (Masculino. Pública ZS)

A maioria das pessoas como os adultos acha que funk é um problema pra sociedade e pra quem escuta, mas não está certo porque nem todos os funks são assim, sim tem aquele que fala em roubar, matar, fala mal de polícia. Mas também tem aquele funk que as pessoas chamam de visão e falam que é cultura pra sociedade. Muitas crianças e adolescentes escutam e são músicas que influenciam as pessoas a crescer na vida sem diminuir ninguém, sem passar por cima das outras,

isso é o legal do funk. Vê as crianças querendo crescer, dá uma casa pra mãe, deixar a família bem, tem pessoas que tem sonho de ser MC mas vai atrás do se sem roubar e sem precisar ir pro tráfico. O melhor do funk é ver as pessoas cantando e se expressando pelo o que já passou, agora pode desfrutar aquilo que sempre sonhou, na minha opinião eu acho que funk é cultura sim.

A. (Feminino. Pública ZS)

O funk é uma expressão cultural sim certo que temos muitos funk muito pesado mais além disso é uma cultura eu mesmo gosto muito de funk, e não vejo problema algum, além disso tem aquele ditado né, ouve quem quer. Ninguém é obrigado a escutar, muitas pessoas gostam de criticar mas ser, a pessoa não gostam, respeita o lado pessoal dela.

Muitos falam ai, funk é sem cultura é muita baixaria, eu não tô nem aí eu escuto mesmo eles falando ou não, eu vou continuar escultando [sic]!

Já escutei vários desaforos mais *hoje em dia* não dou a ouvido a ninguém mais.

M. (Masculino. Pública ZS)

Tem muitos funks que é baixaria, ou fala coisas inúteis de mulheres e até mesmo mulheres se rebaixam a um nível ridículo. Falando que mulher é isso é aquilo, que tem ou o que fazer. Como também tem muitos funks que são feitos pra conscientizar muitos jovens sendo eles mulheres ou não, falando sobre vida do crime, e diversos assuntos. Então eu acho que o funk está variando sobre os temas das músicas.

Acho algumas músicas desnecessárias, pelo jeito que fala da mulher né. Porque mulher tem que ser respeitada independente do que ela faz ou deixa de fazer.

Então é isso o meu pensamento sobre esse tema.

Tema – Casamento homoafetivo: pode ou não pode?

R. (Masculino. Pública ZO)

Apesar de muitas pessoas já tratarem a *homossexualidade* com naturalidade, no Brasil, os debates sobre a união de pessoas do mesmo sexo provoca debates que envolvem interesses diversos. Temos aqueles que defendem a família tradicional, numa visão preconceituosa, e por outro lado, estão aqueles defensores dos direitos civis dos homossexuais, respeitando a diversidade humana.

A discriminação contra os homoafetivos não apresenta argumentos lógicos ou fundamentos racionais, uma características [sic] social *que existe sempre, mas que encontrou, no mundo de hoje,* espaço e forças para lutar contra a sua repressão.

Não só no Brasil como em vários outros países, os homossexuais lutaram por direitos civis igualitários. No Brasil, por exemplo, o casamento entre pessoas do mesmo sexo já é legal, assim como a adoção de crianças por casais homossexuais.

Apesar dessas mudanças, ainda há muito o que fazer para mudar o quadro de desigualdade e preconceito.

Cabe às instituições educacionais estimularem o debate sobre a identidade de gênero entre os jovens, incentivando o respeito à diversidade humana.

A. (Feminino. Pública ZN)

A sociedade em que *vivemos atualmente* é muito preconceituosa. Se por acaso uma certa pessoa escolhe uma opção sexual diferente das outras (homem e mulher) vai ser muito julgada e até mesmo agredida verbalmente ou até fisicamente.

Acredito que a opção sexual de cada um, não seja problema nosso, e sim da pessoa que fez a escolha dela já sabendo da sociedade em que vive e de tudo que pode ou não acontecer.

Por esses e outros motivos, não vejo problema algum em casamento homoafetivo acontecer. Até porque devemos respeitar a felicidade dos outros. *Se não gostamos dessa atitude, fazemos nosso papel de cidadão e respeitamos a opção das outras pessoas. Se todo mundo parasse de olhar para o próprio umbigo e prestasse mais atenção no próximo, o mundo seria melhor.*

Respeito é a base de tudo, devemos sim respeitar os casamentos homoafetivos pois cada um tem a sua escolha.

D. (Feminino. Pública ZN)

O casamento homoafetivo *sempre gerou muita polêmica*, sempre existe comentários com homofobia disfarçado, por parte de quem é contra o casamento, porém não existe diferença nenhuma de uma cerimonia de casal hétero.

O casamento foi criado para celebrar a união e o amor de duas pessoas, sejam, heteros ou homossexuais. E *existir uma lei que proíba* a relação oficializado dos dois, chega a ser um absurdo, não temos o direito de opinar no que o outro pode fazer ou não. A proibição de tal, é uma forma de homofobia muito forte.

A homofobia *é algo criado* pela sociedade *para definir* o ódio e a raiva por um casal de gêneros iguais, ela serve apenas para que no mundo exista mais ódio, milhares de homossexuais morrem por ano por conta dela, e todos esses ataques começaram com coisas consideradas bobas pela sociedade, que no final resultaram em agressões e até mesmo em mortes. Nenhuma dessas coisas podem ser passadas em vão, inclusive a proibição do casamento. Este tipo de coisa apenas alimenta mais o ego dessa sociedade machista e homofóbica.

G. (Masculino. Pública ZN)

Na sociedade *de hoje em dia* [h]a diversidade de sexos; *mas nem sempre foi assim*, [h]a *algum tempo atrás* a união de duas pessoas do mesmo sexo era

perturbador, as pessoas enxergavam isso como doença ou algo relacionado, pois bem essa um do tipos dos piores preconceitos.

Felizmente *com o tempo a homossexualidade acabou virando algo normal*, pois já colocaram como lei, mas nem todas as pessoas gostaram desse tipo de atitude, ainda existia aquela discriminação de certas pessoas, claro, mas os homossexuais acabaram se revelando mais diante sociedade que se encontrava, sem sentir medo de ser linchado.

Muitos veem a homossexualidade como doença, eu vejo e sinto o maior orgulho por ver pessoas do tipo lutarem para a aceitação ou igualdade. Se ambos tendem a sentir o mesmo sentimento pelo parceiro isso claramente pode os levar a ter um amor tão intenso e chegar até um casamento.

C. (Feminino. Pública ZN)

Eu acho importante o casamento homoafetivo, porque é um direito de duas pessoas que se amam e além do mais, isso faz com que eles fiquem seguros na ausência de um deles, pois *já houve muito casos de pessoas do mesmo sexo ficarem juntas por muitos anos e quando um deles vem a falecer, a família acaba deixando o parceiro sem bens,* e já com o casamento legalizado, isso impede que aconteça esse problemas, pois eles podem ter uma partilha dos bens do que construíram juntos, e até para os filhos que caso vierem a gerar isso evita muitos problemas desnecessários mais a frente. E muito importante que todos os direitos sejam preservados.

F. (Feminino. Pública ZN)

Pode. É uma resposta fácil e curta. Pois, não devemos nem ao menos pensar em impor limites sobre dois indivíduos, cujo querem formar uma união matrimonial e assim poderem criar suas famílias.

O mais engraçado diante de todo o assunto é a nossa constituição dizer que somos todos iguais em direitos e deveres perante a lei. Contudo, *a comunidade LGBTQ+ tem pertencido* à parte mais baixa da balança de desigualdade de direito deste sempre dentro do país.

Não é preciso pertencer a causa LGBTQ+ para notar a desigualdade social diante deles. Ainda é preciso criar leis de inclusão à população LGBTQ+ ao mercado de trabalho, como, por exemplo. No Brasil 43% das pessoas que participam da causa e foram a uma entrevista de emprego afirmam ter sofrido algum tipo de discriminação por sua orientação sexual ou identidade de gênero. Outro estudo é que 38% das empresas brasileiras não contratariam pessoas LGBTQ+ para cargo de chefia, e 7 % não contratariam em hipótese alguma.

Só no mundo, *temos 70 países* onde ainda possui algum tipo de lei contra a homossexualidade. A situação é meio diferente entre os países, desde os que protegem mais – que incluem em suas constituições a proibição de discriminar [ilegível] orientação sexual – aos que estabelecem pena de morte contra quem mantem relações sexuais com pessoas do mesmo sexo.

As pessoas têm o direito de não concordar, mas não devem pensar que tenham direito de impedir que alguém construa uma vida e ame. Enquanto existir amor, existirá companheirismo, respeito e paz, sendo a relação homoafetiva ou não.

E um ponto legal de se colocar também é onde o Mamonas Assassinas, em um trecho da musica Robocop Gay, diz; “Abra sua mente, gay também é gente”.

Homossexuais naquela época eram ainda mais julgados, então a banda não mentiu, esse trecho serve para a sociedade tanto daquela época quanto com a atual. Eles disseram algo polêmico, mas ainda sim verídico. As pessoas devem compreender que sua orientação sexual, não influencia nada na vida deles. Qualquer pessoa que faz parte a causa LGBTQ+ apenas est[a vivendo e querendo o mesmo direito de liberdade que qualquer outra pessoa possui, pois, assim como héteros, eles também são humanos e merecem direitos iguais.

Não queria abordar sobre religião na redação, porém uma questão que gostaria de deixar para os que tem fé em Deus é: “Se os homossexuais fossem um plano de Deus para testar seu amor ao próximo, você estaria a salvo?”

Respondendo por eles... a grande maioria, eu acredito que não.

L. (Feminino. Pública ZN)

Com toda certeza pode, *hoje em dia a sociedade esta aceitando mais essa ideia*. *Ainda acontecem* preconceitos e mals [sic] tratos com homossexuais; não respeitam suas escolhas amorosas e julgam o lado afetivo dos gays, das lesbicas, etc.

Na minha opinião as pessoas podem se relacionar, namorar, casar, construir uma família, com quem elas quiserem.

Não só hoje mas já há muito tempo existe o preconceito, o preconceito surge a partir do momento em que as pessoas não aceitam as diferenças, o próximo não pode se vestir diferente, andar diferente, falar diferente, ter culturas, religiões e gostos sexuais diferentes.

Aconselho as pessoas que se denominam “diferentes”, não esconderem quem são de verdade, não sabemos até quando ira durar essa hipocrisia no mundo, então não se esconda, viva o que tem que viver e seja feliz, porque o que mais vemos no mundo de hoje são pessoas infelizes, que toleram um casamento infeliz, são pessoas que não se assumem por medo do preconceito e até mesmo das agressões nas ruas por serem quem elas são.

O casamento homoafetivo pode acontecer sim, pois ainda são duas pessoas de carne e osso, também são seres humanos, também amam, também sofrem, são pessoas que podem também construir sua família seja por adoção ou por inseminação e são pessoas que tem sim que ter o direito de sua escolha sexual. O casamento é uma coisa tão bela, é uma aliança que unem duas “almas” que se amam e tem sim esse direito de ser felizes e se amarem a maneira que preferirem.

A. (Feminino. Pública ZN)

“Os gays não podem ter filhos e por isso mão devem ser autorizados a se casar”. Quem lhe disse que o casamento sempre foi um vínculo apenas entre um homem e uma mulher certamente não sabia muito bem do que estava falando, qualquer pessoa pode se casar, independente do sexo, a capacidade de reprodução não é e nunca foi uma exigência legal para o caamento (“assim como ninguém assina um termo de comprometimento em gerar um filho assim que decide se casar”.)

Um casamento homoafetivo pode si, aliás, são duas pessoas que se amam e se querem, seja dois homens ou duas mulheres, o amor tá entre eles e não tem o porque de não estar juntos, e parem de dizer que não pode, muitos deles não ligam, mas, muitos deles acabam tendo consequências psicológicas negativas ou até mesmo acabam em morte.

Muitos dizem “Não tenho nada contra gays e lésbicas, mas é um pecado, Deus não permite”; Então quer dizer que duas pessoas que já são adultas que se amam de forma consensual e que desejam se casar por livre e espontânea vontade podem ser comparadas a uma relação com animais e crianças, me diz onde existe? É complicado sobre que esse tipo de argumento é utilizado para proibir outro tipo de casamento.

Pra finalizar esse texto, espero que parem com todo esse preconceito, os gays e as lésbicas são gente como a gente. *Aprenda a aceitar a felicidade do próximo, pois cada um vive do jeito que gosta.*

L. (Feminino. Pública ZN)

Antes de tudo, quem deve decidir se pode ou não, são as pessoas que foram pedidas em casamento e não cabe a nós decidirmos isso.

Porém, pode, é um casamento normal como os outros. A única diferença é que são dois homens ou duas mulheres.

O que algumas pessoas acham uma aberração, um pecado ou até mesmo uma blasfêmia, eu acho algo super normal, inclusive acho uma coisa incrivelmente linda, na verdade? O amor em si é lindo.

O amor é a coisa mais pura e bonita que existe, e algumas pessoas estão precisando urgentemente de amor.

O casamento homoafetivo não vai atrapalhar ou mudar a vida dos cidadãos (menos para os homofóbicos), eles só iram [sic] ser legalmente legalizado.

Acho que temos que parar com esse nosso pensamento preconceituoso e egocêntrico, de não aceitar que duas pessoas do mesmo gênero se amam incondicionalmente e que isto está errado. Porque não está, é algo totalmente normal.

A única coisa que tem de errada é todo o preconceito que colocam em cima disso.

Lembre-se, o seu preconceito mata as pessoas, nem sempre pode ser uma morte física, mas sim uma morte mental, ou seja algo bem pior.

Ao invés de julgar as pessoas, só tentem ajudar, que a sociedade exclui. Parem de todo esse preconceito e pensamento egocêntrico, parem de achar que a sua “verdade” é a verdade de todos, ou que você sabe de tudo, cada pessoa escolhe o

que quer, cada pessoa escolhe o que faz e assim vai. Quem somos nós para decidir algo por elas? Ninguém.

K. (Feminino. Pública ZN)

Meu nome é K., tenho 16 anos, eu escolhi esse tema porque *é algo que está se tornando muito comum,* e também é algo que a sociedade mais julga, dentre outras coisas.

Bom, eu acho que o amor em todos casos deve falar mais alto, acredito que o amor, carinho, admiração e principalmente o RESPEITO não tem nada haver [sic] com cor, raça, gênero ou religião.

Acho que acima de qualquer coisa temos que ter respeito e bom senso, pois não há nada de errado duas pessoas do mesmo sexo se casarem, na verdade o que é errado é o preconceito das pessoas.

Sinceramente acho que as pessoas que julgam isso não tem o que fazer e fica se preocupando com a vida alheia e tenho mais certeza ainda que as pessoas que praticam esse preconceito faz isso porque é infeliz.

Então eu acho que pode sim, bom tem a questão do tempo, dos papéis e tudo mais, porém, é algo que podemos dizer que está crescendo cada vez mais.

E nesse caso acredito que tem que entrar a questão da sociologia, porque isso não é só uma matéria ou “conjunto de pessoas” é para entendermos que devemos viver em sociedade porém, respeitando o outro, a escolha do outro, melhor dizendo qualquer coisa que seja do outro, afinal o outro é o outro e você é você.

A. (Feminino. Pública ZS)

O casamento homoafetivo é o casamento de pessoas da comunidade LGBTQ+.

Por muitos anos a comunidade luta por seus *direitos* e um desses direitos era poder casar com a pessoa que ama.

Demorou muito tempo para o casamento homoafetivo ser legalizado e quando foi legalizado muitas pessoas se casaram e tiveram uma linda família.

O casamento homoafetivo para mim é a mesma coisa que um casamento normal porque todos somos humanos e todos merecemos ter uma família com filhos, marido ou esposa.

Todas as pessoas merecem ter e viver um amor, e se tem amor tem que ter tudo, como o casamento.

E. (Masculino. Pública ZS)

Casamento entre duas pessoas do mesmo sexo não é aceito pela igreja e em muitas religiões, mas pra mim homossexuais deveriam ter direitos iguais qualquer um.

Um casal se baseia em, duas pessoas que se amam ou se identificam independente do sexo, seja homem, mulher, trans e bissexual.

As mentes fechadas não aceita, por terem nascido com um padrão de família, um homem e uma mulher que tem que ser mãe e cuidar da casa, mas *hoje em dia isso já ficou ultrapassado e deveria ser aceito pela sociedade*.

A. (Feminino. Pública ZS)

Casamento homoafetivo pode sim pelo menos na minha visão, pois pra mim todos temos o livre árbitro [sic] para escolher de quem gosta e ama e acho que ninguém deveria tirar o direito das pessoas seja elas lesbicas, homossexual, trans, etc.

Então sim casamento homoafetivo pode sim independente de quem seja o presidente ou o papa as pessoas tem direito de serem felizes do jeito que elas resolverem que aquilo e a felicidade dela.

Independente do que falarem sobre sua escolha siga seu coração seja quem você é. A liberdade vale mais que os padrões.

Tema – Eleições: o voto deve ser obrigatório?

L. (Feminino. Pública ZO)

Hoje o tema política é muito polêmico. Muitas pessoas querem discutir de forma democrática, quais serão as medidas públicas tomadas em prol da população.

Porém, é importante levar em conta o fato de que uma grande parcela da população não quer ou não sente-se à vontade em votar nos candidatos, à serem escolhidos.

Como, nas eleições presidenciais passadas, em que muitas pessoas anularam seus votos, porque não concordavam com as ideologias de Fernando Haddad e Jair Bolsonaro. Elas não sentiram-se bem em ter que ir votar obrigatoriamente para escolher alguém que não os represente.

O voto é um direito do cidadão, não uma obrigação. O eleitor deve sentir-se confortável para eleger um representante e caso isso não ocorra, ele não deve ser obrigado a ter de escolher um lado ou ter de anular seu voto para não sentir “peso” em sua consciência.

N. (Masculino. Pública ZO)

Se o voto não fosse obrigatório, a qualidade de nossos políticos eleitos melhoraria, uma vez que somente as pessoas com real interesse iriam votar? Acabaria, ou ao menos reduziria o problema de compras de votos com favores, comida, camisetas, etc? E também para que fosse efetivo o interesse das pessoas em inserir-se nas decisões e destinos de seus país, deveria existir uma disciplina

obrigatória em toda cadeia educacional – adequando-se os conteúdos a serem refletidos pelas diferentes faixas etárias.

Aí sim, poderíamos acreditar na existência de uma sociedade capaz de interferir e cobrar as ações dos membros de todos os poderes, legislativo, executivo e judiciário.

D. (Masculino. Pública ZO)

Se pararmos para pensar que pela lei o voto é obrigatório a partir dos 16 anos, porém ele não deveria.

Como podemos perceber quando chega época de eleição o partido começa a valorizar a sociedade, arrumando ruas, ajudando pessoas com moradia para demonstrar para a população que eles querem ajudar, ou até mesmo compram o voto.

Porém depois que passa a eleição e eles ganham, a sociedade continua do mesmo jeito ou até mesmo piora, os roubos continuam, assim como os aumentos de impostos e a proposta de melhoria acaba ficando no papel, apenas no papel.

G. (Masculino. Particular ZN)

É possível afirmar que muitas pessoas acham o voto algo que não deveria ser obrigatório, mas por outro lado pessoas que acreditam, que foram anos para a conquista do voto; desse direito.

Na minha opinião se é um direito das pessoas, essas próprias pessoas possuem o direito de escolher se querem ou não; não cabe ao governo tomar essa decisão pelas pessoas. Porém, o candito [sic] eleito pelo povo eleito não poderá ser contestado pelo resto que não votar.

P. (Masculino. Particular ZN)

A escolha do tema foi feita com base nas possibilidades de relacioná-lo com contextos históricos, ou seja, é mais fácil relacioná-los com eventos históricos.

O voto ser obrigatório não é algo que foi decidido do dia para a noite, apesar de ser algo chato sair de casa para ir votar, o voto foi um direito conquistado após muita luta e o derrubamento [sic] de muito sangue.

O fato do [sic] voto ser obrigatório gera uma grande polêmica, pois o fato de ser um direito não deveria torna-lo um dever, porém essa obrigação serve para garantir um outro dever, o de expressar-se contra o governo.

O voto também pode demonstrar insatisfação popular, em exemplo disso foi a eleição de 1987, na cidade de Vila Velha/ES, que houve um surto de dengue, levando a vitória de um candidato que não existia, o “mosquito”, que obteve 29.668 cédulas em seu nome.

Mostrando que apesar do voto nem sempre ser sinônimo de democracia, como na época da ditadura, o voto é a voz do povo.

V. (Feminino. Particular ZN)

É possível afirmar que o Brasil é um país democrático no qual o povo tem participação política e devem escolher o seu representante político por meio do voto, que é obrigatório à todas as pessoas.

O Brasil tem um histórico de desvalorização da minoria como negros, pobres, mulheres e analfabetos, os quais não poderiam votar, o que deixava o poder nas mãos de homens brancos e ricos, com cargos elevados na sociedade, que tomavam medidas que os favoreciam.

Em épocas de ditaduras e regimes totalitários, as pessoas passaram a não se conformarem com a falta de direitos e liberdade de expressão, o que fez com que lutassem pelo direito do voto e a participação direta para todos os cidadãos sem excessão [sic]. Eles conseguiram mas tiveram como consequência a morte de muitas pessoas e a tortura.

Contudo é importante que o voto seja obrigatório para que haja a valorização da luta das pessoas e que todos usufruam desse direito, e reconheçam a importância da participação política, e votem com responsabilidade e consciência na pessoa que acreditam ser o melhor representante.

C. (Feminino. Pública ZS)

Eleições para mim, eu acho que não deveria ser obrigatória, porque se tivesse dois presidentes que a gente não gostasse e não aceita as leis deles, a gente não deveria votar.

As vezes a lei deles é um pouco absurda de se escutar, porque tem coisa que o brasileiro não aceita, mas tem outros brasileiros que sim. Falam que é algo novo e precisa mudar a presidência.

Muitas pessoas as vezes não pensam nas outras, as vezes ela pode gostar da lei e as outras pessoas acharem ruim pra elas.

Eu acho super errado esses negócios de obrigar as pessoas a votar e se você votar NULO, você tem que justificar, etc...

O brasil precisa mudar e o brasileiro tem que ter consciência em quem tá votando.

B. (Masculino. Pública ZS)

Não, principalmente no Brasil, por ser um país corrupto onde presidentes, ministros, prefeitos, etc, nunca cumprem suas propostas, afogados nessa corrupção eles esquecem das lutas sociais, das pessoas miseráveis e dos problemas ambientais.

Abster-se o voto para muitos brasileiros é a opção mais viável pois é uma maneira de não compactuar com essa corrupção, infelizmente para aqueles que não votam (por falta de boas opções) sofrem as consequências daqueles que votam sem

pensar, como vimos acontecer em 2018, votos superiores para um presidente que antes odiado pela maioria, se mostrou ser aquilo que apenas parte do povo queria (burguesia) e como já esperado nos [trás] decepção e vergonha para a nação, porém o motivo da revolta não se deve apenas ao fato de ter um ignorante no governo do país, mas também por não haver opções melhores (apenas menos piores).

F. (Masculino. Pública ZS)

Indo direto a resposta sim, eleições e votos devem ser obrigatórios em minha visão pois um candidato eleito deve ser de consciência da maioria, e de conhecimento de todos, já que uma vez eleito irá impactar na vida de todos os indivíduos de uma cidade, estado ou país, é importante que até mesmo as extremas minorias votem, e votem com consciência pois somente com pesquisa dos candidatos [iram] eleger os melhores candidatos.

Assim tendo a chance de levar o país para a frente e baixar a corrupção que já retira 2% do PIB do país, e que está aumentando cada vez mais, a crise implora por bons candidatos e por votos conscientes, pois somente assim o país irá sair dessa crise econômica e cultural em que se encontra, eleições devem vir juntos de uma nova reforma ou geração dentro das assembleias, e a saída de pessoas corruptas dos poderes, mas para isso teria de ser feito uma troca em [maça] para que não [corrompão] os candidatos honestos que se elegerem.

As eleições devem ser obrigatórias e a obrigação do cidadão deve pesquisar, se aprofundar nos candidatos e em seus históricos, sem qualquer tipo de clubismo, pois esse tipo de coisa não irá ajudar o país e a obrigação dos candidatos devem ser sinceros em seus planos e objetivos.

V. (Feminino. Pública ZS)

A eleição no Brasil é um evento de grande importância para os brasileiros. É nesse período em que é possível escolher os políticos com as melhores ideias e propostas que gostaríamos que fossem implantadas para melhorar a nossa cidade, durante alguns meses candidatos que desejam ocupar algum cargo, fazem campanhas apresentando seus projetos e ideias a serem feitas caso sejam eleitos.

O voto é importante portanto devemos pensar bem em quem vamos votar muitos candidatos fazem propostas maravilhosas e quando são eleitos não cumpre com o que disse.

I. (Masculino. Pública ZN)

O voto deve ser sim obrigatório, até porque é a opinião do povo, sua opinião deve ser escutada mesmo que você vote em branco, é preciso, é importante o rumo do Estado começa por aí. Eleições normalmente acontece por causa da voz do povo.

É obrigatório porque todos tem direito de escolher e isso é Bom, mas, muitos acabam não se expressando e isso prejudica no futuro, um voto pode mudar tudo.

Hoje em dia é difícil alguém não votar pelo motivo de todos quererem o melhor para si, todos são orgulhosos é assim que a eleição funciona através do orgulho.

Muitos compram votos ou acabam indo na ideia da família ou de conhecidos, isso é muito ruim pois não é um voto honesto, por causa do povo são eleito uma pessoa que sozinho não teria ganhado, isso prejudica o país.

Se não fosse obrigatório teria uma bagunça enorme, até porque seria capaz de ninguém seria eleito. Como na Coreia do Sul um único governante, todos lá literalmente sofrem por causa do governo não ouvir a voz do povo.

A eleição não é uma coisa ruim até porque somos nós que escolhemos quem será eleito a cada 4 anos, a maioria tenta ajudar mas a única coisa que vejo são os risos e opiniões dos governante não ajuda muito, porque nada muda e isso prejudica (mais 4 anos perdidos).

Tema – Monumentos paulistanos – Escola Pública Zona Oeste

1- E. (Feminino)

Nos casos dessas duas reportagens, eu posso considerar como certo e errado. Errado porque? Pichações são consideradas atos de vandalismo, e na situação dessas pessoas foram como forma de protesto, apesar que poderiam ter feito em um lugar “não muito importante”, porém, o motivo do protesto condiz com o lugar que foi pichado, pois era um protesto dos índios.

E certo por que? Em minha opinião, não deveria nem ter uma estátua dessa como monumento tão importante para o Brasil, pois a história dela não é lá muito agradável, principalmente para os índios, em que Borba Gato executou muito de seus ancestrais, e um pichação ali foi uma forma de protesto por eles mesmos em algo que os atinge com certeza.

2- A (Feminino)

Os acontecimentos das reportagens, relatam as intervenções populares, ambas ocorridas em São Paulo, e ambas em monumentos simbólicos.

Essas manifestações são de fato a ser algo que chama a atenção e trás [sic] impacto tanto positivos quanto negativos, nos lados que vieram a fazer parte no acontecimento. Porém, a visão que tenho diante disso é algo que não é muito negativo, pois o que fizeram de certa forma foi um protesto à algo que realmente não deveria estar ali e, também sendo esse monumento uma homenagem de um acontecimento terrível do nosso país, sangue foi derramado por esse feito. E mesmo assim a prefeitura protege essa barbaridade.

3- T. (Masculino)

As pichações, esse ato de vandalismo foi feito em relação a manifestação que estava acontecendo na Av. Paulista, onde se encontrava índios praticando um protesto contra um artigo, enquanto isso horas depois algumas pessoas, com o ato de má fé pichou aquele monumento em forma de protesto.

Os monumento foi pichado pelo simples fato dele relembra [sic], ou homenagear, alguém que foi contra os índios, o homenageado matou muitos índios no passado. Por esse simples fato para dar mais ênfase as protestos eles picharam o monumento que se encontra no Ibirapuera.

Concluise que o ato de pichar foi um vandalismo mas meio que justificável, picharam para dar um destaque maior no protesto contra o artigo, relatando algo que já ocorreu com os índios.

4- M. (Feminino)

Todo tipo de arte é uma forma de manifestação para expressar sua crença ou buscar mostrar o que você acredita e lutar por isso e a pichação não foge desse padrão.

Os monumentos citados nas reportagens apresentadas são uma “homenagem” para os bandeirantes na época de expedição nos meados dos séculos XVIII e XIX.

Os bandeirantes foram os responsáveis por iniciar o povoamento do território brasileiro, mas para isso eles invadiram terras indígenas, mataram, aprisionaram e também usaram eles como mão de obra.

Nas duas obras pixadas, foram usadas frases que mostram o posicionamento e pelo que os manifestantes estavam lutando e buscando naquele momento.

5- A. (Masculino)

O ato feito com [ilegível] pode ser enxergado sob vários ângulos. Até mesmo como uma arte ou pode ser considerado um crime.

Dos ato de pichação na cidade de São Paulo, no Monumento às Bandeiras e na estátua de Borba Gato em Santo Amaro, pode ser considerado crime sim. Pelo fato em que as pessoas picharam uma obra do governo durante uma manifestação referentes aos índios na Avenida Paulista.

Esse ato de pichação é uma maneira extremamente inadequada para se protestar, existe vários outros modos de expressar seu ponto de vista como por exemplo com faixas e cartazes e com “gritos” dos próprios manifestantes.

Pichação é crime que prevê pena de três anos a um ano de prisão mais multa.

6 – C. (Feminino)

Os manifestantes protestaram e picharam as estátuas por se tratar de homenagens aos Bandeirantes que vieram pro Brasil e usaram os trabalhos dos índios para se beneficiar.

Fazer pichações em monumentos não é muito correto mesmo sendo em forma de protesto, na cidade de São Paulo há muitos lugares pichados não só estátuas famosas mas também casas e prédios o que deixa a paisagem nada bonita.

Porém construir monumentos que lembram pessoas que tomaram o território dos índios e os usaram para trabalhos manuais causou revolta em índios e manifestantes que não gostaram dos monumentos ou se sentiram ofendidos, o autor das estatuas mencionou estar perplexo e indignado por tal ato que por sua vez está desrespeitando o patrimônio público.

7 - E. (Feminino)

A população está usando meios de se manifestar, porém fazem o mal para a sociedade, deixando os monumentos mais desvalorizados e indo contra a lei sobre o patrimônio publico, onde todos deveria preserva e cuidar de tudo que tem em São Paulo.

Pinchação [sic] ao todo é algo que estraga os patrimônios, fora que digamos errada por lei que através dos atos gera multa e punições. Todos querendo justiça em pró [sic] dos bandeirantes que mataram “todos” aqueles indígenas que obtia [sic] uma área no brasil [sic].

Podemos dizce [sic] que os índios quer mostrar a indignação com os bandeirantes e ainda mais ter um monumento eles, as pessoas que oprimiam os índios e **toda a antiguidade.**

Afim pode-se a prefeitura se conscientizar de todo antepassado da raça indígenas, realizando a vontade dos protestantes e deixando a sociedade mais tranquila e sem transtornos por coisa que se [ilegível] a providência pode mudar. Assim como os protestantes poderia entender o motivo do monumento no centro de São Paulo.

8 – C. (Feminino)

Nessas reportagens podemos ver a ignorância cultural do Brasileiro, celebrando a morte e a escravidão dos nossos ancestrais.

Usando isso como protesto, o pixe [sic] da frase “bandeirantes assassinos” foi feita nos monumentos que homenageiam os tais bandeirantes. Esses monumentos exaltão [sic] pessoas que torturavam, escravizavam e roubavam nossos ancestrais, usamos da sua cultura e desonramos o nosso passado, nossa cultura está sendo assassinada por aqueles que nos colonizaram, seguimos cada vez mais a eles.

Precisamos estudar nossa História, cultura e nossos ancestrais, para que uma escrita verdadeira não seja chamada de vandalismo ou rebeldia.

9 – M. (Feminino)

Uma bela noite do dia 02/10/2013, manifestantes pintaram de vermelho e branco o nome “bandeirantes assassinos”, de frente para o Parque Ibirapuera, na zona sul de São Paulo, os autores manifestavam participava de protestos dos índios.

O monumento e conhecido popularmente como empurra-empurra ou deixa que eu empurro. Elas são homenagem às expedições, conhecidas como bandeiras, que partiram de São Paulo rumo ao interior do Brasil. Já na câmera que registra casal pichando o monumento as Bandeiras, em SP, o monumento às Bandeiras, localizado na Praça Armando de Salles Oliveira em frente ao Parque Ibirapuera e à Assembleia Legislativa. Em 2012 s unhas das estatuas foram pintadas de azul. Em 2013 indios usaram tinta vermelha para protestar.

Por fim, os portugueses so nos trouxe a morte dos índios e eles ainda constroem estatuas em homenagem, os índios tem mesmo que protestar para ter os seus direitos em primeiro lugar.

10 – F. (Masculino)

Se os índios tivessem os mesmos armamentos eles poderiam ter tido a chance de ter ganhado a guerra com os bandeirantes por ter invadido suas propriedades e por conta de muitos índios mortos eles ter revolta de todos os bandeirantes e se quisesse mataria todos os envolvidos, e por conta disso muitos índios se revoltaram e e [sic] fizeram muitos protestos com faixas, pichações, e vandalismo com o [ilegível] com os índios e vandalismo com as estatuas dois bandeirantes na bandeirantes park do Ibirapuera.

11 – E. (Feminino)

As pichações com as tintas vermelhas foi um protesto para que naquela época todos tivéssemos direitos iguais, o vandalismo faziam parte do monumento do protesto dos índios a obra já havia pichada no protesto o motivo que chegou a levar esse protesto para poder mudar a demarcação de terras indígenas no país. Esses não foram os primeiros protesto de ataques dos monumentos o publico chegou a manifestar suas perplexidade e indignação pelos atos de barbarismo, ou seja para mim entre a opção entre a cruz e a espada ninguém tem que ficar mais sim temos que lutar por direitos iguais e não chegar ao ponto de ficar perdidos em meio de protesto dos índios contra os bandeirantes e o Borba Gato.

12 – G. (Masculino)

Na cidade de São Paulo existem várias exposições, uma delas é a dos “Bandeirantes” que tem a história conhecida de matar os índios.

A sociedade que habita em São Paulo dentro dela existem índios e descendentes deles. Com uma exposição como essa e rodovias relacionadas aos “Bandeirantes” essas pessoas que conhecem a origem deles , fica incomodado e ofendido com essas homenagens e acabam fazendo protestos contra eles.

Na minha opinião todas essas homenagens devem ser retiradas porque é uma falta de respeito om os índios e fazem com que isso seja algo certo, fazendo com que essas pessoas sejam “excluídas” da sociedade e que gera um grande preconceito com os índios.

13 – H. (Masculino)

Os dois atos foram uma forma de protestar, o primeiro ocorreu no protesto dos índios jogaram tinta vermelha e picharam a frase “bandeirantes assassinos” isso já havia ocorrido antes, os manifestantes estavam protestando contra a PEC que tira do governo federal a autonomia na demarcação de terras. Sobre o primeiro caso eu sou a favor porque não davam a mínima atenção, se so andassem por S.P. mas como pichações foram feitas deram atenção. A frase que foi escrita é uma Verda[de] escondida que só sabe quem estuda a historia de como o pais foi descoberto, os bandeirantes mataram e escravizaram centenas de índios e suas famílias, o ato era por causa da PEC mas acabou tocando em um assunto histórico.

O segundo foi feito como um ataque ao temer falando “fora temer” isso foi pichado na sede da secretaria da educação, na praça da república por mais que foi em “lugares importantes” não teve nenhuma manifestação nenhum grupo de pessoas lutando por uma causa então sobre esse não sou a favor.

14 – T. (Feminino)

Em relação aos monumentos criados em homenagem aos bandeirantes, eu até entendo, pois é algo que faz parte da história do Brasil.

A pixação [sic] é crime, mas eu entendo muito mais esse lado, os bandeiras [sic] matavam índios, pessoas de origem daqui do Brasil, os bandeirantes colocavam os índios entre “a cruz e a espada”. A forma de protesto pode estar errada, mas foi um jeito que encontraram de expressarem sua revolta.

Na minha opinião, as estátuas que deveriam ser construídas, seriam estátuas em homenagem aos índios, pois são eles que são a origem deste país, foram os índios que sofreram e lutaram junto com a razão por essas terras.

15 – B. (Feminino)

Atualmente ocorre vários tipos de protesto por conta de algo que incomoda a população, no caso das duas reportagens, pessoas se incomodaram com o monumento que representa os bandeirantes.

Atrás desses monumentos existe uma história, onde bandeirantes exploravam terras, porém subornava e matavam índios, cada um tem seu ponto de vista sobre o significado desse monumento e claramente que descendentes de índios, ou até

mesmo índios iria se incomodar com a homenagem de homens que tanto prejudicou eles no passado.

Porém tinha como fazer outro tipo de protesto até porque pichação é crime.

Como foi citado na segunda reportagem tinha cascas de ovos com resto de tinta, além de ta poluindo sobra pra quem tem que limpar depois.

As pessoas precisa ter mais maturidade de entender que passado é passado e existe outras maneiras de resolver as coisas. [grifo meu]

16 Jonas 3ºB

Através de uma história que bandeirantes matava índios e conheceu novas terras foram dado nomes em rodovias e ate mesmo estátuas foram feitas em homenagem.

Porém pessoas descendentes e até mesmo índio se ofendeu com o monumento pelo fato da guerra do seu povo no passado.

Mas não acho certo a pichação um modo de expressar algo que incomoda. Pichar é crime a história dos monumentos que são representados *até hoje os índios infelizmente terão que aceitar todas as homenagens aos bandeirantes.* [grifo meu]

17 – E. (Masculino)

Manifestantes jogaram tinta vermelha e picharam a frase “bandeirantes assassinos” com tinta branca no Monumento as Bandeiras, em frente ao Parque Ibirapuera, na Zona Sul de São Paulo, na *noite desta quarta-feira*. [grifo meu]

“Os autores do vandalismo contra o monumento participavam do protesto dos índios, que começou por volta das 17h30 na avenida Paulista”.

Essas manifestações só começaram com os índios com os homens da religião e os portugueses que vinheram [sic] para o Brasil na esperança de ter escravos e dominar terra, e ate hoje os índios não gostam de portugueses.

Os bandeirantes, responsaveis por iniciar o povoamento de parte do território brasileiro nos séculos 17 e 18, chegaram a usar o aprisionamento nas próprias bandeiras e também como mão de obra era mais barata ou como escravo.

18 – G. (Masculino)

Se os índios os mesmos armamentos, eles poderiam ter tido a chance de ter ganhado a guerra contra os bandeirantes por ter invadido suas propriedades e por conta de muitos índios, mas eles devem ter revolta de todos os bandeirantes e se pudesse mataria todos os envolvidos, e por conta disso muitos índios se revoltaram e fizeram muitos protestos com pichações, e vandalismo com as estatuas dos bandeirantes no parque do Ibirapuera.

É uma violência cometida contra uma das mais importantes obras artísticas do país.

Por essa toda vandalização a obra deve ser [ilegível] para se proximar gerações.

19 – M. (Masculino)

Pessoas da tal manifestação fizeram um ato de vandalismo contra o monumento dizendo “bandeirantes assassinos” jogando tintas vermelhas representando o sangue.
Foi uma obra modernista do famoso escultor Victor Brecheret que foi criada em 1953 foi exposta no Parque do Ibirapuera em SP na Zona Sul era conhecida como “empurra-empurra” ou deixa que eu empurro.

Pessoas que iniciaram a dominação de parte do território brasileiro entre o século 17 e 18.

Vândalos foram pegos pinchando [sic] na madrugada de sexta-feira**.** Um casal planejou isso tudo pegaram o tal material da pichação contra o monumento de SP.

Teve um certo planejamento de vandalismo contra a estatua revoltados pelo passado. Existe toda uma historia de morte e domínio de território por trás de tanta revoltados manifestantes.

20 – K. (Feminino)

Os textos trazem assuntos que foram motivos de grande polêmica, foi certo ou não? Foi uma forma de expressão ou vandalismo?

Isso é difícil de se discutir, poi [sic] cada um tem um pensamento diferente. Ao meu ver a pichação foi um ato de protesto sim, porém, a mesmo tempo vandalismo, mesmo que a expressão, protesto tenha sido um motivo justificativo, pelos, índios; os pichadores, protestantes, poderiam ter mostrado sua voz de outra forma, *pois querendo ou não, é um monumento histórico, mesmo que sendo dos bandeirantes assassinos, que “conquistaram” o país com o sangue do povo indígena. [grifo meu]*

Portanto, a pichação foi errada, e, de certa forma, contrariando o que disse, poderiam ter mostrado sua voz de outra forma, mas se olhar por outro lado, esse ato chamou atenção, pelo contrário, ninguém teria dado a devida atenção ao protesto, infelizmente.

21 – G. (Masculino)

As pichações infernizam a vida de qualquer pessoa, os pichadores usam como “tela” as paredes das casas, monumentos e prédios. Isso deixa tudo mais feio, não considero isso como arte, existem várias formas de expressão e essa é a mais feia.

Os pichadores falam várias e várias coisas para defender as pichações, arriscam suas vidas subindo em prédios só para conseguir uma “boa” pichação.

Ao contrário da pichação existe o grafite, uma boa forma de se expressar e é bonito. Existem vários artistas muito criativos e talentosos. Acho que isso se resolveria com cursos, ou coisas do tipo de grafite com o intuito de pegar os pichadores para eles se especializarem e reconhecer que grafite é um forma melhor de se expressar.

22 – A. (Feminino)

Protestos muitas vezes vem acompanhados por pichações e outros tipos de degradações a cidade. Pichações aos olhos de muitas pessoas, e sinceramente, aos meus também, é considerado vandalismo.

É compreensível o ato de revolta de pessoas que já passaram por coisas tão ruins, como os índios que lutaram e muitos morreram pra proteger uma terra e cultura que ainda assim foi tomada e a cultura "esquecida", além de seus direitos que praticamente foram deixados de lado. *Hoje em dia são poucas as tribos ainda existentes***.** [grifo meu]

Mas ainda assim, pichações em lugares como monumentos ou qualquer outro, não é a solução. O protesto em conjunto foi feito de forma civilizada com pessoas nas ruas, lutando por seus ideais. Foram cerca de 800 pessoas pras ruas, mas um pequeno grupo que pratica o ato de vandalismo, acaba tirando o foco da causa mesmo que sem ter a intenção.

23 – M. (Masculino)

Acabamos de ler uma reportagem que fala sobre as pichações aos monumentos "às bandeiras", mas nisso, temos duas visões para elaborar uma ideia concreta. Foram pichados dois monumentos que se refere a mesma ideia, propor uma visão mais à fundo.

As ideias propostas de primeira instância é um movimento dos bandeirantes colonizando o local e trazendo o povo para habitar a região. Já a outra ideia e que cabe mais a situação, para colonizar os bandeirantes precisaram matar muito índios, o que gerou isso, acredito que foi o fato dos índios não conhecer os portugueses, e claro, tentaram defender o seu território mas os índios eram mais precários e suas armas mais vulnerável, então não puderam fazer muita coisa referente a isso.

A forma que os índios e manifestante acharam para se "pronunciar" foi pichar o monumento que retrata esse acontecimento ao qual foi retratado e, esse movimento foi bem elabora [sic], segundo a policia militar, foi reunindo cerca de 800 pessoas para a manifestação.

24 – A. (Feminino)

A pichação tem dois lados, arte ou crime?

Isso só depende de nós e de quem faz isso pelas ruas, tem pichação que é forma de expressão, quase todas mas tem umas que da pra ver que por diversão, só que outras tem uma arte, um desenho, frases reflexivas. Algumas são uma expressão desnecessária, igual essas: "fora temer", "fulano assassino". São tipos de pixação [sic] que você pode protestar, e não sujar as ruas, estátuas, monumentos, isso são bonitos para nossa cidade, riqueza de alguma forma.

Entretanto, não é ideal pichar dessa forma, existe paredes ótimas para se expressarem, e não em monumentos.

25 – C. (Feminino)

Hoje as manifestações são as formas mais eficazes para chamar a atenção daqueles que podem melhorar (mudar) leis ou lutar por algo que seria bom.

Na forma que aqueles protestantes fizeram, pintando e escrevendo nos monumentos que mesmo sendo um lugar público tem o seu valor para a cidade, não é o correto, mas não foi algo por maldade foi para marcar, registrar sua opinião, registrando algo que não foi bom para a sua raça, como os monumentos, que desvalorizam os índios. A pichação é algo totalmente errado, mas aquela ação foi uma forma de expressão, tanto que as tintas eram fáceis de remover.

Sempre terá essa “intriga” entre os índios e os governantes, pois isso vem desde muito antes. Por posses de suas terras, até porque eles valorizam a natureza e para eles, os índios, isso é um grande desperdício.

26 – J. (Feminino)

Manifestantes estão jogando tinta ou pixando [sic] obras importante com a frase “bandeirantes assassinos” e “foratemer”. Isso está acontecendo com o brasil [sic], e eles fazem isso para ter alguma voz, protestando o que não [ilegível] eles.

Muitos índios protestaram também contra um projeto que pode mudar a demarcação de terras indígenas no país. O ruim da parte de manifestações são as obras que são atingidas, as ruas que acabam sendo pixada ou grafitadas pelo povo.

Muitos dos “protestos” são forma de expressão, acaba não sendo por maldade mais no final acaba prejudicando nosso meio ambiente, por deixa nossas obras importante feia e acaba sendo deixada de lado. Existem vários modos de se expressar em manifestações não precisa ser grafitando os monumento as paredes de rua do nosso brasil.

27 – R. (Feminino)

Algumas pessoas talvez se sintam ofendidas por algum motivo para estarem pixandos essas estatuas, fazendo algum protesto ou expressando algo que a maioria das vezes (grande parte), não são ouvidos e nem ao menos tentam salva a propostas do que está sendo manifestado.

Mas aí que está o motivo real do porquê fizeram isso, como uma forma de “vingança”, com o que eles fizeram com os indígenas do passado, por matarem vários deles para dominar a terra que era deles, e para isso tinham que passa pelos índios. Isso trouxe como revolta e acabou sendo feito as pichações e como a casal com algum motivo específico ter pixado o monumento uma forma de manifestar algo.

Não sou a favor e nem contra, mas tem que se analizar [sic] o motivo desse ato. Mesmo sendo certo, ou um crime, eles precisam por algum modo ser notados.

28 – V. (Masculino)

Fala sobre o protesto dos índios sobre as terras deles de foram demarcada, ele fizeram um Grande Protesto e vários lugares, fecharam grandes avenidas de São Paulo, fecharam avenida Paulista Avenida Brigadeiro Luis Antônio, e lugar que mais sofreu com protesto foi as status [sic] que se encontra no ibiriapuera, sofreu Pichamento Escreveram a frase “Bandeirantes assassinos” eles também fizeram o Protesto em Brasília em frente ao Congresso Nacional. E aqui são por conta desse protesto causou muito transito em São Paulo e nome da obra que sofreu Vandalismo e conhecido como “empurra-Empurra” ou “Deixa que eu empurro” a obra de Brecheret representa um grupo empurrando uma canoa. Além do Bandeirante Português, estão representados no conjunto o índio, o mameluco e o negro.

É outra pichação que ocorre na sexta na Estatua de Borba Gato, em Santo Amaro as obras que mas está sofrendo pichação e obra de Victor Brecheret muitas obra Pichada. Maioria das obras de São Paulo na Praça da republica. Também escreveu a frase Fora Temer, o obra foi inaugurando em 1954, junto com Parque, em comemoração aos 400 anos de São Paulo e por esses ocorrido o Instituto Victor Brecheret “esperava a restauração completa da obra, para que ela possa permanecer para próxima gerações” afirma a nota

29 – L. (Masculino)

A pichação do monumento as Bandeiras é difícil de explicar. Ela se explica, sobretudo; com a miopia cultural, com a grande ignorância em História da arte, com o desconhecimento dos processo históricos e com uma raiva infantil e mal canalizada, Essas obras estão justificando como que era o cotidiano do povo indígena, ou seja naquela época quando os portugueses chegaram aqui no Brasil eles tiveram um grande confronto com os índios não tinham muitos armamentos os portugueses ganharam, Dominavam o território e fizeram eles de escravos.

30 – L. (Feminino)

Baseado nos dois textos anteriores, é possível [ilegível] que ambos [ilegível] são complementares e que a mesma situação de pichação ocorreu diversas vezes e não apenas uma.

Em 2013 e três anos depois em 2016, dessa vez na Estátua de Borba Gato.

Moramos em um país onde ver uma pichação nem se torna algo chocante, já que estamos constantemente vendo esse tipo de casos em ônibus, muros, paredes e etc.

É interessante deixar claro que há uma diferença entre pichação e grafite, já que o grafite é autorizado e é uma expressão de arte e pichação é o contrário de tudo isso, especialmente em locais públicos onde as pessoas vão ver e pode ocorrer de se sentirem desrespeitadas e/ou ofendidas, e também há uma aparência “estranha” e desagradável na cidade.

É importante que as pessoas se expressem quando se sentem injustiçadas de alguma forma mas sem afetar negativamente o visual da cidade.

31 – G. (Feminino)

Os manifestantes tem o diretio sim de pinchar [sic] sim mas não desta forma bruta e acreciva [sic], só não goste[i] de onde eles fizeram esse vandalismo, mas também acho que só porque estão fazendo um protesto que eles tem o direito de pinchar tudo que eles vê, eles poderiam pinchar o que eles quisesse mas menos a estatua não que isso vai deixar de ser um vandalismo o governo faz as estatuas para nós mesmo apreciar e vem uns vândalos e pincham toda a escultura e sim eles tem direito da manifestar o que eles quiser mas e a sujeira e todo pinchamento não acho certo não que eu seja a favor da pinchação em protesto mas quando as pessoas pincham desenho em muros sem nada é muito legal ou melho [sic] (grafite).

32 – G. (Feminino)

Atualmente, um dos assuntos mais comentado é a pichação mas você já parou para pensar de alguma forma que seja uma maneira de se expressar? As pessoas precisam ser escutadas, tanto através de musicas, protestos ou poesias.

Se refletirmos, as pessoas que pixam são as que na maioria das vezes já cansaram de protestar e não foram atendidas as suas “vontades” (isso falando da pichação com frases de protesto e não a arte de rua) então isso faz com que essas pessoas as expresse a opinião única ou da população em monumentos nacionalmente conhecidos.

Em partes apoio a pichação, pois atualmente no Brasil não adianta tentar fazer protesto porque a população não é atendida, mas nem todos veem como expressão, e muitos criticam.

33 – L. (Feminino)

Quando passamos pelos monumentos da cidade, talvez não imaginemos que eles possam causar tanta dor ou indignação, em certos grupos da sociedade.

O Monumento das Bandeiras ou a Estátua de Borba Gato, podem ser comuns a nós paulistanos, porém, para os índios estes monumentos representam aqueles que escravizaram, torturaram e mataram seus ancestrais; estes monumentos representam todo o sofrimento do povo deles.

O fato de estes monumentos terem sido pichados, mostra a indignação da sociedade, com a aprovação de leis que em pleno século XXI, violam os direitos dos povos indígenas.

Além disso, mostra que a população anseia desesperadamente, ser ouvida pelos governantes. A pichação de monumentos “tão importantes”, chamou a atenção de todo o país, e obrigou as autoridades competentes, se posicionarem à cerca do tema discutido. [grifos meus]

34 – G. (Feminino)

Sempre que vemos alguma escultura em um local importante da cidade imaginamos que obviamente ela tem uma importância e por isso está ali. Foi o que aconteceu com o Monumento às Bandeiras que foi alvo de uma manifestação. Se bem observado existem dois lados da história, para os índios uma triste memória do que ocorreu com os seus antepassados, já para os bandeirantes uma homenagem e lembrança que para eles deve ser preservada, assim como a estátua de Borba Gato que também foi pixada. Pensando nisso, é importante saber que como dito, as esculturas trazem uma triste memória aos índios e por esse fato trazem revolta ao povo indígena e a forma de demonstrar isso é com manifestações feitas, pois o sofrimento dos índios não foi pouco, e até hoje ainda sofrem com isso. A estátua, ou seja, o objeto sendo o mesmo, porém com acontecimentos e visões diferentes deve ser muito pensado por nós para sabermos que sempre possui o outro lado da história.

35 – N. (Masculino)

Só pode ser brincadeira, aquele que aprisiona os irmão na geladeira é o mesmo que atira em sujeito homem na Pedreira, Justiça pros [ilegível], ditadura pros Pereira, sair pra pichar, porra o jet cá na casa dos fidaputa e dos putos que Balangar, visão ampla de cima do 9º andar pra desabafar direito tem mais 7 pra escalar.

Mas pode pá chapa, formação de Quadrilha de Jogar tinta na Parede e encantar suas filhas? Se suas igreja tá pichada quantos terreiros demoliram ao simples troco de nada, Crime ambiental HAHA essa eu nem vou comentar, cai de boca no meu...

Vocês oferecem risco a [ilegível] da quebrada não fosse seu ego imundo e suas cozinha planejada essa moral disfarçada e essa cara esbranquiçada.

Quando isso acontecer vou sair no pinote antes que essa Hipocrisia me note, é lágrimas são de graça, sorrisos tão caros, os irmão tão quebrado.

36 – G. (Masculino)

A obra do escultor ítalo-brasileiro Victor Brecheret já havia sido pichada em um protesto na noite desta terça-feira contra a Proposta de Emenda à constituição mesmo motivo da manifestação desta quarta-feira. Na base da escultura já havia sido escrita a mesma frase: “bandeirantes assassinos” além de uma citação ao nome do projeto. O monumento pichado em São Paulo é feito de granito um material poroso. A escultura foi inaugurada em 1953 e é popularmente conhecida popularmente como “Empurra-empurra” ou “Deixa que eu empurro”. A obra é uma homenagem às expedições conhecidas como bandeiras responsáveis por iniciar o povoamento de partiram de São Paulo rumo ao interior do Brasil.

A polícia analisa as imagens feitas à 1h56, nelas um casal aparece puxando um carrinho com um compressor de jato de tinta. A pichação começa por baixo do monumento. Em seguida parece que o casal troca a tinta e continua a tingir a obra de Victor Brecheret desta vez na parte de cima. A estátua de Borba Gato em Santo Amaro

também foi pichada com as mesmas cores de látex (facilmente removível): rosa, verde escuro e amarelo.