

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em História



Tese de Doutorado

**A formação da consciência histórica de jovens, a partir dos
espaços de socialização**

Amanda Nunes Moreira

Pelotas, 2023

Amanda Nunes Moreira

**A formação da consciência histórica de jovens, a partir dos
espaços de socialização**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em História.

Orientadora: Profa. Dra. Lisiane Sias Manke

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M835f Moreira, Amanda Nunes

A formação da consciência histórica de jovens, a partir dos espaços de socialização / Amanda Nunes Moreira ; Lisiane Sias Manke, orientadora. — Pelotas, 2023.

194 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Consciência histórica. 2. Ensino de história. 3. Espaços de socialização. I. Manke, Lisiane Sias, orient. II. Título.

CDD : 907

Amanda Nunes Moreira

A formação da consciência histórica de jovens, a partir dos espaços de socialização

Tese aprovada, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em História, Programa de Pós Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 28 de julho de 2023.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Lisiane Sias Manke (Orientadora).

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

Profa. Dra. Marisa Massone.

Doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires.

Prof. Dr. Rafael Saddi Teixeira.

Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás.

Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Júnior.

Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá.

Prof. Dr. Wilian Bonete Júnior.

Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a todas/os aquelas/es que acreditaram que a realização dessa etapa seria possível, que uma professora do ensino básico poderia alcançar uma formação em nível de doutorado. Aos que não acreditaram também agradeço, pois me fortaleceram a seguir e concluir essa caminhada.

À minha mãe Elianete e ao meu irmão Anthony, que sempre incentivaram, fortaleceram a minha caminhada, não permitindo que os momentos difíceis se tornassem rotina. Ao meu pai, Antônio Carlos (*in memoriam*), que mesmo com a sua ausência física, está presente em todos os momentos da minha vida. Agradeço também ao Napoleão e a Charlotte, pela companhia e amor incondicional.

Às/Aos colegas da primeira turma de doutorado em História da UFPel (2019), em especial as queridas Elisiane Medeiros Chaves, Taiane Mendes Taborda, Márcia Tavares Chico, Maria Clara Lysakowski Hallal e Milena Rosa Araújo Ogawa. A colega e amiga Milena, agradeço imensamente pelos conselhos, orientações e carinho, em momentos em que a vontade de desistir se fazia presente.

À Professora Doutora Alessandra Gasparotto, pelo apoio em inúmeros momentos, pelas conversas, incentivo e ensinamentos.

Agradeço à Professora Doutora Marisa Massone, aos Professores Doutores Rafael Saddi Teixeira, Wilian Bonete Júnior e Arnaldo Martin Szlachta Júnior por aceitarem fazer parte da banca de defesa da tese de doutorado; aos Professores Doutores Jorge Luis da Cunha e Mauro Dillmann Tavares.

À minha orientadora, professora Doutora Lisiane Sias Manke. É difícil escolher palavras para agradecer pelas aprendizagens durante o período de doutorado. Obrigada pelos conhecimentos históricos, profissionais e de vida; orientações, conselhos, incentivos e carinho. Agradeço por acreditar que professores/as do ensino básico podem conquistar todos os espaços que desejam. Obrigada por me tornar uma profissional melhor, por mostrar que o caminho para a mudança ocorre através do ensino, e perceber que é possível.

Por fim, agradeço aos/às jovens participantes da pesquisa: Luciana de Abreu, Maria Antonieta, Galileu Galilei, Gabriel O Pensador, Malcolm X, Safo, Arlindo Veiga dos Santos, Paulo Freire e Mahatma Gandhi. A conquista dessa vitória não seria possível sem vocês. Obrigada!

RESUMO

MOREIRA, Amanda Nunes. **A formação da consciência histórica de jovens, a partir dos espaços de socialização**. Orientadora: Profa. Dra. Lisiane Sias Manke. 2023. 194f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

A presente pesquisa possui como objetivo investigar a formação da consciência histórica de jovens (entre 17 e 19 anos), a partir dos espaços de socialização. Desta forma, depreender como ocorre a formação da consciência histórica alicerçada pelos meios sociais, analisando as experiências de socialização enquanto formadoras, as relações de objetividade e subjetividade que são construídas na vida prática. A apreensão e análise dos dados foram sendo formadas através das narrativas apresentadas pelos/as jovens, relacionando à práxis da investigação. A sustentação teórica está baseada nos estudos acerca da Didática da História, contemplando conceitos relevantes para a compreensão de novas perspectivas relacionadas à pesquisa histórica; assim, utiliza como principal referencial os estudos de Jörn Rüsen, e de igual modo considera a relevância conceitual da sociologia à escala individual, apresentada pelo sociólogo Bernard Lahire. A pesquisa possibilita à imersão na vivência dos indivíduos sociais para compreensão das singularidades e pluralidades que constituem suas trajetórias. A análise de como os/as jovens se constituem enquanto sujeitos possuidores de consciência histórica, e como essa é formada e/ou transformada pelos espaços sociais, direciona à compreensão de como ocorre a apreensão da história a partir das experiências da vida em sociedade. Essas experiências estão presentes nas mentalidades, subjetividades, na formação crítica/reflexiva; considerando as carências de orientação do tempo presente, da vida prática, para a interpretação do passado.

Palavras-chave: Consciência Histórica; Ensino de História; Espaços de Socialização.

ABSTRACT

MOREIRA, Amanda Nunes. **The formation of the historical consciousness of young people, from the spaces of socialization.** Advisor: Lisiane Sias Manke. 2023. 194f. Thesis (PhD in History) - Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, Pelotas, 2023

This research aims at investigating the formation of historical consciousness in young individuals (aged 17 to 19 years) through socialization spaces. It seeks to understand how the formation of historical consciousness is shaped by social means, analyzing socialization experiences as formative factors and the relationships between objectivity and subjectivity constructed in practical life. Data collection and analysis were conducted through narratives provided by the young participants, relating to the praxis of the research. The theoretical framework is based on studies of History Didactics, encompassing relevant concepts for understanding new perspectives related to historical research. The main reference used is the work of Jörn Rüsen, along with the conceptual significance of sociology at the individual level, as presented by sociologist Bernard Lahire. This research allows for an immersion into the experiences of social individuals to comprehend the singularities and pluralities that shape their trajectories. Examining how young individuals develop as subjects possessing historical consciousness, and how this consciousness is formed and/or transformed through social spaces, leads to an understanding of how history is apprehended through life experiences in society. Such experiences are present in mentalities, subjectivities, and critical/reflective formation, considering the deficiencies in present-day temporal guidance and practical life for interpreting the past.

Keywords: Historical Consciousness; History Education; Socialization Spaces.

Lista de Figuras

Figura 1	Matriz da Didática da História.....	30
Figura 2	Matriz Disciplinar da Ciência da História - Fatores do Pensamento Histórico.....	53
Figura 3	Atividade 1 - Tema de discussão: Aborto.....	79
Figura 4	Atividade 2 - Tema de discussão: Demarcação de terras indígenas.....	80
Figura 5	Atividade 3 - Tema de discussão: Democracia.....	80
Figura 6	Atividade 4 - Tema de discussão: Questão racial.....	81
Figura 7	Personalidade histórica. Fonte: produzida pela pesquisadora (2020).....	82
Figura 8	Atividade 1 - Temática de discussão: Aborto.....	151
Figura 9	Atividade 2 - Temática de discussão: Demarcação de terras indígenas.....	156
Figura 10	Atividade 3 - Temática de discussão: Democracia.....	159
Figura 11	Atividade 4 - Temática de discussão: Racismo.....	164

Lista de Tabelas

Tabela 1	Os quatro tipos de consciência histórica.....	35
Tabela 2	Tipologia da narrativa histórica.....	58
Tabela 3	Etapa 1 - Perfil social.....	77
Tabela 4	Perfil social dos jovens entrevistados.....	86
Tabela 5	Principais instâncias de socialização de cada jovem.....	177

Sumário

Introdução	12
1 Didática da História: da teoria à narrativa histórica	20
1.1 Teoria da História	21
1.2 Didática da História	26
1.3 Consciência Histórica e Cultura Histórica	31
1.4 Ensino e Aprendizagem Histórica.....	41
1.5 Processos históricos	50
1.6 Narrativa – a materialização da consciência histórica.....	56
2 Didática da História e Sociologia à Escala Individual: perspectivas de diálogo	60
2.1 Sociologia à Escala Individual: possibilidades metodológicas para a pesquisa em Didática da História	61
2.2 Os sujeitos da pesquisa	70
2.3 Os/As jovens e as possibilidades da investigação da Sociologia à Escala Individual ..	73
3 As personalidades históricas e seus processos de socialização	83
3.1 Consciência Histórica e os espaços de socialização	83
3.1.1 Luciana de Abreu.....	86
3.1.2 Maria Antonieta.....	94
3.1.3 Galileu Galilei.....	100
3.1.4 Malcolm X	103
3.1.5 Gabriel, O Pensador	107
3.1.6 Safo	114
3.1.7 Arlindo Veiga dos Santos.....	120
3.1.8 Paulo Freire	125
3.1.9 Mahatma Gandhi	131
4 Consciência Histórica e Socialização – a construção dos sujeitos históricos	137
4.1 Justificando as personalidades históricas – a constituição da aprendizagem histórica	139
4.2 Temas sociais: a formação das habilidades da consciência histórica.....	147
4.2.1 Temática 1 – Aborto.....	150
4.2.2 Temática 2 – Demarcação de terras indígenas.....	155
4.2.3 Temática 3 - Democracia.....	159
4.2.4 Temática 4 - Racismo	164
4.3 Eu, um sujeito histórico?	171

Considerações Finais	176
Referências	180
Apêndices	186
Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	187
Apêndice 2 – Perfil Social.....	188
Apêndice 3 – Atividade Investigativa	190
Apêndice 4 – Escolha da personalidade histórica	194

Introdução

Pesquisar, estudar, analisar o Ensino de História, a Didática da História, as aprendizagens constituídas, a partir da relevância e da inserção da História na formação da identidade dos sujeitos apresenta-se como grande desafio, uma vez que existe uma considerável complexidade relacionada à constituição da aprendizagem, bem como em relação aos espaços de formação que possibilitam essa prática intelectual. Investigar as possibilidades de pesquisa que a História nos proporciona é a base para depreender o estudo que se busca apresentar.

As pesquisas direcionadas para o ensino de História e para a Didática da História ocupam um pequeno espaço no ambiente acadêmico, configurando-se como uma área que ainda requer valorização científica. No Brasil, as investigações nesse campo estão em ascensão, mas o caminho a ser percorrido para um reconhecimento mais significativo ainda é longo.

A necessidade de romper com o entendimento de que História é ensinada e aprendida somente nas instituições escolares, resumida a um componente curricular, está posta. É indispensável esse rompimento. Compreender o estudo da História como essencial para a formação da prática docente, de sujeitos históricos, de sociedade e cultura, faz-se necessário. Considerando essas colocações, inicia-se as percepções da presente pesquisa.

A investigação tem como objetivo compreender a formação da consciência histórica entre jovens, buscando identificar as instâncias de socialização que possibilitam essa construção. Dessa forma, depreender como ocorre a formação da consciência histórica alicerçada pelos meios sociais, analisando as experiências de socialização enquanto formadoras e as relações de objetividade e subjetividade que são construídas na/para a vida prática. A apreensão e análise se deu através da materialização desse processo da consciência histórica, ou seja, partindo das narrativas apresentadas pelos/as jovens, relacionando à práxis da investigação.

As pesquisas que debatem a consciência histórica de jovens, em sua maioria, são direcionadas para a formação que decorre no/do ambiente escolar. Outros espaços de socialização, por vezes, não são considerados em pesquisas acadêmicas como formadores e transformadores dos sujeitos, de sua subjetividade. Contudo, é

imprescindível questionar como se constitui a consciência histórica dos sujeitos sociais, apresentada de maneira individualizada e coletiva, fundamentada pela experiência das vivências realizadas. Deste modo, o desenvolvimento da presente pesquisa apresenta-se com singular relevância histórica, ao abordar outros espaços de socialização como formadores de sujeitos históricos.

A escolha das fontes para a realização da investigação empírica, está vinculada à prática da pesquisadora como docente do ensino básico, atuando como professora de História no Ensino Fundamental, nas redes pública estadual e particular do município de Pelotas/RS. Os estudos acerca da Didática da História e Consciência Histórica, sustentados pelas escritas de Jörn Rüsen, iniciaram no período de realização do curso de mestrado¹. Na dissertação, o estudo versou a respeito da investigação da consciência histórica em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual, explorando a percepção da presença/ausência do sujeito feminino na Revolução Russa a partir da análise de fontes antagônicas; prática baseada nos estudos da historiadora portuguesa Isabel Barca.

A realização dessa pesquisa possibilitou uma aproximação significativa com as percepções da construção da consciência histórica incorporadas pelos/as discentes no ambiente escolar. As narrativas produzidas pelos/as alunos/as estavam impregnadas de experiências sociais produzidas em outros espaços de socialização, que não apenas o escolar, assim como de meios midiáticos. Espaços sociais como a família, grupos de amigos, mídia, entre outros, estão presentes na constituição da consciência histórica dos sujeitos. Essa “consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano” (SCHMIDT; BARCA; GARCIA, 2011, p. 16).

Em relação ao ambiente escolar, é relevante considerar que esse é um dos espaços que auxiliam na formação dos sujeitos. Assim, considera-se que a formação histórico escolar precisa ser revisitada, (des)construída, debatida acerca do ensino de História, da percepção dos processos históricos, das relações entre as dimensões temporais - passado, presente e futuro, e da formação crítica dos sujeitos.

¹ Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, realizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), entre 2014 e 2016.

Com o intuito de prosseguir com o debate, é válido apresentar a primeira proposta da pesquisa de doutorado. O projeto inicialmente versava sobre a investigação da abordagem do sujeito feminino nas aulas de História do Ensino Médio, em escolas públicas (estadual e municipal) da cidade de Pelotas²/RS. Assim como da construção da consciência histórica dos/as discentes acerca da participação do sujeito feminino nos processos históricos, através da aplicação da aula oficina³ com base nos estudos da historiadora portuguesa Isabel Barca (2004), utilizando fontes antagônicas sobre a participação das mulheres em diferentes contextos históricos organizados a partir do currículo de cada segmento investigado.

A prática de investigação seria realizada nos três segmentos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano), em diferentes realidades⁴ de escolas públicas. A execução de parte do projeto ocorreu até meados de março de 2020, mas acabou sendo reestruturada devido a duas realidades vivenciadas: a greve do magistério público estadual do estado do Rio Grande do Sul, ocorrida no final de 2019; e a Covid-19, pandemia que levou à suspensão das aulas presenciais em 2020.

A greve iniciada⁵ em novembro de 2019 foi finalizada em fevereiro de 2020, fato que acabou alterando o calendário letivo. Assim, a etapa da pesquisa que estava

² Pelotas é um município localizado na região sul do Rio Grande do Sul, distante 260 Km da capital Porto Alegre. O município possui 343.132 habitantes, a partir de informações do IBGE (2020).

³ Aula oficina é um processo de investigação apresentado pela historiadora Isabel Barca, que parte de uma organização prática dividida em etapas do processo de construção do conhecimento. A base dessa análise são pesquisas realizadas através de documentos, de fontes antagônicas estudadas a partir das concepções dos/as alunos/as. Essa prática consiste na seguinte organização metodológica: "I Interpretação de fontes "ler" fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas. II Compreensão contextualizada entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento. III Comunicação Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis". (BARCA, 2004, p. 133-134).

⁴ As diferentes realidades das escolas públicas de Ensino Médio se referem às diferentes localizações geográficas em que as mesmas estão distribuídas pela cidade.

⁵ É de extrema relevância relatar a dificuldade que os/as docentes da rede pública estadual ainda enfrentam após a greve ocorrida em 2019; não pagamento dos dias recuperados, a continuidade do parcelamento e do "congelamento" salarial. Essa realidade pode ser aqui afirmada devido a minha experiência como professora de História da rede pública estadual, concursada desde 2012. Essas também são construções de consciências históricas que marcam sujeitos históricos/sociais. A greve iniciou em novembro de 2019, reivindicando o "congelamento" e o parcelamento do salário dos/as professores/as e funcionários; realidade vivenciada há pelo menos cinco anos. Além destas questões, que já não são novidade na vida dos/as educadores, a luta também estava relacionada à proposta do governo em modificar o plano de carreira e a previdência estadual. Disponível em:

em andamento foi interrompida, sendo concluída em uma das escolas no retorno das aulas⁶ - fevereiro de 2020. Após o término da greve e o início do ano letivo de 2020, o contato com outras escolas para a continuidade da investigação já estava em andamento, mas outra transformação se colocou para a pesquisa e para o mundo: a pandemia do novo coronavírus.

A pandemia que iniciou no final de 2019 e atingiu o mundo em março de 2020 (coronavírus - covid-19⁷) ocasionou milhões de mortes e afetou de outras formas a vida de todas as pessoas, considerando também questões econômicas, sociais, psicológicas, entre outras. Alastrou-se rapidamente e em poucos meses passou-se a vivenciar um rígido e necessário distanciamento social. A covid-19 obrigou a população mundial a permanecer reclusa, sem a possibilidade do contato com outras pessoas, a não ser aquelas/es com que se dividia residência. Além de todas essas consequências, a realidade também alterou inúmeras pesquisas que já estavam em desenvolvimento, como esta, que necessitou de um redirecionamento.

Quanto às etapas realizadas, foram iniciadas no ano de 2019 (abril e maio) através do contato com a 5ª Coordenadoria de Educação do Rio Grande do Sul/Pelotas (5ª CRE), para autorização da entrada da pesquisadora e realização da pesquisa nas escolas estaduais. Com a autorização da 5ª CRE, iniciou-se a busca pelas instituições, conversas com as direções, coordenações pedagógicas e docentes, para a apresentação da prática da pesquisa.

Os primeiros contatos ocorreram em cinco escolas estaduais. Destas cinco, quatro coordenações aceitaram a execução do projeto. Mas ainda era necessária a aprovação dos/as docentes, pois a investigação aconteceria através da observação das aulas, interação com professores/as e alunos/as, acesso ao material didático, avaliações e cadernos.

Na conversa com alguns docentes foi perceptível a manifestação de desconforto dos/as mesmos/as em aceitar uma pessoa estranha dentro da sala de aula, principalmente pelo fato de observar a prática docente. Esse desconforto continuava, mesmo ao informar que o objetivo da pesquisa era compreender a

<https://cpers.com.br/educadores-entraram-em-greve-se-eduardo-leite-atacar-o-plano-de-carreira-e-a-previdencia-estadual/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

⁶ A metodologia que foi iniciada, referente à primeira proposta de pesquisa, será apresentada no decorrer da narrativa da introdução.

⁷ Mais informações sobre o assunto, disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 15 jan. 2021.

construção da consciência histórica dos/as alunos/as sobre o sujeito feminino nos processos históricos. Contudo, mesmo com o objetivo da investigação centrada nos/as discentes, os/as docentes são peças fundamentais nesta prática e desenvolvimento.

As dificuldades encontradas para a realização da investigação não ocorreram apenas como mencionado no relato em relação ao espaço escolar, mas também se fizeram presentes no espaço acadêmico. É válido evidenciar as dificuldades que docentes que atuam na prática escolar, principalmente no ensino básico, enfrentam para a realização de formações continuadas com o intuito de alcançar qualificação profissional. Em algumas situações é possível pensar, ousando afirmar, que a academia não está preparada, ou não quer se preparar, para receber profissionais que atuam na educação básica.

Sabe-se que todos os sujeitos são livres para escolher seus caminhos, continuar os estudos ou não, aprimorar seus conhecimentos ou não. Os espaços acadêmicos poderiam observar esse público com outros olhos, já que esses/as docentes são “fruto” da sua própria prática de formação. É significativo pensar nos/as educadores/as do ensino básico como pertencentes aos espaços das universidades, principalmente quando esses/as dedicam suas pesquisas ao Ensino da História.

Portanto, mesmo havendo um conjunto de dados empíricos coletados, a pesquisa precisou ser redimensionada a partir de março de 2020, pelos motivos já apresentados. Contudo, a base teórica permaneceu alicerçada pelos estudos de Jörn Rüsen (2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2011, 2016), assim como a questão central da investigação manteve-se a mesma: a construção da consciência histórica de jovens.

No primeiro momento o foco era compreender a consciência histórica de alunos/as do Ensino Médio, partindo do ambiente escolar, dando continuidade à pesquisa realizada no mestrado. Com a reorganização do projeto, o mesmo concentrou-se na investigação da formação da consciência histórica de jovens a partir dos diversos espaços de socialização que frequentam.

No contexto de um novo formato social, de novas práticas de socializações, devido ao período de pandemia, o desafio era chegar até os/as jovens, convencê-los/as a participarem da pesquisa e realizarem entrevistas, uma vez que o distanciamento social estava acontecendo. Iniciaram-se os contatos com colegas

docentes que atuavam no Ensino Médio, e em diferentes contextos sociais, para conseguir alcançar os/as jovens.

O grupo escolhido formou-se de jovens entre 16 e 19 anos, que pela idade estariam cursando o Ensino Médio. A escolha dessa faixa etária se deu em virtude de ser um período de inúmeras transformações relacionadas às questões biológicas, identitárias e relativas à constituição de subjetividade; abordagens políticas, sociais e culturais; e à compreensão de alguns posicionamentos enquanto sujeitos históricos.

A investigação foi realizada com nove jovens: sete meninos e três meninas oriundos/as de diferentes realidades; oito eram moradores de Pelotas, e uma jovem residia em Rio Grande⁸, mas estudava em Pelotas. Os pais destes/as jovens atuavam em diversas áreas, desempenhando profissões como: professores/as, microempresários, fisioterapeuta, técnico de petróleo, jornalista, funcionária pública, militares aposentados, eletricitário, auxiliar de cozinha, motorista. A atuação dos pais auxilia na compreensão da origem social de cada jovem e na formação primária, ou seja, da primeira fase da constituição enquanto sujeitos sociais: a família.

Os/As jovens apresentaram narrativas curiosas, encantadoras e surpreendentes relacionadas às aprendizagens e concepções históricas, às formações e discussões sociais. Através delas, demonstraram a sua constituição enquanto sujeitos pertencentes a diversos grupos de socialização, e que por vezes não percebiam a relevância de seu papel, do seu espaço e atuação enquanto indivíduos sociais.

Como já mencionado, o arcabouço teórico está baseado nos estudos do historiador alemão Rüsen, em toda a complexidade da Didática da História e seus caminhos. Mas, para alcançar a compreensão da formação da consciência histórica foi necessário encontrar uma metodologia que permitisse explorar as narrativas desses/as jovens de modo a perceber as suas vivências, as experiências no coletivo e individuais, as singularidades e as sociabilidades. Assim, vislumbrou-se a relevância de uma possibilidade de discussão com o aporte teórico-metodológico possibilitado pela sociologia, mais especificamente a sociologia à escala individual, desenvolvida pelo sociólogo francês Bernard Lahire (2002, 2005, 2006, 2015).

⁸ O município de Rio Grande está localizado ao sul do estado do Rio Grande do Sul, à 59 km da cidade de Pelotas, e 320 km da capital Porto Alegre. Rio Grande possui 211.965 habitantes, através de informações do IBGE (2020).

A sociologia à escala individual propõe uma investigação direcionada à imersão nas experiências dos indivíduos sociais com o propósito de compreensão das singularidades e das pluralidades que constituem suas trajetórias individuais, mas que são formadas pelo coletivo. Essas relações sociais entre os sujeitos são significativas para a construção da singularidade e pluralidade entre os indivíduos, construindo assim os processos da vida em sociedade e formando a consciência histórica.

Para a compreensão de cada etapa da pesquisa, será apresentado um breve resumo de cada capítulo. O capítulo 1, intitulado “Didática da História: da teoria a narrativa histórica”, realiza o debate da fundamentação teórica da pesquisa, discussão essa que está embasada na Didática da História, nos estudos e reflexões teóricas do historiador Jörn Rüsen; assim como em todos os estudos necessários para que o objetivo da compreensão da consciência histórica dos/as jovens fosse alcançada. Da mesma forma que Rüsen, outros/as historiadores/as e pesquisadores/as contribuíram para o embasamento do capítulo, à exemplo de: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão Chaves de Rezende Martins, Luis Fernando Cerri, Rafael Saddi e Isabel Barca.

No capítulo 2, “Didática da História e Sociologia à Escala Individual: perspectivas de diálogo”, busca-se apresentar o referencial teórico-metodológico utilizado para realização das entrevistas direcionadas, tencionando aproximar o diálogo entre as percepções de formação da consciência histórica e a sociologia à escala individual. O aporte teórico-metodológico possui como base os estudos do sociólogo Bernard Lahire, que situam-se no campo da sociologia à escala individual. Assim, são dimensionadas as possibilidades de diálogo entre a História e a Sociologia visando compreender a formação da consciência histórica em trajetórias individuais. Esse caminho metodológico possibilitou a realização das entrevistas de forma menos direcionada, com característica de conversa, sendo possível explorar as experiências de socialização dos/as jovens a partir de suas narrativas. No decorrer do capítulo, também é apresentada a organização de todas as etapas desenvolvidas na pesquisa (total de seis etapas).

O capítulo 3, denominado “As personalidades históricas e seus processos de socialização”, possui como propósito apresentar os perfis sociais dos/as jovens e suas narrativas a partir dos espaços sociais que os/as mesmos/as transitam. A construção dos perfis sociais foi fundamentada nas trajetórias individuais dos sujeitos

relacionando os estudos da sociologia à escala individual e dos caminhos e aprendizagens para a compreensão da formação da consciência histórica.

No último capítulo, “Consciência Histórica e Socialização - a construção dos sujeitos históricos”, são apresentadas e analisadas as justificativas das escolhas do codinome referente à personalidade histórica escolhida por cada jovem para representá-los. A última etapa realizada pelos/as partícipes, as atividades investigativas, também são exploradas nesse capítulo, tencionando compreender as relações da formação da consciência histórica dos sujeitos históricos a partir dos espaços de socialização, ratificando a relevância da pesquisa para a área da Didática da História.

1 Didática da História: da teoria à narrativa histórica

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico da presente pesquisa, que está embasada nos estudos do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen⁹ (2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2011, 2016), que aborda conceitos necessários para a compreensão de novas perspectivas relacionadas à pesquisa histórica. No Brasil, Rüsen dialoga com importantes pesquisadores/as, como Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2008, 2012, 2017), Estevão Chaves de Rezende Martins (2011a, 2011b, 2014), Luis Fernando Cerri (2010, 2011, 2021), e a historiadora portuguesa Isabel Barca (2001, 2004, 2012).

Os/As historiadores/as citados/as dissertam sobre o significado e a presença da História nos espaços escolares, mas também como orientadora para a vida prática na/em sociedade, inserindo-se ou sendo inserida na formação dos sujeitos. Sujeitos que foram/são formados e transformados por marcas constituídas pela História a partir de socializações que iniciam no núcleo familiar e, após, nos diversos espaços de convivência social, como a escola, grupo de amigos/as, clube, religião, etc.

Para compreender a constituição desses sujeitos é fundamental refletir sobre: Tudo o que acontece é História? Todo o passado é História? O que faz parte da História? Todo e qualquer sujeito é um sujeito histórico? Se existem esses questionamentos, o que podemos considerar como História? Para que serve o estudo da História? Como o passado pode ter significado no presente? Quanto de passado existe no presente? Essas inquições direcionam para uma investigação sobre a relevância dos estudos e interpretações do passado e a assimilação da presença da História na constituição, em sua totalidade, do sujeito social. Nesse sentido, torna-se relevante considerar os conceitos advindos da *sociologia à escala individual*, que oferecem importante contribuição para a análise que ora se objetiva realizar, ao propor estudar o social na sua forma incorporada pelos sujeitos sociais (LAHIRE, 2005).

⁹ Jörn Rüsen nasceu na Alemanha, em 1938. Estudou História, Filosofia, Literatura e Pedagogia na Universidade de Colônia, onde realizou o seu doutorado em 1966. É um importante historiador, com pesquisas voltadas, principalmente, para a área da Historiografia, Teoria e Ensino de História. Atualmente é professor-emérito na Universidade de Bielefeld, na Alemanha, e lecionou também na Universidade de Bochum. Foi diretor do Centro de Pesquisas Interdisciplinares em Bielefeld e presidente do Instituto de Altos Estudos em Ciências Humanas de Essen.

1.1 Teoria da História

Ao sustentar a proposta deste estudo, é significativo discutir o que se compreende por História, qual a sua relevância para a constituição dos sujeitos e sua contribuição para a formação das sociedades. Contudo, mensurar a relevância que a História possui em nossas vidas é algo complexo. Essa busca pode parecer utópica, mas é necessário refletir sobre o conhecimento histórico como vital em nossas formações enquanto sujeitos históricos. Formação que se manifesta através da narrativa dos indivíduos, uma maneira de apresentar os conhecimentos históricos adquiridos; em outras palavras, “toda a história surge de uma narração significativa!” (CUNHA, 2019, p. 100).

No que se refere a essa reflexão, Rüsen (2010a) afirma a importância da História na construção dos indivíduos quando nos coloca que:

História é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao futuro são unificadas na orientação do tempo presente (RÜSEN, 2010a, p. 74).

Essa orientação do tempo presente é a “interação com respeito ao futuro”, fazendo parte do que Rüsen (2009) chama de construção da consciência histórica dos sujeitos, ou seja, o produto da consciência histórica. O propósito da História, conforme Rüsen (2010c), é orientar para a vida, fazer com que os sujeitos a percebam como uma possibilidade norteadora de suas escolhas, entendimentos e ações.

Rüsen (2010a) também afirma que a História se constitui das ações humanas, ou seja:

história é entendida como resultado de uma concepção de ações humanas (feitos) que somente se produz quando essas ações ocorrem. Com outras palavras: nem tudo o que tem a ver com o homem e com seu mundo é história só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo consciente de rememoração [...] O passado só se torna história quando expressamente interpretado como tal; abstraindo-se dessa interpretação, ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam, reflexivamente sobre ele” (RÜSEN, 2010a, p. 68).

A História é a interpretação das experiências das ações humanas no passado sendo utilizadas como respostas para carências de orientações do tempo presente. Esse passado precisa fazer sentido para os sujeitos em seu tempo presente.

Essas interpretações estão relacionadas com as intenções dos indivíduos, suportes que estão presentes na compreensão de que História é conteúdo da consciência histórica. Dessa forma, é necessário inserir as relações de subjetividade e objetividade que auxiliam na constituição do debate acerca da História: “o subjetivismo leva em conta as intenções determinantes do agir com relação ao tempo, e o objetivismo, as experiências do tempo determinantes do agir” (RÜSEN, 2010a, p. 71).

Nesse mesmo sentido, o pesquisador Estevão de Rezende Martins (2011b, p. 43) também afirma que “História se faz pelo agir humano no tempo e no espaço social”, e ainda destaca outros três sentidos: o primeiro está relacionado “à totalidade das ações humanas no tempo e no espaço” (MARTINS, 2011b, p. 44), associando às ações dos sujeitos; o segundo é a História como “produto do procedimento teórico-metódico da investigação do passado sob a forma de argumento demonstrativo, consignado narrativamente” (MARTINS, 2011b, p. 44) – a ciência da História; e o terceiro define História “ao produto finalizado da narrativa científica, a historiografia” (MARTINS, 2011b, p. 44). Os sentidos apresentados por Martins validam a dimensão que o estudo da História, seu ensino e aprendizagem possuem para a constituição de sujeitos e sociedades; corroborando com tais definições, “a História é um componente indispensável de toda a atividade temporal” (MARTINS, 2014, p. 54).

Em acordo com as considerações anteriores, para o historiador Luis Fernando Cerri “[...] a história não é o estudo do passado, nem como ciência nem como ensino. A história é um nexos significativo entre passado, presente e futuro” (CERRI, 2011, p. 120). O autor legitima a relevância da compreensão e apreensão da História; ou seja, a compreensão da relação entre as dimensões do tempo, que devem ser analisadas e entendidas enquanto formadoras e transformadoras de sujeitos, espaços e sociedades.

Assim, Cerri (2011) nos instiga a pensar sobre as relações do conhecimento histórico, sua relevância e impacto proporcionado pelas dimensões do tempo, da História como formadora, através do questionamento: “Até que ponto o passado participa do presente?” (CERRI, 2011, p. 19). Tal questionamento aborda duas das três dimensões temporais (passado, presente e futuro), mas a resposta para essa pergunta não foge da relação entre todas as dimensões.

É possível complexificar ao questionar: Que futuro tem o passado? As reflexões apontam para os caminhos que foram escolhidos para a realização da presente pesquisa. Compreender o que é História não se apresenta como fácil assimilação. Por vezes o ensino escolar expõe como característica para o componente curricular, o discurso que os sujeitos em geral costumam responder como definição: “história é o estudo do passado”. Cerri expõe essa reflexão dissertando que “no ensino de história, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas os métodos, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo” (CERRI, 2011, p. 65). Ou seja, história não é apenas o estudo do passado e de ações dos seres humanos no tempo e espaço, embora essa seja a resposta mais recorrente.

Esse aparente labirinto da História incita a compreender como os sujeitos constroem concepções sobre o passado, a formação do conhecimento histórico, e dessa maneira como se dá a formação da consciência histórica. A busca por essa aprendizagem é fundamental para procurar responder aos questionamentos iniciais. É necessário refletir sobre como o passado atua no presente orientando as ações futuras.

A História compreende a relação entre as dimensões do tempo: passado, presente e futuro; sendo movida por processos de transformações. Através dessas interpretações é possível relacionar os tempos que, por vezes, compreende-se como tão diferentes, ou sem nenhuma ligação. É superficial pensar a História sem essas relações, a construção de sujeitos e sociedades sem que o passado se faça presente no presente e proporcione possibilidades de futuro. Isabel Barca (2012), historiadora portuguesa, afirma que “a História com as suas teorias, métodos e formas alimenta-se dos interesses e funções da vida prática, sendo desejável que esta seja, por sua vez, por ela alimentada de forma consistente” (BARCA, 2012, p. 40). De igual modo, a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt considera que:

[...] a História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida humana prática) (SCHMIDT, 2017, p. 64).

Reiterando as reflexões, percebe-se uma definição acerca do que é História, sendo apresentada como formadora de sujeitos; como possibilidade de orientação para a vida humana prática.

Definir o que é História, em um primeiro momento, parece algo simples. Podemos afirmar que é o entendimento do passado para a compreensão do presente;

ou que é um componente curricular que faz parte da organização pedagógica do ensino escolar. Mas a definição de História vai muito além, podendo ser compreendida como o passado presente em nossas vidas, na construção/constituição de nossos pensamentos e consciência. Ela constitui/constrói as bases de uma sociedade e as mentalidades dos sujeitos que estão inseridos nessa sociedade. Ela constrói heróis e vilões, dominantes e dominados, os pertencentes e os excluídos, discursos de paz e de ódio; mas também mobiliza e desacomoda, impulsiona movimentos de luta e transformação.

O primeiro caminho para essas novas possibilidades de aprendizagem histórica é a imersão nos estudos da teoria da História, o que incluiu a percepção de conceitos tais como: interpretação, aprendizagens, consciência, narrativa, bem como cultura e sociedade; enfim, concepções que contribuem para que se compreenda a constituição da subjetividade dos sujeitos históricos. Para que esses conceitos se tornem efetivos, a interpretação do passado, partindo das carências de orientação do presente, torna-se o ponto central de qualquer pesquisa desenvolvida na área da História.

Mas, o que seriam essas carências de orientação? Para Rüsen (2010a), a ciência da história parte de carências do presente. Carências podem ser conceituadas como as lacunas encontradas no presente respondidas pela interpretação do passado; sem esquecer das relações temporais necessárias para essa compreensão. Arthur Alfaix Assis (2010) nos explica que:

O conhecimento histórico representa, assim, uma resposta cultural ao desafio decorrente do fato de que os seres humanos vivem no fluxo do tempo, em meio às circunstâncias que não podem determinar por completo. Entretanto, é exatamente por surgirem sob a pressão de carências de orientação que narrativas históricas elaboradas por historiadores profissionais podem desempenhar o que o Rüsen designa de função de orientação (ASSIS, 2010, p. 18-19).

Essas carências movem o pensamento histórico através do conhecimento. Quando “retornamos” ao passado, desejamos que este responda lacunas do presente, ou seja, que o passado proporcione sentido de orientação para as ações do presente. Assim, "Histórias têm ou constituem sentido quando, desde uma situação presente, explicitam os processos que atam o passado de um grupo humano a seu futuro" (ASSIS, 2010, p. 18-19).

Sendo esta pesquisa sustentada nos estudos de Rüsen (2009, 2010a, 2010b, 2010c), é significativo percorrer os caminhos apresentados pelo historiador referentes à compreensão da História enquanto ciência, traçando esse percurso até chegar à

compreensão do processo de formação da consciência histórica, buscando viabilizar diálogo com a consciência política, objeto do presente estudo.

Dessa forma, inicia-se o debate pela Teoria da História, que possui uma estruturação para a escrita, na construção da historiografia, surgindo assim "a referência normativa constitutiva do pensamento histórico" (RÜSEN, 2010b, p. 68). A teoria "é necessária sempre que se tratar de fundamentar, justificar ou modificar, em suma, sempre que se tratar do sentido do trabalho histórico" (RÜSEN, 2010a, p. 26).

Nos primeiros estudos sobre História, no século XVIII, a teoria possuía outras formas de análise e interpretação, com uma visão mais geral e até mesmo única do pensamento histórico, sendo este o resultado obtido pela/na pesquisa histórica, o que se denominou como História tradicional. Essas pesquisas conduziam o pensamento histórico e a historiografia; questionar os processos históricos, ou a verdade construída pelos/as historiadores/as, não se apresentava como uma possibilidade. Os manuais e enciclopédias eram exemplos práticos dessa concepção única e inquestionável de uma História com característica percebida enquanto tradicional.

A fundamentação teórica discutida por Rüsen (2010a) realoca a dimensão científica da História como uma ciência, "aquela reflexão mediante a qual o pensamento histórico se constitui como especialidade científica" (RÜSEN, 2010a, p. 26). Os objetivos teóricos e didáticos viabilizaram a ampliação para inúmeras possibilidades de pesquisa no referido campo que eram pertencentes à História, principalmente em relação às ações dos sujeitos, resultado da construção da subjetividade, diretamente relacionada ao pensamento e àquilo que podemos considerar como materialização da consciência histórica, a narrativa.

Rüsen (2010a) corrobora com essa relevância quando explica que:

A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos, da vida cotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado (RÜSEN, 2010a, p. 30).

Observa-se que os estudos relacionados à teoria são direcionados à cientificização das pesquisas, mas é importante que não deixem de abordar a vida prática dos sujeitos investigados, ou melhor, dos sujeitos históricos/políticos/sociais. As concepções teóricas atuam como pretensões de racionalidade formuladas pela História como ciência (RÜSEN, 2010b).

A teoria substantiada pela análise dos fundamentos dos estudos históricos sustenta-se no campo da Didática da História, que analisa os fundamentos das possíveis aprendizagens históricas; “fazendo isso elas superam a infeliz separação que tem existido entre a reflexão acadêmica da natureza da história e a reflexão didática do uso da história na vida prática” (RÜSEN, 2011, p. 36). Ou seja, os estudos teóricos e a Didática da História não podem estar separados das necessidades da vida prática dos seres humanos.

Além disso, teoria e prática na pesquisa devem se conectar. A metodologia¹⁰ deve estar diretamente relacionada à teoria para que a escrita da história possa ter um direcionamento historiográfico. Assim, podemos perceber a dimensão da relevância entre todas as conexões utilizadas para os estudos do campo da Didática da História.

1.2 Didática da História

A fundamentação histórica apresenta-se com extrema relevância a discussão no que se refere à Didática da História. A didática é parte integrante da teoria, assim:

O termo “didática” indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado. O que se entende aqui por processos de aprendizado vai bem além dos recursos pedagógicos do ensino escolar de história (quase sempre conotado com o termo “didática”). “Aprender” significa, antes, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencia de forma marcante (RÜSEN, 2010c, p. 87).

Nesse sentido, romper com concepções de que a compreensão e definição da didática é a prática e os recursos pedagógicos utilizados pelos/as docentes no ambiente escolar, faz-se necessário. Aprender e apreender a História está envolto por experiências de vida e prática de socialização. Destarte, o estudo sobre a didática extrapola o espaço escolar.

Os estudos e o uso da Didática da História na perspectiva alemã, através das investigações de Rüsen (2009, 2011, 2016) e outros pesquisadores alemães, nas últimas décadas, têm proporcionado novas interpretações para esse campo de pesquisa. A Didática da História passa a ter um compromisso social, não mais restrita às práticas de como ensinar História na sala de aula.

¹⁰ A base teórica-metodológica desta pesquisa será apresentada no Capítulo 2.

Para adentrar este debate, é relevante abrir espaço para compreensões e abordagens acerca da Didática da História (GESCHICHTSDIDAKTIK), concebida pelo estudo alemão e surgida em um período pós-guerra; e da Educação Histórica (HISTORY EDUCATION), metodologia desenvolvida no Reino Unido. A relevância desse debate é apresentar as duas concepções que foram compreendidas e utilizadas com finalidades muito próximas, ocasionando alguns equívocos.

A Educação Histórica, como apresenta o historiador Rafael Saddi (2014):

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

Saddi explana sobre a diferenciação entre a Educação Histórica e a Didática da História, tanto em suas concepções teóricas quanto no direcionamento para suas práticas. A Educação Histórica instituiu-se como uma teoria direcionada para a educação, pesquisas voltadas a investigações da cognição de alunos/as e professores/as. Contudo, o diálogo teórico que se estabelece na presente pesquisa é com a Didática da História, sustentada pela vertente alemã, apresentando como principal estudioso Jörn Rüsen.

Durante muito tempo a Didática da História esteve “reduzida à metodologia do ensino de história nas escolas” (SADDI, 2012, p. 211). Contudo, como bem considera Saddi (2012), a Didática da História pode ser compreendida como:

disciplina da ciência histórica que tem a responsabilidade de estabelecer a ‘Gênese’, a ‘Morfologia’ e a ‘Função’ da ‘Consciência Histórica’ na sociedade, debruçando-se sobre todos os tipos de história, sejam elas produzidas no interior da instituição escolar (ensino escolar da história), nos meios públicos (nos discursos políticos, nas grandes revistas, na televisão, nos museus, no cinema etc.) ou nas universidades (história dos historiadores ou Ciência Histórica) (SADDI, 2012, p. 211-212).

Assim, podemos vislumbrar uma didática que rompe com o espaço escolar como o único em que acontece a aprendizagem da História, e passa a considerar os estudos da formação do sujeito histórico, norteando a formação dos elementos da consciência histórica dos sujeitos.

No Brasil, a Didática da História já esteve atrelada a algumas conceituações acerca do seu objetivo. Como nos apresenta Schmidt (2006), a didática foi exposta:

com várias denominações, como Didática da História, Metodologia do Ensino de História e Prática de Ensino de História, nos cursos de licenciatura, destinados à formação do professor de História (SCHMIDT, 2006, p. 711).

Schmidt também fala que ocorreu uma pedagogização da História, enquanto formadora, sendo que a prática do/a futuro/a docente era baseada pela Pedagogia e não pela História.

Inicialmente, como já exposto, a didática foi apresentada a partir de quatro reduções: como metodologia do ensino de história, direcionado ao ambiente escolar; ensino escolar da história, como ensinar história na escola; área externa à ciência histórica, buscando outras áreas para se consolidar, como a pedagogia; e estabelecida como um campo de formação prático (SADDI, 2012, p. 212-213). Mas a disciplina Didática da História não se reduz ao ensino escolar de História, ao contemplar a forma pela qual o ser humano se relaciona com o passado. Dessa forma, um novo olhar para a Didática da História vai sendo constituído, influenciado pela historiografia alemã, considerando que:

não tem sido mera transposição do pensamento alemão para o Brasil, mas deve ser considerada como uma apropriação, que implica em uma resignificação a partir da inserção específica dos didáticos em nossa realidade (SADDI, 2014, p. 142).

Essa apropriação:

implica em um processo de resignificação, impulsionado tanto pela incorporação de tradições de pensamento já anteriormente estabelecidas em nosso país, quanto pela tentativa de fornecer respostas às carências de orientação relacionadas à nossa própria experiência temporal (SADDI, 2014, p. 135).

Assim, a concepção evidenciada por Saddi (2014) considera que a Didática da História no Brasil busca responder carências específicas da nossa sociedade, conectada à maneira como nos relacionamos com o passado.

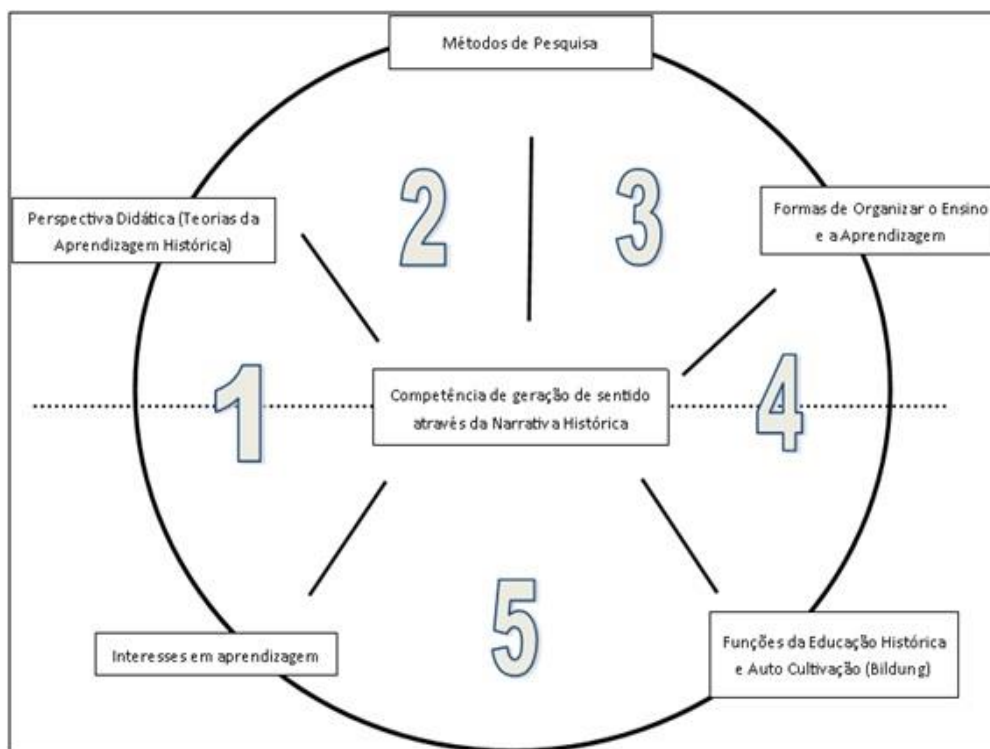
Importante considerar que a Didática da História está conquistando espaços significativos nos processos de investigação histórica. As novas perspectivas de pesquisas acadêmicas estão possibilitando outros olhares para a relevância que a compreensão acerca da História e da aprendizagem histórica possuem com relação à formação dos sujeitos, e da própria sociedade; configura-se um novo paradigma para a relação entre aprendizagens socialmente constituídas e conhecimento histórico.

O historiador Rüsen (2011) apresenta como Didática da História aquela que "analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática" (RÜSEN, 2011, p. 32). Assim como a teoria, a didática igualmente, nos estudos da História, está associada às experiências dos seres humanos, suas relações histórico temporais. A Didática da História passa a proporcionar uma relação mais "íntima" entre o conhecimento histórico científico e a construção do sujeito social.

Deste modo, fundamentado em Rüsen (2010c, 2016), a Didática da História se apresenta como a ciência da aprendizagem histórica, na qual "a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado" (RÜSEN, 2010c, p. 87), sendo "a ciência da aprendizagem histórica formada por dois componentes: história e aprendizagem" (RÜSEN, 2016, p. 16).

Uma das principais funções da didática é orientar, "observar" as práticas realizadas pelos/as historiadores/as, pesquisadores/as, garantindo que a ciência possa conduzir os sujeitos para a vida prática, ou seja, é "um olhar sobre como o conhecimento produzido cientificamente se localiza e posiciona na sociedade como potencialidade de orientação, assim como se rearticula com o pensamento histórico comum, presente na sociedade" (BAROM; CERRI, 2012, p. 1002).

Para uma melhor compreensão da didática da história, Rüsen apresenta a seguinte organização, que denomina de Matriz da Didática da História:



Campos de Comunicação:

- 1: Discurso da educação histórica e da 'formação' humana. (bildung)
- 2: Estratégia da produção do conhecimento didático
- 3: Estratégia da didática e da metodologia do ensino de história.
- 4: Estratégias do ensino pragmático de história.
- 5: Discurso da tomada de perspectiva futura através da educação histórica.

Figura 1 - Matriz da Didática da História.

Fonte: RÜSEN, 2016, p. 25.

A matriz nos apresenta uma significativa relação entre a ciência da História e as relações com a vida prática dos sujeitos. O caminho para a compreensão do esquema inicia pelas perspectivas didáticas da aprendizagem, direcionando para as escolhas teóricas da aprendizagem, que serão a base, a estrutura da pesquisa e da construção dessa aprendizagem. Esse primeiro momento vai partir da/s carência/s dos sujeitos, a partir das suas experiências e relações sociais.

A etapa da metodologia da pesquisa faz referência às escolhas que serão realizadas, determinando os passos que serão efetuados na prática para que a pesquisa possa tomar sentido, possibilitando a materialização da teoria. A formação da organização do ensino e da aprendizagem (Didática da História) é o momento em

que ocorre a construção de sentidos dos sujeitos, estabelecendo relações com os outros e com os espaços de convivência, conectando teoria e didática.

É oportuno ressaltar a síntese que Schmidt (2017) faz sobre o esquema da matriz da Didática da História, articulando que o cerne dele é “[...] o processo de construção de sentidos, a partir do conhecimento que produz o envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo” (SCHMIDT, 2017, p. 64). É significativo que os sujeitos sociais compreendam que são sujeitos históricos, que pertencem à História e a constroem, assim como constroem seu próprio conhecimento através do sentido histórico. Essa é a relevância dos estudos da matriz da Didática da História.

1.3 Consciência Histórica e Cultura Histórica

O núcleo central da presente pesquisa é compreender como ocorre o processo da formação da consciência histórica de jovens a partir de experiências produzidas em diferentes espaços de socialização. Compreender a consciência histórica é vislumbrar a História como sentido para a orientação da vida prática, como a interpretação e utilização do passado para responder às carências do presente, perspectivando o futuro.

Consciência histórica, para Rüsen (2010a), é “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010a, p. 57); que “funciona como um modo específico de orientação e situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (RÜSEN, 2011, p. 56).

Essa consciência é algo universalmente humano, portanto, todos/as possuem esta condição, o que difere um sujeito do outro é a sua capacidade de compreensão, apreensão; de manter o que possui, ou permitir que se desconstruam, e se reconstruam, novas interpretações e aprendizagens com base nas carências de orientação temporal para a vida prática.

Assim, consciência histórica pode ser definida como a relação entre passado, presente e futuro. A constituição da consciência histórica, capacidade que cada sujeito

possui, está relacionada a diversos espaços, realidades e situações vivenciadas por esses sujeitos. As relações sociais, os espaços de formação, o contato com outros indivíduos, diferentes experiências culturais, níveis de aprendizagem e desenvolvimento, capacidade e habilidade de interpretação; tudo o que foi citado interfere na construção da consciência histórica.

Para o historiador Geyso Dongley Germinari (2011), a consciência histórica é apresentada como algo culturalmente variável, “mudando o contexto cultural mudam as relações entre as interpretações do passado, percepções do presente e expectativas do futuro” (GERMINARI, 2011, p. 64). Para Barca (2012),

[...] a consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social (BARCA, 2012, p. 40).

Para ambos historiadores, assim, a consciência é algo que adquirimos independentemente dos espaços sociais que transitamos, possuindo interferências culturais que influenciam na construção da mentalidade e da subjetividade dos seres humanos.

O historiador Cerri (2011) se refere à consciência histórica como:

[...] uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso, ‘história’ não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. Nesse sentido a consciência histórica pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos, por maiores que sejam as suas diferenças culturais (CERRI, 2011, p. 27-28).

O que difere são os níveis de compreensão e interpretação das experiências vivenciadas. Isso dependerá das habilidades e mobilizações realizadas pelos sujeitos, uma vez que:

Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente (CERRI, 2011, p. 28).

A consciência é marcada pela interpretação do agir em sociedade, como desenvolve Cerri (2011) “agir, enfim, é um processo em que continuamente o passado é interpretado à luz do presente e na expectativa do futuro, seja ele distante ou imediato” (CERRI, 2011, p. 29). Esta interpretação individual e coletiva da experiência

humana no tempo, relacionando passado, presente e futuro, é o movimento da consciência histórica.

Essa construção está presente na formação da subjetividade dos sujeitos, do mesmo modo que a especificidade de grupos, a identidade coletiva. Cerri (2011) explana que:

Nas relações humanas, a consciência histórica ocupa um lugar específico, e este pode ser percebido indiretamente pelos resultados da identidade coletiva, pois dela deriva uma série de outros acontecimentos no campo do pensamento. Em outras palavras, tudo que permite que digamos *nós* e *eles* compõe a identidade coletiva ou social, e essa identidade é composta da consciência de diversos elementos: familiaridades e estranhamentos, ideias, objetos e valores que um grupo acredita fazerem parte de seus atributos exclusivos e excludentes (CERRI, 2011, p. 41).

A experiência da vivência nos espaços de socialização (família, escola, religião, clube e outros), contribui para a formação das aprendizagens e da consciência dos sujeitos sociais. As relações de sociabilidade são de extrema relevância para essa construção, independente das marcas que são deixadas.

A formação do pensamento, da consciência, da subjetividade de cada sujeito, encontra-se em constante transformação, considerando que os meios sociais e as experiências influenciam ou interferem nesse processo. Isso auxilia a interpretar o passado, auxiliando também na orientação do futuro, com os pés no presente, onde todos esses processos perpassam a consciência histórica.

Em seus estudos, Rüsen (2011) articula que a narração é a forma linguística da consciência histórica, o relato de uma história, a sua compreensão e interpretação, que perpassa pela aprendizagem, pensamento e consciência dos seres humanos, auxiliando na orientação temporal. Esta competência de orientação temporal é definida como “a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada” (RÜSEN, 2011, p. 59).

Os três elementos que definem a competência de orientação temporal são: conteúdo, forma e função. O *conteúdo* - “competência de experiência” - objetiva desenvolver a habilidade de experienciar os tempos, ou, é a “capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente” (RÜSEN, 2011, p. 59). A *forma* - “competência de interpretação” -, é a habilidade de reduzir as diferenças entre os tempos (passado, presente e futuro), da temporalidade da vida dos sujeitos. Rüsen coloca essa competência como responsável pelas

atividades significativo-criativas da consciência histórica. A *função* - “competência de orientação” -, é a capacidade dos sujeitos de encarar o tempo com o objetivo de orientação para a vida. “Implica guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico” (RÜSEN, 2011, p. 60-61).

Para uma melhor compreensão da formação da consciência histórica, Rüsen (2011) apresenta a organização com os tipos de consciência histórica - tradicional, exemplar, crítico e genético -, e os elementos que nos possibilitam analisar esses tipos - experiência do tempo, formas de significação histórica, orientação da vida exterior, orientação da vida interior, relações com os valores morais e relação com o raciocínio moral.

	Tradicional	Exemplar	Crítica	Genética
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Culturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitações do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistema dos modelos culturais e de vida por imitação - <i>role-playing</i>	Relação de conceitos próprios, regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Auto confiança na refutação de obrigações externas - <i>role-playing</i>	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis.
Relação com os	A moralidade é	A moralidade é a	Ruptura do poder	Temporalização

valores morais	um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	moral dos valores pela negação de sua validade	da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

Tabela 1¹¹ - Os quatro tipos de consciência histórica.

Fonte: RÜSEN, 2011, p. 63.

Os tipos de consciência podem ser expostos da seguinte maneira: Tradicional - “O tempo muda, mas as coisas boas sobrevivem às mudanças [...] A permanência faz sentido”; Exemplar - “A História é a mestra da vida. A história é a filosofia contada por exemplos. Esse tipo de formação da consciência histórica supõe que o sujeito possua uma competência lógica de distinguir regras gerais e aplicar em casos específicos. A mudança é irrelevante”; Crítica - “Negação. Tempo da pós-modernidade. Demonstrar os tipos previamente dados. Abre espaço para inovação”; Genética - “A mudança faz sentido. Tempo da modernidade. Absolutamente decisivo na subjetivação de sua identidade. Autodefinição. Desenvolvimento. Melhoria. Progresso” (RÜSEN, 2016, p. 29-30). Esta tipologia atua dentro dos elementos que nos remetem às práticas de vivências dos sujeitos em sociedade; auxiliam na compreensão da formação da consciência histórica a partir de cada tipo e de suas relações nos processos de aprendizagem histórica.

Esses elementos perpassam todas as relações e experiências que podem ocorrer nos diversos espaços sociais. Torna-se significativo, assim, retomar a questão do ambiente escolar, sendo este um dos meios de construção da consciência histórica dos sujeitos. Sobre esta discussão, Cerri (2011) coloca que:

[...] a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e precisamos considerar o interesse cada vez maior pelos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se

¹¹ A abordagem dos tipos de consciência histórica possui como objetivo apresentar uma dimensão ideal, em um campo epistemológico, entender as raízes das possíveis relações dos processos de análise. Trata-se aqui das dimensões ideais como abordagem. A intenção da pesquisa não é categorizar as falas dos participantes a partir dessas dimensões, mas utilizar as mesmas como base de estudo.

quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos (CERRI, 2011, p. 44).

É significativo considerar todos os meios de socialização, bem como as mídias e tecnologias que estão ocupando grande parte do tempo e da formação dos sujeitos, principalmente dos/as jovens. Das entrevistas realizadas (nove ao total – com seis meninos e três meninas), pode-se ressaltar que a influência das mídias esteve presente nas narrativas; em sua maioria é o que direciona o pensamento e as ações destes/as jovens.

É conveniente considerar que para ocorrer o desenvolvimento da consciência histórica, tornando significativo o passado para a vida prática dos/as jovens, é imprescindível desconstruir tradições confinadas a (pré)conceitos naturalizados pela sociedade, ou seja, àquilo que até então era entendido como verdadeiro, único e inquestionável. Estas são marcas tradicionais deixadas nos corpos e mentes que, na maioria das vezes, acabam sendo inseridas nos sujeitos e se concretizando como formação única. Esse tipo de formação, assim como outros, também possui uma vinculação entre consciência e memória.

Rüsen (2009) explana essa aproximação e distanciamento, entre memória e consciência histórica, da seguinte forma:

O discurso sobre a memória faz uma distinção rígida entre o papel das representações históricas na orientação cultural e na vida prática e os procedimentos racionais do pensamento histórico pelos quais o conhecimento do que realmente aconteceu é conquistado. Ele está interessado em revelar todos os modos de fazer e manter o passado presente; não está muito preocupado com a inter-relação estrutural entre memória e expectativa, por isso ignora o papel relevante que as intenções orientadas ao futuro jogam na representação do passado. O discurso sobre a consciência histórica inclui a racionalidade nos procedimentos de produção de sentido do espírito humano. Ele está especialmente interessado naqueles modos de representação que dão ao passado a forma distintiva de história. Além disso, ele tematiza o impacto da história nas perspectivas futuras da vida humana. De modo resumido, pode-se dizer que a memória apresenta o passado como uma força móvel do espírito humano guiado pelos princípios do uso prático, enquanto a consciência histórica representa o passado em um inter-relacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade; ele reforça a especificidade temporal do passado como uma condição para sua relevância no presente. A memória é um relacionamento imediato entre passado e presente, enquanto que a consciência histórica é mediada. A memória está mais relacionada ao domínio da imaginação, a consciência histórica mais próxima da cognição. A memória está cravada no presente, a consciência histórica abre essa relação ao futuro (RÜSEN, 2009, p. 165-166).

Uma das diferenças consideradas pelo autor que se observa com atenção é o fato de a memória estar relacionada com a imaginação, e a consciência histórica com

a cognição. À vista disso é possível relacionar a consciência com as associações, ou necessidades, de orientação através da história, e as relações com o tempo.

A consciência histórica facilmente pode ser igualada à memória. Mas não é possível afirmar que consciência e memória são a mesma coisa, apesar de se complementarem. Consciência e memória não possuem a mesma abordagem, a mesma base de constituição. Ambas são marcadas pelo sentimento, pela experiência vivenciada, mas não são finalizadas da mesma maneira. A consciência histórica é formada, desenvolvida através da aprendizagem e do pensamento histórico, principalmente pela racionalidade do sujeito. A memória não possui tal compromisso.

Ainda que não possuam o mesmo objetivo, mas se relacionam diretamente, tanto a memória quanto a consciência constituem a objetividade e a subjetividade dos sujeitos. Cerri (2011), da mesma forma, discorre sobre essa relação considerando que:

Consciência histórica não é memória, mas a envolve: o tempo significado é a experiência pensada em função do tempo como expectativa e perspectiva, compondo um sistema dinâmico. A consciência histórica não é definida aqui como conquista particular, mas como aquisição cultural elementar e geral, na qual os sujeitos fazem suas sínteses entre objetivo e subjetivo, empírico e normativo (CERRI, 2011, p. 48).

A memória não possui o compromisso da relação histórica e da relação com as temporalidades, logo a consciência histórica possui. Ambas se relacionam com o sentido, como mencionado anteriormente, mas a consciência necessita interagir, compreender, interpretar o passado para que aconteça a significação de tal carência para a vida prática dos seres humanos.

A consciência histórica é materializada através da narrativa, esta “tem podido ser descrita como uma realidade elementar e geral de explicação humana do mundo e de si mesmo, e assim tem sido elevada à categoria de um tema de investigação próprio, de significado inquestionavelmente prático para a vida” (RÜSEN, 2016, p. 57).

Com base nesses conceitos, a presente pesquisa foi tomando forma e sustentação ao considerar as narrativas dos/as jovens entrevistados/as. Objetivando, a partir delas, apreender e analisar o processo de formação da consciência histórica desses sujeitos, suas influências e interferências, espaços de formação, a assimilação da História nas experiências de vida, uma vez que “[...] a consciência histórica produz uma estrutura unificada de pensamento no modo de consciência que é adequado ao relacionamento dos sujeitos com a história” (CERRI, 2011, p. 48).

Partindo desses pressupostos, é significativo questionar: como essa consciência histórica pode ser percebida? A materialização, a forma de orientação, dessa consciência acontece através das narrativas. Destarte:

A consciência histórica vem à tona ao contar narrativas, isto é, histórias, que são uma forma coerente de comunicação, pois se referem à identidade histórica de ambos: comunicador e receptor. As narrativas, ou seja, histórias contadas aqui, são produtos da mente humana; com sua ajuda as pessoas envolvidas localizam-se no tempo de um modo aceitável para si mesmas (RÜSEN, 2011, p. 80).

A capacidade de desenvolvimento dessa habilidade, as relações com a aprendizagem, o pensamento, a consciência e a narrativa histórica permitem dar significado ao passado no presente, podendo aplicar esse significado nas orientações da nossa vida prática.

Como citado anteriormente, a formação dos sujeitos perpassa todos os espaços de socialização, formais e não formais. Espaços que são construídos através da História e da cultura, estabelecidos a partir de diversas experiências, costumes, hábitos, regras, pensamentos etc. Se existem grupos de seres humanos, existem sociedades, culturas, consciência/s, aspectos que constituem a cultura histórica.

A cultura histórica possui diversas esferas sociais de formação: religiosa, moral, política, estética, cognitiva; inserta em lugares de socialização. A definição de cultura histórica para Rüsen (2010c) é:

o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática [...] o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo (RÜSEN, 2010c, p. 121).

Pode-se afirmar que a cultura histórica é significativa na construção da consciência histórica e política, tal como na orientação das ações dos sujeitos, atuando nos aspectos internos e externos: “só no espelho dessa cultura se consegue distinguir o que significa existir como ser humano” (RÜSEN, 2014, p. 13). Ela está presente na formação das sociedades, que produzem sentidos e orientações em relação aos seus indivíduos e ao próprio funcionamento (CERRI, 2021).

A cultura histórica está diretamente relacionada à consciência histórica dos indivíduos, ou seja, ao grau de experiência do tempo e os sentidos atribuídos ao passado que orientam a vida prática, as ações cotidianas, incluindo aquelas que são referentes as atuações políticas dos indivíduos. Cerri (2021) certifica essa orientação:

[...] como (com que precisão, com que consistência entre representação e empiria) o indivíduo se localiza no tempo, espaço e no tecido social, em que grau consegue articular os eventos da história macro com os acontecimentos micro, os que envolveram/envolvem a si, sua família e comunidade mais próxima, ou a seus antepassados (CERRI, 2021. p. 72).

Em outras palavras, “esse existir humano mediante orientação cultural guiada pela razão se converte no quadro de referência da vida social” (RÜSEN, 2014, p. 38). A percepção e compreensão que dispomos em relação ao passado, em diferentes níveis e sentidos, perpassam os processos de ensino e aprendizagem histórica. Esses procedimentos são inerentes às diferentes concepções de socialização e assimilações históricas, formais ou não formais.

A relação com a consciência histórica nos faz compreender que a cultura histórica faz parte da formação social, está inserida na construção das esferas sociais (religião, família, política, ensino etc). A descrição de cultura histórica está relacionada ao “[...] modo como uma sociedade ou determinados grupos lidam com a temporalidade (passado-presente-futuro) ou promovem usos do passado” (ABREU; SOIHET; GONTIJO; 2007, p. 15).

Os usos que fazemos do passado, o sentido que atribuímos (ou não) a esses acontecimentos através das interpretações para a compreensão do tempo presente estão associados à formação cultural de cada sujeito. Como afirma Cerri (2021), “a cultura histórica refere-se a atos ou objetos de cultura em que a perspectiva do tempo e sua interpretação são tematizados e recebem sentido e significado, geralmente a partir de uma narrativa, mas também concentrados em símbolos ou decisões” (CERRI, 2021, p. 62).

Na presente pesquisa a análise das narrativas foram o caminho percorrido para a compreensão da formação da consciência histórica, como dito, composta pela influência da cultura histórica, marcando relações de constituição de sentido histórico. A cultura histórica é caracterizada por Rüsen (2022) a partir de cinco dimensões: dimensão cognitiva – a “história é feita como uma questão do pensamento, guiada pela ideia de verdade”; dimensão estética – a “história é uma questão da percepção sensorial, guiada pela ideia de beleza”; dimensão política - a “história é uma questão de poder e dominação, guiada pela ideia de legitimidade”; dimensão ética – a “história é uma questão de avaliação (assertividade normativa), guiada pela ideia do bom e mau”; dimensão religiosa – a “história é uma questão de crença, guiada pela ideia de ressurreição” (RÜSEN, 2022, p. 79).

Essas dimensões são complementares, sendo necessária a relação entre as mesmas para que a aprendizagem proporcione sentido ao sujeito e assim passe a ser uma aprendizagem histórica. As narrativas dos/as jovens entrevistados/as apresentaram os seus posicionamentos frente aos vários espaços de socialização em que estão inseridos, acompanhados de ações que foram atribuídas de significados a partir de experiências com outros sujeitos e com o tempo, ou seja, resultando das diversas possibilidades de aprendizagens.

Considerando as dimensões apresentadas, as narrativas dos/as jovens demonstraram um significativo tensionamento para a dimensão política, exteriorizando suas concepções (mentalidade, subjetividade, ações etc.) construídas em espaços sociais, e que se manifestavam devido as questões sociais vivenciadas. É pertinente refletir essa formação política enquanto uma estrutura de formação integral dos sujeitos, analisando a subjetividade e pluralidade nas relações sociais (como se posicionam, como compreendem, como agem); compreende-se que essa dimensão política histórica não existe de forma isolada, ela necessita de todas as dimensões para se relacionar na formação da consciência histórica.

A dimensão política, que constitui a cultura histórica, é formada por inúmeros elementos culturais que são compostos por padrões de relacionamentos sociais. Como bem menciona Cerri:

[...] é o conceito que expressa os padrões pelos quais uma sociedade se relaciona com as esferas em que as decisões coletivas são tomadas. Assim, é de se pressupor que as características mais amplas de cada cultura condicionem as particularidades que caracterizam dinamicamente cada cultura política ou, dizendo de outro modo, uma vez que as culturas são particulares e específicas, o componente político delas também é específico, em interação dinâmica com os demais componentes dessa cultura. Assim, do mesmo modo que se pode falar de uma cultura brasileira, de uma cultura regional ou da cultura política de um grupo específico dentro de uma sociedade, também se pode falar em cultura política brasileira e em uma cultura política, por exemplo, mineira ou gaúcha (CERRI, 2021, p. 57).

A dimensão política histórica é projetada através das relações culturais, históricas e temporais vivenciadas pelos sujeitos. Perpassa o jogo dos poderes sociais (dominantes e dominados), estando presente no cotidiano dos sujeitos, principalmente nas conexões em que o/as mesmo/as exercem e sofrem o poder. Essas características das relações sociais, e assim da consciência histórica individual, são formadas, e transformadas, a partir da troca de experiência e dos espaços de socialização, sendo transpostas pela narrativa e pela ação dos indivíduos.

A dimensão política histórica apresenta significativos destaque e relevância na constituição dos sujeitos históricos/políticos/sociais, demonstrando as relações estabelecidas nos núcleos de socialização. Conforme Rüsen (2010c), essa dimensão também faz parte da consciência histórica:

[...] exerce um papel na legitimação do poder [...] o princípio da legitimação jurídica do poder pode ser detalhado como sistema de direitos do homem e do cidadão e demonstrado na prática da crítica e da legitimação do poder e de sua organização social (RÜSEN, 2010c, p. 123).

Os sujeitos expressam essa dimensão através de suas ações, posicionamentos, relações com os outros e com os espaços, mentalidades, subjetividades, narrativas etc. A formação dessa dimensão nos sujeitos, perpassa todas as outras dimensões de formação resultando na consciência histórica política.

Ratificando as reflexões anteriores, Martha Abreu, Rachel Soihet e Rebeca Gontijo (2007) referenciam que:

[...] as culturas políticas têm formas pelas quais se manifestam e se evidenciam mais frequentemente, como um projeto de sociedade, de Estado ou de uma leitura compartilhada de um passado comum. Têm igualmente algumas instituições-chave, como a família, os partidos, os sindicatos, as Igrejas, as escolas, embora grupos sociais diversos também possam ser importantes para sua transmissão e recepção. Por outro lado, as culturas políticas exercem papel fundamental na legitimação de regimes ou na criação de identidades, sendo seus usos extremamente eficientes e pragmáticos. Em todos os casos, as culturas políticas articulam ideias, valores, crenças, símbolos, ritos, vocabulário, imagens e memórias em prol de lutas políticas e culturais (ABREU; SOIHET; GONTIJO; 2007, p. 14).

Nesse sentido, a formação do sujeito social é atravessada pela dimensão política presente nas instituições-chave pelas quais ele transita em processos de socialização.

1.4 Ensino e Aprendizagem Histórica

O Ensino de História nos proporciona refletir, compreender e interpretar as ações dos seres humanos do/no passado estando no presente. Estas aprendizagens podem formar, ou transformar, concepções acerca dos fatos que já ocorreram, assim como o(s) direcionamento(s) que os sujeitos irão escolher, definir para a sua vida prática. Rüsen (2011) ratifica essa reflexão quando coloca que “[...] o ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na

vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável” (RÜSEN, 2011, p. 40); esse ensino auxilia na formação integral do sujeito social.

O ensino passou por diversas compreensões, interpretações e práticas. Retomando as discussões acerca do que se entendia como História tradicional, o ensino era compreendido como pertencente à sala de aula, percebido somente nos espaços escolares. Durante muito tempo acreditou-se que os sujeitos passavam a aprender História a partir do momento que iniciavam a vida escolar, como uma espécie de folha em branco em relação a conhecimentos anteriores ao ensino formal. As aprendizagens que aconteciam em outros espaços de socialização não eram percebidas como aprendizagens históricas, não eram considerados os conhecimentos prévios desses sujeitos, os saberes adquiridos fora dos muros escolares.

O ensino de História direcionava-se para as necessidades curriculares, tendo como objetivo a formação escolar sem uma compreensão maior e significativa dessa relação com a construção de sentidos para a vida prática. Nas décadas de 1960 e 1970¹², a História possuía características de uma formação mais conteudista. Sobre este período, a historiadora Selva Guimarães Fonseca (2003) considera que “a história ensinada tinha como fundamento teórico a historiografia tradicional positivista, europocêntrica e linear, organizada com base nos marcos/fatos da política institucional, numa sequência cronológica causal” (FONSECA, 2003, p. 90).

A história geral seguia uma organização “quadripartite francesa” - Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. “As noções de história do Brasil, nesse conjunto, privilegiavam os mitos nacionais sobre a formação da cultura brasileira, bem como a crença na integração nacional e no desenvolvimento econômico” (FONSECA, 2003, p. 90). Era uma educação voltada para o conhecimento relacionado com o nacionalismo, os heróis e a pátria.

Referente ao período citado, e também podendo considerar as décadas anteriores, Fonseca (2003) complementa afirmando que “a história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e são poucos [...] A principal consequência desse ensino é formar, nos alunos, já nas séries iniciais, uma concepção autoexcludente da história” (FONSECA, 2003, p. 90). O ensino tradicional direcionava

¹² Sobre ensino de História no período da Ditadura Militar, ler: PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. O Ensino de História durante a Ditadura Militar. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosimary_plazza.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

os sujeitos para alguns espaços, o/a docente em um papel de detentor do saber, e o/a discente como aquele/a que recebe esse saber.

As narrativas apresentadas em alguns livros didáticos eram compreendidas, pela maioria dos sujeitos, enquanto uma verdade sobre os fatos expostos; assim, a reflexão, porque em relação a esse caminho único, não parecia ser tão necessária. Alguns processos de construção do conhecimento não demonstravam uma grande preocupação com a troca de aprendizagens entre docentes e discentes. Mas é relevante destacar que outras possibilidades de compreensão histórica e, principalmente, a discussão acerca da consciência histórica não eram realizadas.

O espaço para o questionamento ou a dúvida não se fazia perceptível, pois essa História não apresentava preocupações com as ações da vida prática nem com a formação de sentido. A História passava uma aparência de acabada, de verdade única e inquestionável¹³.

Deste modo, se fez necessário compreender que as transformações relacionadas ao objetivo de estudar, ensinar e aprender História sofreram transformações, e ainda sofrem, a partir de interesses políticos de quem estava, ou está, no poder. Desde as primeiras instituições escolares as intenções políticas relacionadas aos dominantes interferem nos processos de ensino e aprendizagem.

A disciplina/componente História também passou por esse processo. Vivenciamos um período em que o ensino de História estava direcionado à exaltação da nação, ao civismo, ao amor à pátria e a seus heróis, que foram construídos pelos discursos sociais dos grupos dominantes. O maior interesse era o ensino formal, a valorização do tradicional (família, sociedade, valores, crença etc.) para o sucesso daqueles olhos que estavam direcionados aos benefícios que esse tipo de ensino poderia proporcionar.

Possibilitar o ensino de História voltado à reflexão sobre as experiências de vida, sobre as ações dos seres humanos, poderia ser perigoso para os dominantes à época. Refletir e questionar ainda é percebido como perigoso. No momento em que os sujeitos concebem que podem e devem pensar, interpretar, transformar e

¹³ A intenção não é o debate acerca da história do ensino de História no Brasil, mas é relevante fazer uma abordagem sobre como o ensino de história era utilizado, e como se transformou a partir dos estudos da Educação Histórica. Para entender essas transformações é necessário compreender o período histórico e político do país – ver SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. Revista História da Educação. Porto Alegre. v. 16, n. 37, maio/ago 2012, p. 73-91.

questionar os processos históricos do passado, constatamos que a História não está acabada e que existe a possibilidade de outros olhares, outras verdades e outros caminhos. Para alguns grupos de poder, apresentar aos sujeitos o pensamento e suas capacidades pode se tornar um grande risco para as manipulações, para as formações impostas e dominantes.

Assim, viabilizando novos olhares ao ensino de História, propõe-se exercitar e conquistar o espaço do sujeito histórico, sujeito social, como afirma a historiadora Ana Maria Colling: “se algo não foi sempre assim, nada determina que assim se conserve” (COLLING, 2004, p. 14). Para que ocorram estas transformações, é significativo que os sujeitos percebam como acontece este movimento e, principalmente, o significado que possui para o entendimento dos desafios que a História proporciona.

Cerri e Barom (2012) asseguram essa questão quando dizem que “o desafio que se apresenta ao ensino de história é o de tornar consciente o passado enquanto tal, capaz de efetivamente orientar em direção ao agir futuro” (CERRI; BAROM, 2012, p. 14). Para tornar esse passado consciente, é necessário se apropriar dos conhecimentos históricos, desenvolver o pensamento e a consciência histórica. Alguns movimentos de transformação serão necessários para que esses processos de aprendizagens possam ocorrer, como construir/desconstruir alguns conceitos ou regras impostas socialmente por algumas tradições, compreendendo que na História, no ensino de História, não existe uma verdade única e imutável.

Schmidt (2008) apresenta uma significativa discussão acerca do mesmo debate:

[...] a aprendizagem de história é um processo de, conscientemente, localizar fatos entre dois pólos, caracterizado como um movimento duplo, ou seja, primeiramente é a aquisição de experiência no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto); em segundo lugar é a possibilidade do sujeito para analisar (ou seja, o objetivismo do sujeito) (SCHMIDT, 2008, p. 82).

Se o sujeito pode analisar as possibilidades, ele está fazendo parte dessa construção histórica, ele é um sujeito histórico e social. Aprender História proporciona o desenvolvimento de competências para orientar-se, localizar-se no tempo e nos espaços, e assim construir e interpretar os fatos históricos do passado para o entendimento do presente, procurando responder as carências de orientação.

Essas perspectivas do ensino de História ganham novas oportunidades e discussões a partir das concepções da Didática da História. A compreensão dos

espaços de formação dos sujeitos, desde o seu nascimento, são fundamentais para a construção dessa nova concepção e de sua relevância para as formações e transformações. Martins, assim como Rüsen em suas pesquisas, coloca que a consciência histórica ocorre ao longo de duas formas de experiência: pelo meio social e pela escola. No social as experiências são acumuladas com o tempo, no decorrer da convivência com outras pessoas e suas experiências vividas; “Essas experiências emolduram as tradições, as memórias, os valores, as crenças, as opiniões, os hábitos que se acumulam e nos quais se formam, se forjam os agentes, desde pequeninos – a começar pela linguagem e pelo convívio familiar” (MARTINS, 2011a, p. 9).

Essas transformações oportunizadas a partir de novas interpretações sobre o ensino e a História encaminham para a compreensão do pensamento e da consciência histórica. Segundo Rüsen (2010a), a consciência histórica é algo universalmente humano, portanto, todos possuímos essa condição. O que difere um sujeito de outro é a capacidade de apreender, de analisar aquilo que já possui, ou se permitir desconstruir e reconstruir novas interpretações e aprendizagens. Como menciona Martins (2014), ninguém nasce em um mundo sem História, sendo assim todos construímos e somos construídos pela História.

Reforçando essas definições, Rüsen (2011) disserta que:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2011, p. 44).

Essa citação relembra uma referência apresentada no início do capítulo, a qual afirma que interpretar a História é de extrema relevância, necessário para a aprendizagem, para a compreensão das nossas ações, da constituição da sociedade e da nossa construção enquanto sujeitos históricos/sociais.

O aprendizado histórico é a apropriação da História, é estar em constante transformação adquirindo e constituindo essa aprendizagem em todos os espaços de socialização. Os processos de aprendizagem auxiliam na construção da subjetividade dos sujeitos, que nascem na/da História e crescem nela, como Rüsen (2010c) coloca:

O que o sujeito precisa é assenhoriar-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torna-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo (RÜSEN, 2010c, p. 107).

Compreender o sentido do aprender e apoderar-se desse saber histórico como ferramenta para a vida prática é assenhorear-se de si e de seu tempo.

Os processos de ensino e de aprendizagem são complementares para a compreensão da História; não existe ensino sem a aprendizagem, e vice-versa. Aprender é uma maneira de transformar-se, de conhecer a si e ao meio social em que vive, é desenvolver conhecimentos e habilidades. A partir dessas reflexões, compreende-se que os sujeitos não aprendem da mesma maneira, e que nem todo conhecimento torna-se aprendizagem. A aprendizagem pode significar a assimilação de uma informação pronta, a repetição de uma narrativa já constituída, sem um sentido de interpretação e compreensão do passado, não desenvolvendo, dessa forma, a aprendizagem histórica de fato.

Aprender é um processo que está envolto pela transformação, “algo é ganho, algo é adquirido - conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos” (RÜSEN, 2011, p. 82); a História torna-se consciente, parte da subjetividade, da construção mental do sujeito. Essa História:

[...] pretende ser “objetiva” de duas maneiras: em primeiro lugar, é entendida como o sedimento do desenvolvimento temporal da vida no presente (cada pessoa nasce na história e, ao se tornar parte do passado, torna-se parte do presente); em segundo lugar, a história, é evidente, pretende ser objetiva nos documentos, os quais fornecem informações sobre quando, como, por que e por quem algo aconteceu (RÜSEN, 2011, p. 82-83).

A aquisição do conhecimento não significa, necessariamente, aprendizagem, como nos apresenta Rüsen:

A aprendizagem pode ser a aquisição de novos conhecimentos sem um real desenvolvimento na aprendizagem. Pode-se adquirir novos conhecimentos na maneira como alguém vê televisão passivamente, adquirindo algumas informações históricas e uma nova informação pertencente à história. Isto pode ser identificado como aprendizagem, mas na verdade é apenas a repetição daquilo que já se sabe e, portanto, não abrange o desenvolvimento real da aprendizagem (RÜSEN, 2011, p. 81).

Os sujeitos podem desenvolver ou não a capacidade de absorção do conhecimento histórico através da aprendizagem, alguns mais, outros menos. O que determina esse processo é a capacidade de imersão e compreensão desse ensino, o aprimoramento do processo de ensino aprendizagem; bem como as diferentes experiências vivenciadas pelo/a mesmo/a.

Assim, considerando que a História deve proporcionar sentido aos sujeitos, também deve-se reconhecer que alguns não conseguem aprimorar essa capacidade

de desenvolvimento. O não aprimoramento pode receber interferência do meio social no qual o sujeito está inserido/a, das experiências vivenciadas, do conhecimento escolar, da cultura histórica, entre outros. É necessário compreender que o processo de desenvolvimento do conhecimento não é igual, automático, e não atinge a todos os sujeitos da mesma maneira.

Nesse sentido, Rüsen (2011) explica que:

A aprendizagem pode ser conceituada como um processo de digestão de experiências, absorvendo-o sob a forma de competências. A aprendizagem da história é um processo de digestão de experiências do tempo em formas de competências narrativas. A “competência narrativa” se entende aqui como a habilidade para narrar uma história pela qual a vida prática recebe uma orientação no tempo. Esta competência consiste em três habilidades: 1) a habilidade da experiência, relacionada a realidade passada; 2) a habilidade de interpretar, relacionada com o todo temporal que combina a) a experiência do passado com b) a compreensão do presente e c) as expectativas concernentes ao futuro; e 3) a habilidade de orientação relacionada com a necessidade prática de encontrar um caminho através dos estreitos e remansos da mudança temporal (RÜSEN, 2011, p. 74-75).

A aprendizagem histórica é uma mudança estrutural da consciência histórica, é a aquisição de conhecimentos, transformações, orientações para a vida prática, desde que seja realizada a interpretação e a significação do passado a partir do tempo presente.

A competência de orientação temporal no presente, mediante uma memória consciente, possui como resultado a aprendizagem (RÜSEN, 2010c). Na aprendizagem histórica, a História é adquirida tornando o conhecimento consciente, parte da subjetividade dos sujeitos, auxiliando na formação da mentalidade. Sendo assim:

A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo (RÜSEN, 2011, p. 82).

Esse conhecimento possibilita o desenvolvimento da cognição e das habilidades, pensando nas ações desse sujeito, nas reflexões da compreensão e interpretações do passado, na apreensão dos saberes, nas suas experiências sociais. Schmidt reitera que “a aprendizagem histórica só ocorre quando conseguimos processar a experiência da mudança temporal do mundo humano, produzindo o sentido histórico” (SCHMIDT, 2017, p. 67).

Os tipos de consciência histórica - tradicional, exemplar, crítico e genético - são interpretados através dos processos de aprendizagem, das habilidades e competências que os sujeitos possuem ou não. Esses processos se delineiam em todo o desenvolvimento humano¹⁴ como método de individualização e socialização. Rüsen (2011) afirma que “o aprendizado histórico se deixa então conceber como um processo que resulta de diferentes níveis de aprendizado, ou seja, em que cada nível de aprendizado descreve um pressuposto necessário para o outro” (RÜSEN, 2011, p. 46).

Como já mencionado, cada sujeito aprende a partir de suas necessidades, de suas carências, utilizando os tipos de aprendizagem citados no decorrer do seu desenvolvimento, articulando entre a objetividade e subjetividade dessa formação. Assim, o propósito da aprendizagem será o:

[...] conhecimento técnico e ao mesmo tempo como vida prática, na medida em que a narrativa histórica os tematiza ao mesmo tempo como operação constitutiva da consciência histórica: enquanto função da vida prática do pensamento histórico e enquanto referência histórica particular (RÜSEN, 2011, p. 47).

A narrativa e a consciência histórica estão interligadas. Estes tipos de aprendizagens caracterizadas por Rüsen (2011) são perceptíveis nas narrativas apresentadas pelos/as jovens participantes da presente pesquisa. Os tipos de consciência - tradicional, exemplar, crítico e genético - aparecem com muita nitidez nas entrevistas realizadas, ao construírem narrativas sobre o presente nas quais o passado é mobilizado e o futuro perspectivado.

Ao interpretar essas narrativas, que demonstram a consciência histórica através da aprendizagem histórica, observa-se o conhecimento técnico e as experiências para a vida prática. A narrativa e a aprendizagem estão relacionadas com a construção da consciência histórica de cada sujeito “enquanto função da vida prática do pensamento histórico e enquanto referência histórica particular” (RÜSEN, 2011, p. 47).

O aprendizado histórico também possui a intenção de concretizar e diferenciar a competência narrativa, procedimento que pode ocorrer em quatro sentidos: a) Orientação temporal da vida prática de cada sujeito, relacionada à experiência

¹⁴ Em relação a este desenvolvimento, Rüsen utiliza o termo *ontogenético* - *ontogênico* - “que se refere à ontogenia: processo evolutivo acerca das alterações biológicas sofridas pelo indivíduo, desde o seu nascimento, até seu desenvolvimento final”. Dicionário online. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ontogenico/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

histórica - “o aprendizado histórico é sempre (também) um processo, no qual se abrem os olhos para a história, para a presença perceptível do passado” (RÜSEN, 2011, p. 48); b) Subjetividade do aprendiz - a aprendizagem histórica deve estar associada ao aprendiz, a sua carência de orientação; c) Movimento entre os diferentes sujeitos (intersubjetividade) - construção da identidade histórica por entre “uma intersubjetividade discursiva, em uma relação aberta de comunicação racional-argumentativa” (RÜSEN, 2011, p. 48); e d) Organização das diferentes formas de abordagem, práticas e articulações - constituição da aprendizagem considerando “componentes estéticos e políticos da consciência histórica e da cultura histórica” (RÜSEN, 2011, p. 48).

O autor define a aprendizagem histórica como crescimento da experiência partindo do passado humano, explicando que “as operações (narrativas) da consciência histórica se tornam processos de aprendizagem quando se concentram em aumentar o conhecimento sobre o que aconteceu no passado” (RÜSEN, 2011, p. 85). É a experiência como forma de aprendizagem, parte da consciência histórica e da narrativa, refletida nas ações desse sujeito com seus pares e nos espaços de socialização.

A interpretação está relacionada à aprendizagem histórica no aumento da competência para encontrar significado: “o aumento da experiência e do conhecimento é transformado numa mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação” (RÜSEN, 2011, p. 86). Auxilia, assim, na identificação do que é importante, oferecendo um lugar empírico. Os modelos de interpretação, experiência e conhecimento “trabalham, principalmente, no subconsciente, no nível da observação e das ordens implícitas – isto é, produzindo conhecimento a partir da experiência (sendo assim, a partir da coerência complexa das experiências)” (RÜSEN, 2011, p. 86). Esses modelos de interpretação são utilizados diretamente na reflexão e argumentação da História.

Os sujeitos interpretam o mundo a partir de elementos históricos diacrônicos internos e externos da vida prática. Por externo entende-se: compreensão do passado, presente e futuro a partir das mudanças temporais e relações das vidas humanas – “perspectivas de futuro sustentadas pela experiência”; por interno entende-se: autoconceituação temporal dos sujeitos – mudanças temporais em suas vidas (RÜSEN, 2011, p. 88). Assim, a competência de orientação de si,

historicamente, relacionando a experiência e a interpretação. Essas operações auxiliam diretamente na construção da subjetividade dos sujeitos.

A produção desse conhecimento é apresentada por Martins (2014) a partir da divisão de três planos:

[...] três planos de referencial fatorial que se articulam para produzir o conhecimento histórico. O primeiro plano é o agente; o segundo, o tempo em que a ação é efetivada; o terceiro, os espaços em que a ação se insere: o espaço físico e o "espaço" social.

São comuns, a esses planos, algumas variáveis:

- (a) sociais (parentesco, solidariedade de comunidade, grupo ou classe, por exemplo);
- (b) políticas (consciência do papel individual ou coletivo nas instituições, da cidadania, da representação, dentre outros);
- (c) econômicas (organização do trabalho, modos de produção, fontes de renda e análogos) e
- (d) culturais (convicções, crenças, opiniões, interesses, e assim por diante) (MARTINS, 2014, p. 43-44).

Estas variáveis atuam diretamente na formação do pensamento, consciência e narrativas históricas dos sujeitos, estes perpassam pelos quatro tipos. Todos os seres humanos são formados por contextos políticos, sociais, econômicos e culturais. As narrativas dos/as jovens participantes desta pesquisa apresentam os quatro planos de formação.

A política, a cultura, a sociedade e a economia perpassam os processos de formação dos sujeitos. Com mais intensidade para alguns do que para outros, mas de alguma maneira estão presentes nos processos de aprendizagem histórica. Diante do exposto, considera-se que o processo de aprender, e de significar esse aprender, é crucial para a construção identitária de qualquer sujeito.

1.5 Processos históricos

A compreensão do ensino de História voltado para uma aprendizagem mais formal colocava-se em par de igualdade ao pensamento histórico. Nessa visão geral o pensamento histórico era compreendido como resultado obtido, exclusivamente, pela pesquisa histórica, determinando assim o pensamento histórico e a historiografia de acordo com os manuais didáticos e as enciclopédias. Esse modo de abordagem viabilizava o pensar historicamente direcionado aos/às historiadores/as; os demais sujeitos históricos, a partir dessa construção, não possuíam pensamento histórico desenvolvido, ou a estes, esse processo não era permitido (RÜSEN, 2010a).

O princípio do pensar historicamente está no interesse pelo passado. Assim, nem todo pensamento é histórico. Rüsen (2010a) discorre que:

[...] o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana”, mas esse processo no âmbito histórico possui outras definições e relevâncias. Interpretar o passado a começar pelas carências do presente, utilizando-o como orientação para a vida prática, passa pelo pensamento histórico (RÜSEN, 2010a, p. 54).

Este desenvolvimento permite a racionalização dos processos “[...] de formação da identidade por meio da consciência histórica, se justificaria por meio da experiência histórica” (RÜSEN, 2010b, p. 72). Identifica-se, assim, que a constituição do pensamento e da consciência histórica se relacionam, necessitam um do outro para construir a subjetividade do sujeito e suas ações.

Tal como a aprendizagem, que necessita de outros processos de desenvolvimento para ser histórica, o mesmo ocorre com o pensamento. Conforme Rüsen (2010a), pensar é um hábito da vida humana, mas para que esse processo tenha uma propriedade histórica é necessária a interpretação do passado no presente, do sentido que essa interpretação poderá proporcionar ao sujeito. Sustentando essa construção, Rüsen reitera que:

[...] o pensamento histórico só pode assumir sua função nos processos sociais de formação da identidade humana se interpretar a experiência do tempo passado categorialmente, de maneira que essa experiência possa ser inserida no horizonte de referência dos entendimentos mútuos que geram a identidade dos homens. Os critérios de sentido determinantes desses horizontes devem se transformar em categorias da experiência histórica (RÜSEN, 2010b, p. 70).

Em outras palavras, todos os processos de desenvolvimento do ensino, aprendizagem, pensamento, sentido e consciência histórica devem estar relacionados, articulados para que a História possa estabelecer sentido para a vida prática humana através da/s experiência/s do/no tempo.

O historiador Cerri (2011) expõe que

[...] pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise (CERRI, 2011, p. 59).

As questões abordadas por Cerri (2011) são de significativa relevância para a construção do pensamento histórico, pois, por vezes, os sujeitos se referem a um determinado passado sem analisar o contexto do fato ocorrido, sem interpretá-lo. Cerri (2011) ainda complementa que “‘pensar historicamente’ é a capacidade de beneficiar-

se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática” (CERRI, 2011, p. 61).

Quando ocorre o desenvolvimento desse pensamento, o mesmo pode transformar-se em ciência. O pensamento histórico passa a ser científico quando segue uma metodização, "quando submete a regras todas as operações da consciência histórica, cuja as pretensões de validade se baseiam nos argumentos das narrativas, nas quais tais fundamentos são ampliados sistematicamente" (RÜSEN, 2010b, p. 12).

O pensamento histórico está relacionado com a consciência histórica; inserido em toda a construção teórica estruturada para direcionar as noções das demais concepções que formam a aprendizagem histórica. Sobre a associação de teoria e pensamento, Rüsen (2010a) expõe que:

A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida cotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado (RÜSEN, 2010a, p. 30).

Pensar historicamente possui significativa relevância na compreensão da História, a sua estruturação é fundamental para a construção das outras concepções para a interpretação do passado como resposta às carências de orientações.

Acerca do pensamento histórico, Rüsen apresenta uma possibilidade de organização do processo de orientação dos seres humanos no tempo. Abaixo será apresentada a organização dos fatores desse pensamento:

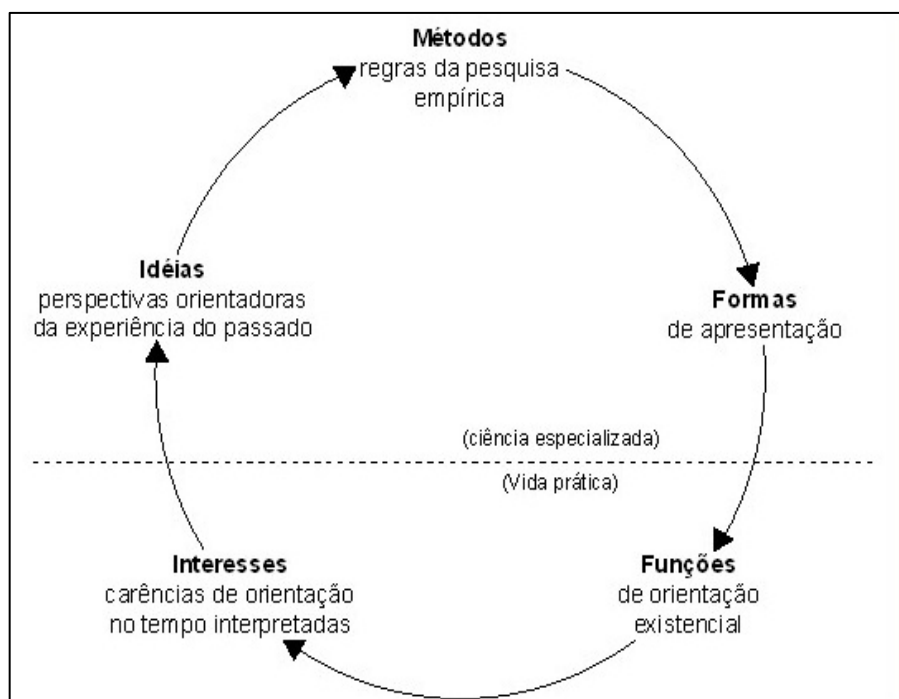


Figura 2 - Matriz Disciplinar da Ciência da História - Fatores do Pensamento Histórico.
Fonte: RÜSEN, 2010a, p. 35.

As cinco relações da matriz do pensamento histórico estão interligadas, uma relação conecta-se à outra. Estes são fatores que aparecem na organização de todo pensamento histórico, uma metodização. Rüsen (2010a) apresenta, nesse processo, uma sequência iniciada pelos interesses ou carências de orientação no tempo. Essas carências estão diretamente relacionadas com a vivência dos sujeitos, são carências de orientação no tempo presente que necessitam do passado, ou melhor, da interpretação do passado para que as respostas necessárias supram essas lacunas, transformando-se em interesses cognitivos.

Em segundo lugar, tem-se as perspectivas orientadoras da experiência do passado. Este é o lugar das teorias históricas, a base da pesquisa, aquilo que vai fundamentar a carência transformando-a em ciência. Rüsen (2013) explica que revelar a experiência do passado sobre a mudança temporal auxilia na compreensão para a modificação temporal que causou nossas carências de orientação no presente. Entre a primeira e a segunda etapa, encontra-se o processo de discurso da simbolização.

Seguindo as etapas, aparecem os métodos, as regras da pesquisa empírica. Estes localizam-se no topo do esquema, pois são considerados a parte essencial da construção do sentido histórico na forma de ciência. Rüsen (2011) expõe que a pesquisa é um processo cognitivo governado por regras, essas regras são os métodos

fechados, e questiona: como devemos iniciar esse processo de pesquisa? A estratégia de cognição é o que caracteriza a relação do segundo e do terceiro processo.

A quarta etapa é chamada de formas de apresentação. É relevante pensar se o propósito de nossa escrita é o alcance de públicos diversos, considerando a História como formadora de sujeitos e sociedades; ou se o nosso objetivo é realizar pesquisas, formas de escrita, que acabam circulando apenas nos espaços acadêmicos, não alcançando o público em geral, a sociedade em sua totalidade. Essa etapa deve relacionar a consciência histórica e a historiografia, direcionando-as para diferentes sujeitos sociais. A relação entre a terceira e a quarta etapa é chamada de estratégia da estética, buscando tornar o passado significativo para o presente.

A quinta e última etapa, funções de orientação existencial, também pode ser chamada de discursos da política ou da memória. Essa etapa nos direciona a uma dimensão comunicativa da geração de sentido histórico, fazendo parte da vida prática. Pensando no presente, como este poderia se tornar melhor? Para que isso ocorra, é necessário dar sentido ao passado, para que assim exista a possibilidade de transformar as ações dos sujeitos na sua luta pela construção da identidade, da subjetividade, no presente (razão prática/ racionalidade). Como Rüsen (2013) afirma, o passado como tal não é História, ele torna-se História depois das palavras.

A matriz do pensamento histórico auxilia na organização da pesquisa e assegura a visualização de todas as etapas da construção de uma pesquisa histórica. A organização também possui duas vantagens, sendo a primeira aquela que: “a) Ela esclarece o contexto em que se relacionam a ciência da história e a vida prática dos homens no respectivo tempo” (RÜSEN, 2010a, p. 36). Isso significa que a relação entre a ciência e a vida prática possibilita que o passado humano se torne História; “[...] a experiência do tempo no passado, em uma perspectiva orientadora que torna possível ver o passado como história, só aparece nas formas de apresentação (na historiografia)” (RÜSEN, 2010a, p. 36).

A segunda vantagem é: “b) ela permite reconhecer que a história como ciência contribui para as mudanças na vida prática dos homens no tempo, e de que forma, e que essa interação é reconhecida, *post festum*, como ‘história’” (RÜSEN, 2010a, p. 36 - grifos do autor). A mudança na vida prática “permite esclarecer que, por que e como a história tem de ser reescrita, a cada vez que as condições de vida dos homens a

que se refere tenham sofrido mudanças" (RÜSEN, 2010a, p. 37). Reescrever a história não significa que houve falha, apenas demonstra que ocorreram mudanças, transformações, evolução dos sujeitos sociais no seu espaço e tempo; são novos olhares, interpretações e aprendizagens referentes ao passado.

Para Rüsen (2010a) "a ciência é um modo particular de realizar esse processo. O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa" (RÜSEN, 2010a, p. 54). A ciência e a metodização auxiliam a solucionar as carências de orientação do tempo provocadas pela reflexão, pelo pensamento. Esse processo proporciona ao pensamento a crítica, a argumentação em relação à História.

Percorrendo o caminho de desenvolvimento do pensamento, Rüsen nos apresenta cinco processos que significam transformar em ciência o pensamento histórico: processo de racionalização, processo de teorização, processo de metodização, processo de anti-retórica e humanização ideológico-crítica. O processo de racionalização está diretamente ligado às carências de orientação no tempo, pois estas passam a ser racionalizadas através dos interesses cognitivos que as movem, e "[...] se referem à capacidade dos indivíduos e interação de regular sua comunicação segundo as regras de uma argumentação metódica, discursiva e orientada para o consenso" (RÜSEN, 2010b, p. 15).

O processo de teorização possui relação com o significado das experiências do passado, onde esses acontecimentos "são explicitados e, por isso, passíveis de discussão, controle e aplicação metódica" (RÜSEN, 2010b, p. 16). No processo de metodização, os acontecimentos são imperceptíveis às regras seguidas pelo pensamento histórico quando inseridas as experiências do passado; regra que "vale para averiguação e interpretação do conteúdo de história, isto é, do "método histórico" em sentido estrito" (RÜSEN, 2010b, p. 16, 2010).

O processo de anti-retórica, neste caso utilizando retórica como uma estratégia que apresenta uma significativa qualidade para seu destinatário, não é identificado no discurso racional, mas uma forma atrativa da história discursiva. Nesse processo, "a historiografia dá forma ao conhecimento histórico para que este possa apelar à capacidade de raciocinar daqueles a quem se destina ou por quem é utilizado" (RÜSEN, 2010b, p. 17). O quinto e último processo, a humanização ideológico-crítica, está relacionado à criticidade da identidade histórica. A identidade está "remetida ao critério de humanidade que abrange o reconhecimento mútuo" (RÜSEN, 2010b, p.

17). Essa humanidade faz referência à capacidade racional do gênero humano para a formação da subjetividade.

Os processos apresentados por Rüsen (2011) devem ser considerados relevantes, pois demonstram o processo de racionalização na construção da história como ciência. Por isso, como citado anteriormente, a organização da metodização se faz necessária. Essa metodização é aquilo que fundamenta, que comprova os caminhos apresentados pelas pesquisas, corroborando as fontes (RÜSEN, 2011). Este procedimento possui relação direta com o pensamento, pois estabelece "o passo em direção às fontes, que a ciência da história dá na forma de uma pesquisa regulada metodicamente e organizada em termos de divisão de trabalho, transformando assim o pensamento histórico em ciência" (RÜSEN, 2010b, p. 24).

Refletindo acerca do pensamento histórico, sua função na construção da consciência histórica, pode-se afirmar que se trata do pensamento que conecta o conteúdo teórico e as formações que, partindo das aprendizagens, são inseridas a partir do desenvolvimento do conhecimento histórico. Este percurso vai sendo direcionado para a consciência histórica, sendo materializado na forma de narrativa. Portanto, o pensamento se apresenta como um elo neste processo de desenvolvimento.

1.6 Narrativa – a materialização da consciência histórica

É possível afirmar que narrar é o processo de descrever um fato, de contá-lo; mas nem toda narrativa é o resultado do processo da consciência histórica. A análise da narrativa, durante muito tempo, esteve voltada aos estudos da área da linguística e da filosofia. À História não pertencia investigar narrativas, apenas aquilo que fosse palpável, sólido, concreto, o que se entendia e se aceitava enquanto fazer História, historiografia.

Contudo, o próprio exercício da análise escrita do tal “concreto” é uma forma de construir uma narrativa. Nesse sentido, Rüsen (2011) coloca que:

Na verdade, nenhum historiador pode negar o fato de que existe uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento histórico. A narrativa é a maneira como esta atividade é produzida e "História" - mais precisamente, uma história - é o produto dela (RÜSEN, 2011, p. 94);

ou ainda, que a narrativa histórica “[...] é um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica [...] A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 95).

Assim, Rüsen relaciona o ato de narrar à construção de uma poesia, uma *poiesis*, que é a produção de algo, “[...] de fazer ou produzir uma trama da experiência temporal tecida de acordo com a necessidade da orientação de si no curso do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 95). Essa trama nada mais é do que a construção da História.

A presente pesquisa possui como objetivo romper com análises entendidas como tradicionais para os espaços acadêmicos, proporcionando a compreensão do processo de construção da História a partir da consciência histórica de jovens, formada em espaços de socialização, mediante análise de suas narrativas.

Retornando à colocação inicial, de que nem toda narrativa é histórica, Rüsen (2011) expõe uma diferença que se apresenta enquanto narrativa factual e ficcional, explicando que

A narrativa histórica é geralmente definida por tratar apenas dos fatos e não das ficções. Essa diferenciação é muito problemática e, em última instância, é pouco convincente porque o mais importante sentido da história está para além da distinção entre ficção e fato. Na verdade, é absolutamente enganoso - e isso surge por meio de um bom acordo com o oculto e suprimido positivismo - chamar de ficção tudo que na historiografia não for um fato no sentido dos dados concretos (RÜSEN, 2011, p. 96).

Para Rüsen (2011), é pertinente considerar que a narrativa é, portanto, “o processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 95). É a compreensão do tempo histórico, quando as carências desse tempo são, de certa forma, preenchidas, interpretadas e compreendidas, e o passado passa a fazer sentido no tempo presente, sendo essa construção a “materialização” do conhecimento histórico.

Para compreender a narrativa histórica através da produção de uma historiografia, é necessário analisar todas as suas ramificações, ou seja, sua tipologia. Rüsen (2011) nos apresenta a caracterização das tipologias de uma narrativa histórica, a sua constituição de sentido por dentro da experiência do tempo. Assim, a narrativa histórica possui como função:

[...] orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade. Esta função geral pode ser realizada de quatro modos diferentes, de acordo com as quatro condições necessárias que devem ser preenchidas para que a vida humana possa continuar em seu curso no tempo: a afirmação, negação, regularidade, transformação (RÜSEN, 2011, p. 98).

Partindo dessa função e suas condições, Rüsen organiza a narrativa histórica em um quadro explicativo de tipologia:

	memória de	continuidade como	identidade pela	sentido do tempo
Narrativa tradicional	origens constituindo os presentes modos de vida	permanência dos modos de vida originalmente constituídos	afirmação de determinados padrões culturais de auto compreensão	ganho de tempo no sentido da eternidade
Narrativa exemplar	casos demonstrando aplicações de regras gerais de conduta	validade das regras abrangendo temporalmente diferentes sistemas de vida	generalização de experiências do tempo transformando-as em regras de conduta	ganho de tempo no sentido da extensão espacial
Narrativa crítica	desvios problematizando os presentes modos de vida	alteração das ideias de continuidade dadas	negação de determinados padrões de identidade	ganho de tempo no sentido de ser um objeto de julgamento
Narrativa genética	transformações de modos de vida a leis para modos mais apropriados	desenvolvimento em que os modos de vida mudam a fim de estabelecer a sua permanência dinamicamente	mediação da permanência e da mudança para um processo de autodefinição	ganho de tempo no sentido de temporalidade

Tabela 2 - Tipologia da narrativa histórica.

Fonte: RÜSEN, 2011, p. 98.

A tipologia da narrativa histórica organiza a compreensão dos sujeitos e, assim, as decisões para as ações em sociedade. A narrativa tradicional está relacionada às tradições como norteadoras do caminho escolhido pelos seres humanos, elas “[...] lembram as origens constituintes dos sistemas de vida do presente. Elas constroem a continuidade de uma permanência da constituição originária dos sistemas de vida e formam a identidade pela afirmação dos dados - ou mais precisamente, pré-dados - padrões culturais de auto compreensão” (RÜSEN, 2011, p. 99). O sentido do tempo é caracterizado pela eternidade.

As narrativas exemplares efetivam regras e princípios abstratos através de histórias que as validam. Essas narrativas:

[...] lembram os casos que demonstram a aplicação de regras gerais de conduta; ela se impõe a continuidade como a validade supratemporal das normas que abrangem os sistemas de vida temporalmente diferentes; e

formam uma identidade ou generalizar as experiências do tempo para as regras de conduta (RÜSEN, 2011, p. 100).

As narrativas críticas estão diretamente relacionadas às condições de criticidade dos sujeitos, à capacidade de negar aquilo que é imposto, que é tradicional, as regras, etc. Esta negação “[...] está diante de cada alteração pretendida em relação aos padrões culturais de compreensão histórica. Ele abre espaço para novos padrões” (RÜSEN, 2011, p. 101).

A narrativa genética, por fim, direciona uma mudança temporal do sujeito no seu espaço, no seu mundo, e esse sujeito precisa lidar com os desafios do tempo. A narrativa proporciona uma “continuidade de desenvolvimento na qual a alteração dos modos de vida é necessária para a sua permanência e mudança em direção a um processo de autodefinição” (RÜSEN, 2011, p. 102).

Assim, as narrativas mobilizam “[...] a memória da experiência temporal, desenvolvendo a noção de um todo temporal abrangente, e confere uma perspectiva temporal interna e externa à vida prática” (RÜSEN, 2011, p. 62). Os quatro tipos de narrativas estão relacionados, mesmo sendo distintos. Rüsen (2011) ainda complementa esta relação com mais dois apontamentos:

(1) Todos os quatro elementos são encontrados em todos os textos históricos, um implica necessariamente o outro. (2) Há uma progressão natural do tradicional ao exemplar e do exemplar à narrativa genética. A narrativa crítica serve como o catalisador necessário dessa transformação (RÜSEN, 2011, p. 103).

A compreensão e a interpretação das tipologias narrativas permitem analisar a construção da História, a consciência histórica formada pelos sujeitos, partindo de suas experiências. As tipologias também estão presentes na historiografia; como já referido, elas se relacionam, mas não se apresentam no mesmo nível, uma aparece como dominante e as outras como secundárias (RÜSEN, 2011).

Podemos observar a relevância da análise das narrativas para a compreensão da formação da consciência histórica. A investigação desta formação possui uma grande complexidade para os estudos da História, mas Rüsen (2011) convida a buscar essa análise em conjunto com outras áreas, o que auxilia nas investigações empíricas. O diálogo com outra área do conhecimento, para explorar a consciência histórica através das narrativas, é o que procura realizar a presente pesquisa por meio de uma aproximação com os estudos sociológicos, mais especificamente com a sociologia à escala individual.

2 Didática da História e Sociologia à Escala Individual: perspectivas de diálogo

O processo teórico-metodológico é uma das principais e mais delicadas escolhas de um projeto de pesquisa, pois influencia diretamente na análise dos objetos e em seus resultados. A teoria metodológica possui como função corporificar e substancializar as bases teóricas e as carências de orientações que justificam a investigação, tornando palpáveis e significativos os resultados obtidos ao longo do processo.

Esta escolha é essencial, assim como a que diz respeito às concepções teóricas, pois acompanhará a pesquisa durante todo o processo investigativo e de escrita, agindo como suporte aos caminhos tencionados para a realização do estudo. A definição da metodologia não é uma decisão fácil, pois deve haver relação de diálogo entre todos os estudos e procedimentos abordados na proposta da pesquisa.

Na presente investigação, as narrativas dos/as participantes sobre as experiências de socialização e percepções do contexto temporal, conduzem a execução da tese. Para alcançar as carências de orientação, a compreensão do processo de formação da consciência histórica dos/as jovens, a partir dos espaços de socialização, a investigação analisa trajetórias individuais e coletivas, dadas a ver, especialmente, através de entrevistas direcionadas, nas quais os/as partícipes constroem narrativas de si.

Em acordo com o que afirma Rüsen (2011), a compreensão de como ocorre a formação da consciência histórica não é algo simples, ao nosso ver ela pode ser entendida como um decifrar dos sujeitos sociais. Desse modo, o capítulo busca apresentar os caminhos que foram traçados para a realização de cada etapa da pesquisa, objetivando identificar as experiências na totalidade (individual e coletiva), as especificidades e subjetividades, perpassando todas as instâncias sociais vivenciadas por eles/elas.

Compreendendo-se, assim, que os espaços de socialização (família, clube, escola, religiosidade, entre outros) possuem determinada cultura histórica que influencia na formação da consciência histórica, deste modo, a escolha pela análise das narrativas foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa. A prática

dessa coleta precisava dialogar e proporcionar uma base metodológica de acordo com os fundamentos teóricos da investigação.

2.1 Sociologia à Escala Individual: possibilidades metodológicas para a pesquisa em Didática da História

A sociologia à escala individual apresenta uma perspectiva de investigação que parte da individualidade do sujeito, buscando compreender as suas vivências no coletivo para compreender o social no seu estado individualizado. Ou seja, “o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada” (LAHIRE, 2005, p. 14). Assim, os conceitos desenvolvidos por Rüsen (2009, 2010a, 2011) e pelo sociólogo francês Bernard Lahire¹⁵ (2002, 2005, 2006), formam a base de uma teoria metodológica para a execução da presente tese.

As conexões entre as áreas de História e Sociologia, em relação à constituição do sujeito histórico ou, mais especificamente, à formação da consciência histórica, possuem considerável relevância. Lahire (2015) disserta que a pesquisa relacionada à contextualização das trajetórias individuais possibilita “apropriar de maneira concreta as experiências e tomadas de posição dos indivíduos ao longo dos percursos sociais” (LAHIRE, 2015, p. 1393). Essa explicação sustenta a escolha pela aplicação metodológica no campo da sociologia, direcionando o caminho para o desenvolvimento da pesquisa.

A base teórica, apresentada pela Didática da História, dialoga com a percepção do sociólogo Lahire (2015) acerca do percurso pela compreensão dos indivíduos em sua singularidade e também totalidade, no que se refere aos processos de formação da consciência histórica e na contextualização das trajetórias. Nos estudos de Lahire (2015), a formação dos indivíduos ocorre a partir da compreensão de que:

[...] a noção de socialização reveste-se de um sentido específico. Ela designa o movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela ‘parte’ dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela (LAHIRE, 2015, p. 1395).

¹⁵ Bernard Lahire nasceu em Lyon, na França, em 1963. É sociólogo, professor na École Normale Supérieure de Lettres et Science Humaines e Diretor do Grupo de Pesquisa sobre Socialização (CNRS /Universidade de Lyon 2). Sua obra mais conhecida no Brasil é o livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, publicado pela Ática em 1997 (SETTON, 2004).

Os indivíduos sofrem influências socializadoras a todo momento e em todos os espaços. O processo de socialização e os espaços sociais são construídos através das ações dos sujeitos, suas experiências, ou seja, da História (permanências e transformações, dimensões temporais, entre outras). A constituição das verdades individuais encontra-se nas ações e nas práticas dos sujeitos. Estas reflexões aproximam as pesquisas nas áreas da História e da Sociologia, quando relacionadas à construção de sujeitos, em uma perspectiva chamada de sócio-histórica.

A influência socializadora citada por Lahire (2015), ocorre através de dois núcleos: o primário (família) e o secundário (escola, grupos de pares, universos profissionais, instituições políticas, religiosas, culturais, esportivas, entre outros). As instâncias de socialização primárias e secundárias correspondem aos espaços de formação dos sujeitos históricos. Deste modo, percebemos a importância da imersão na vida dos/as jovens entrevistados/as, tencionando compreender a relação da consciência histórica destes/as ao considerar as experiências produzidas em diferentes espaços sociais.

Conforme Lahire (2015), é relevante contextualizar as trajetórias individuais a fim de conseguir se apropriar de maneira concreta das experiências e ações dos indivíduos ao longo dos percursos sociais. Assim, observamos uma relação entre a formação da consciência histórica e política, partindo dos estudos teóricos de Rüsen (2011), e a percepção da formação dos indivíduos sociais através de Lahire (2015). Portanto, parte-se do pressuposto de que todos os sujeitos são formados por práticas sócio-culturais em que estão imersos, ou seja, de que as relações vivenciadas influenciam na construção da consciência individual; todo sujeito histórico é constituído em uma totalidade socializadora.

Para compreender as trajetórias dos indivíduos, a Sociologia se refere ao passado incorporado no presente, um passado que está presente e que possui significado na vida dos sujeitos em sociedade (LAHIRE, 2005). Isso se deve, pois, essa área se conecta com o passado para compreender as relações que constituem os sujeitos e os espaços sociais. Acerca dessas conexões, os sociólogos Giovanni Boaes e Rodrigo Vieira Assis, e a socióloga Sheila Borges de Oliveira (2019) consideram que o estudo de Lahire demonstra que:

[...] a sociologia em escala individual é uma sociologia disposicionalista-contextualista, por meio da qual o pesquisador pode reconstruir o universo social do indivíduo que analisa, considerando sempre o jogo entre o passado

incorporado e o presente contextualizado. [...] A sociologia em escala individual, ao traçar o retrato sociológico de alguém, vai em busca das disposições, sua gênese, como se formaram, em quais contextos, sob quais influências e como se colmataram na biografia do indivíduo, em sua trajetória, como singularizam o social, como o dobram [...] Nela, é possível compreender, uma vez acionando os contextos, passados e presentes, como e por que agem, sentem, creem e pensam as pessoas (BOAES; OLIVEIRA; ASSIS, 2019, p. 16-17).

O passado incorporado ao presente contextualizado, na formação sociológica, pode ser compreendido e associado as aprendizagens históricas adquiridas que constituem a consciência histórica. A interpretação do passado para a compreensão das carências no tempo presente que buscamos realizar e compreender na História, na Sociologia refere-se ao passado incorporado pelo indivíduo social, traçando o seu retrato sociológico.

Deste modo, torna-se possível compreender como ocorre a formação do sujeito em sua totalidade, inserido nos espaços de socialização, utilizando o entendimento do passado atualizado no presente que constitui os sujeitos sociais. Esse passado, compreendido enquanto aprendizagem histórica pelos sujeitos, resulta na narrativa histórica que orienta para a vida prática no tempo presente.

A partir de tais concepções realizou-se uma imersão na individualidade dos/as jovens para compreender as vivências nos espaços de socialização que frequentam, que formam e transformam, e também como ocorre o processo de construção da consciência histórica e política. Essa imersão conduz aos estudos de Lahire (2005) e a uma prática que consiste em investigar o sujeito, uma possibilidade de compreender a pluralidade na singularidade, e a singularidade na pluralidade, associada à construção do indivíduo social.

A Sociologia à Escala Individual propõe alguns questionamentos relevantes acerca do processo de formação do indivíduo:

Como é que a realidade exterior, mais ou menos heterogênea, se faz corpo? Como é que as experiências socializadoras múltiplas podem (co)habitar (n)o mesmo corpo? Como é que tais experiências se instalam de modo mais ou menos duradouro em cada corpo e como é que elas intervêm nos diferentes momentos da vida social ou da biografia de um indivíduo? (LAHIRE, 2005, p. 14).

Estas inquições direcionam as investigações da sociologia à escala individual partindo da compreensão de que estudar o indivíduo é estudar o social em sua forma incorporada e interiorizada.

Os questionamentos apresentados por Lahire (2005) instigam a reflexões, buscando compreender como esse sujeito histórico/político/social cabe nos diversos espaços de socialização ao qual pertence; espaços que, por vezes, são constituídos de concepções antagônicas. Também é relevante indagar acerca de como estes locais cabem na formação do indivíduo enquanto sujeito social que possui relações com a totalidade, reforçando que esses/as, assim como os espaços de socialização, estão imersos nos processos históricos (economia, política, cultura, entre outros).

Lahire (2005) faz referência à formação dos indivíduos a partir de disposições incorporadas, que estão relacionadas com as ações humanas, com as formas de ser e agir, associadas aos espaços sociais: cultura, estética, dominantes e dominados, relações de poder, a modernidade, a escola, a moral, a elite, o popular, a moda, o econômico, o político e a posição social. Essas disposições são as interferências dos diversos espaços sociais e das relações com outros indivíduos, que contribuem para a formação da individualidade dos sujeitos.

A esse respeito, Lahire (2005) diferencia as disposições para agir das disposições para crer (crenças). As crenças são disposições incorporadas pelos indivíduos em instâncias sociais, como:

[...] a família, a escola, as mídias, as igrejas, as instituições médicas, judiciárias, políticas, etc. Quando estas crenças estão já constituídas, elas são mais ou menos confirmadas pela experiência corrente, mais ou menos sustentadas pelas múltiplas instituições (escolares, religiosas, políticas, médicas...), e a sua força varia em função do seu grau de constituição (aprendizagem), e depois de confirmação (sobre-aprendizagem) (LAHIRE, 2005, p. 18).

Contudo, nem todas as crenças são disposições para agir. Estas interferem e influenciam na formação dos sujeitos, de suas relações sociais com o mundo, pois “o mundo social está em nós tanto quanto está fora de nós” (LAHIRE, 2005, p. 36). Assim, é possível compreender que as disposições para crer e agir delimitam as ações, as escolhas, as práticas individuais e coletivas, resultando na consciência histórica (em maior ou menor grau) que os indivíduos desenvolvem em diferentes espaços de socialização (RÜSEN, 2011).

Lahire (2005) também menciona a formação dos indivíduos, partindo de diferentes quadros e espaços de socialização. Tudo aquilo que julgamos enquanto sociedade é construído através desses espaços sociais, que estão envolvidos de/por História através de seus processos.

Os efeitos duradouros da sociologia, mencionados por Lahire (2005), podem ser relacionados com a temporalidade na História. Estas relações e formações do indivíduo são perceptíveis quando Rüsen (2011) considera que:

A consciência histórica tem uma função prática: confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica. Pode-se chamar a esta função 'orientação temporal'. Essa orientação tem lugar em duas esferas da vida respectivamente a) a vida prática e b) a subjetividade interna dos atores. A orientação temporal da vida tem dois aspectos, um interno e outro externo. O aspecto externo da orientação por via da história revela a *dimensão temporal da vida prática*, descobrindo a temporalidade das circunstâncias incluídas nas atividades humana. O aspecto interno da orientação por via da história revela a *dimensão temporal da subjetividade humana*, outorgando autocompreensão e conhecimento das características temporais dentro das quais aqueles tomam a forma de identidade histórica, ou seja, uma consciência constitutiva das dimensões temporais da personalidade humana (RÜSEN, 2011, p. 58 – grifos do autor).

Os aspectos internos e externos apresentados estão diretamente relacionados com o patrimônio de disposições incorporadas, estas atuam na formação interna e externa, singular e plural dos indivíduos.

A possibilidade de diálogo com a abordagem teórica da sociologia à escala individual possibilita uma imersão na trajetória social dos sujeitos investigados. Com o desenvolvimento da pesquisa, a particularidade da formação dos sujeitos foi se tornando visível a cada entrevista realizada, a cada narrativa apresentada pelos/as jovens. As relações históricas que desenvolvem, as apreensões cognitivas acerca da experiência do tempo (passado, presente e futuro) estão presentes nas falas demonstrando o conhecimento que possuem, as aprendizagens históricas que foram sendo constituídas através das experiências e práticas de socialização.

Assim, a sociologia à escala individual se apresenta como possibilidade metodológica para compreender os sujeitos a partir de sua singularidade e pluralidade, para que seja possível perceber como os espaços de socialização auxiliam na formação histórica dos sujeitos. Partindo das trajetórias individuais, compreende-se ser possível alcançar os espaços de formação histórica percebendo a construção da consciência histórica que orientam as ações no tempo presente.

Percebemos que a realidade individual é socialmente produzida (LAHIRE, 2006). A formação da consciência histórica se revela nas ações e na narrativa dos indivíduos. Se as realidades sociais são produzidas socialmente, é necessário considerar todo o contexto histórico no qual elas foram formadas.

A relação do indivíduo com outros sujeitos e a imersão em determinados espaços sociais podem ocasionar transformações na individualidade e nas ações com o coletivo. Assim, as variações de um indivíduo resultam de uma:

[...] pluralidade de disposições e de competências culturais incorporadas [...] e de uma diversidade de contextos culturais [...] nos quais os indivíduos têm de fazer escolhas, onde praticam, consomem, etc. Portanto, a origem e a lógica dessas variações são plenamente sociais (LAHIRE, 2006, p. 21).

Em relação à formação histórica poderíamos nos questionar: se alguns indivíduos frequentam o mesmo espaço social, possuem a mesma formação? Ao frequentar locais equivalentes (clube, escola, religião entre outros), os sujeitos não incorporam disposições sociais igualmente, pois “[...] os atores não são todos feitos no mesmo molde” (LAHIRE, 2002, p. 18). A unicidade ou pluralidade desses sujeitos também são construídas pela História; os sujeitos históricos/políticos/sociais não são ilustrações sociais, mas casos particulares do real, do tempo presente.

A sociologia à escala individual direciona nosso olhar a como perceber este sujeito, como perceber os detalhes na exposição da singularidade, formada pelas experiências consigo e com os outros. Toda e qualquer fala e ação pode ser importante peça para compreender e analisar como os indivíduos se constituem como tais, bem como as transformações que já ocorreram em sua trajetória individual e coletiva.

Se a proposta da pesquisa é compreender o processo de formação da consciência histórica de cada sujeito, os caminhos traçados nas etapas de coleta de dados não poderiam ser idênticos para os/as participantes. Ao encontro dessa compreensão, as entrevistas realizadas não foram construídas com caráter fechado, mas caracterizaram-se por entrevistas direcionadas, possibilitando uma maior liberdade de respostas.

A entrevista direcionada tem como propósito a imersão na vida do/a entrevistado/a, a compreensão dos seus processos de socialização. Apresenta-se como uma necessidade de conversar e ouvir por mais de uma ocasião cada sujeito, para que seja possível que ocorra a confiança no pesquisador e que outros aspectos possam ser explorados, desconstruindo a ideia de narrativas lineares.

Essa imersão permite observar os sujeitos com maior intensidade. Como mencionam a socióloga Sara Esther Dias Zarucki Tabac e o sociólogo Pedro Henrique Barboza, essa prática possui como objetivo:

[...] compreender de uma forma mais precisa, seus comportamentos, práticas e maneiras de sentir e agir sob diversos âmbitos de sua vida. Avaliar, portanto, o grau de 'heterogeneidade' ou 'homogeneidade' dos patrimônios de disposições incorporadas pelos atores dentro dos processos de socialização durante sua vida (TABAC; MACHADO, 2021, p. 165).

O caminho percorrido em cada entrevista foi direcionado pelo/a próprio/a entrevistado/a a partir de suas particularidades apresentadas através das narrativas. As entrevistas, que denominamos como "entrevistas direcionadas", não possuem questionamentos estruturados, mas caracterizam-se por uma conversa em que os sujeitos falam sobre suas vivências sociais de forma livre, assim, as especificidades de cada trajetória norteiam a construção das próximas etapas. As entrevistas, sob esta perspectiva, devem acontecer em mais de um momento, mantendo intervalo de tempo significativo entre os encontros (cada jovem participou de três entrevistas direcionadas, com intervalos de dois a três meses entre as conversas). Lahire orienta que as entrevistas devem acontecer com esses intervalos para que possam ocorrer de maneira profunda, observando a formação das disposições individuais (LAHIRE, 2015).

Os percursos percorridos direcionaram para a compreensão das disposições e variações de cada indivíduo, caminhos que partiram das escolhas dos sujeitos, através das possibilidades que foram adquiridas pelos espaços de socialização. A pesquisa precisa ser apresentada de modo que se possa contar com a confiança dos/as jovens, para que ocorra a apreensão das individualidades e a compreensão da formação da consciência histórica a partir das instâncias de socialização.

A metodologia não objetivou compreender o indivíduo apenas em sua totalidade, até porque essa construção não é concreta e imutável. O eixo central era depreender a aquisição de cada espaço de socialização, a apropriação de cada instância ao longo do percurso de formação das trajetórias: os pensamentos, gostos, atitudes, comportamentos, entre outras relações.

As entrevistas proporcionaram a análise das diferentes escalas individuais que constituem a individualidade formada pelas disposições, assim "essa sociologia leva em consideração toda a teoria da socialização, da memória e do passado" (TABAC; MACHADO, 2021, p. 168). À vista disso, para Tabac e Machado:

O processo de socialização está ligado essencialmente ao processo de interiorização das regras sociais da vida comum de um determinado grupo social e assim, adaptado a um universo sócio – histórico específico (TABAC; MACHADO, 2021, p. 168).

Inicialmente é importante identificar e descrever quais são os mecanismos de socialização frequentados pelos indivíduos (família, escola, amigos, religião, entre outros). Após, torna-se necessário compreender como esses mecanismos se desenvolvem em cada quadro de socialização e como influenciaram na trajetória social de cada sujeito, com base na sua incorporação, durabilidade e intensidade.

Alguns indivíduos possuem uma transferência significativa de disposições de seus espaços de socialização. Essas diversas possibilidades de socializações dos sujeitos os levam a inúmeras práticas sociais. Lahire (2014) apresenta duas percepções da formação dos indivíduos: 1º: “interpretação de práticas e de preferências culturais em sociedades diferenciadas”; 2º: “observação do mundo social em escala individual, com a consideração das singularidades individuais e a construção sociológica do ‘indivíduo’” (LAHIRE, 2014, p. 15).

Percebe-se que é importante observar as práticas e preferências dos sujeitos dentro de cada instância e campo cultural envolvido. Em cada espaço de socialização, os sujeitos precisam agir conforme a necessidade daquela instância, da cultura formadora para aquele núcleo.

Com relação as mudanças dos comportamentos culturais, Lahire nos apresenta que podem ser:

experiências socializadoras heterogêneas durante a infância ou a adolescência (entre família, escola, grupo de iguais e instituições culturais frequentadas), mudanças importantes de condições materiais e/ou culturais de vida (por exemplo, casos de mobilidades sociais ascendentes ou declinantes, (efeitos específicos e localizados de formações escolares muito especializadas (por exemplo, uma formação literária de alto nível que contrasta com a falta de competências em âmbitos que nem a primeira educação nem a instituição escolar permitiriam constituir), relações ambivalentes com sua própria cultura familiar de origem ligadas às condições de ‘transmissão’ do capital cultural dos pais, influências conjugais que vêm modificar as disposições familiarmente adquiridas, relações de amizade que favorecem práticas distintas daquelas que são implementadas entre cônjuges, uma extensão e, sobretudo, uma variedade de laços de amizade que tornam possível uma distribuição de práticas heterogêneas em função de amigos frequentados, de contextos bem delimitados do ponto de vista espacial e/ou temporal particularmente favoráveis (as práticas menos legítimas desenvolvendo-se, por exemplo, durante as férias, durante períodos de festas, durante períodos de descanso situados após um tempo de pressão profissional, etc) (LAHIRE, 2006, p. 19).

Com isso, torna-se possível perceber que todos os espaços sociais possuem relevância na formação de qualquer indivíduo. Alguns serão incorporados por disposições de maior intensidade, ao tempo que outros de menor; mas todas as

instâncias acabam participando da construção social do sujeito, da aquisição de aprendizagens e da constituição da consciência histórica.

Assim, esses espaços passam a constituir a subjetividade dos indivíduos, essa sociologia à escala individual que possibilita “evidenciar fenômenos frequentes de variações intra-individuais” (LAHIRE, 2006, p. 25). Percebendo tais relevâncias, a decisão pela prática das entrevistas direcionadas está em acordo com a discussão de Lahire (2006), ao considerar que a pesquisa com questionário fechado não seria a forma mais adequada para alcançar o objetivo da pesquisa. Dessarte:

a pesquisa por questionário não beneficia a relação de confiança estabelecida no âmbito das entrevistas, relação que permite aos entrevistados, como em um confessorário, admitir – às vezes de modo brincalhão, como se tentassem obter a cumplicidade ou a clemência do pesquisador – suas ‘faltas’ ou seus ‘pecados’ culturais em certos âmbitos ou em certas ocasiões (LAHIRE, 2006, p. 25).

O sociólogo descreve exatamente o que ocorreu durante algumas das entrevistas direcionadas que foram realizadas. Através de diversos temas geradores, e buscando proporcionar que os/as jovens se sentissem à vontade com a conversa, foi possível chegar a algumas questões diretamente ligadas à individualidade, com o intuito de adentrar na singularidade de cada trajetória social.

O direcionamento à investigação da subjetividade do indivíduo é apresentado por Lahire como uma nova possibilidade de pesquisa. Durante muito tempo o campo da Sociologia teve seu olhar direcionado para o indivíduo, partindo da pluralidade para a singularidade; em outras palavras, partindo dos estudos da sociedade para a compreensão do sujeito e não do sujeito para a sociedade. Assim, como as transformações que ocorreram e ainda estão ocorrendo na área da História e da Sociologia, o indivíduo conquistou um novo espaço de posicionamento, formação e expressão social.

A esse respeito, Lahire (2006) afirma que:

Esse novo quadro, que compõem de maneira diferente a mesma realidade, tornou-se possível graças a uma mudança de escala de observação: ele oferece a imagem do mundo social que pode ser produzida por um olhar que começa por examinar as diferenças internas de cada indivíduo (variações intra-individuais) antes de mudar o ângulo de visão e de focar as diferenças entre classes sociais (as variações interclasses) (LAHIRE, 2006, p. 17).

A especificidade de cada indivíduo torna-se essencial para a análise da própria sociedade, como também das suas continuidades e transformações. No mesmo sentido a Sociologia também compreende os sujeitos em constante formação e

transformação, pois eles não nascem prontos nem permanecem com uma única verdade durante toda a trajetória de vida. A verdade de um indivíduo não se encontra concluída, ela está relacionada ao desenvolvimento, às ações e práticas do/da mesmo/a. Esta compreensão, partindo de uma visão sociológica, está conectada aos outros olhares relacionados à História.

Assim, socializar-se pode ser compreendido como reorientar-se, modificar-se, e mesmo ressocializar-se, sendo esses processos contínuos para a vida humana. Para que ocorram de fato, é necessária a aquisição de experiência no/do tempo a fim de que se consiga orientação para a vida prática.

A partir das análises apresentadas, é significativo reforçar que o presente trabalho não possui como propósito descrever a formação dos espaços sociais ou da sociedade; ou ainda, a formação dos sujeitos históricos/sociais como homogêneos, unificando essas construções individuais. O propósito é compreender os processos de socialização que contribuíram para a formação da consciência histórica de cada um dos/as jovens partícipes da pesquisa.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

A escolha por pesquisar um determinado grupo etário, desde a concepção da tese, ocorreu por estes/as estarem concluindo um significativo ciclo de experiências, formação de subjetividades, influenciados/as por todos os espaços de socialização que vivenciam e se relacionam. Esse desenvolvimento ocorre tanto no espaço escolar, marcado por identificações, posicionamentos políticos, sociais e culturais, quanto em outros espaços de socialização, o que envolve a constituição da subjetividade e de concepções de mundo.

Existem diversas conceitualizações acerca da juventude na nossa sociedade. Em diferentes contextos históricos foram sendo agregadas características e definições para este grupo social relacionadas à família, sociedade, comportamento, cultura, entre outras relações. É relevante compreender as diversas questões acerca das concepções que são construídas em relação aos/as jovens. O primeiro fato a assimilar é que esse grupo é formado por sujeitos sociais.

Alguns pesquisadores/as caracterizam a juventude como um momento de transitoriedade, direcionando o entendimento de que a fase anterior (infância e

adolescência) é incompleta, e a fase posterior, a adulta, apresenta-se como concluída. Esse entendimento não seria o mais adequado se analisado a partir dos estudos de Rüsen (2009, 2010b, 2011) e Lahire (2002, 2005, 2006), pois, segundo eles, todos os sujeitos, sem exceção, permanecem em constante transformação, independente da faixa etária, do momento, do processo em que se encontram, da formação e constituição da consciência histórica.

O sociólogo Juarez Dayrell (2003) apresenta essa reflexão quando expõe a questão da transitoriedade, “[...] na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente” (DAYRELL, 2003, p. 41). Dayrell (2003) afirma que na maioria das investigações sobre esse grupo pesquisadores/as exibem a ideia que os/as jovens não estariam completos, isto é, que serão alguma coisa em algum momento, sujeitos em construção, inacabados.

Se nossas reflexões partissem dessa percepção, poderíamos entender que o sujeito adulto estaria pronto, finalizado. Mas podemos afirmar que algum sujeito, independente do grupo que pertença, pode, em algum momento, ser considerado ou se considerar acabado? Se incluirmos à análise desta questão percepções históricas e sociológicas, a resposta será não. Em nosso entendimento, essa concepção não é aplicada pois um sujeito adulto, ou em qualquer fase da vida, não está finalizado, sendo a influência de socialização um contínuo a transformá-lo.

Assim, considerando as questões históricas e sociológicas, os sujeitos não se encontrarão acabados em nenhum momento de sua trajetória, da sua relação com seus pares ou nos espaços sociais. Os sujeitos estão em constante transformação influenciados pelas relações e experiências nas diversas instâncias sociais. Assim, a juventude não é “[...] uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta” (DAYRELL, 2003, p. 42).

No que se refere à determinação do início da juventude, Dayrell (2003) considera que:

[...] é possível marcar um início da juventude, quando fisicamente se adquire a capacidade de procriar, quando a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de auto-suficiência, dentre outros sinais corporais e psicológicos [...] um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida (DAYRELL, 2003, p. 42).

Estas são as principais definições possíveis de caracterizar os/as jovens. Cada fase é vivenciada de diversas maneiras, assim como de diferentes formas por vários sujeitos. O que podemos diferenciar são as experiências vividas, sua intensidade e duração, mas sem categorizar valores.

Os/As jovens não constroem e adquirem experiências iguais, eles/elas pensam e agem de modo diferente mesmo pertencendo a grupos sociais semelhantes. Independente da fase etária em que o sujeito se encontra, a sua especificidade não possui a mesma formação das demais; pertencer ao grupo etário não significa ser construído igualmente.

Os critérios que constituem a categoria juventude são históricos, políticos, sociais e culturais. Eles/Elas são construídos/as por diferentes características, que estão envolvidas por diversos espaços e aspectos, “essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (DAYRELL, 2003, p. 42). Percebemos que a diversidade de formação mencionada por Dayrell se faz presente na fala do grupo participante da pesquisa.

Os/As nove jovens entrevistados/as possuem diferentes formações sociais, demonstrando que cada sujeito está relacionado ao seu meio social, com experiências individuais e coletivas. Dayrell complementa que: “é nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes” (DAYRELL, 2003, p. 42).

A intencionalidade da participação de jovens com idade entre 17 anos a 19 anos, em período escolar, frequentando escolas públicas e privadas, oriundos/as de distintas realidades, direcionou a investigação a compreender como ocorre o processo de formação da consciência histórica a partir de diferentes espaços e trajetórias.

Dayrell (2003) expõe uma importante discussão sobre a construção dos/as jovens como sujeitos sociais quando considera que:

[...] a juventude vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade. [...] distanciamento da família como instituição socializadora. [...] Torna-se necessário colocar em questão essas imagens, pois, quando arraigadas nesses ‘modelos’ socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam a corresponder a um determinado modelo de ‘ser jovem’. Dessa forma, não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens, principalmente se forem de camadas populares, constroem as suas experiências (DAYRELL, 2003, p. 41).

Assim compreendemos que os/as participantes da investigação são apresentados/as como sujeitos sociais, sem que se estabeleça um modelo de como ser jovem, para assim perceber como são construídas as suas experiências, vivências sociais, políticas e históricas. Analisar essas questões auxiliara a nortear a aplicação da metodologia, buscando compreender a formação da consciência histórica desses sujeitos, partindo dos espaços sociais que frequentam, das experiências de socialização que estabelecem com outros sujeitos, com as famílias e nas diversas instâncias que ocupam.

2.3 Os/As jovens e as possibilidades da investigação da Sociologia à Escala Individual

Compreender os espaços sociais como pertencentes à formação dos indivíduos é relevante para uma análise mais aprofundada da Didática da História. Como mencionado no decorrer deste texto, somos todos/as formados/as pela História e pelas experiências que estabelecemos no tempo e com os sujeitos sociais nos espaços de socialização. Buscar analisar a constituição da consciência histórica desses sujeitos corrobora para refletirmos acerca de outras possibilidades para a História.

Escolhemos como integrantes do grupo a ser investigado jovens entre 17 a 19 anos; faixa etária em que esses sujeitos estão frequentando o Ensino Médio. Sendo assim, organizaram-se estratégias para chegar até esses indivíduos, uma vez que a pesquisadora era professora do Ensino Fundamental.

No primeiro momento entrou-se em contato com colegas professores/as de várias áreas do conhecimento, que atuavam no Ensino Médio, para que pudessem apresentar a proposta de pesquisa e indicar discentes que demonstrassem interesse em participar. Após a apresentação e o interesse de alguns discentes, estes informaram o contato para que fosse realizado o convite pela pesquisadora.

O segundo momento foi estruturar a proposta metodológica que visava abordar, convidar e convencê-los/as, de certo modo, a participarem da investigação através das entrevistas direcionadas. O grupo participante da pesquisa ficou estruturado da seguinte maneira: cinco jovens oriundos de escolas públicas, sendo três meninos e duas meninas; e quatro da rede particular, formado por três meninos e uma menina.

Dos cinco entrevistados/as da rede pública, dois estudaram na escola em que a pesquisadora trabalhou como orientadora educacional e professora de História, mas ambos não foram seus/suas discentes. A menina foi convidada pela pesquisadora para participar da investigação, e o menino indicado por um colega de docência.

Os outros dois jovens foram indicados por um colega, também professor de História, em uma escola da rede pública estadual militar. Este colega conversou com a coordenação pedagógica da escola na qual trabalhava, que autorizou que o convite fosse apresentado aos/às alunos/as. Aqueles/as que se interessaram pela participação se manifestaram e disponibilizaram seus contatos, que, somente então, foram passados para a pesquisadora.

Através do aplicativo de mensagem instantânea *WhatsApp*¹⁶, realizou-se o convite a mais três jovens, mas apenas dois destes aceitaram. O quinto jovem que integra o grupo de estudantes de escola pública foi indicado de outra colega docente de História.

Do grupo oriundo de escolas particulares, os/as participantes foram indicados/as por mais dois colegas docentes de História, que atuam em escolas particulares. O contato foi realizado da mesma maneira com que o grupo de jovens das escolas públicas.

A organização do grupo, dessa forma, se deu a partir de jovens que se predispusessem a participar; sem nenhuma determinação de perfil social, econômico, religioso, cultural e/ou racial. Embora a principal via de contato tenha sido a instituição escolar, não ocorreu qualquer seleção dos/as participantes.

Inicialmente, a quantidade de jovens interessados/as em participar da pesquisa foi maior do que a quantidade final que será apresentada. Duas meninas que frequentavam escolas particulares aceitaram inicialmente, mas acabaram desistindo durante o processo inicial de coleta de dados.

¹⁶ *WhatsApp* é um aplicativo de comunicação instantâneas, através de texto e voz. O convite foi enviado pela ferramenta de comunicação, pois estávamos enfrentando um dos períodos de maior contaminação da Covid-19 e o contato pessoal/presencial não era possível. Disponível em: <https://conceito.de/whatsapp>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Os partícipes disponibilizaram seus contatos (*e-mail*¹⁷ e/ou número de telefone celular) para que fosse realizada uma primeira conversa¹⁸. Uma vez organizado o grupo, era necessário iniciar uma aproximação com os/as mesmos/as. Devido ao período de pandemia não foi possível realizar nenhuma entrevista presencialmente em razão do distanciamento social.

O período da Covid-19 acabou antecipando e estruturando novas possibilidades e necessidades de conexões midiáticas como forma de socialização. Pesquisas tiveram que ser reorganizadas ou até mesmo iniciadas com novas perspectivas e propostas pensadas a partir disso. As entrevistas presenciais, por exemplo, na forma habitual de coleta de dados, ficaram inviabilizadas em virtude das referidas medidas de distanciamento, que foram determinadas pelos órgãos mundiais responsáveis pela saúde. Assim, foram reorganizadas partindo das ferramentas que as mídias poderiam oferecer.

As práticas de entrevistas on-line, mudança que aconteceu rapidamente, trouxe alguns benefícios como:

(1) maior abrangência geográfica, como inclusão de pessoas de diferentes locais; (2) economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados, pois não há necessidade de grandes deslocamentos; (3) maior segurança de participantes e pesquisadores, frente ao contexto de pandemia; (4) possibilidade de investigar tópicos sensíveis, pois os participantes não estão face a face com os pesquisadores e nem em locais públicos, como universidades e hospitais; e (5) acesso a grupos socialmente marginalizados e estigmatizados, comumente mais reticentes à exposição (SCHMIDT; PALAZZI; PICCINNI, 2020, p. 961-962).

As plataformas de videoconferência que passaram a ser mais utilizadas foram: *Google Meet*, *Go To Meeting*, *Skype*, *Webex*, *WhatsApp*, *Zoom*, entre outras (SCHMIDT; PALAZZI, PICCINNI, 2020). A relação com as novas estratégias de coleta de dados teve que ser apreendida com maior rapidez. Em alguns estudos referentes a essas novas ferramentas

Recomenda-se que o pesquisador: (1) se familiarize e teste os equipamentos e a plataforma que será utilizada (*Google Meet*, *Skype*, *Zoom*, e outras), antes da realização da entrevista; (2) use conexão direta à Internet em vez de Wi-Fi; (3) tenha equipamentos de reserva para substituição imediata em caso de falhas tecnológicas; e (4) disponha de espaço suficiente no computador para

¹⁷ *E-mail*, *email* ou correio eletrônico, é um sistema de comunicação baseado no envio e recebimento de mensagens eletrônicas. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_web2/parada_01/para_saber_mais/diferenca.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

¹⁸ Logo após o aceite de participação, todos/as os/as estudantes e suas famílias receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O retorno do documento ocorreu no mês de janeiro de 2021, em virtude do período de distanciamento social que estávamos enfrentando.

arquivar a gravação dos arquivos gerados, por vezes grandes, como os de videoconferências (SCHMIDT; PALAZZI; PICCINNI, 2020, p. 963).

Para a coleta de dados da pesquisa foi utilizada a plataforma *Google Meet*¹⁹, sendo esta a melhor possibilidade encontrada pela pesquisadora. Todas as entrevistas direcionadas foram gravadas e após transcritas para a realização das análises.

Após o aceite do grupo, foram coletadas todas as possibilidades de contato disponibilizadas pelos/as jovens (*e-mail*, número de telefone celular, *WhatsApp* e redes sociais). Esta foi a primeira forma de contato, pois com a pandemia todas as interações ocorreram de maneira remota.

Foram realizadas seis etapas de coleta de dados:

- Etapa 1 - questionário inicial, com o intuito de conhecer e traçar o perfil social de cada partícipe;
- Etapa 2 - entrevista direcionada;
- Etapa 3 - entrevista direcionada;
- Etapa 4 - entrevista direcionada;
- Etapa 5 - atividade investigativa, afim de abordar quatro temas sociais (questionamentos) sobre os quais os/as jovens deveriam apresentar seu posicionamento através de narrativas escritas;
- Etapa 6 - personalidade histórica, cada jovem deveria escolher uma personalidade histórica que o/a representasse na construção da escrita a partir do entendimento de cada um/uma sobre o sujeito escolhido, todas as escolhas foram justificadas.

A primeira etapa, caracterizada pela aplicação de um questionário sobre o perfil social de cada jovem, teve como objetivo estabelecer um contato inicial, conhecer cada envolvido/a, e aproximar-se da realidade de cada um/a. Esse questionário foi enviado por *e-mail*²⁰ para que fosse respondido e posteriormente devolvido. As inquirições iniciais foram as mesmas para todos/as os/as participantes da pesquisa. A

¹⁹ *Google Meet* é uma ferramenta para videoconferência, disponibilizado pelo navegador Google, assim como em aplicativos de celular. Disponível em: https://apps.google.com/intl/en/intl/pt-BR_ALL/meet/how-it-works/. Acesso em: 20 jun. 2023.

²⁰ Assim como as entrevistas ocorreram no formato *on-line*, devido ao distanciamento social, para a aplicação dos questionários também foi utilizada a mesma forma, envio por *e-mail* e/ou pelo aplicativo de conversa *WhatsApp*.

etapa 1 possuía um direcionamento sobre questões gerais acerca da vida de cada jovem. O quadro abaixo apresenta o questionário realizado:

1. NOME COMPLETO:
2. DATA E LOCAL DE NASCIMENTO:
3. ANO ESCOLAR:
4. ESCOLA:
5. COR/RAÇA:
6. GÊNERO:
7. MORA COM QUEM? (DESCREVA O NOME DAS PESSOAS E PARENTESCO)
8. TRABALHA? SE SIM, ONDE?
9. QUANTAS PESSOAS TRABALHAM NA TUA CASA? EM QUAIS PROFISSÕES?
10. ESCOLARIDADE DAS PESSOAS QUE MORAM NA TUA CASA?
11. O QUE COSTUMA FAZER NAS HORAS LIVRES?
12. POSSUI HÁBITO DE IR AO CINEMA? SE SIM, COM QUE FREQUÊNCIA?
13. LÊ LIVROS? SE SIM, QUAL A QUANTIDADE POR ANO? GÊNERO QUE MAIS GOSTA?
14. COMO POSSUI ACESSO À INTERNET? PELO CELULAR?
15. QUAL A TUA OPINIÃO SOBRE A ESCOLA?
16. O QUE ESPERA PARA O TEU FUTURO?

Tabela 3 - Etapa 1 - Perfil social.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Em seguida, analisamos as respostas para orientar-nos na organização da etapa 2 (primeira entrevista direcionada). Essa análise foi fundamentada pelos princípios da sociologia à escala individual (LAHIRE, 2015), ou seja, propunha uma imersão a individualidade de cada jovem, observando as complexidades e tendo conhecimento de que esses sujeitos formam e possuem interferências históricas, políticas e sociais. Nas palavras do sociólogo:

[...] a noção de socialização reveste-se de um sentido específico. Ela designa o movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela “parte” dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela (LAHIRE, 2015, p. 1395).

Esta base teórico-metodológica dialoga com Rüsen (2009, 2011), pois ambos relacionam à formação dos sujeitos os espaços de socialização, de suas experiências. Lahire (2002, 2015), através de seus estudos, também questiona como ocorre a formação dos indivíduos, como através das vivências eles constituem as disposições ou hábitos que são característicos da sua individualidade, ou seja, evidencia que “o individualismo é moldado pelo social” (2002, p. 24).

A etapa 2, primeira entrevista direcionada, buscou abranger questões que compreendemos dentro da construção da consciência histórica. Inicialmente, mesmo não utilizando os questionamentos com uma estrutura fechada, foi necessário direcionar a conversa com o intuito de conhecer mais sobre os/as jovens. Assim, esse momento abordou algumas temáticas. Substancialmente todos/as responderam a mesma linha de reflexões: “Gosta de estudar História? Que conteúdo estudado mais chamou atenção? Por quê? Para que serve o ensino de História? Costuma conversar sobre História com a família? Qual a importância do ambiente escolar para a tua formação? Como é a tua rotina? O que costuma fazer?”. Assim como na etapa 1, esse momento tinha como objetivo estabelecer uma aproximação com os/as jovens.

Partindo das respostas da etapa 2, realizaram-se a transcrição e análise das respostas para iniciar a compreensão do perfil de cada jovem, partindo de suas vivências através dos espaços de socialização mencionados pelos/as partícipes. É válido ressaltar que todas as etapas que envolveram as entrevistas direcionadas foram marcadas com antecedência, a partir da disponibilidade (dia e horário) de cada jovem.

Na etapa 3, segunda entrevista direcionada, a conversa foi norteada a cada participante, partindo dos interesses apresentados nas primeiras etapas, nas especificidades apresentadas por cada jovem nas narrativas anteriores. O propósito era explorar as trajetórias individuais, constituídas nas instâncias de socialização, que os sujeitos haviam narrado nas etapas anteriores.

Esta fase foi muito significativa, pois percebemos o contentamento que todos/as demonstraram ao falar sobre temas com os quais se identificavam. A entrevista direcionada aconteceu com muita tranquilidade, o que abrilhantou demasiadamente o conteúdo das narrativas, as possibilidades de exploração, da materialização da consciência histórica e as concepções acerca da mesma expostas por cada sujeito.

Na etapa 4, a terceira entrevista direcionada, os/as jovens pesquisados/as deveriam responder acerca das suas percepções sobre a conjuntura política do país, tecnologias e utilização das mídias, levando também em conta tópicos como gosto musical, filmes, séries, programas de televisão. Para a finalização da conversa, foram realizados os seguintes questionamentos: “Você se entende enquanto sujeito histórico? Se pudesse voltar no tempo, que fato gostaria de ter vivenciado? Por quê? Mudaria alguma coisa nesse fato?”

As narrativas foram entusiastas e significativas. Os/As jovens demonstraram dúvida ao serem questionados/as se os/as mesmos/as poderiam ser sujeitos históricos. As reações foram interessantes, pois durante as primeiras conversas a maioria mencionava compreender que eram sujeitos históricos, sociais e políticos, e quais as razões para este entendimento; mas ao serem questionados diretamente demonstraram incertezas.

Na etapa 5, atividade investigativa escrita, a proposta foi a discussão de quatro temáticas sociais: aborto, demarcação de terras indígenas no Brasil, democracia e questão racial. Estes temas foram escolhidos pois possibilitam uma maior exploração do conhecimento/aprendizagem histórica, demonstrando o posicionamento dos/as jovens; também devido alguns destes temas terem sido citados nas entrevistas. A atividade foi de forma assíncrona, ou seja, foi enviado para os/as jovens através de *e-mail* e/ou para o aplicativo de conversas instantâneas *WhatsApp*.

A atividade investigativa foi apresentada da seguinte maneira:

Atividade 1



Figura 3 - Atividade 1 - Tema de discussão: Aborto.

Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/12/30/senado-da-argentina-aprova-legalizacao-do-aborto-no-pais.ghtml>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Questões – Atividade 1:

1. Em relação ao tema apresentado, qual o teu posicionamento? Justifique.
2. Em nosso país, acredita que a discussão sobre esse tema é possível?
3. Como percebes o papel da mulher nessa discussão?

Atividade 2



Figura 4 - Atividade 2 - Tema de discussão: Demarcação de terras indígenas.

Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/demarcacao-terras-indigenas-no-brasil.htm>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Questões:

1. Qual a tua opinião sobre a demarcação de terras indígenas?
2. Como percebes a situação social dos indígenas atualmente?
3. Refletindo sobre a notícia acima, podemos estabelecer relação entre a colonização do território brasileiro e os interesses diversos relacionados a demarcação de terra indígena?

Atividade 3



Figura 5 - Atividade 3 - Tema de discussão: Democracia.

Fonte: <https://www.vvale.com.br/charges/charge-democracia/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Questões:

1. Descreva o que você compreende por democracia.
2. Podemos afirmar que em nosso país existe uma democracia plena? Justifique.
3. Acredita que esse sistema político (democracia representativa) é o mais adequado para a nossa organização social?

Atividade 4



Figura 6 - Atividade 4 - Tema de discussão: Racismo.

Fonte: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>. Acesso em: 05 de jan. 2021.

Questões:

1. Que sentimentos a imagem te causa/proporciona? Descreva,
2. Como percebes a nossa sociedade em relação as permanências e continuidades dos últimos 130 anos?
3. Acredita que transformações sociais são positivas? Se sim, como ocorreriam?

Na etapa 6 foi solicitado que cada jovem escolhesse uma personalidade histórica para ser utilizada como codinome representando-o/a na divulgação da pesquisa. Como apresentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, somente os dados empíricos serão abordados na escrita da tese. Para esta apresentação, eles/elas deveriam escolher alguém que entendessem como uma personalidade histórica relevante. Essa escolha deveria ser justificada, sendo a justificativa utilizada como dado empírico da pesquisa. A orientação acerca dessa atividade foi apresentada da seguinte forma:

NOME:
DATA:

Como já foi explicitado/apresentado no documento TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, a identidade de cada participante permanecerá no anonimato, não expondo os/as jovens entrevistados.

Para que a pesquisa possa apresentar as narrativas que foram disponibilizadas através das entrevistas, das conversas, peço que escolhas uma personalidade histórica, da tua preferência, para que seja utilizada como forma de identificação, quando as tuas narrativas forem apresentadas na análise da escrita da pesquisa.

Orientações:
Escolha uma personalidade histórica de tua preferência.

Justifique a tua escolha.

Figura 7 - Personalidade histórica.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

O contato com os/as jovens iniciou em maio de 2020. Após o aceite ao convite, as etapas executadas foram aplicadas durante oito meses, concluindo com a etapa seis em fevereiro de 2021. Durante o desenvolvimento da pesquisa, os/as jovens se colocaram à disposição para a realização de todas as etapas, retornando as mensagens que eram enviadas. Quando necessitavam trocar o dia e horário por algum motivo pessoal, imediatamente disponibilizavam outro momento para a investigação.

As entrevistas não foram demasiadamente longas, para que os/as jovens se sentissem confortáveis, e também para que não fosse cansativo. O tempo médio de cada conversa foi de 30 a 40 minutos. A preocupação, utilizando como base os estudos de Lahire (2006), era propiciar um momento de conversa que não parecesse algo engessado, fechado, para que se compreendesse quais eram os principais espaços sociais, e assim apreender a constituição da consciência histórica e política.

Como se observa, a pesquisa não apenas exigiu a coleta de dados empíricos, como também a produção de ferramentas de coleta de dados. Os instrumentos elaborados (questionário, atividades, entrevistas) foram pensados de forma orgânica aos objetivos da pesquisa, considerando o momento de isolamento social que estávamos vivenciando.

3 As personalidades históricas e seus processos de socialização

Este capítulo possui como objetivo apresentar os espaços e os mecanismos de socialização dos/as jovens entrevistados/as a partir de suas trajetórias individuais e experiências vivenciadas. Para a análise do perfil social a partir das entrevistas direcionadas teve-se sustentação nos estudos de Rüsen (2009, 2010a, 2010b, 2010c) acerca da consciência histórica, em diálogo com a sociologia à escala individual, de Lahire (2002, 2005, 2006). Assim, foi realizada uma imersão na trajetória de vida dos jovens de modo a compreender suas experiências sociais e os espaços de socialização que contribuíram para formação da consciência histórica de cada um.

O conhecimento de cada realidade social é fundamental para perceber como ocorre a incorporação das disposições²¹ sociais por cada sujeito histórico ao considerar as influências das experiências e dos mecanismos sociais vivenciados na família, na escola, nos espaços religiosos, entre outros. Para alcançar essas compreensões, utilizou-se como objeto de análise as narrativas dos/as entrevistados/as a respeito dos espaços de socialização em que foram constituindo suas disposições sociais.

3.1 Consciência Histórica e os espaços de socialização

Os procedimentos mentais da consciência histórica, apresentados por Rüsen (2009), direcionam para uma significativa possibilidade de análise das narrativas dos/as jovens. Esses procedimentos estão organizados a partir de quatro partes:

- A percepção de ‘um outro’ tempo como diferente: a fascinação pelo arcaico, o obsoleto, o traço misterioso, o memorial insistente, etc.
- A interpretação desse tempo como um movimento temporal no mundo humano, de acordo com alguns aspectos compreensíveis (i.e., como evidência da permanência de certos valores, tais como exemplos de regras gerais, o progresso, etc).
- A orientação da ação humana pela interpretação histórica. Tanto ‘externamente’, como uma perspectiva sobre a ação (i.e., como o crescimento da legitimidade pela participação política, como a restituição antes de sua destruição, como a instituição das ‘verdadeiras’ condições contra o declínio da moralidade) e ‘internamente’, como concepções de identidade (i.e., ‘nós

²¹ Para Lahire, disposições sociais consistem em experiências de socialização incorporadas, com interferência do passado, que resultam em suas ações e reações nos diversos espaços que frequentam no tempo presente (LAHIRE, 2015).

somos as crianças do sol', ou 'nós como nação' apoiamos a universalidade e o cumprimento dos direitos humanos ou 'nós pertencemos à comunhão dos santos', ou 'nós representamos a verdadeira espiritualidade contra o materialismo de outros').

·E finalmente, a motivação para a ação que uma orientação oferece. Por exemplo, uma predisposição ao sacrifício, mesmo morrer ou matar, pelo bem de concepções históricas de grandeza nacional, espírito missionário, etc. Aqui a consciência histórica conduz ao futuro (RÜSEN, 2009, p. 169).

Em nossa concepção, esses procedimentos mentais da consciência histórica são fundamentais para perceber como ocorre a formação dos sujeitos históricos/políticos/sociais e a sua relação com os processos históricos e de temporalidade. As experiências humanas acabam resultando nas ações em sociedade, bem como as orientações de suas práticas.

A formação dos sujeitos em seus diversos espaços, e as conexões que são realizadas com base na interpretação do passado para a compreensão dos acontecimentos do tempo presente aproximam a compreensão da construção dos sujeitos entre a História e a Sociologia. Para as duas áreas do conhecimento, os sujeitos são formados a partir das relações com os outros e com os espaços sociais que frequentam.

A família é a primeira experiência de socialização, sendo considerada a formação mais intensa, duradoura, sem concorrência inicial, que marca a identidade²² de todos os indivíduos. Como apresenta Lahire (2015), a família possui poder ao dominar, mesmo que inicialmente, os grupos e o tempo de convivência da criança com outros sujeitos, exercendo:

[...] um papel de filtro com relação às mídias e a diversas instâncias culturais extrafamiliares e se encarregar de modo mais geral de um trabalho, imperceptível, porém permanente, de interpretação e de julgamento sobre todos os domínios da vida social (LAHIRE, 2015, p. 1398).

Os pais tornam-se o elo do sujeito, em sua formação ainda na infância, com todos os outros espaços de possíveis socializações.

Como ressaltado, além da família, a escola, a religião, espaços profissionais, políticos, culturais, entre outros, também auxiliam na formação dos indivíduos. Conforme as experiências de socialização ocorrem e a possibilidade de interferência

²² Na presente escrita o conceito de identidade está relacionado à constituição da subjetividade dos sujeitos, sendo construídas a partir dos espaços de socialização que transitam e da formação da consciência histórica. Para Rüsen, a “constituição de sentido sobre a experiência do tempo mediante a narrativa histórica, se trata afinal de contas da identidade daqueles que têm que produzir esse sentido da narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 66).

aumenta, a formação inicial centralizada na família pode ser transformada. A socialização e ressocialização são um processo contínuo na vida de todos os sujeitos (LAHIRE, 2015).

Para a compreensão da formação social dos indivíduos, juntamente com os elementos para as operações da consciência histórica deve-se considerar as seguintes categorias da sociologia a escala individual:

os quadros (universo, instâncias, instituições), as modalidades (maneiras, formas, técnicas etc.), os tempos (momento em um percurso individual, duração das ações socializadoras, grau de intensidade e ritmo dessas ações) e os efeitos (disposições a acreditar, a sentir, a julgar, a se representar, a agir, mais ou menos duradouras) de socialização (LAHIRE, 2015, p. 1395).

Essa categorização possibilita compreender os múltiplos processos de socialização. Para esse propósito é necessário ultrapassar a concepção de um passado incorporado e buscar compreender “a constituição social e as modalidades de atualização desse passado (incorporado)” (LAHIRE, 2017, p. 40).

As variações da formação dos indivíduos são consequências de relações culturais incorporadas através das experiências. Os indivíduos que frequentam os mesmos espaços sociais não possuem formações idênticas, pois as experiências não serão introduzidas, marcadas, recebidas de forma equivalente. A receptividade terá particularidades a partir das relações estabelecidas por cada indivíduo. Tanto na concepção da história da formação dos sujeitos quanto na sociologia na formação dos indivíduos, a compreensão da constituição da individualidade, partindo de um mesmo espaço, terá interpretações diferenciadas.

Buscando aprofundar-se na vida dos jovens partícipes da pesquisa, os perfis foram construídos a partir das experiências sociais, fundamentadas no questionário que preencheram inicialmente, e nas entrevistas direcionadas. O quadro abaixo organiza as principais informações sobre o perfil dos nove sujeitos que integram o *corpus* investigativo:

Codiname	Idade (tendo por base o ano de 2020)	Local onde mora	Nível de escolaridade no período da pesquisa (2020)	Rede escolar	Declaração Étnica	Gênero declarado
Luciana de Abreu	17	Pelotas	1º ano do Ensino Médio	Pública	Branca	Feminino
Maria Antonieta	18	Rio Grande	1º ano do Ensino Médio	Pública	Não declarou	Feminino
Galileu Galilei	19	Pelotas	2º ano do Ensino Médio	Pública	Branco	Masculino
Malcolm X	18	Pelotas	3º ano do ensino Médio	Privada	Negro	Masculino
Gabriel, O Pensador	18	Pelotas	3º ano do Ensino Médio	Pública	Branco	Masculino
Safo	18	Pelotas	3º ano do Ensino Médio	Privada	Branca	Feminino
Arlindo Veiga dos Santos	19	Pelotas	3º ano do Ensino Médio	Pública	Branco	Masculino
Paulo Freire	19	Pelotas	3º ano do Ensino Médio	Privada	Branco	Masculino
Mahatma Gandhi	19	Pelotas	3º ano do Ensino Médio	Privada	Branco	Masculino

Tabela 4 – Perfil social dos jovens entrevistados.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Trata-se, como já discriminado, de nove jovens, três meninas e seis meninos, com idade entre 17 e 19 anos, oriundos de diferentes contextos sociais. Dentre esses/as, quatro estudavam em escolas particulares e cinco em escolas públicas. A imersão na vida de cada participante será apresentada observando os processos de aprendizagens para a formação da consciência histórica, com base nos espaços de socialização que foram mencionados nas entrevistas.

3.1.1 Luciana de Abreu

A jovem de codinome Luciana de Abreu²³ nasceu no ano de 2004, na cidade de Pelotas. Durante o período das entrevistas direcionadas, cursava o 1º ano do Ensino Médio em uma escola da rede pública municipal. Se declara branca e do gênero feminino. Luciana mora com os pais e uma irmã mais velha. O pai trabalha como motorista, cursou o Ensino Médio; a mãe é auxiliar de cozinha e também possui Ensino Médio. Já a irmã cursava Ensino Superior.

Luciana de Abreu²⁴ estudou, durante o Ensino Fundamental, em uma escola que pertence a uma rede privada confessional, mas que na cidade de Pelotas atuava como escola assistencial. Este espaço atendia alunos/as de bairros carentes localizados em seu entorno.

No último ano do Ensino Fundamental, a jovem foi contemplada com uma vaga em uma escola da rede pública municipal de Ensino Fundamental e Médio. Ela relata que a diferença entre as duas instituições escolares foi marcante, pois na escola da rede pública municipal encontrou estudantes de diversas vivências e realidades sociais:

Foi muito bom pra mim, parece que eu evolui muito sabe, que enxerguei; porque por mais que eu lutasse e acreditasse em lutar por outras classes²⁵, quando eu entrei no colégio X eu enxerguei isso, e os alunos especiais também. Tem alunos autistas, síndrome de Down, alunos de cadeira de roda. Eu pensei 'que legal ter um colégio que agrega todo o tipo de pessoa' (LUCIANA DE ABREU, 2020).

As diferentes experiências vivenciadas nas duas instituições escolares fizeram com que a jovem percebesse a relevância de cada contexto. Questionada a respeito do significado do espaço escolar, ela mencionou que é fundamental na formação integral de qualquer sujeito visto que a escola ocupa uma significativa relevância na formação dos/as estudantes. A instituição proporciona espaços para diálogos e auxilia os/as jovens em determinados assuntos, prática que em muitos espaços familiares não acontece.

²³ Luciana de Abreu (1847 – 1880), natural de Porto Alegre, cursou a Escola Normal na mesma cidade. Se destacou nos espaços culturais e saraus literários, foi a primeira mulher convidada a participar da Sociedade Literária Brasileira. Luciana participou de inúmeros movimentos defendendo os direitos das mulheres: emancipação, instrução superior, liberdade de exercer qualquer profissão e a igualdade de oportunidades. Faleceu com 33 anos, vítima de tuberculose. Disponível em: http://www.lec.ufrgs.br/index.php/Luciana_de_Abreu. Acesso em: 13 ago. 2021.

²⁴ As entrevistas com a jovem Luciana de Abreu ocorreram nas seguintes datas: 24 de julho e 26 de novembro de 2020, e 29 de janeiro de 2021.

²⁵ Ao citar classe, Luciana faz referências as diversas realidades sociais que constituem a sociedade.

A jovem relata que no momento inicial de pandemia a escola criou grupos na Rede Social *Facebook* para cada turma, e enviavam as atividades em horários definidos. Os/As alunos/as deveriam realizá-las e, após, devolver para os/as professores/as pela mesma rede social ou através de *e-mail*. Essa nova didática comprometeu a possibilidade de aprendizagem, pois qualquer dúvida em relação aos conteúdos seguia a mesma dinâmica das atividades; assim, o retorno acabava levando um tempo bem maior, ou não acontecia. A pandemia acabou transformado a realidade das instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas; mas as escolas públicas, assim como seus/suas estudantes, foram os mais prejudicados nesse novo contexto.

O uso das tecnologias, que passou a ter uma proporção maior na pandemia, sempre esteve presente na vida de Luciana sobretudo quando a finalidade era buscar informações e pesquisas. A mesma relata que procura por informações em sites considerados confiáveis, observando as verificações. A Rede Social *Twitter* também é um espaço de aprendizagem, e com frequência ela acompanha por lá as discussões que estão ocorrendo.

Em seus momentos livres, Luciana escuta música, influenciada pela família, que ouve desde músicas mais antigas até as mais recentes. Assiste séries que possuam conteúdo para reflexão, toca ukulele²⁶ e pesquisa sobre assuntos do seu interesse. Antes do período de pandemia, costumava ir ao cinema uma ou duas vezes por mês. Possui gosto pela leitura, tendo preferência por contos críticos.

A jovem relata gostar de estudar História, principalmente o período referente à Segunda Guerra Mundial. Estudar História, não apenas na instituição escolar, mas através de livros e pesquisas influencia em vários aspectos da sua vida. Um exemplo dessa influência é o interesse pela história das mulheres. A jovem relata que: “tudo influenciou nas coisas que eu acredito e que eu luto. Muita formação de opinião, que às vezes a gente não tem em casa” (LUCIANA DE ABREU, 2020).

Ela relata que quando enxergamos a sociedade de diferentes maneiras estamos vivendo a História, citando que: “quando a gente sai e a gente enxerga uma coisa diferente, a gente vê que isso é história, sabe, e as vezes a gente até acaba levando para a sala de aula, pra algum debate” (LUCIANA DE ABREU, 2020). Essa

²⁶ Ukulele: instrumento musical originário do Havaí. Disponível em: <https://blog.multisom.com.br/o-que-e-ukulele-descubra-a-origem-do-instrumento/>. Acesso em: 03 ago. 2022.

compreensão apresenta as relações entre os procedimentos mentais da consciência histórica acerca da percepção dos diferentes tempos, enquanto movimentos temporais e históricos, que orientam a ação humana (RÜSEN, 2009).

Algumas discussões históricas ocorrem no espaço familiar, mas principalmente com a irmã mais velha, que possui significativa participação na sua formação. Para Luciana, a diferença entre as gerações (pais e filhos/as) interfere em possibilidades de discutir alguns assuntos. Ela relata que o pai não possui hábito de conversar com o restante da família. Com a mãe as discussões ocorrem com maior regularidade, por vezes gerando alguns desentendimentos. Luciana complementa: “Algumas coisas, elas são diferentes, pelo modo da época que ela viveu, e isso não tem como mudar, a gente só tem que respeitar” (LUCIANA DE ABREU, 2020). O diálogo sempre foi incentivado no espaço familiar.

Embora existam algumas diferenças de opiniões, os membros da família realizam inúmeras atividades sociais em conjunto, em especial com relação à religiosidade, ao professarem a Umbanda. A participação no Centro de Tradições Gaúchas – CTG também é um hábito da família. Luciana possui essa vivência desde os três anos de idade, afirmando: “A minha mãe me criou em um CTG, eu nasci dentro de um CTG” (LUCIANA DE ABREU, 2020). Com cinco anos, a jovem dançava e declamava em festivais tradicionalistas. Atualmente não está mais dançando em apresentações, mas é diretora do departamento jovem da mesma instituição.

A rotina de atividades no CTG antes do período de pandemia era intensa. Além das apresentações, Luciana participava de reuniões, organização de eventos, programação de roda de chimarrão (espaço para debate de diversos temas), entre outras atividades. Essas eram algumas responsabilidades do departamento que estava participando, principalmente propor discussões sociais que não faziam parte da realidade do tradicionalismo.

A presença em um ambiente tradicionalista não modificou ou diminuiu o interesse em seus posicionamentos políticos relacionados à história das mulheres, movimento feminista e LGBTQIA+. Luciana afirma que muitas discussões ainda enfrentam resistência no âmbito do CTG, mas romper com algumas tradições é necessário e urgente. Por vezes os conflitos entre a militância e a realidade posta no CTG acabam ocorrendo. A jovem mencionou que inúmeras vezes não concordou com alguns acontecimentos dentro do espaço, mas sabe que sozinha não consegue mudar

algumas heranças consolidadas, relatando que “às vezes a gente chega em casa braba, assim, pra algumas coisas que aconteciam. Só que são coisas que eu sozinha não consigo mudar dentro do tradicionalismo” (LUCIANA DE ABREU, 2020).

Pequenas mudanças já podem ser observadas, principalmente quando, no período de pandemia, alguns CTGs, realizaram lives para debater temas como a visibilidade dos negros e questões LGBTQIA+ dentro do tradicionalismo (esse último realizado pela jovem). Ela acredita que para ocorrer mudanças significativas o envolvimento deverá ocorrer entre todos/as os/as participantes, e complementa:

Algumas coisas eu fico até bem feliz. Vamos supor, ano passado a gente teve a primeira mulher patroa do CTG, e ela é professora de história. Então, muita coisa ela levou pra dentro do CTG também. Se a gente puder fazer isso aos poucos, puder ir levando esses temas pra dentro do CTG, pra ir tentando mudar um pouco o meio tradicionalista que é um meio tão fechado; eu acho que vai, que a gente consegue (LUCIANA DE ABREU, 2020).

Como observado por ela, os espaços de tradições gaúchas ainda apresentam mentalidades e comportamentos tradicionais. Recentemente algumas discussões passaram a ser permitidas, mas a herança patriarcal ainda é presente. Na fala de Luciana é perceptível a relação de identificação que ela possui com o CTG, bem como a sua militância em relação às questões relacionadas ao sujeito feminino nos espaços que frequenta, como a escola, a família, grupo de amigos, o espaço de prática religiosa, entre outros. Em alguns momentos é difícil pensar que essas relações sejam possíveis de serem vivenciadas no mesmo tempo e espaço, com formações diferenciadas, pelo mesmo sujeito.

A participação em CTG, desde os cinco anos, demonstra uma disposição fortemente incorporada, que se mantém mesmo que em discordância de mentalidades, e até mesmo ações, com outros posicionamentos sociais, principalmente aqueles relacionados ao espaço feminino. A jovem utiliza alguns mecanismos de possibilidades de socialização nos diversos espaços sociais que frequenta, a apropriação de cada espaço forma as disposições e a subjetividade da mesma (LAHIRE, 2015).

Luciana se declara bissexual, questão que poderia excluir a sua participação no ambiente do CTG. Possibilitar discussões de inclusões sociais, e de todos os sujeitos, nesse espaço tradicionalista é um dos principais objetivos da jovem. A formação de subjetividade com uma base estruturada em relação a sua construção histórica/política/social auxiliou nos momentos de posicionamento frente aos debates.

Essa postura iniciou com o diálogo relacionado à história das mulheres, através da irmã mais velha.

Perguntada sobre como ela percebe o sujeito feminino na sociedade atual, ela responde que possui medo de ser mulher, por nunca saber o que poderá acontecer. Que algumas mudanças são perceptíveis, mas que ainda há muito o que transformar. Luciana menciona enxergar o sujeito feminino com muita força para seguir lutando por avanços, mas percebe que o caminho é muito longo; principalmente em relação ao posicionamento das lideranças que estavam no poder no período das entrevistas (governo do ex-presidente Jair Bolsonaro).

A jovem expressa, através de sua fala, uma consciência significativa relacionando movimento temporal, permanências e transformações no que se refere à mulher enquanto sujeito histórico. No seu relato, é possível perceber as conexões que resultam em todas as etapas dos procedimentos mentais formadores da consciência histórica apresentados por Rüsen (2009): percepção, interpretação, orientação e motivação. Luciana demonstra suas experiências em diversos e distintos espaços sociais, percebendo as relações históricas e políticas do seu tempo, e esse tempo presente influenciado pelas interpretações dos processos do passado, possibilitando a projeção de ações futuras (RÜSEN, 2009).

O interesse pela história das mulheres e a percepção acerca de algumas diferenças entre sujeito feminino e masculino surgiram a partir de conversas com a irmã, quando Luciana ainda estava no 4º/5º ano do Ensino Fundamental. A jovem menciona que a irmã, quando cursava o Ensino Médio, começou a conversar sobre esses assuntos em casa, que eram conhecimentos adquiridos no espaço escolar, e ela passou a observar algumas ações e posicionamentos de outros sujeitos sociais. Na transição da infância para a adolescência, na troca de experiências sociais, os comportamentos e falas que pareciam normais passaram a se tornar absurdos.

O movimento de propor discussões de outros espaços de socialização para o familiar foi se intensificando a partir da construção da consciência de Luciana e da de sua irmã. A instituição familiar da jovem aparece em suas narrativas como um importante lugar de construção de mentalidades e significativas vivências, que se consolidam através das relações com os sujeitos sociais que a constituem. Esses debates, por vezes, influenciavam novas compreensões no que se refere as diversas questões sociais, principalmente em relação aos posicionamentos dos pais da jovem.

Lahire (2015) disserta sobre a relevância do espaço familiar como local primário de formação nas marcas que são deixadas na singularidade de cada indivíduo. A instituição familiar de Luciana apresenta-se como um exemplo de base consolidada, que são observadas nas disposições do sentir, pensar e agir; e com um importante grau de intensidade na constituição de sua consciência histórica.

As inquirições referentes ao movimento LGBTQIA+ também foram instigadas pelas discussões relacionadas as questões das mulheres na sociedade:

Foi de um tempo pra cá, porque antes tudo bem, eu lutava, mas aí quando eu, Luciana, soube, daí foi uma coisa diferente, até eu entender o que tava acontecendo comigo, o que eu sentia, o que que fazia parte de mim. [...] E agora? E a minha mãe? E foi realmente um baque assim pra ela, porque ela não imaginava. O medo do que for enfrentar na rua, o medo do que for passar eu acho que era muito maior do que ela pensar assim: tenho que dar apoio dentro de casa. Era o maior medo dela, porque na época eu não entendia, eu achava que minha mãe tava louca, que ela não queria saber, não entendia porque ela estava fazendo isso. Mas daí teve um dia que ela falou assim: não é o problema tu ser, é o problema que tu vai enfrentar, o problema que tu vai passar. Então foi algo que a gente ia construindo com conversas assim (LUCIANA DE ABREU, 2020).

Percebemos que alguns comportamentos sociais que são impostos aos sujeitos interferem diretamente na mentalidade, nas ações e na vida de todos os indivíduos. No momento em que uma mãe, considerando a sua construção de mentalidade, individual e coletiva, tem medo das consequências que a filha poderá sofrer em uma sociedade que determina como os indivíduos devem agir, pensar e viver sua orientação sexual, é necessário refletir em que sociedade estamos vivendo. Identificamos as interferências de concepções históricas, políticas, sociais e culturais na formação da subjetividade de cada sujeito; regras que foram construídas por sociedades marcadas por pensamentos patriarcais.

Em outros espaços de socialização, a jovem relata não perceber mudanças significativas após conversas sobre a sua orientação sexual. No espaço da prática religiosa nunca ocorreu nenhum tipo de problema, pois ela relata que: “do que adianta estar numa Igreja se tu tá julgando o coleguinha? A gente tá ali pelo sagrado, pelo que a gente acredita, que são os nossos orixás” (LUCIANA DE ARAÚJO, 2020).

Luciana menciona que o CTG, mesmo sendo esse local com tradições marcadas pelo patriarcado, apresenta avanços sobre as questões LGBTQIA+. Os debates realizados sobre o assunto, assim como acerca da comunidade negra no tradicionalismo e as mulheres, demonstram mudanças de pensamento. Ela acredita

que em decorrência da sua idade e do contexto atual, não sofreu preconceito em comparação com pessoas de outras épocas.

Os posicionamentos de Luciana exibem um sujeito que possui uma compreensão histórica e política partindo dos seus espaços de socialização, e que essas relações são fundamentais para as relações em sociedade. Com propriedade, ela descreve as instâncias sociais em que está inserida, demonstrando compreender a construção histórica destes espaços e as possibilidades de atuação no presente para novas perspectivas de futuro.

Esse posicionamento se expande para as percepções do atual cenário político do Brasil, demonstrando as interpretações do movimento temporal que os seres humanos experienciam através das influências das relações políticas. Prova disso é a jovem realizar uma avaliação do cenário político considerando que grande parte da nossa sociedade acreditou em candidatos políticos que surgiram com promessas de um governo sem corrupção, sem roubo, defendendo o “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”. A ilusão de um governo perfeito fez com que os sujeitos elessem um candidato diferente, mas com práticas iguais as de outras lideranças.

Luciana complementa com a seguinte fala: “Roubou? Mas eles todos roubam né, a gente vai fazer o quê?” (LUCIANA DE ABREU, 2020). Se referindo as acusações de corrupção no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Percebe-se, assim, que a jovem comunga de uma opinião que pauta o pensamento de significativa parcela da sociedade brasileira em relação ao cenário político. Essa fala marca como, independente de posicionamentos, a população compreende e interage com as relações políticas partidárias e ideológicas. E complementa:

A gente tava bem, a gente tava com alguém que pensava na educação, que pensava no pobre, que pensava, e aí colocar outra pessoa que não pensa em ninguém, só pensa nele mesmo, parece que não olha além do próprio nariz (LUCIANA DE ABREU, 2020).

Com o intuito de aprofundar essa discussão, foi perguntado se Luciana percebe a história política se repetindo no país:

Eu lembro de uma publicação que na época da eleição rolou muito, que era uma frase que falava várias coisas, e era tudo que mostrava aquela pessoa, e no final dizia que aquela pessoa é Adolf Hitler. É realmente, a história se repete, o medo, passar por alguma coisa. A gente sabe que o jeito, os pensamentos, tudo leva pra isso. É que tudo vai indo, se repetindo (LUCIANA DE ABREU, 2020).

A narrativa de Luciana é muito significativa ao relacionar a publicação referente à figura de Hitler, no poder durante o Regime Totalitário, com alguns candidatos que concorreram, e foram eleitos, a cargos políticos no Brasil. O temor e o perigo do retorno de sujeitos políticos com mentalidades e práticas comparadas ao do líder nazista se fez presente na fala da jovem, assim como no contexto que estávamos vivenciando com o resultado da eleição de 2018.

A compreensão que a mesma possui acerca dessa figura histórica nos remete as disposições formadas a partir das aprendizagens do espaço escolar. Ao referir que a história se repete, apresenta uma interpretação do passado, dos absurdos que ocorreram, das marcas deixadas pelo contexto, e o receio de que o mesmo possa acontecer novamente.

A formação política da jovem foi influenciada pela família, que é apoiadora do Partido dos Trabalhadores (PT). Luciana menciona que a mãe conversava sobre a importância de enxergar o mundo em que viviam, de perceber toda a realidade de uma família pobre, que precisava estudar e trabalhar muito para alcançar seus objetivos.

As aprendizagens e experiências evidenciadas para a construção da consciência histórica são marcantes nas narrativas de Luciana de Abreu. As relações entre a interpretação das experiências dos sujeitos sociais no passado possibilitando a compreensão das mesmas no tempo presente são utilizadas para orientar suas ações práticas.

Essas práticas foram construídas a partir de várias instâncias de socialização. Na construção da consciência histórica de Luciana, os espaços mais evidenciados foram a família, a escola e o CTG, cada um com suas especificidades e interrelacionados na formação da individualidade da jovem. Apesar de discordar em algumas questões, como interpretações do passado e expectativa de vivência entre os sujeitos, a jovem transita entre essas instâncias opostas constituída por marcas significativas das mesmas e mecanismos que auxiliaram na construção de suas percepções sobre o social.

3.1.2 Maria Antonieta

Maria Antonieta²⁷ foi a personalidade histórica escolhida pela segunda jovem, que nasceu em 2003, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Mora na cidade de Rio Grande, e estuda em uma escola da rede pública estadual militar em Pelotas, cursando o 1º ano do Ensino Médio.

No questionário inicial não declarou sua cor/raça, e se identificou do gênero feminino. Mora com o pai, a mãe e duas irmãs, uma mais velha e a outra mais nova; Maria Antonieta é a terceira de quatro irmãs, sendo que a irmã mais velha não reside na mesma casa. Os pais são aposentados, a mãe pela Brigada Militar e o pai pela Marinha; ambos com Ensino Médio completo. A irmã mais velha, que mora na mesma casa, cursa Ensino Superior, e a mais nova Ensino Fundamental.

A jovem estuda em uma escola militar que pertence à rede estadual, que possui uma organização curricular e administrativa diferente das demais escolas públicas estaduais. Durante o período de pandemia, a instituição organizou estratégias de ensino possíveis para o momento, com o intuito de manter seus/suas alunos/alunas com uma rotina semelhante à realidade anterior à pandemia. Alguns horários foram reorganizados para que a continuidade da carga horária de estudos fosse mantida no modelo on-line.

Maria Antonieta possui uma rotina repleta de atividades. Ela é escoteira e realiza várias tarefas. No período em que não está na escola, gosta de ler livros de suspense e romance antigo, estudar, escutar música (variados gêneros musicais, influenciada pelo gosto dos pais) e assistir séries (ficção, suspense e policial). Antes da pandemia costumava ir ao cinema com os/as amigos/as uma ou duas vezes por mês. Em relação ao espaço escolar relata muito interesse, principalmente por estar cursando um ensino diferenciado, como ela faz referência, em relação à estrutura e organização da instituição.

Na primeira entrevista realizada demonstrou interesse em estudar História, inclusive a vontade de ser professora da mesma área. Questionada sobre seguir essa profissão, ela respondeu que grande parte da família é formada por docentes. Os pais não apoiam o interesse da filha pela profissão de professora, preferem que ela faça

²⁷ Maria Antônia Josefa Johanna von Habsburg-Lothringen, ou Maria Antonieta (1755-1793), natural de Viena, Áustria; foi arquiduquesa da Áustria e rainha da França entre 1774 a 1792, esposa do rei Luís XVI. Em pleno cenário revolucionário francês, a rainha era uma figura feminina muito emblemática em todo o contexto que se apresentava. Foi condenada à guilhotina, juntamente com seu marido e filhos. Disponível em: https://www.ebiografia.com/maria_antonieta/. Acesso em: 13 ago. 2021.

algum curso que proporcione uma estabilidade financeira, assim como uma carreira militar. A jovem relata:

A minha mãe meio que, não é que proibiu, mas ela meio disse que eu tinha que fazer alguma coisa para valer esse esforço antes. Eu assumi que a partir do momento que eu me formar eu vou prestar concurso para entrar para a Brigada, e pra entrar pra Direito. Depois que eu me formar em Direito eu quero estudar História e magistério (MARIA ANTONIETA, 2020).

Em todas as entrevistas, a influência da família, principalmente da mãe, foi evidenciada. A vontade de seguir outra carreira profissional futuramente, mas o receio de contrariar o desejo e expectativa dos pais, são perceptíveis na narrativa de Maria Antonieta. A interferência do núcleo familiar é mencionada por Lahire como o peso da origem social, influenciada pela mentalidade, desejo e categoria socioprofissional dos pais, na qual a família possui um lugar de controle no que se refere a formação do sujeito (LAHIRE, 2015).

Para a jovem, o espaço escolar é significativo na formação do ser humano, não existindo outro lugar com tal importância. Ela relata que por vezes a rotina da escola é bem cansativa, mas é um esforço que possibilitará resultados significativos para a sua vida; e para isso deverá seguir o caminho que já fora traçado para o seu futuro.

Como referido anteriormente, Maria Antonieta demonstra interesse pelo estudo da História enquanto componente curricular e formação social. Relata que o conteúdo que mais gosta de estudar é a Revolução Francesa, e complementa:

Eu sempre disse que eu nasci na época errada, que eu era pra ter nascido há muitos séculos, porque eu me encanto muito pela maneira que eles viviam, pelas roupas que eles usavam, por tudo que acontecia na época. Eu sou apaixonada pela época da Revolução Francesa (MARIA ANTONIETA, 2020).

Com o objetivo de explorar esse interesse, foi questionada qual a relevância do ensino de História. Ela explanou que esse ensino é muito importante, pois aprendemos como as coisas aconteceram e acontecem, influenciando na compreensão de como, e por quais motivos, os seres humanos chegaram até o momento atual. As transformações e as invenções que possibilitaram inúmeros avanços, complementando que: “tudo tem um ponto, e tudo se liga. Tudo é interligado, nada acontece por acaso” (MARIA ANTONIETA, 2020).

Embora ela apresente a relevância do ensino de história escolar, também deixa evidente que o seu conhecimento advém de outros espaços sociais. Afirma que aprendemos História em todos os lugares e o tempo todo. Ela relatou que a primeira

vez que conheceu Pelotas, principalmente o centro da cidade e o Museu da Baronesa (espaço turístico na cidade), para todos os lugares que olhava enxergava história.

Anteriormente à pandemia, a jovem possuía uma rotina com diversas e intensas atividades. Pelo fato de residir em outra cidade, o seu dia iniciava bem cedo, pois, para não se atrasar para o início da aula (7h 30m), pegava um transporte até Pelotas. Por ser uma escola militar, todas as manhãs, na chegada à escola, os/as alunos/as devem entrar em formação (uma fila para começar a organização do dia).

A jovem conta que no horário do almoço aproveitava o tempo para fazer algum trabalho que fora solicitado, ou descansava até a próxima atividade. No final da tarde pegava o transporte para retornar para a sua cidade, e chegava em casa de noite (por volta das 20h).

Além da rotina intensa durante a semana, nos finais de semana ela participava do grupo de escoteiros. Todos os sábados, Maria Antonieta, a mãe, as irmãs e os sobrinhos participavam da organização e das atividades do grupo de escoteiros.

Conforme relata, a rotina não sofreu muitas alterações no período de pandemia. Mas o tempo das aulas on-line, e o novo formato, tornou-se muito exaustivo. A aprendizagem através desta modalidade apresentou inúmeras dificuldades. Inicialmente os conteúdos eram enviados por documentos, explicando o conteúdo e solicitando algumas atividades. Quando as aulas passaram a ser síncronas, o acompanhamento e a compreensão ficaram comprometidos.

O interesse por um ensino considerado mais tradicional e rígido apresenta-se diretamente relacionado ao exemplo e influência que a família possui nas escolhas de Maria Antonieta; de uma vida considerada organizada e estruturada. Ela relata que as experiências dos pais e a realidade do grupo de escoteiros influenciaram na decisão da escolha por uma escola militar.

As narrativas dos pais instigaram a jovem a querer experimentar as mesmas vivências. Em alguns momentos da entrevista direcionada, Maria Antonieta mencionava que queria (re)viver as histórias contadas pelos pais, justificando, novamente, a escolha para a sua formação no Ensino Médio e para o futuro profissional.

Como podemos perceber, a família da entrevistada possui uma imensa influência e controle na construção de sua individualidade. Essas marcas se apresentam enquanto uma relação de poder na constituição da mentalidade, dos

valores, do julgar, do agir a partir das escolhas das disposições que Maria Antonieta poderá experienciar ou não (LAHIRE, 2015). Com relação as escolhas para o seu futuro e a interferência dos pais, a jovem expõe algo muito significativo:

A minha mãe sempre falou que professora não é uma carreira que vai te levar pra muitos lugares, tem gente que vai se dar bem [...] Minha mãe diz que esse é o prazer, antes vem a obrigação [...] E aí quando eu vi que pra conseguir um cargo bom na Brigada eu teria que fazer Direito, foi quando eu cheguei à conclusão que primeiro eu vou entrar pra Brigada, vou fazer Direito. Depois que eu já tiver formada em Direito, eu começo a cursar História, cursar magistério, porque eu gosto realmente, eu gosto de lidar com pessoas, de lidar com jovens, de lidar com crianças. Eu adoro História. História sempre foi um fascínio meu (MARIA ANTONIETA, 2020).

Maria Antonieta tem três irmãs; duas mais velhas, e uma mais nova. A irmã mais velha passou por vários cursos no Ensino Superior e está se formando no curso de Letras; a irmã do meio fez técnico em Meio Ambiente e atualmente cursa Oceanografia. A mais nova está no Ensino Fundamental e pensa em fazer Medicina Veterinária. A jovem é a única das quatro irmãs que deseja seguir a carreira dos pais.

A experiência de vida dos pais esteve presente em todas as narrativas como um exemplo a ser seguido por ela. Um modelo de vida organizada, estruturada, controlada. Partindo do que foi mencionado por Maria Antonieta, as irmãs mais velhas conseguiram construir os próprios caminhos e fazer o que desejavam se posicionando em relação à opinião dos pais.

Explorando a percepção da jovem sobre o espaço da mulher na carreira militar, a mesma relatou que, segundo a fala dos pais, é um espaço como qualquer outro. A única diferença que ela menciona, partindo das observações do pai, é que a realidade da Marinha é mais difícil, um contexto mais pesado para o sujeito feminino:

meu pai conta que na Marinha mulher não se dá muito bem na Marinha, é mais pra homem realmente, porque pra ti conseguir uma coisa que vá te dar uma boa vida na Marinha, tu vai ter que ralar muito, muito mesmo (MARIA ANTONIETA, 2020).

Questionada sobre o perigo que a carreira militar poderá trazer, a jovem respondeu que: “Eu acredito que seja bem pesado a brigada, porque é o combate ao crime e tudo mais, mas eu penso que ao mesmo tempo que é perigoso, uma vida sem perigo é uma vida sem emoção” (MARIA ANTONIETA, 2020).

Maria Antonieta menciona que a família conversa sobre diversos assuntos: história, atualidade, questões sociais. A referência para os debates acontece através da figura do pai; todos os questionamentos, independente do assunto, são voltados

para ele. Ela explana que os momentos em família, como o almoço e o jantar, são como aulas de História ministradas pelo pai.

O único assunto que provoca algumas divergências está relacionado à política, sendo perceptível, através de suas falas, que as regras e o posicionamentos dos pais devem ser seguidos principalmente nessa questão. Manifestações contrárias não são bem vistas por aqueles que controlam o núcleo familiar. Sobre o diálogo relacionado à política, a jovem relata que:

Essa parte de política, de uns anos pra cá ela tem piorado, né. Agora tem ido só por parte de partido, e tudo que sai errado, ou sai certo, que eu acho que sai certo ou não. Política não é tanto. Mas as vezes a gente até consegue conversar sobre política de boa, mas geralmente dá muita discussão (MARIA ANTONIETA, 2020).

As influências da família são visíveis na constituição da subjetividade de Maria Antonieta, estão evidentes em sua narrativa, e consequentemente na formação de sua consciência histórica. Lahire explana sobre essas marcas, quando da formação primária na construção dos sujeitos, na qual o espaço familiar controla todas as possibilidades de experiências sociais, e, assim, toda e qualquer construção da mentalidade desses sujeitos (LAHIRE, 2015).

Buscando compreender a formação política a partir do espaço familiar, a jovem foi questionada em relação a sua constituição enquanto sujeito social e político. Relatou não possuir interesse e nem buscar informações acerca de discussões e acontecimentos políticos. Ela menciona: “Política não é uma coisa que eu gosto muito, então eu sei o que todo mundo sabe, o que eu converso, o que eu escuto. Eu fui ensinada que a política é um meio para o fim” (MARIA ANTONIETA, 2020). Assim, os valores e regras impostos a sua formação identitária não favorecem um significativo movimento de interpretação temporal de compreensão dos diferentes tempos históricos, o que não possibilita uma expressiva orientação para a sua vida prática (RÜSEN, 2009).

A percepção que a jovem apresenta com relação ao conhecimento político (em todas as suas dimensões) está diretamente conectada à compreensão que a família possui acerca dessa questão. Maria Antonieta complementa:

Eu uso muito os escoteiros para explicar como é que eu entendo, porque nos escoteiros a gente tem as patrulhas, a gente tem a tropa que é dividida em patrulhas, que daí tem os seus monitores, e aí vem a chefia, né. Então, quando é um aviso geral, é mais fácil explicar pra quatro, que são os monitores, que eles passam para as suas patrulhas, do que tu chamar todos da tropa. Então eu entendo que a política é isso, é um que vai cuidar de assunto geral. Se esse um fizer as escolhas certas, fizer as melhores coisas

pra todo mundo, é o melhor. Então, política não é uma coisa que eu converso muito, como eu já tinha dito, também não é uma coisa que eu procuro muito saber. Eu sou meio alienada pra política. Esse é um dos poucos assuntos que eu não consigo discutir, que eu não consigo desenvolver. É uma coisa muito complexa. Eu cresci vendo que duas coisas se conversa, mas não se debate, que é política e religião (MARIA ANTONIETA, 2020).

Assim como a formação dos pais, a jovem utiliza as vivências dos escoteiros para compreender como ocorre uma democracia representativa. A construção das suas concepções políticas está fundamentada nessas duas instâncias de socialização, sendo possível perceber que não existe uma autonomia da jovem em relação a sua própria formação. A construção da consciência histórica acaba tornando-se limitada devido às restrições das instâncias sociais que formam a base da sua aprendizagem histórica.

Ao fazer esse relato, Maria Antonieta expressa a relevância que a família e o grupo de escoteiros ocupam enquanto espaços de formação social. A construção dos conceitos históricos e sociais e a percepção de mundo que a jovem apresenta estão diretamente conectadas as experiências e aos conhecimentos construídos pelos pais, principalmente pela mãe. A família é apresentada como o principal espaço de aprendizagens e de formação da consciência histórica, seja pelas discussões históricas trazidas nas reuniões familiares ou mesmo pelos espaços de socialização que lhe são permitidos frequentar, em especial o grupo de escoteiros e a escola militar.

3.1.3 Galileu Galilei

Galileu Galilei²⁸ foi a escolha do codinome do terceiro jovem. Galilei²⁹ nasceu no ano de 2002, na cidade de Pelotas. Cursava o 3º ano em uma escola pública federal, mas durante o período de pandemia foi transferido para rede pública estadual. Devido a troca de instituição escolar, e da reorganização do currículo, passou a cursar o 2º ano do Ensino Médio. Nos primeiros sete meses de pandemia, Galileu não teve

²⁸ Galileu di Vincenzo Bonaulti de Galilei, ou Galileu Galilei (1564-1642), natural de Pisa (Itália), foi matemático, físico, astrônomo e filósofo. Transformou a história da ciência ao fundamentar, cientificamente, a Teoria Heliocêntrica criada por Nicolau Copérnico. A partir de suas inúmeras teorias e realizações, Galileu foi considerado inimigo da Igreja Católica e obrigado a renunciar vários estudos, ameaçado pelas autoridades da Inquisição. Faleceu na Itália. Disponível em: https://www.ebiografia.com/galileu_galilei/. Acesso em: 13 ago. 2021

²⁹ As entrevistas com Galileu Galilei, ocorreram nos dias 22 de julho e 18 de novembro de 2020, e 18 de janeiro de 2021.

aula na escola da rede federal; não foram enviados materiais para estudo, nem houve aula na modalidade on-line (síncrona). Essa realidade acabou resultando na troca de instituição escolar. O jovem se declara branco e do gênero masculino.

O jovem mora com a mãe, o pai e uma irmã mais nova. O pai é micro empresário, possui curso superior completo; a mãe é advogada, e a irmã está cursando Ensino Fundamental. Em seus momentos livres gosta de jogar jogos on-line (com a temática de guerra e estratégia), ler livros (mistério e suspense), assistir séries e filmes, e escutar música (não possui preferência por gênero musical).

Em relação à representação do espaço escolar em sua vida, relata que esse é um meio para a construção do conhecimento, para as escolhas do futuro. Também considera importantes os processos de socialização que acontecem na escola, entre os/as colegas e docentes; relata que:

gosto das aulas presenciais na escola por causa do contato pessoal que tenho com os meus colegas e professores e acho que ela é um meio para obter conhecimento para ter uma profissão que vai permitir que eu possa me sustentar no futuro (GALILEU GALILEI, 2020).

Relata interesse em estudar História, principalmente conteúdos relacionados à Antiguidade (Grécia e Roma), além das grandes guerras mundiais. Menciona não gostar de estudar sobre a história do Brasil, por não achar muito interessante. O mesmo afirma que o estudo de História é importante para compreendermos as formações do passado e do presente.

A rotina de Galileu, antes do período de pandemia, era a escola e a vida familiar. Estudava nos turnos da manhã e tarde. Em algumas tardes, realizava trabalhos escolares e fazia aula de xadrez que era oferecida pela instituição da rede federal. No período da noite gostava de jogar jogos on-line, assistir alguma série ou ler livros. Durante os sábados, Galileu costumava jogar futebol de botão, e aos domingos ficava em casa.

Uma das atividades que o jovem mais possui afeição é a de jogar on-line, jogos com temática envolvendo ação e estratégias de guerra. Ele relata que o jogo é uma forma de relaxar após um dia repleto de atividades escolares:

Eu jogo mais jogos de tiro, de ação. É mais uma competição entre dois times. Eu acho que pra dar uma desestressada, e também para jogar com os meus amigos, porque eles também jogam, daí a gente joga junto, conversando. A gente conversa sobre a vida, sobre tudo. A gente fica jogando e conversando (GALILEU GALILEI, 2020).

Essa parece ser uma relevante prática de socialização, em um espaço virtual, com os/as amigos/as (os jogos ocorrem diariamente). Esse é um momento em que, além do jogo, conversam sobre vários assuntos, desde questões sociais até conhecimentos cotidianos. O espaço virtual aparece como uma forma de instituição de troca de experiências entre os sujeitos, apresentando significativa participação na construção de identidade (LAHIRE, 2015).

Assim como com os/as amigos/as, Galileu relata que no espaço familiar existe diálogo sobre vários assuntos, e que as discussões ocorrem naturalmente: “Geralmente é tranquilo. A gente conversa sobre a situação do mundo, essas coisas” (GALILEU GALILEI, 2020). A presença da mãe é frequente na fala do entrevistado, principalmente quando instigado a questões políticas.

Em conversa sobre a sua compreensão em relação as ideologias políticas, o jovem declara ser mais simpatizante das concepções de esquerda, por acreditar nesses ideais:

Eu acho que sou mais de esquerda, nesse caso, porque eu acredito mais nos ideais. Mas eu não sou muito de gostar de partido, essas coisas. Mas eu acho os ideais esquerdistas mais interessantes, a ideia de tentar governar para o povo, pra toda a sociedade, não só pros mais ricos (GALILEU GALILEI, 2020).

O mesmo se identifica com um governo que se preocupa com os interesses do povo, para toda a sociedade, sem diferenças, e não apenas para as classes privilegiadas. Mesmo demonstrando essa identificação, o jovem não se diz apoiador de nenhum partido específico, mas sim das ideias que são defendidas. Como percebemos, o jovem apresenta uma significativa consciência histórica acerca da relação política entre os ideais de um governo e os interesses do povo. Tais relações demonstram uma percepção do social enquanto movimento temporal, assim como de uma orientação e motivação para a ação humana (RÜSEN, 2009).

A prática religiosa, no cotidiano mais recente de Galileu, não se faz presente. Quando era mais novo, frequentava encontros religiosos na doutrina espírita e participava das aulas de evangelização. No atual momento não soube responder a qual religião pertence, mas afirma acreditar em Deus.

Acerca da relevância da prática religiosa, percebe-se que ele acredita que é importante, mas que as pessoas não devem ficar presas as doutrinas. Esse poder, relacionado a algumas determinações religiosas, acaba ocasionando transformações significativas em uma sociedade. Galileu disserta que: “religião é bem importante, mas

as pessoas não podem ceder só a isso [...] as pessoas tem que respeitar a religião dos outros [...] antigamente a Igreja Católica controlava tudo” (GALILEU GALILEI, 2020). Acredita que o mais importante é o respeito a qualquer tipo de crença.

A construção dessa compreensão em relação à religião foi influenciada inicialmente pela família, com a qual vivenciou os encontros na doutrina espírita, e, posteriormente, pelo ambiente escolar e outras relações sociais vivenciadas. Essas socializações possibilitaram ao jovem compreender que em um determinado contexto histórico, os sujeitos que estavam à frente da Igreja Católica determinavam a orientação religiosa que as pessoas deveriam seguir, assim como interferiam nos demais espaços sociais; interpretação do passado no tempo presente (RÜSEN, 2009).

No que se refere à formação cultural, Galileu afirma que a mesma influencia na constituição dos sujeitos. Essa formação também é afetada pelas músicas, séries, filmes e jogos, pelos espaços reais e virtuais, pois possuem alguma contribuição na maneira de pensar, refletir e interpretar as relações.

Galileu percebe a mídia como um significativo espaço de construção, e a plataforma de vídeos on-line *YouTube* como uma possibilidade de aprendizagem histórica, relatando que: “lá tem vídeos que falam sobre História, dá pra gente pesquisar sobre várias coisas” (GALILEU GALILEI, 2020).

Nas narrativas de Galileu, as instâncias de socialização mais evidenciadas foram a família, a escola e as mídias. Nas primeiras fases de sua vida (infância e adolescência), a família e a escola aparecem como principais espaços de formação do sujeito. A partir da adolescência, as mídias (principalmente o espaço dos jogos on-line) são citadas como relevante lugar de lazer e troca de experiências. Essa também é uma instituição que influencia nas disposições do pensar, acreditar e agir dos jovens, possuindo uma grande duração nas ações socializadoras (LAHIRE, 2015).

3.1.4 Malcolm X

Malcolm X³⁰ foi o codinome escolhido pelo quarto jovem, que nasceu em Pelotas no ano de 2003. O entrevistado cursava o 2º ano do Ensino Médio em uma

³⁰ Malcolm Little, ou Malcolm X (1925-1965), era natural de Omaha (EUA). Malcolm foi um dos principais ativistas pela luta dos direitos civis para os afro-americanos nos EUA; principalmente nas décadas de 1950 e 1960. O ativista defendia que todos os meios deveriam ser utilizados para o benefício da

escola particular durante a realização das entrevistas direcionadas. Se declara negro, e do gênero masculino. É filho único e mora com o pai, que é empresário, com Ensino Médio completo; e com a mãe, professora, com pós-graduação.

Em seus momentos livres assiste séries e filmes, joga jogos on-line, lê histórias em quadrinhos e pratica atividades físicas. Seus gêneros favoritos são *Graphic Novels* (romances retratados em quadrinhos), mangá e ficção científica.

Em relação à instituição escolar, Malcolm X acredita que é essencial para a educação e formação dos cidadãos, mas que ainda possui uma forma muito tradicional em suas práticas. Essa maneira antiquada, como menciona, acaba não valorizando e respeitando as características individuais de cada sujeito.

O jovem menciona que começou a se interessar pelos estudos de História quando estava cursando o 5º ano; desde então realiza pesquisas e leituras sobre os conteúdos do componente curricular. Malcolm X descreve que no 6º ano, quando aprendeu sobre Antiguidade, passou a ler mitologia grega. Essa curiosidade que fora instigada nas aulas levou a procurar sobre outras mitologias, como a japonesa, nórdica e celta. Ele demonstra interesse acerca do assunto e continua lendo sobre como um hábito, pois afirma que auxilia na compreensão de muitas relações sociais.

O interesse pelo estudo de História se torna evidente quando explana a relevância na formação dos sujeitos sociais. Malcolm X menciona que a História é importante para: “entender com os erros do passado, para que a gente aprenda e não repita esses erros. Para a sociedade, para a consciência, para ser pessoas da sociedade e entender como as coisas acontecem” (MALCOLM X, 2020).

Malcolm identifica e compreende a relevância da História enquanto contribuinte para as relações em todos os espaços de socialização. Ele apresenta compreensão entre os procedimentos relevantes para a construção da consciência histórica, a partir dos conhecimentos adquiridos, das relações entre os diferentes tempos históricos, e orientações para a vida prática (RÜSEN, 2009).

Antes do período de pandemia, Malcolm possuía uma rotina com diversas atividades além da escola. Os encontros com os/as amigos/as eram constantes. A partir do cotidiano que estava sendo imposto, foi necessário reorganizar todos os

comunidade afro-americana, inclusive a violência como defesa. Em 1963 Malcolm se converteu ao islamismo, e passou a chamar-se Al Hajj Malik Al-Shabazz. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/malcom-x.htm>. Acesso em: 13 ago. 2021.

hábitos, horários e rotinas. Aprender a viver em isolamento, sem as experiências de socialização fora do ambiente familiar, restrito ao ambiente virtual.

Refletindo acerca da falta que o espaço escolar, também enquanto espaço de socialização, causou na nova realidade, conversamos sobre a importância que Malcolm percebe nesta instituição. Para o jovem, a escola é um local de formação da cidadania:

eu defendo algumas matérias mais do que outras. Os componentes curriculares, tipo, que são fundamentais, eu acho que são importantes, realmente, para a formação do caráter, o conhecimento de mundo das pessoas. São matérias que eu acho importante, muitas pessoas por vezes banalizam, que são filosofia, sociologia, história, geografia, português. Eu acho que as pessoas tem que ter um conhecimento. Como formação de pessoas para a sociedade, é um sistema meio falho, mas eu acho que ele não cumpre o papel que deveria, mas ele faz em parte aquilo que deveria. Ele não é perfeito, mas ele é bom; ele é necessário, mas não está sendo da melhor maneira possível (MALCOLM X, 2020).

Ainda em relação aos espaços escolares, o jovem falou sobre a diferença entre o ensino público e privado. O mesmo não possui experiência na escola pública, sua opinião é formada a partir do discurso e vivência de outras pessoas. Malcolm enxerga essas realidades como extremos da desigualdade. Aqueles/as que frequentam a escola particular precisam ter consciência de estar em um lugar privilegiado, que a maioria das pessoas não tem; e não percebem a realidade da sociedade, relatando: “Mas eu acho que o sistema privado, é um lugar onde pessoas que tem o privilégio da questão monetária tão lá, e é ali que elas estão englobadas de gente que tem esse mesmo privilégio” (MALCOLM X, 2020).

Através de sua narrativa, Malcolm apresenta uma construção e percepção acerca da sua realidade, um jovem negro que estuda em uma escola privada. Ele se considera um sujeito privilegiado em relação à sociedade na qual vivemos, sendo que o racismo³¹ ainda se faz presente em todos os espaços de socialização, independente da condição social/econômica que pertença.

A construção dos discursos e posicionamentos do jovem apresentam-se com significativa influência das experiências sociais vivenciadas nas diferentes escolas que frequentou, espaços sociais, com os diferentes grupos de amigos/as, e pequena parte com a família.

No núcleo familiar o debate sobre História e política não é um hábito. Em relação à política, as conversas acontecem em períodos de eleições. Malcolm

³¹ Sobre a temática citada ver – ALMEIDA, Sílvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

demostra interesse em pesquisar e discutir a respeito de política, as transformações que ocorreram, e menciona: “agora mesmo nós estamos revisando os presidentes do Brasil, e é importante saber sobre como era tudo, entender o que devemos repetir, ou não” (MALCOLM X, 2020).

Contudo, o jovem se define enquanto um sujeito curioso, pois quando não tem conhecimento referente a determinado assunto procura pesquisar para compreendê-lo. Ele relata que isso acontece muito com a História, mobilizando e despertando a busca pelo conhecimento em diferentes espaços sociais.

No que se refere ao seu posicionamento enquanto sujeito político, o jovem se coloca com definições e característica de esquerda, mas não como militante, expondo que: “eu estou voltado para a esquerda, mas não é que eu compre o ‘pacotinho da esquerda’, não é isso” (MALCOLM X, 2020). Malcolm concorda com alguns pensamentos de direita, mas não apoia nenhum partido. Acredita que o Estado deveria ter mais controle e organizar a sociedade.

No que tange as questões políticas, menciona que essa temática seria como uma grande gangorra, transformando tudo em extremos, em radicalismo. Esse posicionamento político, relacionado às questões ideológicas e partidárias, o interesse pelo conhecimento, também aparece nas experiências conectadas a Malcolm enquanto um sujeito social, quando disserta:

Eu posso não ser o revolucionário, mas eu posso admirar um revolucionário. O revolucionário pode ser aquele que na sala de aula fala que isso não deve mais acontecer. Eu sou Martin Luther King até ali, mas tem que ter uma pitada de Malcolm X. Eles são igualmente importantes, e igualmente marcantes (MALCOLM X, 2020).

O seu posicionamento faz referência com o que acredita ser fundamental para que os sujeitos não sejam colocados, como ele se refere, em caixas sociais e “pacotes” ideológicos partidários, ou a discursos que acabam se tornando naturalizados, e que por vezes impossibilitam mudanças de mentalidades e ações frente as questões sociais. Ele exemplifica dizendo que uma mulher não necessariamente tem que gostar de coisas ditas femininas; assim como um sujeito negro pode ou não gostar de usar o cabelo *black power*, e pode não gostar de escutar *hip hop*. Esses gostos não fazem a pessoa menos negra, é apenas uma questão de identidade³².

³² Sobre essa temática ver – MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

É perceptível que as aprendizagens de Malcolm ocorreram a partir das suas experiências em diversos espaços sociais, principalmente na escola. Mas as mídias e toda a tecnologia também estão presentes nas construções da sua subjetividade. Malcolm menciona que o *YouTube* é uma importante ferramenta utilizada para as suas pesquisas, para a construção do seu conhecimento; assim como outros meios midiáticos e tecnológicos.

Malcolm menciona que sempre procura verificar as diversas possibilidades de interpretações sobre os assuntos de seu interesse. Outra ferramenta muito utilizada é o *Podcast*³³, a qual o jovem relata utilizar como meio de pesquisa para se aprofundar em algumas discussões. Um exemplo dessa prática se deu durante o processo eleitoral para a escolha do governo estadual de São Paulo, em que Malcolm acompanhou os debates através dessa ferramenta, e também pelo *Twitter*.

Os espaços midiáticos estão presentes na formação dos sujeitos sociais. É válida e significativa a reflexão sobre a inserção das mídias enquanto novo/outro espaço de socialização e formação. Como o jovem relata, a busca pela informação exclusivamente pela mídia pode limitar o processo de formação dos sujeitos, indicando apenas uma possibilidade, um discurso, enquanto influenciador.

As narrativas apresentadas pelo entrevistado demonstram a aprendizagem do mesmo transformada em conhecimento e consciência histórica a partir das diferentes experiências vivenciadas nos espaços de socialização. Nas narrativas de Malcolm compreendemos a relevância que o espaço escolar e os espaços midiáticos possuem na formação das suas concepções e aprendizagens históricas; Aprendizagens que alcançaram um nível expressivo de compreensão e consciência, produzindo significado e orientações para a vida prática. O núcleo familiar não foi mencionado como espaço de maior relevância em sua formação.

3.1.5 Gabriel, O Pensador

O quinto jovem escolheu como codinome Gabriel, O Pensador³⁴. Gabriel nasceu no ano de 2003, na cidade de Pelotas. No período das entrevistas, cursava o

³³ Podcast: conteúdo de conhecimento, que pode ser assistido por plataformas da Internet, ou através de aplicativos de áudio. Disponível em: <https://workstars.com.br/tech-news/o-que-e-podcast/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

³⁴ Gabriel Contino, ou Gabriel, O Pensador (1974), natural do Rio de Janeiro (RJ). Gabriel é cantor, compositor, escritor e empresário; um dos mais importantes rappers do Brasil, abordando as questões

2º ano do Ensino Médio em escola pública estadual. Se declara branco e do gênero masculino.

Mora com a mãe e uma irmã mais velha; os pais são separados. A mãe é professora da rede pública municipal, possui Ensino Superior completo; a irmã trabalha na área de marketing digital, estava finalizando Ensino Médio; e o pai é professor da rede particular.

Em seus momentos livres escuta música, tendo como preferência os gêneros do rock e rap, principalmente as batalhas musicais que são realizadas em encontros de rap, influenciando na construção da consciência histórica. Em relação à filmes, assiste temáticas que se aproximam da vida real. Não possui hábito de ir ao cinema e nem de ler livros.

Gabriel, O Pensador³⁵ possui experiências em diferentes realidades escolares. Da pré-escola até o 4º ano do Ensino Fundamental estudou em escola da rede particular. Os 5º e o 6º anos em uma escola pertencente à rede particular, mas na cidade de Pelotas realizava educação assistencial. A partir do 7º ano até o período das entrevistas, frequentava escolas da rede pública estadual. O jovem menciona que as realidades experienciadas são imensamente distintas:

No colégio X³⁶ ... é um mundo fora. No tempo que eu fiquei lá, eu nunca ouvi tocarem no assunto de governo, de dinheiro; era sempre um negócio muito padronizado. O negócio privado, foi um negócio mais fechado, vivendo um mundo próprio, uma ilusão. Na escola Y³⁷ pra frente foi um negócio mais realidade mesmo. Na escola pública, foi o que pegou mesmo, porque tinha períodos que, por exemplo, aula de artes que era na sala de multimídia, às vezes não tinha aula por causa que roubavam televisão, por exemplo; ou janela quebrada, enfim (GABRIEL, O PENSADOR, 2020).

Segundo ele, na escola da rede particular, o ensino seguia uma metodologia com características mais padronizadas e havia maior cobrança em relação aos/às discentes. Já, afirma que a realidade da escola pública era diferente, relatando que:

faltava professor, saía mais cedo, trocava de turno às vezes. Eu sinto que o público é um pouco mais leve, mas não porque ele quer, mas porque falta verba, essas paradas. Enquanto o outro é mais rígido (GABRIEL, O PENSADOR, 2020).

sociais e políticas. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/gabriel_o_pensador/biografia/. Acesso em: 13 ago. 2021.

³⁵ As entrevistas com Gabriel, O Pensador, ocorreram nos dias: 23 de julho e 06 de dezembro de 2020, e 17 de janeiro de 2021.

³⁶ Escola X – escola da rede particular.

³⁷ Escola Y - escola da rede pública estadual.

A percepção referente as diferentes realidades demonstra uma relação entre a política voltada para as escolas públicas, ou a falta dela, que acaba resultando na estrutura precária do espaço escolar em sua totalidade. O jovem relata que a escola é um espaço importante para todos os sujeitos, pois ensina a ler, escrever e pensar sobre cada individualidade. Sendo assim, as instituições públicas deveriam ocupar um espaço de maior relevância nos interesses dos governos.

As diferentes experiências vivenciadas por Gabriel e analisadas a partir de sua narrativa possibilitaram a compreensão dos mecanismos de socialização que auxiliaram na sua formação individualizada, doravante as relações com o coletivo (nesse caso, as diferentes realidades institucionais de ensino) (LAHIRE, 2015). Concomitantemente, alicerçado por concepções da História, os espaços antagônicos também contribuem para a aprendizagem histórica desse sujeito, ao que ele experiencia realidades distintas que exibem construções sociais e agem na constituição da consciência histórica (RÜSEN, 2011).

No que se refere à dinâmica on-line no período de pandemia, Gabriel mencionou que estava conseguindo estudar e acompanhar as aulas, mas muitos docentes estavam faltando. Segundo ele, as aulas referentes aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática foram normalizadas apenas no final do ano de 2020.

Anteriormente ao período de pandemia, o jovem frequentava a escola no período da manhã. Em algumas tardes praticava boxe ou reunia-se com alguns amigos para fazer trabalhos escolares. Realizava outras tarefas rotineiras como:

eu saía pra fazer tatuagem, ou eu saía com um amigo que ia fazer tatuagem ... Eu jogava sinuca com um amigo meu, no mesmo estúdio de tatuagem, pra matar o tempo. As vezes a gente se reunia na casa de um amigo meu que morava perto, pra fazer algum trabalho, ou jogar sinuca, jogar vídeo game, pra se divertir mesmo ... jogar uma bola (GABRIEL, O PENSADOR, 2020).

Aproveitando a temática acerca do espaço escolar, foi perguntado se Gabriel tinha interesse pelo componente curricular de História, e se essa aprendizagem era significativa para a sua formação. Com relação ao primeiro questionamento, o jovem respondeu que o interesse maior é referente aos conteúdos de Primeira e Segunda Guerra e a respeito da formação do Brasil até os dias atuais.

O interesse pelos fatos citados surgiu através de filmes, séries, livros e jogos, expressando que o período referido foi: “uma parada muito pesada, e que é um negócio que faz a pessoa pensar, refletir. Então, por isso que eu me

interessei” (GABRIEL, O PENSADOR, 2020). No que concerne ao segundo questionamento, ele disserta que:

História serve, além de aprender com os erros do passado, serve para ver também o que aconteceu, e para que não se repita e aprender com aquilo. Eu acho História muito importante, porque, imagina tu ir para a escola e não saber a história da tua cidade, ou do teu país, ou do mundo, antes de ti, sabe. Porque muita coisa aconteceu antes de tu vir ao mundo. Muita coisa aconteceu antes do descobrimento do Brasil (GABRIEL, O PENSADOR, 2020).

O jovem relaciona a percepção do tempo à importância de interpretar os fatos do passado para compreender e vivenciar o presente; bem como a relevância de um processo de construção histórica e social com a história individual. Tal percepção sobre as experiências humanas no tempo, parecem vir sendo construídas a partir das diferentes mídias que consome e dos espaços sociais pelos quais circula.

Gabriel afirma que a aprendizagem histórica não ocorre apenas nos espaços escolares, mas em todos os lugares:

Todo o lugar que a gente vai tem uma certa história nele. Eu moro no Porto, por exemplo, aqui tem umas fábricas e tal. Tem essa rua, tem o mercado, por exemplo, tem o centro, o Areal, o Dunas³⁸. Todo lugar, todo bairro, tem uma certa história. É um bônus pra tua cabeça, um extra que é legal saber. Porque no mercado, pelo que me lembro, era usado como venda de escravo, um negócio absurdo. E a cidade antigamente, a burguesia dominava (GABRIEL, O PENSADOR, 2020).

O jovem percebe a História nas instâncias de socialização da cidade, na formação do coletivo, apreendendo os fatos do passado marcados no presente. Ao descrever alguns locais, apresenta a relação de espaços históricos em diferentes contextos temporais. Ele produz uma consciência histórica relevante quando descreve as diferentes temporalidades como cerne para a formação dos espaços históricos/sociais da cidade, bem como os usos desses locais em diferentes contextos temporais.

Gabriel demonstra interesse pela história do Brasil, pela formação da sociedade brasileira, e exemplifica:

eu tô vendo uma matéria agora, por incrível que pareça, me interessei bastante, que é Literatura. Os poemas, prosas daquela época, tinha vários poemas e prosas que queriam abolir a escravidão, mas ainda existia escravidão. Como a população da época lidava com coisas desse tipo. É mais sociedade em si. Como tanta coisa mudou, historicamente, em tão pouco tempo (GABRIEL, O PENSADOR, 2020).

³⁸ Dunas, Porto e Areal são bairros da cidade de Pelotas (RS).

Utilizando como referência o interesse pela Literatura e a sua aplicabilidade, foi questionado se ele percebia mudanças sociais entre o período da escravidão no Brasil e a atualidade:

É que muita coisa naquela época, tirando essa parte da escravidão, mulheres ou a serventia do homem na sociedade, que era ter filho, e ter uma vida digna, isso existia. Além dos poemas desses que queriam abolir a escravidão, na época em que existia escravidão, existiam temas que convenciam esse tipo de coisa, mulheres tem que só servir pra cozinhar e cuidar da casa e tal. Mulheres estão na política, mulheres estão em tudo, porque estão conseguindo esse reconhecimento ... A História foi perfeita nesse sentido, porque se não houvesse História, por exemplo, eu nunca ia saber disso, foi tudo publicado. É só estudar (GABRIEL, O PENSADOR, 2020).

Gabriel relaciona as aprendizagens produzidas nas aulas de Literatura e História para compreender os processos de transformações sociais que ocorreram, e seguem ocorrendo, em nosso contexto social. Percebemos que o espaço escolar enquanto instância de formação social possui significativa relevância na construção da consciência histórica do jovem e nos mecanismos para a sua socialização, em paralelo à leitura de livros, a música, os filmes e séries e os jogos que consome.

Em relação à história política do país, Gabriel relata que não estava estudando muito o atual momento no período das entrevistas, mas percebia um certo “caos” instaurado devido as práticas do governo que estava no poder (governo do ex-presidente Jair Bolsonaro). Ele relacionava o cenário vivenciado com alguns fatos do passado:

Tipo, o país ta ruim agora, mas tava ruim nos últimos 10 anos, mas antes dos 10 anos, e tava pior há 20 anos, porque existiu a ditadura, e tudo foi um tremendo caos, pior do que é hoje, sem liberdade de expressão antes, tinha que concordar com a ditadura, senão morre. No quesito social é que avançou, mas mesmo assim não é o suficiente (GABRIEL, O PENSADOR, 2020).

Ao narrar essas relações, o entrevistado manifesta a sua interpretação do passado relacionada à prática e a vivência do/no tempo presente. Utiliza o passado na orientação da vida prática (RÜSEN, 2009). Assim como as conexões apresentadas por Lahire (2015), a incorporação do passado auxilia na formação desse sujeito e na constituição das suas disposições.

Aproveitando a conversa relacionada à construção social do país, foi questionada a percepção do jovem no que se refere à prática democrática no país. Inicialmente, o mesmo verbalizou a dificuldade em elaborar uma resposta para essa questão, mencionando:

Assim, no papel dizem que sim né. Por exemplo, tem alguns grupos religiosos, que eu lembrei de um caso, que o Porta dos Fundos³⁹ fez um especial de Natal deles, e um grupo religioso tocou fogo lá na sede do Porta dos Fundos porque não gostou, porque zombou da imagem do Jesus. O que não tem nada a ver, é interpretação (GABRIEL, O PENSADOR, 2020).

A resposta demonstra que para ele existem limites na democracia que, por vezes, é cerceada por práticas e embates sociais.

Gabriel relata que a sua construção em relação à formação política possui influência das experiências nos grupos de amigos/as, escola e na mídia. No núcleo familiar, o diálogo acerca de questões políticas e sociais, ocorrem com pouca frequência, sendo o espaço escolar e com os/as amigos/as as experiências de socialização que demonstram maior significado na sua formação enquanto sujeito histórico.

A influência do espaço midiático também se faz presente nas falas de Gabriel:

Eu vivo na Internet. De podcast eu escuto pouco, mas quando eu escuto é sobre temas de filme mesmo, de série, de algum jogo que eu estou no momento jogando, essas coisas. Na Netflix, inclusive, eu gosto de ver documentário, às vezes sobre tema aleatório, sobre terra, sobre o deserto de noite, tipo de fauna que tem no deserto à noite, o que é bem grande (GABRIEL, O PENSADOR, 2020).

Pensando que a influência da mídia é significativa, o jovem foi questionado se esse novo espaço de aprendizagem estaria competindo com o ensino escolar; ele respondeu:

Eu acho que é mais do jeito que nos é apresentado. Porque eu tenho uma professora de Artes lá, que ela não merece ser professora de Artes, ela é totalmente horrível, mas o conteúdo é interessante. Se eu visse por outra pessoa que saiba dar aula realmente, a Internet nem estaria em questão. Por exemplo, História, eu presto atenção na aula de História, é bem legal ... Depende bem do conteúdo, e de como é transmitido (GABRIEL, O PENSADOR, 2020).

Essa nova possibilidade de aprendizagem, ou de adquirir informações, perpassa todas as áreas do conhecimento. Assim, podemos refletir que a aprendizagem histórica também ocorre através da *Internet*, das novas relações e estudos do meio digital:

Inclusive existe uma série, tem algumas coisas meio que fictícias, mas é baseada em real mesmo, sobre Vikings. Eu descobri que o primeiro rei da Noruega foi o Haroldo. E eu me interessei muito sobre a cultura viking por essa série. E os caras, os personagens realmente existiram. Que coisa legal. Fora da série, tem algumas páginas do Instagram que eu sigo que é de História realmente (GABRIEL, O PENSADOR, 2020).

³⁹ Porta dos Fundos: produtora de vídeos de comédia da Internet. Disponível em: <https://portadosfundos.com.br>. Acesso em: 25 ago. 2022.

Outro espaço de socialização, com significativas experiências de aprendizagens para Gabriel, é o grupo de amigos/as. Ele relata que as discussões realizadas perpassam inúmeras temáticas, desde os trabalhos solicitados pelos docentes até acontecimentos mais recentes acerca de política e mundo. Assim como sobre assuntos mais delicados, como as questões LGBTQIA+ e aborto.

Gabriel, ao relatar as conversas que acontecem nesses grupos, demonstra uma percepção histórica significativa, assim como posicionamentos relevantes acerca de questões consideradas delicadas pela sociedade:

Na aula, o meu grupo de amigos da turma é: eu, mais 2 guri e uma guria. E tem um guri que é bi, e a guria é lésbica. Mais dois héteros e eu, e a gente é muito ignorante nesse sentido. E graças a eles a gente conseguiu moldar uma opinião, nada ofensiva nem nada, um ponto de vista deles, porque a gente não tem muita noção. Mesma coisa em aborto, o que que um homem vai querer falar sobre aborto publicamente, falando não, tá errado. Ele não tem que falar isso, porque não sai dele. Então, teria que ser uma mulher falando disso. E graças a essas discussões, a gente conseguia ver de um jeito diferente (GABRIEL, O PENSADOR, 2020).

As temáticas discutidas surgiam a partir de alguns conteúdos trabalhados em sala de aula, ou por interesse de amigos/as. A respeito das questões relacionadas ao aborto, racismo e LGBTQIA+ em nossa sociedade, o jovem relatou que os debates estão crescendo, mas ainda existem pessoas que não querem se envolver com esses assuntos. Propagandas e narrativas estão surgindo com mais intensidade. Infelizmente alguns debates surgem após fatos de violência que estão ocorrendo com sujeitos sociais.

As narrativas de Gabriel apresentam uma relação com a interpretação de um passado que por vezes parte da sociedade prefere apagar ou “esquecer”, como é o caso do racismo e das discussões relacionadas ao aborto e as questões LGBTQIA+. Quando no grupo de amigos/as essas temáticas são abordadas, percebemos a História ocupando um significativo espaço na vivência e nas experiências sociais desses jovens, ou seja, as experiências de socialização enquanto formadoras de sujeitos, de suas consciências históricas, de suas individualidades a partir das vivências com o coletivo.

As instâncias sociais de maior relevância mencionadas por Gabriel, que marcam a sua formação enquanto sujeito histórico, foram a escola, grupo de amigos e a mídia. Essas experiências de socialização representam os espaços de construção

das relações de subjetividade do jovem, a partir da constituição das disposições sociais e da consciência histórica expressa em suas narrativas.

3.1.6 Safo

Safo⁴⁰ é o codinome da sexta jovem, que nasceu na cidade de Pelotas no ano de 2003. Se declara branca e do gênero feminino. Cursava o 3º ano do Ensino Médio em uma escola particular. A jovem morava com a mãe, formada em Pedagogia, e no período das entrevistas estava cursando Psicologia; o padrasto (que será referenciado como pai, sendo essa a menção da jovem) trabalha em uma empresa de transporte, e o irmão era estudante do Ensino Médio. Safo possui pouco contato com o pai biológico, pois os pais se separaram quando ela era pequena.

A jovem utiliza seus momentos livres para o lazer e atividades on-line. Em relação à música, sua preferência é pelo gênero de rock alternativo e K-pop (gênero musical originado na Coreia do Sul). Antes da pandemia frequentava o cinema uma ou duas vezes por mês.

Assiste filmes sobre super-heróis e do gênero drama. A leitura é um hábito em sua rotina, lê em torno de dez livros por ano, gêneros como fantasia e contos. A leitura foi uma prática instigada pela mãe desde a infância. O livro nacional preferido é Morangos Mofados, de Caio Fernando de Abreu; e internacional é Crush, de Richard Siken.

Safo⁴¹ demonstra significativo interesse em estudar História, principalmente pelo período da Grécia Antiga, movida pelos livros de Percy Jackson⁴², pelos deuses gregos e todo o cotidiano retratado nas leituras; ela afirma que: “a Grécia é o berço cultural do mundo” (SAFO, 2020). A escola também estimulou o gosto pela

⁴⁰ Safo, nascida no século 7 a.C., em Mitilene, capital da Ilha de Lesbos; foi uma importante Soetisa grega que abordava a temática feminina e o amor entre mulheres. Safo foi reconhecida por alguns escritores de seu período. Seu trabalho é conhecido como uma das melhores obras poéticas inspirando outros autores há séculos; mas ainda existem muitas lacunas sobre a sua vida e suas escritas. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2017/08/10/safo-a-obra-da-mulher-lesbica-que-revolucionou-a-literatura-ocidental/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

⁴¹ As conversas direcionadas com a jovem Safo, ocorreram nos dias: 14 de julho e 19 de outubro de 2020, e 19 de janeiro de 2021.

⁴² Percy Jackson: série literária, escrita pelo estadunidense Rick Riordan, que aborda a mitologia grega na contemporaneidade. Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/2020/percy-jackson-mitologia-grega.html>. Acesso em: 25 ago. 2022.

Antiguidade, a jovem relata que teve contato com o conteúdo quando estava no 6º ano e o interesse só aumentou com o passar dos anos; e complementa:

Quando eu tava no último ano do fundamental, eu tinha certeza que eu ia fazer história. Conforme eu fui aprendendo sobre coisas mais modernas, a Guerra Fria, a Segunda Guerra Mundial, as questões da escravidão e tal, coisas que eu penso muito sobre. Política é muito importante. Eu sempre gostei muito de História (SAFO, 2020).

No que tange aos estudos acerca da Grécia Antiga, Safo justifica o seu interesse relatando que:

[...] eu acho genial, tipo, como a gente tem padrões gregos que nos seguem até hoje. Por exemplo, morfina vem do deus Morfeu do sono sabe, eu acho isso incrível. O nosso padrão de política, as nossas ideologias morais, até a questão do que que é certo e errado, como que eu digo se uma pessoa é boa ou ruim. Tudo é muito linkado com a filosofia grega. Então a Grécia Antiga pra mim é fascinante. Eu gosto de pensar sobre como a gente mudou a nossa visão de religião desde a Grécia Antiga; porque os gregos, eles acreditavam em deuses muito humanos, tanto que Zeus vivia traindo Hera, eles sentiam raiva, eles sentiam ciúmes, sentiam tristeza, eles eram super humanos. Como que a gente foi disso para um deus católico, completamente imaculado? (SAFO, 2020).

As relações históricas apresentadas pela jovem demonstram uma compreensão do conhecimento construído e aplicado a partir das experiências sociais vivenciadas, do mesmo modo que as aprendizagens históricas. Essa percepção se faz possível quando a mesma relaciona as questões políticas do tempo presente com a sua constituição na Antiguidade, assim como quando menciona as relações de transformação, ou imposição, de crenças a partir das questões políticas e sociais (RÜSEN, 2009).

Safo continua essa reflexão explanando sobre a importância do ensino de História para a compreensão da formação do Brasil. Ela defende que para que esse entendimento seja possível é urgente uma educação com maior qualidade para que os sujeitos conheçam sobre a sua própria História, sobre a construção do país, e ainda relata:

eu canso de ver gente falando tipo: “nós estamos vivendo a pior parte da história brasileira”. Eu fico pensando: “meu deus, não sabe de história brasileira então”. Eu acho que é importante ensinar História porque a partir do conhecimento histórico a gente conhece sobre muita coisa. Porque nós chegamos aqui ... Porque que nós votamos do jeito que nós votamos, porque que nós comemos do jeito que nós comemos, porque que as nossas relações interpessoais não são as mesmas, por exemplo, das que dos americanos, porque que a nossa música é diferente da música americana, porque que a nossa arquitetura é do jeito que é. Por isso eu acho que História é muito importante nisso, e é muito importante na questão política. Ontem eu vi um *Twitter*, que era uma mulher completamente de direita, e completamente, assim, a favor do Bolsonaro e tal. Até aí tá né, cada um com as suas

ideologias. Um dos twitts dela dizia assim: “eu acho que tinha que pegar a renda das famílias mais ricas do Brasil, e redistribuir para os pobres”. Eu fiquei pensando: “calma, ou tu é de direita ou tu é comunista”. Acho que a partir de uma educação histórica, esse tipo de paradoxo poderia deixar de existir (SAFO, 2020).

Safo relata perceber que a aprendizagem histórica ocorre nos diversos espaços sociais, exemplificando isso ao mencionar uma fala da avó materna, que nasceu em 1944, e que frequentemente descreve alguns momentos vivenciados durante o período da Ditadura Militar. Em um desses fatos a avó saiu de casa com a filha (mãe de Safo) para comprar um remédio para um dos filhos mais novos que estava doente:

A minha vó lembra de dois policiais parando e falando: “Onde é que a senhora está indo? Por que tem o toque de recolher”. E ela: “não, eu só estava indo buscar um remédio, o meu filho tá com febre em casa” ... Quando eu falo de política com a minha vó, as vezes dá uns reflexos nela, tipo: “mas tu não fala sobre isso pra ninguém, tu sabe que a gente não pode falar sobre isso fora de casa”. Eu fico pensando que com certeza isso foi algo que foi introjetado nela nessa época, sabe? Então eu acho que história se aprende de todos os lados, com certeza. Não só no conhecimento formal. Mesmo se alguém nunca foi para a escola, essa pessoa sabe alguma coisa sobre a sua própria história (SAFO, 2020).

Safo apresenta um pensamento histórico que se aproxima ao que Rüsen considera sobre a consciência histórica ser inerente a todos os indivíduos, independente do nível de conhecimento histórico (RÜSEN, 2011). Durante todas as entrevistas direcionadas foi perceptível a formação das aprendizagens históricas e de sua consciência histórica a partir do espaço familiar.

Questionada acerca de conversas sobre História e política na família, a mesma se refere que elas acontecem com frequência. A mãe de Safo foi militante e fazia parte do Partido Socialista Juvenil, mas atualmente não acredita mais na possibilidade de um governo socialista, e complementa:

[...] conforme ela foi fazendo parte da força operária, talvez ela foi perdendo um pouco. Mas a minha mãe ainda é esquerdista. Ela ama o Lula mais do que tudo. A minha vó ama o Lula mais do que tudo, ela sempre fala que o ano que o Lula se elegeu foi o primeiro ano que eles conseguiram trocar o sofá de casa, comprar televisão, comprar geladeira. A minha vó é muito, muito politizada também; e mesmo não tendo aquele estudo formal de política, ela é bem politizada [...] Mas aqui em casa a gente fala bastante sobre política, o tempo inteiro (SAFO, 2020).

Essas narrativas que envolvem discussões políticas no núcleo familiar são de extrema relevância para a formação integral dos sujeitos, no âmbito individual e coletivo, seus pensamentos, reflexões, conscientização e suas ações.

Torna-se pertinente a compreensão de que quando falamos a respeito de política nos referimos a uma questão ampla em nossa sociedade, e não apenas sobre política partidária. Safo expõe essa questão quando refere-se ao irmão:

O meu irmão fala que não gosta de política, mas tu vai ver o que que ele ouve, ele ouve Racionais⁴³, ele ouve Djonga⁴⁴, e fala que não gosta de política. Uma das músicas favoritas dele, uma das letras principais é “fogo nos racistas”. Como tu vai falar que não gosta de política? Mais política do que isso ... política é tudo o que tu faz. História é tudo o que tu faz. Cada coisa que a gente faz tem um porquê histórico. Por exemplo, a minha mãe, ela saiu de uma família muito pobre e foi andando na vida até ela conseguir fazer duas faculdades. E daí tu vai me dizer que a vida dessa mulher não é política? Entende (SAFO, 2020).

A constituição política dos sujeitos está relacionada as experiências de socialização, à constituição de uma consciência histórica crítica, aos posicionamentos frente as adversidades enfrentadas nas relações com o outro, nos espaços de socialização. Percebemos a formação de Safo relacionada ao que Cerri menciona acerca de uma dimensão política histórica, pois a mesma: “se refere a orientações para atos ou objetos referentes ao agir/ sofrer ação em relação ao poder, especialmente em termos de coletividades, ainda que se possa falar em micropolítica” (CERRI, 2021, p. 63). A trajetória de vida da mãe de Safo é um relevante exemplo de constituição de sujeito histórico formado através das experiências vivenciadas com diferentes grupos e nas diversas instâncias sociais (LAHIRE, 2015).

O interesse pelas discussões políticas e pela formação histórica do Brasil não se apresentam com frequência nas falas dos/as jovens; mas Safo demonstra uma dimensão significativa relacionada a esses debates. O conhecimento e argumentação da jovem despertam curiosidade em ouvir suas narrativas. Ela possui interesse pelas questões referentes à política no que tange a aproximações entre a formação política dos países latinos, que sofreram processos de colonização de exploração que estão marcados em suas histórias e identidades; assim como: “foram alvo de investidas militares ‘democráticas’. Eu acho que a história se repete muito” (SAFO, 2020).

Outra relação relevante observada pela jovem foi a aproximação descrita entre as características do governo nazista na Alemanha, liderado por Adolf Hitler durante o período do Regime Totalitário e da Segunda Guerra Mundial, com a administração

⁴³ Racionais MC's – grupo de rap. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo636012/racionais-mc-s>. Acesso em: 25 ago. 2022.

⁴⁴ Djonga - rapper, escritor e compositor brasileiro. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/blog/razoes-para-ouvir-djonga/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

do ex-presidente Jair Bolsonaro. Essa percepção demonstra um dos elementos que Rüsen (2011) menciona como competência para a orientação temporal, que é a *forma* pela qual o sujeito demonstra a habilidade de diminuir as diferenças entre o passado e o presente, relacionando com as experiências vividas.

Em diversos momentos, Safo cita que as concepções iniciais acerca das relações e construções políticas foram apreendidas no espaço escolar, e que o mesmo possui significativa importância na construção de todos os sujeitos. Safo também menciona sobre a necessidade de a aprendizagem poder alcançar a todos e não ficar restrita apenas ao espaço acadêmico, sendo que, para isso, o cuidado com a narrativa torna-se essencial para que esse tipo de erro, referindo-se à eleição de Jair Bolsaro, não volte a ocorrer em nosso país. A jovem explana que:

Não adianta tu falar com termos muito academicistas, porque tu não tá atingindo o público que precisa ouvir, tu tá atingindo a tua bolha de pessoas que tão dentro da academia, que tem certo poder aquisitivo, que podem fazer uma faculdade, uma pós-graduação, um doutorado, e essas pessoas já sabem. E não é essa a massa populacional do Brasil, não é a maioria. Então a gente tem que trazer qualquer discurso revolucionário para a base, e de uma maneira didática, de uma maneira compreensível. Eu fico muito brava com as pessoas falando: ai se tu quer ser esquerdista tu é obrigada a ler Marx, quando é uma leitura pesada, que nem todo mundo tem tempo pra fazer, que nem todo mundo vai entender o que tá escrito. Às vezes tu só quer que todo mundo possa comer, sabe; isso já o suficiente (SAFO, 2020).

Safo ainda argumenta que o conhecimento de muitas pessoas consideradas intelectuais pode despertar um modo arrogante de demonstrar o saber, uma forma de poder: “Por isso que eu acho muito importante democratizar tudo, tudo tem que ser do povo” (SAFO, 2020).

No que se refere a essa construção de saberes, relata que alguns membros da família possuem até dois cursos superiores, e outros não concluíram o Ensino Fundamental; mas quando a família se reúne é possível conversar sobre qualquer assunto pois a aprendizagem está em todos os espaços.

A mãe da jovem possui relevante participação nessa formação, sempre incentivou o estudo para a construção de uma opinião crítica e o posicionamento frente a qualquer dificuldade. Safo mencionou que a mãe vivenciou, durante alguns anos, um relacionamento abusivo com o seu pai biológico. Alguns desses momentos foram presenciados pela jovem. Assim como a mãe, a avó também sofreu com a experiência de dois casamentos abusivos.

Observando o vínculo de Safo com os sujeitos femininos presentes em sua vida, foi questionado como ela percebia as relações de gênero na sociedade. Ela

relatou perceber que tudo é definido por gênero, marcas que iniciam nos detalhes mais simples do cotidiano das pessoas. Como exemplo, ela citou o período da gestação, quando a revelação do sexo biológico passa a definir o futuro desse sujeito:

Se tu nasce, e dizem que tu é uma menina, daí tu vai ser socializada como uma menina. Vão ter certas expectativas que tu vai ter que chegar em algum ponto da tua vida; tu vai ter que se casar, tu vai ter que ter filhos, tu vai ter que querer ser mãe, vai ter que gostar de cozinhar, ou tu vai ter que gostar de ser feminina, gostar de usar maquiagem, ou tu vai ter que gostar de homem; tem várias coisas, sabe (SAFO, 2020).

Assim como as discussões em relação à questão de gênero, Safo dissertou que o espaço da mulher na sociedade ainda é limitado, sendo definido por espaços permitidos e espaços não permitidos; diferente dos homens, que possuem liberdade de escolha, as cobranças de comportamentos sociais (casamento, maternidade, profissão, entre outras) seguem marcando a constituição do sujeito feminino. Safo complementa que:

Eu acho que o local da mulher na sociedade é muito vital porque é uma coisa de que a maioria das chefes de família, no Brasil, são mulheres. A maioria das crianças que cresce com um dos pais, cresce com a mãe. A maioria das mulheres fazem jornada dupla, trabalha fora de casa, chega em casa tem que fazer janta, tem que cuidar da casa, tem que cuidar do marido, cuidar dos filhos ... assim que tu nasce já sabem o que tu vai fazer. O que ela vai ser quando crescer? Ela vai ser uma esposa. O que ele vai ser quando crescer? Ele vai ser astronauta. Como assim? (SAFO, 2020).

Essas formações primárias do espaço familiar impactam diretamente na construção desses sujeitos, tornando-se intensas e duradouras (LAHIRE, 2015). Safo afirma que a socialização primária (a família) pode afetar de várias maneiras as estruturas de uma sociedade, principalmente em relação as escolhas profissionais, direcionando as áreas para os meninos e para as meninas.

Analisando as narrativas, é perceptível a relevância que a mãe e a avó possuem na formação da subjetividade de Safo. Ela relata ensinamentos significativos da avó, como não ficar presa a padrões para ser aceita em grupos sociais. A mesma intensidade ela apresenta ao mencionar a mãe, principalmente em sua formação intelectual.

Em suas narrativas, assim, a família aparece como a principal instância social que auxilia na constituição de suas aprendizagens e da consciência histórica. A constituição da subjetividade de Safo é marcada por uma incorporação duradoura e intensa da relação que fora estabelecida pelos sujeitos sociais do núcleo familiar (LAHIRE, 2015). Essas constituições iniciais são associadas aos demais espaços de

socialização frequentados pela jovem, como a escola, espaço em que ocorre a troca de experiências com outros sujeitos, inserindo novas aprendizagens à constituição da consciência histórica (RÜSEN, 2011).

3.1.7 Arlindo Veiga dos Santos

A escolha do sétimo jovem foi pelo codinome de Arlindo Veiga dos Santos⁴⁵. O jovem nasceu no ano de 2002, na cidade de Pelotas. Cursava o 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual militar. Identifica-se como branco e do gênero masculino. O jovem morava com o pai, a mãe, e um irmão mais novo. O pai é eletricitário, possui ensino técnico completo, a mãe é pedagoga, possui curso superior completo, e o irmão cursava Ensino Fundamental.

Como hábito, em seus momentos livres, costumava se divertir com jogos eletrônicos, fazer atividades físicas, leituras aleatórias e pesquisas on-line. Realizava leitura, uma média de sete livros por ano, em geral sobre história, fantasia e teoria política. Assistia a filmes e séries relacionados à ação e aventura, mas sua preferência eram os animes (desenho animado produzido no Japão).

Arlindo possui um interesse diferenciado dos demais jovens participantes em relação à música, o mesmo escuta marchas militares e hinos políticos de diversos países. Relata que esse gosto surgiu no início da adolescência, em decorrência dos estudos acerca das diversas ideologias políticas.

O jovem descreve que o que mais o atrai nas marchas e hinos é como a arte é utilizada para expressar os mais variados pensamentos políticos, assim como a força que cada país busca demonstrar e como molda o pensamento político. As pesquisas sobre as ideologias e relações políticas pelo mundo mobilizaram Arlindo a compreender essas questões, também, pela análise das letras das músicas.

No que se refere ao espaço escolar, o jovem percebe o Ensino Fundamental ensinando matérias acadêmicas. Arlindo é a favor do retorno do ensino acerca do civismo, formação do cidadão, direitos básicos constitucionais e noções de técnicas comerciais. Acerca do Ensino Médio, concordava com a organização do currículo

⁴⁵ Arlindo José Cabral da Veiga dos Santos (1902-1978) nasceu em Itu/SP. Era formado em filosofia e letras, publicou inúmeros poemas e textos em jornais. Esteve vinculado aos setores conservadores da Igreja Católica; assim como a Frente Negra Brasileira e a Ação Imperial Patrionovista. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/167-arlindo-veiga-dos-santos>. Acesso em: 13 ago. 2021.

(anterior a reforma do novo Ensino Médio), pois a intensão era preparar para os processos de seleção das universidades; mas considerava a avaliação um método desanimador para os discentes.

A percepção de Arlindo de que o ensino deveria estar direcionado para uma educação formal, talvez bancária, evidencia a relação que o mesmo estabelece com o conhecimento e a constituição da consciência histórica. Podemos perceber uma compreensão, enquanto movimentos temporais, associada a valores, regras e à formação a partir de heranças tradicionais (RÜSEN, 2009).

Como Arlindo possui experiência em escola da rede privada e da rede pública, foi questionado como o mesmo percebe essas duas realidades:

Para ser sincero, a primeira coisa que já salta, assim bastante, são os recursos, que na escola pública não tem. Se um professor fica doente na escola particular no mesmo dia eles iam achar um substituto; no estado não funciona assim (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2020).

A escola que o jovem estuda é pertencente à rede pública estadual, mas possuía algumas características diferenciadas das demais escolas públicas. Arlindo relatou sobre o seu cotidiano:

Geralmente de manhã a gente junta todo o colégio, o corpo de alunos, ali na quadra do colégio. Se arruma, canta o hino nacional, e recebe a instrução do dia, se vai ter algo diferente. Passa alguém para ver se o pessoal está certinho, cabelo certinho, barba feita, e depois disso a gente vai para a aula normal (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2020).

O uso do uniforme é obrigatório, aquele/a que por ventura esquece algum item, ou não está arrumado adequadamente, poderá sofrer alguma punição. A carga horária também se difere de outras realidades públicas, pois os/as alunos/as possuem aula todas as manhãs, algumas tardes e realizam diversas oficinas no turno inverso.

O espaço escolar, para Arlindo, possui muita relevância, pois: “Além dos aprendizados básicos, disciplinas normais, é extremamente importante para incentivar o convívio social” (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2020). A rotina mais rígida da escola agrada o jovem, que acredita ser necessária para a formação dos sujeitos. O mesmo declara que essa rotina auxilia na sua formação, pois pretende seguir carreira militar e cursar Direito na graduação.

Desde o primeiro contato, Arlindo⁴⁶ demonstrou ser tímido, por vezes com respostas curtas e diretas. Relatou interesse pelo estudo do componente curricular de

⁴⁶ As conversas direcionadas com Arlindo ocorreram nos dias: 20 de julho e 12 de novembro de 2020, e 20 de janeiro de 2021.

História, com preferência pelo período contemporâneo, assim como a maioria dos/as jovens. Acredita que o ensino de História é significativo, pois: “quem não conhece a sua história, está fadado a repeti-la ... é muito importante para compreender todo o meio existencial que a sociedade tem” (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2020). Essa compreensão apresenta a relevância da interpretação do passado como exemplo para o presente, ou seja, uma consciência histórica exemplar (RÜSEN, 2009).

Arlindo menciona que a aprendizagem histórica não se limita ao espaço escolar, ela está presente em todos os espaços sociais e se apresenta de várias formas, como as mídias, *Internet*, o *YouTube*, e os livros. O jovem coloca que essa possibilidade de enxergar a História em diversos espaços não percebe acontecer com outras áreas do conhecimento, como a Física ou a Química, por exemplo.

Na atualidade ele considera a *Internet* um dos principais espaços de conhecimento, relatando que:

eu sei que não é correto, mas abrir página da *Wikipédia*⁴⁷, começar a ler alguma coisa aleatória, ver vídeo no *YouTube*, às vezes baixar uns *PDFs*⁴⁸ de livros. São os principais espaços (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2020).

Arlindo comenta que a página da *Wikipédia* não é um espaço de pesquisa com significativa credibilidade em suas informações, mas acaba sendo utilizada. Tanto a *Wikipédia* quanto o *YouTube* são os principais sites de investigação utilizados pelo jovem.

Com relação à família, não é hábito o diálogo acerca de política e questões sociais, apenas em momentos singulares como quando estão assistindo algum documentário ou filme. Aparentemente, mesmo sem uma formação do núcleo familiar, o jovem apresenta muito interesse por leituras relativas as teorias políticas. Essa é uma característica bem peculiar de Arlindo, que foi sendo construída em outros espaços de socialização, como os jogos, amigos e a escola. Acerca desse interesse, o mesmo relatou que:

Em geral é mais uma fascinação pela quantidade de ideias que a humanidade pode ter. E também eu jogava bastante uns joguinhos de interpretação, o

⁴⁷ Wikipédia: enciclopédia com base na web, e escrita de maneira colaborativa. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia>. Acesso em: 20 ago. 2022.

⁴⁸ PDF (Portable Document Format): expressão em inglês, utilizada como referência para exibir e compartilhar documentos. Disponível em: <https://www.adobe.com/br/acrobat/about-adobe-pdf.html#:~:text=O%20que%20é%20PDF%3F,trabalhos%20mais%20importantes%20dependem%20dele>. Acesso em: 20 ago. 2022.

RPG⁴⁹. Por exemplo, eu estou em 1930, e alguém vai controlar a Alemanha, e alguém vai controlar a Espanha, é mais ou menos nessa linha. Aí tem todo o estudo para saber a linha ideológica que os países estavam (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2020).

O interesse por esse estilo de jogo iniciou no Ensino Médio, ele acontece no formato on-line, com indivíduos de diversos lugares do país. Essa experiência de socialização influenciou diretamente nas relações da formação política do entrevistado, na busca por conhecer diferentes ideologias.

No que se refere aos estudos de ideologias políticas, ele afirma gostar de estudar sobre as diversas possibilidades que existem, considera interessante esse conhecimento, e relata:

Não cheguei a ler livros, mas bastante coisa, cheguei a entrar em páginas próprias de apoiadores. Por exemplo, já li sobre marxismo, anarquismo, fascismo, libertarianismo. Umas 50 vertentes de anarquismo que eu achei por aí. Eu acho incrível como que as pessoas conseguem ter tantas ideias assim, é muita coisa (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2020).

Demonstrando tamanho interesse por diferentes tendências, foi questionado se as leituras e pesquisas auxiliam na construção e no seu posicionamento político. Arlindo relatou que assim como ajuda em seu posicionamento, por vezes acaba confundindo devido a imensa quantidade de informações.

As pesquisas acerca das ideologias políticas exibem a disposição em compreender a construção da História política do mundo, bem como a História política do Brasil. Com relação a essa questão, o jovem relatou:

A minha percepção da história política do Brasil, é que o Brasil, ele nunca foi um país muito ideológico, no sentido de realmente ter grupos que defendem certas ideias, foi sempre uma questão de interesses pessoais. Fazendo uma comparação com a Espanha, que é uma coisa que me vem à cabeça. Por exemplo, lá século XIX e XX, que tu tinha toda a questão ideológica dos agraristas, do pessoal do campo, que era um pessoal mais tradicionalista, era um pessoal que tinha como base na ideia a religião. E aí em contrapartida tu tinha, por exemplo, os anarquistas, tinha como base o anarquismo, obviamente. Aqui no Brasil tu não tem muito isso, tu só tem grupos diferentes, não tem nenhuma identificação ideológica, é mais uma identificação pessoal mesmo. Tanto que, por exemplo, a República Velha, o que que era aquilo? É um monte de grupo igual, só mudava o estado, só mudava o bairro (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2020).

A análise que realiza sobre as concepções políticas no Brasil é bastante complexa, retoma exemplos de outros espaços e tempos para articular uma

⁴⁹ RPG (Role Playing Game): expressão em inglês, utilizada para referir-se a um estilo de jogo em que as pessoas interpretam personagens, baseadas em histórias narradas). Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/video-game-e-jogos/243-o-que-e-rpg-.htm>. Acesso em: 20 ago. 2022.

comparação, o que requer experiência histórica e interpretação do passado, relacionando com a compreensão acerca da construção histórica do país. Conversando sobre esses pensamentos ideológicos que influenciam na formação teórica dos partidos políticos Arlindo relatou que:

Os nomes dos partidos às vezes nem faz sentido. O partido progressista é conservador. Aí tu tem dois partidos comunistas no Brasil, se contar o PSOL dá três; não faz sentido nenhum (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2020).

Com relação ao cenário político, o jovem diz não perceber se existe algo positivo ou negativo na conjuntura atual do período da entrevista (2020), mas acredita que a população está, mesmo que lentamente, construindo algumas concepções ideológicas. Essa mudança poderá apresentar perigos relacionados a manifestação de defesa e das polarizações.

Arlindo foi questionado em como percebe, e se percebe, o interesse dos/das jovens no que tange as questões políticas. Ele menciona que compreende os jovens mais com interesse em se identificar com algum grupo do que realmente ter algum conhecimento sobre essa questão. Que parte do conhecimento atual é formado por influenciadores/as, grupos de *WhatsApp*, pela narrativa de outro sujeito, mas por vezes não possui uma fundamentação teórica.

As redes sociais tornaram-se espaços para dar publicidade a esses direcionamentos políticos formados através do senso comum, afirma Arlindo. Ele acredita que o uso das mídias, das redes sociais, para mostrar o posicionamento de cada sujeito acaba demonstrando uma opinião repostada de grupos e não o que o indivíduo realmente acredita ou tem de conhecimento sobre o assunto.

Arlindo demonstra uma significativa aprendizagem e interesse com relação à constituição das ideologias políticas e suas tentativas de práticas, bem como a toda e qualquer discussão que possa interagir e integrar o cenário político. Os procedimentos formadores da consciência histórica exibem relevância na compreensão das percepções históricas e temporais ao mesmo tempo que essas orientam as ações do sujeito, viabilizando sentido para a sua prática (RÜSEN, 2009).

Arlindo relatou que a sua relação com a religiosidade é formada pela família, que direciona a constituição da crença: “qualquer coisa que eles falam eu levo bastante para mim, porque são meus modelos de vida né” (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2020). Não apenas a religiosidade, mas as questões políticas também estão baseadas no núcleo familiar.

Como mencionado anteriormente, outro espaço utilizado para a sua formação é o espaço midiático. Com relação a essa formação Arlindo mencionou:

Utilizo bastante alguns canais do *YouTube*. Por exemplo, tem um canal de geopolítica que é “Hoje no mundo militar”, que eu acho muito bom, que ele fala de tema geral, sobre as relações internacionais, sobre equipamentos militares, essas coisas, tem pegado bastante a política internacional sobre China e EUA atualmente (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2020).

Percebemos que as mídias estão presentes na construção do pensamento, da consciência histórica, política e social da formação de qualquer sujeito. O acesso a mídia ocupa um significativo lugar na sociedade, em todos os espaços. Essa realidade facilitou o surgimento de novos formadores/as e influenciadores/as, que também interferem na construção social da atualidade, o que é perceptível também no perfil social de Arlindo.

Arlindo relatou que possui uma certa desconfiança com a ideia de novos/as formadores/as digitais:

porque na maioria das vezes, eu não consigo ver eles como realmente alguém formado intelectualmente para falar, eu acho que em parte é só alguém que não tem nem estudo, ele tem uma opinião, não tem nenhum desenvolvimento. Eu não tô dizendo que é para ele ter um diploma, mas eu tô dizendo que ele só leu ali por cima e dá uma explicação muito simplificada de um assunto que é às vezes é muito complexo, e acaba, de certa forma, deturpando o texto original. É mais uma questão de popularidade, ser ele o canal de conhecimento, ser ele quem fala, que passa as coisas para os outros; nesse sentido (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2020).

Os/As jovens acabam seguindo esses/as influenciadores/as, e por vezes acabam utilizando essas falas como norteadoras para alguns conceitos. Arlindo menciona que muitos/as jovens ficam impressionados/as com as narrativas de influenciadores/as, ou até mesmo políticos, porque esse sujeito tem uma certa autoridade, uma aparência de autoridade, apenas por uma boa oratória.

Arlindo apresentou um desenvolvimento de concepção política e compreensão histórica muito expressiva. Ao relatar os caminhos que percorre para essa formação, percebemos as incorporações das disposições das principais instâncias sociais experienciadas por Arlindo. A família é a instância social que aparece com maior intensidade e relevância na formação do jovem. Outros espaços como jogos, as mídias e a escola também auxiliam nessa construção.

3.1.8 Paulo Freire

O oitavo jovem, com o codinome de Paulo Freire⁵⁰, nasceu no ano de 2002, na cidade de Pelotas; e cursava o 3º ano do Ensino Médio em escola da rede particular. Ele se declara branco e do gênero masculino. Mora com o pai, a mãe, o irmão e a avó. O pai atua como jornalista e possui curso superior completo, a mãe é formada no curso de Direito. Sua avó cursou até o 5º ano do Ensino Fundamental, e o seu irmão estava no 2º ano do Ensino Médio.

Os principais hábitos de Paulo eram tocar violão e sair com os/as amigos/as, antes do período pandêmico. Com o distanciamento social seus dias se resumiam em dormir ou estudar, pois as aulas no formato remoto eram cansativas e pouco produtivas. Paulo Freire possui uma grande influência da cultura internacional em seu gosto musical, influenciado por seus pais, que é de preferência pelo *rock and roll*, como as bandas estrangeiras Pink Floyd e Beatles. Em relação a filmes e séries, prefere animes japoneses.

Conversando acerca do espaço escolar, Paulo apresenta algumas reflexões relevantes, dentre elas severas críticas quanto à pressão que os/as docentes sofrem com relação a vencer o conteúdo, obrigando muitos a sacrificarem a qualidade do ensino e o seu papel de formadores de cidadãos.

Paulo Freire⁵¹ demonstrou interesse pelo estudo de História, principalmente por temáticas mais contemporâneas, como a Segunda Guerra Mundial, Getúlio Vargas, e a história política do Brasil. O que mais o atrai nesse fato é que: “apesar de ser coisas que mesmo sendo do passado, acabam sendo bem conectadas com o presente. Tem uma relação muito próxima, mesmo fazendo bastante tempo” (PAULO FREIRE, 2020). Assim, em sua percepção a relação com o presente oferece sentido ao passado.

O interesse pelas temáticas citadas e pela compreensão de questões políticas possui influência da família, que lhe proporcionou parte desse conhecimento. Ele relata que a família discute sobre acontecimentos históricos, questões sociais e políticas; tornando-se um hábito esses momentos de aprendizagem. Em razão desses diálogos, Paulo acabou constituindo uma compreensão e consciência de ideologia e

⁵⁰ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), nascido em Recife/PE, foi filósofo e educador. Seus estudos são referência no Brasil e no mundo, influenciando inúmeros movimentos relacionados a educação – Pedagogia Crítica e a Educação Popular. Disponível em: <https://unifei.edu.br/personalidades-do-muro/extensao/paulo-freire/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

⁵¹ As entrevistas com Paulo Freire, ocorreram nos dias: 15 de julho e 21 de outubro de 2020, e no dia 01 de janeiro de 2021.

posicionamento político semelhante de seus pais, percebendo que esse processo auxilia na sua formação enquanto sujeito.

A influência do núcleo familiar possibilitou ao jovem construir suas concepções políticas e posicionar-se em diferentes espaços de discussões. Como Lahire (2015) menciona, esse núcleo pode intervir de uma maneira duradoura e intensa na formação dos sujeitos. Paulo se considera um sujeito militante em relação às discussões sociais. Relata que as conversas acerca de ideologias políticas com o grupo de amigos/as tornaram-se mais delicadas devido à polarização política, o que dificulta uma troca de experiências mais relevante.

A respeito das ideologias, Paulo complementa:

Aqui no Brasil, a gente concorda numa coisa, parece que não tem bem as ideologias muito definidas, é meio que, por exemplo, pessoas que se dizem de direita, tomam atitudes na prática de esquerda, e o contrário também. Eu vejo que a ideologia fica muito na teoria, e aí, na prática, ela não é colocada muito em prática (PAULO FREIRE, 2020).

Com relação à aprendizagem histórica, Paulo observa que esta ocorre em todos os espaços de socialização. A escola possui significativa influência nessa construção através do componente curricular de História, que apresenta as tentativas de se fazer política, compreender ideologias, transformações e permanências; mas também dos debates que são possibilitados com colegas e docentes.

O ambiente escolar possui uma significativa relevância para o jovem, pois é um espaço de socialização, de trocas de ideias, da formação como cidadão. A grande crítica do jovem é de uma aprendizagem voltada para a aprovação no Enem e no Pave.

Paulo Freire lembrou que fora do espaço familiar o interesse pela questão política surgiu nas aulas do 6º ano, quando os/as professores/as proporcionavam discussões em sala de aula. Relatou que na família essas discussões eram constantes, auxiliando na constituição do pensamento político. Descreve que:

Meus pais também conversavam sobre, e aí eu já ficava meio antenado. Ah, então é isso que a gente pensa. E aí, porque criança é meio assim, os pais pensam nisso, então é o nosso pensamento. E a gente vai entendendo isso como certo, depois traz para a escola, e aí os professores davam abertura pra gente conversar ... a gente foi se trocando essa bagagem assim, meio que se moldando com base em diálogo e tudo mais (PAULO FREIRE, 2020).

O jovem percebe um amadurecimento do pensamento político no núcleo familiar, acredita que isso tenha ocorrido a partir das trocas de experiências e diálogos possibilitados pela escola, em uma constante construção de saberes:

Eu acabo mexendo mais, hoje em dia, na ideologia deles do que o contrário. É mais por eles não se fecharem, acaba que, inicialmente, me 'doutrinaram', e aí eu fui pra escola, conheci outros pontos de vista e tudo mais, e agora com o diálogo eu acabo trazendo de volta para a família uma terceira visão (PAULO FREIRE, 2020).

Paulo apresenta uma narrativa significativa em relação ao experienciar a formação em diferentes espaços e ter a possibilidade de influenciar na formação da própria família. Percebemos o que Rüsen (2011) e Lahire (2015) mencionam sobre a construção do sujeito não estar acabada; a constituição das aprendizagens e da consciência histórica está sempre em formação.

Seguindo a conversa relacionada as questões políticas, Paulo acredita que as pessoas estão percebendo mais as consequências e não apenas lembram da política em período eleitoral, mas as interferências que essas escolhas podem ocasionar em suas vidas. Com o auxílio da *Internet* e outros meios digitais, a política está caminhando para outros rumos, mas não existe uma certeza que essa transformação se sustentará.

Em sua opinião as pessoas estão se mobilizando mais com todos os acontecimentos, pois quase que diariamente ocorrem novidades no governo atual (referência ao governo do ex-presidente Jair Bolsonaro). Para Paulo é necessário agir, na prática, pois muitas discussões que ficam apenas no “mundo” virtual não resolvem os problemas. E complementa:

O futuro parece uma incógnita, tem perigo de ficar cada vez mais extremo, e acontecer meio que a mesma coisa que acontecia na Guerra Fria, tipo nós contra eles, os comunistas contra os “bonzinhos”, e aí já é desculpa para a ditadura. Mas também pode não acontecer. Não tenho muita ideia de qual futuro, de polarização e tudo mais (PAULO FREIRE, 2020).

O cenário político no Brasil se apresenta muito perigoso, afirma o jovem, que ainda considera preocupante a pressão que as pessoas estavam passando ao terem que escolher um dos lados, em dois extremos, o que acabou resultando na abstenção, nos votos brancos e nulos na eleição presidencial de 2018. As mídias acabaram contribuindo para essa obrigatoriedade de posicionamento, explana o jovem.

O interesse pela discussão de questões políticas se fez presente desde a primeira entrevista direcionada com o jovem. Com relação à história política do Brasil, ele demonstrou significativo interesse sobre o período do governo de Getúlio Vargas. Paulo relata que o mais curioso é a própria figura de Vargas:

é uma pessoa muito complexa, e é algo relativamente antigo (...) mesmo sendo de um período de muito tempo atrás, ele ainda é muito atual nos

pensamentos dele e tudo mais, no jogo político que ele fazia. Eu acho muito interessante a história dele, as coisas que ele fazia pelo poder, por mais errado que seja e tudo mais, ele parecia muito mais gostar do jogo político, de gostar do poder e tudo mais, do que realmente de ter interesse próprio (PAULO FREIRE, 2020).

Paulo Freire faz uma relevante associação de quem era o político Vargas com algumas práticas políticas que ainda estão presentes em nossa sociedade, principalmente em relação à característica do populismo. O jovem questiona como alguém que foi um ditador ainda é lembrado como o pai dos pobres, um sujeito quase sem defeitos. Ele menciona que percebe as práticas de Vargas presentes na atual conjuntura política do Brasil.

As conexões mencionadas apresentam a dimensão do conhecimento histórico e a perspectiva da relação histórica temporal a partir da compreensão das ações de um determinado sujeito histórico, neste caso, Getúlio Vargas, perpassando diversos acontecimentos históricos. Paulo expõe as aproximações entre o ensino e a aprendizagem interpretando o passado político, construindo uma consciência histórica para compreender os processos históricos no tempo presente (RÜSEN, 2009).

Observando o interesse do jovem pelo estudo da História, foi questionado como ele percebia o ensino de História; o mesmo afirmou que é muito relevante: “analisar os erros do passado, e não cometer no presente, e evitar que aconteça no futuro” (PAULO FREIRE, 2020). Essa fala evidencia que o ensino de História possibilita as conexões dos procedimentos mentais da consciência histórica relacionados à percepção e a interpretação do tempo, que orientam as ações humanas, ainda bastante pautada em uma narrativa por vezes exemplar, por vezes genética (RÜSEN, 2009).

Como mencionado anteriormente, as aprendizagens históricas que constituem a consciência histórica são apreendidas em diversos espaços sociais, bem como os espaços midiáticos. Paulo, assim como os/as outros jovens, também utiliza as mídias como local de pesquisa. O jovem afirma que esses espaços são muito relevantes, mesmo podendo ter alguma forma de perigo no sentido de conhecimento e veracidade acerca da formação de sujeitos, que por vezes não possuem propriedade para debater alguns assuntos, os/as chamados/as *Youtubers*.

No que se refere à influência das mídias na formação dos sujeitos, principalmente dos/as jovens, pois estão imersos nos meios midiáticos, Paulo Freire

foi questionado se esse espaço interfere e influencia na formação do pensamento dos indivíduos, e referiu que:

Nossa, interfere muito. Antigamente a televisão era mais forte, mas visivelmente agora passou para a internet, então a gente sempre tem alguma coisa da mídia que nos forma. O que se discute, e o que sempre se discutiu, é algo que está na mídia, nunca é algo que tá fora dela (PAULO FREIRE, 2020).

As mídias, enquanto espaço de formação, atuam em todas as instâncias do indivíduo (crença, política, sociedade, hobbies, entre outras). As apropriações culturais também sofrem essa interferência, pois são agregadas ou descartadas a partir das interpretações que os sujeitos realizam. Paulo menciona que os sujeitos aderem à cultura midiática, principalmente relacionada às novelas, que acaba moldando as práticas, transformando a visão acerca de inúmeras questões sociais.

Para estudar, ou apenas se informar, através das mídias, Paulo recorre aos canais de *YouTube*, principalmente de docentes. No período em que as entrevistas direcionadas foram realizadas, o jovem estava complementando seus estudos para a prova do Enem e do Pave através desses canais.

Essa formação de sujeitos através das mídias⁵² é uma realidade que está posta em nossa sociedade e que foi intensificada no período de pandemia. Perguntado se essa inserção na educação pode, de alguma maneira, modificar a realidade da prática educacional nos espaços escolares, o jovem relatou que:

Algumas coisas que deram certo ... devem continuar presentes na escola. O molde dela dificilmente vai mudar porque é algo muito antigo, que há muito tempo se usa, que não passa por muitas atualizações. A questão de incorporar tecnologias é uma coisa que a gente já vinha vendo, “engatinhando” de uma forma bem lenta, e agora foi meio forçada ... É possível usar essa tecnologia dentro da sala de aula, beneficiando alunos e professores, por aprender a usar a tecnologia nesse tempo (PAULO FREIRE, 2020).

As instâncias sociais mais mencionadas por Paulo Freire foram a família, o espaço escolar e as mídias, entre elas a música como influência na sua formação enquanto sujeito (formação cultural) e na construção da consciência histórica. O jovem

⁵² É relevante ressaltar a relação das mídias na formação da consciência histórica dos sujeitos, bem como da sua subjetividade. Como coloca a autora Gilza Maria Leite Dorigon e o autor João Carlos da Silva, essa tecnologia está presente em todos os setores da sociedade, promovendo mudanças sociais significativas no cotidiano dos indivíduos; assim as tecnologias “dirigem suas atividades e condicionam seu pensar, seu agir, seu sentir, seu raciocínio e sua relação com as pessoas” (DORIGON; SILVA, p. 3). DORIGONI, Gilza Maria Leite. *Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

apresentou um significativo interesse pelas discussões políticas do Brasil, pelos caminhos que foram percorridos ao longo da formação histórica do país. A formação política do jovem possui uma significativa relação com as experiências no espaço familiar, que acabaram mobilizando as percepções do mesmo acerca da temática.

3.1.9 Mahatma Gandhi

O nono e último jovem escolheu como codinome a personalidade histórica Mahatma Gandhi⁵³. O jovem nasceu no ano de 2002, na cidade de Pelotas. Cursava o 3º ano do Ensino Médio em escola da rede particular. Se declarou branco e do gênero masculino. Os pais de Gandhi são divorciados e possuem guarda compartilhada. Na casa do pai moram ele, o pai e uma irmã mais nova. Na casa da mãe moram ele, a mãe, o padrasto e uma irmã mais nova.

O pai é técnico de petróleo, a mãe é fisioterapeuta, e o padrasto é microempresário. Em relação à escolaridade, todos possuem Ensino Médio completo; a mãe possui curso superior completo e mestrado. As duas irmãs estão no Ensino Fundamental.

Gandhi possui hábito de ler ficção científica, jogar jogos on-line e estudar; rotina que era mais comum antes do período de pandemia. Escuta música do gênero K-pop e seus filmes preferido são de suspense e terror.

Gandhi pratica danças urbanas, street dance, possui um grupo cover de dança estilo K-pop, de cultura coreana, desde de 2018. O grupo treinava na sala de dança da escola. A dança é o seu principal hobby.

O jovem foi questionado sobre como é a aceitação da família e dos/as amigos/as acerca da dança. Gandhi respondeu que os pais apoiam e auxiliam em inúmeras apresentações. O grupo se apresenta em vários eventos da cultura Geek⁵⁴, assim como em competições de dança; a irmã por parte de pai também dança no

⁵³ Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948), mais conhecido como Mahatma Gandhi, nascido em Porbandar, na Índia. Gandhi foi advogado e ativista indiano, que lutou pelo fim do colonialismo inglês e pela independência da Índia; suas ações eram através de protestos não violentos – satyagraha. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/mahatma-gandhi.htm>. Acesso em: 13 ago. 2021.

⁵⁴ Cultura Geek: pessoas que se vestem com roupas de personagens de animes ou jogos, e realizam festivais como forma de socialização dos grupos. Disponível em: <https://www.people.com.br/noticias/tecnologia/o-que-e-cultura-geek-e-porque-e-uma-tendencia>. Acesso em: 25 ago.2022.

mesmo grupo. Ele relata que o pai é quem mais o ajuda, permitindo que alguns ensaios ocorram na casa dele, e menciona:

Ele gosta, não é chato para essas coisas, ele é bem aberto, ele é amigo de todos os meus amigos também. Todos os meus amigos mais próximos mesmo estão no grupo também, dançam comigo desde o meu primeiro ano, minhas amigas também, minhas colegas (MAHATMA GANDHI, 2020).

Em relação à percepção de Gandhi sobre a instituição escolar, ele relata que possui uma experiência privilegiada por ter estudado em escolas da rede particular que ofereciam uma boa estrutura física, com tecnologia, e um bom preparo para ingressar na universidade. Complementa que todas as escolas deveriam oportunizar as mesmas possibilidades, sendo elas públicas ou privadas.

Mahatma Gandhi⁵⁵ menciona ter interesse em estudar História, principalmente os conteúdos de Primeira Guerra Mundial e Segunda Guerra Mundial. A disposição pelo saber aumentou quando ocorreram trocas de professores/as, e assim novas didáticas passaram a ser aplicadas; inclusive com outros conteúdos como História do Brasil, o período do governo de Getúlio Vargas, entre outros.

O espaço escolar se apresenta, assim, como um espaço muito significativo, que influencia na formação dos sujeitos, complementando que:

A escola, eu acho que além dela ser um local pra transmitir informações e conhecimento, ela serve também pra formar o cidadão lá dentro. Ela serve pra não só socializar de uma maneira boa, mas também ajudar a pessoa a decidir o que que ela quer ser, e como ela vai entrar na sociedade, seja com emprego, com as suas ideias políticas e tudo mais (MAHATMA GANDHI, 2020).

Ele relaciona a escola enquanto formadora de cidadania. Sobre o estudo referente ao componente disciplinar de História, afirma: “E todo o conhecimento de História ele vai poder ser usado. Então é uma matéria que não tem como deixar escapar tanto para o aprendizado quanto para a socialização” (MAHATMA GANDHI, 2020).

Do mesmo modo que os/as demais jovens entrevistados/as, Gandhi também afirma que aprendemos História em todas as instâncias de socialização. Ele mencionou, nas entrevistas direcionadas, a figura do pai muito presente na sua formação enquanto sujeito, e principalmente nas concepções políticas e compreensões históricas:

⁵⁵ As entrevistas com Gandhi ocorreram nos dias: 20 de julho e 13 de novembro de 2020, e 04 de fevereiro de 2021.

Esses tempos eu estava jogando um jogo para estudo, de opção para marcar, e tinha uma pergunta de História que eu lembrava de ter visto isso, que era sobre alguma guerra, em que o lugar que começou foi no Kuwait, entende. Aí eu perguntei, e não imaginei que o meu pai fosse saber, mas perguntei pra ele, e ele nem pediu as alternativas, ele falou direto, que era ali. Então é o lugar que eu aprendo bastante ... História de guerras, quanto História do Brasil, quanto História atual, também, o contexto que a gente vive hoje; bastante por parte dele (MAHATMA GANDHI, 2020).

O núcleo familiar relacionado ao pai apresenta significativa intensidade nas relações de aprendizagem e marca a formação do jovem. A relação familiar e de troca de saberes que Gandhi descreve com o pai parece não ocorrer com a mãe. Com a separação dos pais o jovem passa parte da semana na casa da mãe e parte da semana na casa do pai. Na casa da mãe, não é hábito o diálogo acerca de questões políticas:

É muito difícil ver, lá na casa da mãe parece que eles só tentam descobrir, um pouco, o que tá acontecendo na política na hora da votação. Eles não tentam procurar sobre os candidatos, de partido, quais são as ideias deles, pra decidir votar. Porque a gente não tem mania de procurar informações nem em tv, nem em jornais, seja o que for, elas não se buscam informar, minha mãe principalmente (MAHATMA GANDHI, 2020).

Gandhi vivencia duas realidades opostas em relação à base da sua construção nos espaços familiares. Na convivência com o pai, menciona ocorrer uma formação significativa, relacionada a concepções políticas, experiências de vida, compreensão histórica e de mundo; no núcleo familiar da mãe parece não ocorrer formações significativas. A importância do pai é presente nas narrativas de Gandhi.

Percebemos, dessa forma, a relevância do núcleo familiar do pai na constituição de Gandhi enquanto sujeito histórico. Essa troca de experiências oferece ao jovem diversas possibilidades de socializações, de observação de mundo e consciência histórica (RÜSEN, 2011).

A formação política, essa construção da aprendizagem através das trocas de experiências, também se faz presente com os/as amigos/as. O jovem menciona que no grupo de amigos/as existe diálogo sobre as questões políticas relacionadas ao mundo e ao Brasil, principalmente com aqueles/as que possui uma relação mais próxima:

é muito bom ver que todos eles têm bastante consciência, mesmo tendo ideias políticas diferentes do meu, eles sabem o que realmente é bom ou não para o país, e o que tá sendo bom ou não para o país. A gente sempre consegue conversar de uma maneira bem saudável (MAHATMA GANDHI, 2020).

Valendo-se da conversa acerca da formação das concepções políticas, foi questionado ao jovem como ele percebe essas discussões a nível nacional no cenário político (2020). No momento do questionamento o jovem mostrou a camiseta que estava usando e que tinha a seguinte escrita: “É Petrobrás. É do povo. É Brasil. Diga não à privatização”, após relatou:

Essa é uma questão que eu vejo muito de política, porque tipo, por mais que eu fosse mais novo, e o pai tenha começado a conversar sobre política comigo depois de um tempo, não havia tanta reclamação por parte do meu pai e de todos os outros doze irmãos. Eu nunca vi nenhum reclamando assim, que eu me lembre, por exemplo, de não ter o que comer, de tá pedindo ajuda e tudo mais, e de todos esses o meu pai sempre foi o que se destacou mais e foi mais bem sucedido. E até mesmo ele, nesses últimos anos, teve grandes crises financeiras, teve que pedir muita ajuda para outros parentes. Então eu acho que a política, a mudança dela nos últimos tempos, tem afetado bastante a maior parte da população, a população pobre, e foi uma grande percepção que eu tive por parte de acompanhar a política com o meu pai, foi mais uma coisa que acabei notando; o meu pai não me disse isso, mas que eu percebi. Então depois eu comecei a estudar um pouco e comecei a entender a política mais quando começou a surgir as reformas das propostas trabalhistas. Tudo isso eu comecei a perceber e a criar um lado político, por grande influência do meu pai, mas também por mérito meu. Eu estudei bastante, eu fui nos argumentos de contra ou a favor (MAHATMA GANDHI, 2020).

A influência do pai é perceptível em todas as falas do jovem, demonstrando a imensa relevância da figura paterna na formação de toda a sua subjetividade enquanto sujeito, influência que lhe permite também a troca de experiências em outros espaços de socialização.

Gandhi é um jovem que transita em distintos espaços sociais. Nas falas relacionadas a sua construção primária (família) foi possível perceber diferentes realidades, que se repetem nos espaços fora do ambiente familiar. As influências da formação cultural apresentam-se relacionadas à socialização com suas amigas:

Toda a cultura que vem se formando aí, que vem vindo com forte força e empoderamento. Principalmente dos próprios adolescentes, mas principalmente das minhas amigas e amigos (MAHATMA GANDHI, 2020).

O jovem expõe que a formação que ocorre a partir da escuta dos sujeitos femininos fez com que ele percebesse a necessidade que as mulheres ainda têm de conquistar espaço social.

Do mesmo modo que a família e os/as amigos/as estão presentes na formação da sua subjetividade, a mídia também está:

Eu acho que a mídia tem muito, muito, muito controle do conhecimento humano. Então tudo que tem nela, as pessoas acabam absorvendo e tomando aquilo como verdade. E aí, por exemplo, se uma pessoa desconfia se aquilo é verdade ou não, ela vai procurar onde? Na própria mídia também.

Mas eu acho que ela é uma das fontes mais importantes também pra ter o nosso conhecimento e saber do que tá acontecendo. Por exemplo, sem ela eu não saberia de muitas coisas que acontecem e que aconteceram. Então, eu acho ela bem importante pra mim, nesse ponto (MAHATMA GANDHI, 2020).

Os espaços que Gandhi mais acessa para obter informações na internet são canais do YouTube e o Twitter; e o jovem afirma que influencia muito em sua formação. Essa afirmação reafirma a relevância dos espaços de socialização virtuais na formação da aprendizagem, e assim da consciência histórica dos/as jovens.

Assim, a figura do pai, a relação com os amigos/as – que atuam em práticas culturais, como a música – a formação escolar e o espaço midiático virtual foram apontados com relevância para a sua formação no que se refere à interpretação social, política e histórica.

De modo geral, as instâncias sociais mais mencionadas pelos/as jovens foram a família, a escola e as mídias. Percebe-se que, de alguma maneira, todos os espaços frequentados marcam a construção da individualidade de cada indivíduo, bem como da formação da consciência histórica.

Depreende-se que os/as entrevistados/as não procuram informação em programas de televisão, em canais abertos; pelo contrário, nenhum/a deles/as relatou que possui hábito de assistir as programações televisivas. A principal rotina é assistir a seriados, filmes, canais do *YouTube*, fazer pesquisas em sites, jogar jogos *on-line* ou escutar músicas e podcasts. É possível considerar as mídias como um novo espaço significativo de formação e socialização dos indivíduos, em uma outra concepção de formação de sujeito histórico.

Alguns/mas jovens mencionaram que essa nova realidade pode se tornar perigosa pois inúmeros formadores/as de opiniões podem realizar falas voltadas para o interesse individual, mas que influenciam aqueles/as que consomem essa informação. Se por um lado esses espaços midiáticos podem apresentar alguma desconfiança, por outro podem auxiliar a despertar interesses sobre alguns fatos históricos a partir de pesquisas e busca por informações. Esse lugar virtual e midiático de aprendizagem é uma realidade percebida na narrativa de todos/as os/as jovens; é uma forma de conhecimento que vai além dos muros escolares, onde é possível encontrar qualquer conteúdo.

As entrevistas direcionadas possibilitam a imersão na individualidade dos sujeitos, percebê-los/as em suas trajetórias sociais em pequena escala, o que

oportuniza dimensionar o social, interiorizando o indivíduo. Desse modo, observa-se as singularidades e especificidades de cada trajetória evidenciando também o papel das instituições sociais na construção da consciência histórica.

4 Consciência Histórica e Socialização – a construção dos sujeitos históricos

Este capítulo analisa as fontes produzidas nas últimas etapas da pesquisa, a saber, 5 e 6, a partir das quais se buscou compreender a consciência histórica dos sujeitos ao serem provocados a se posicionarem sobre temáticas de ordem social e política. Compreender que a aprendizagem histórica está presente em todos os espaços de socialização é de significativa relevância para a compreensão dos estudos em didática da história. Para tanto, essa etapa da pesquisa foi pautada nas narrativas dos/as jovens, coletadas tanto nas entrevistas direcionada quanto nas atividades investigativas (apresentadas no capítulo 3). Como nos apresenta Rüsen (2011), a narrativa é a linguagem da consciência histórica:

[...] essa narração tem a função geral de servir para orientar a vida prática no tempo. Mobiliza a memória da experiência temporal, desenvolvendo a noção de um todo temporal abrangente, e confere uma perspectiva temporal interna e externa à vida prática (RÜSEN, 2011, p. 62).

Essa narrativa da consciência histórica, ou seja, a narração histórica, é o processo de orientação para a vida prática no tempo, a interpretação do passado para a compreensão das carências no presente, e as possibilidades para o futuro. A consciência histórica é estruturada pela aprendizagem histórica, uma forma de interpretação de mundo que ocorre naturalmente, mas em intensidade e durabilidade diferente para cada sujeito, possuindo interferências culturais e marcada pelas relações em sociedade.

A formação das aprendizagens perpassa diferentes influências, como as relações, os espaços e as concepções, ou seja, por uma relevante produção de expressões de sentidos que é a cultura histórica. A cultura histórica também está presente em todos os locais de socialização, como reitera Rüsen (2009): “Así la cultura histórica se puede definir como la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de una sociedade” (RÜSEN, 2009, p. 4).

Tal como a cultura histórica, a dimensão política também apresenta significativa pertinência na formação das aprendizagens, e assim da consciência histórica. Reiteramos que todas as dimensões, formas de culturas e relações são de imensa valia para a formação de qualquer sujeito histórico.

Na presente escrita, compreendemos a dimensão política como um elemento da consciência histórica, uma característica que proporciona as noções das relações de poder (nas inúmeras esferas e relações sociais), do agir e posicionar-se em sociedade e da relação com as mais diversas questões sociais (classe, gênero, etnia, entre outros). Esse desenvolvimento nos mostra uma apropriação da História auxiliando na constituição do sujeito político (CERRI, 2021).

A cultura histórica e a dimensão política se complementam nos processos de aprendizagem e socialização. Como menciona Cerri (2021):

Por um lado, a cultura política é composta pelos padrões de relacionamento com as esferas decisórias de um grupo ou sociedade. Por outro, a cultura histórica é composta pelos padrões de relacionamento com o tempo, principalmente o passado, e seus processos de identificação. O principal ponto de contato entre esses conceitos é a produção de identidades e identificações, fundamental no posicionamento político, e resultante direta dos processos de consciência histórica, que por sua vez produzem e são condicionados pela cultura histórica (CERRI, 2021, p. 63).

Percebemos essas vinculações nas narrativas analisadas, sendo possível compreender que as subjetividades são formadas com base nas relações sociais. As relações sociais, estruturadas pelas especificidades e ações dos seres humanos, podem ser consideradas o alicerce para a compreensão da formação da consciência histórica, juntamente com todas as outras conexões que a constituem. A respeito dessas associações sociais, Cerri e Emerson Urizzi Cervi (2022) referenciam que:

Se entendermos por socialização os processos intencionais e não-intencionais, privados e públicos, escolares e não escolares, formais e não formais de inserção do indivíduo nas esferas da vida adulta, chamaremos de socialização histórico-política os processos pelos quais se produzem e reproduzem socialmente os conhecimentos e concepções usados pelos indivíduos nos processos que articulam a identidade em função do tempo e a produção de decisões pessoais dentro do âmbito da política (CERRI; CERVI, 2022, p. 93).

A socialização histórico-política contribui para formação das identidades e o modo pelo qual os indivíduos se posicionam em sociedade. Essa compreensão é fundamental para a análise das narrativas e a percepção da forma como os sujeitos se dão a ver, o que é exemplificado pela escolha das personalidades históricas como codinomes pelos/as entrevistados/as.

A escolha de uma personalidade histórica, tendo como objetivo que esta fosse utilizada como codinome, como forma de preservar a identidade dos/as entrevistados/as, demonstra a produção do conhecimento e as concepções históricas que estão inseridas na subjetividade desses sujeitos. Como mencionado

anteriormente, ao solicitar a escolha dessa personalidade foi requerida a justificativa para a mesma, ampliando assim as possibilidades de compreensão da formação da consciência histórica e das conexões com a cultura histórica e política desses sujeitos.

4.1 Justificando as personalidades históricas – a constituição da aprendizagem histórica

A escolha de cada personalidade histórica possibilitou perceber algumas características dos/as entrevistados/as, como: as mentalidades, as identidades, os posicionamentos e suas ações, expressando a consciência histórica formada pelas experiências nos espaços sociais de circulação através da aprendizagem histórica, da cultura histórica, social e da política.

A primeira jovem escolheu ser representada pela personalidade histórica⁵⁶ de Luciana Maria de Abreu⁵⁷. Essa escolha foi justificada da seguinte forma:

escolhi uma mulher que muito admiro, Luciana de Abreu. Mulher gaúcha e muito corajosa, foi a primeira no Brasil a entrar em uma sociedade literária, criando o primeiro jornal feminista, a mesma foi a primeira que subiu à tribuna para expor seus pensamentos e ideias, dentre eles a emancipação da mulher (LUCIANA DE ABREU, 2021).

Partindo da apresentação de suas experiências nos diversos espaços de socialização, demonstrados no capítulo anterior, com a personalidade histórica utilizada como codinome, Luciana Maria de Abreu, é possível traçar algumas relações com base na justificativa da jovem.

Ambas evidenciam significativas relações com a questão das mulheres e do feminismo frente as adversidades sociais; cada uma em seu contexto temporal e histórico. A influência dos espaços sociais da jovem e de Luciana estão presentes nas formações enquanto sujeitos históricos/políticos/sociais.

Luciana Maria de Abreu foi professora e escritora, viveu no final do século XIX e lutava por inúmeros direitos das mulheres, dentre eles o da emancipação e da

⁵⁶ A escrita não possui como objetivo realizar uma pesquisa detalhada de cada personalidade histórica escolhida, mas buscar relacionar a justificativa de cada jovem com as principais características e marcas construídas pelo codinome escolhido.

⁵⁷ Fontes de pesquisas:

SCHNEIDER, Regina Portella. **Luciana de Abreu: a primeira feminista brasileira**. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=zbrl29c2SYA. Acesso em: 26 mar. 2023.

VENDRAME, Maíra Ines; MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. **“Minha comadre. Quero que minha afilhada se chame Luciana”**: A trajetória da professora Luciana de Abreu e a luta pela emancipação feminina por meio da educação. Revista Territórios e Fronteiras. Cuiabá, v. 14, n. 1, jan.-jul. 2021, p. 8-39.

educação. Luciana foi uma das primeiras mulheres gaúchas a subir a uma tribuna e fazer parte da sociedade literária em um período no qual a marca dos espaços de gêneros (masculino e feminino) eram mais categóricos: os espaços públicos para os homens e os espaços privados para as mulheres.

Mesmo com todas essas marcas deixadas em um contexto histórico e social difícil para as mulheres, Luciana não possui reconhecimento expressivo na história do Rio Grande do Sul. Segundo as narrativas da entrevistada, suas aprendizagens históricas, culturais e políticas, é compreensível a escolha por essa personalidade histórica.

Para construir sua justificativa, a jovem direcionou seu olhar ao passado, buscando referências que se aproximassem de sua identidade, sua subjetividade, estabelecendo uma proximidade entre ela e a personalidade escolhida. Percebemos esse processo enquanto uma interpretação de Luciana Maria de Abreu no passado, suas ações e narrativas enquanto mulher que se posicionava nos espaços sociais que ocupava, com a jovem no tempo presente, utilizando esse passado como uma referência para a sua constituição enquanto sujeito histórico.

Maria Antonieta foi a escolha para ser o codinome da segunda jovem. Esta se declara apaixonada pela Revolução Francesa, e sua justificativa foi:

mais apaixonada ainda por ela, pela história de vida dela e adoro a história de como ela morreu, e por esse motivo e principalmente por eu amar a Revolução Francesa eu não poderia escolher outra pessoa (MARIA ANTONIETA, 2021).

Se considerarmos as narrativas da entrevistada no que se refere a sua personalidade e os relatos históricos sobre Maria Antônia Josefa Johanna von Habsburg⁵⁸, a Maria Antonieta, em um primeiro momento não encontramos muitas relações.

A jovem apresenta o procedimento mental de constituição da consciência histórica, apresentado por Rüsen (2009), relacionado a percepção de um outro tempo

⁵⁸ Fontes pesquisadas:

DUARTE, Danielle Alessandra do Carmo; EGUCHI, Joyce Akemi dos Santos. O enigma do universo feminino. **Epistemo-somática**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 83-90, dez. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-20052007000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2023.

SANT'ANNA, Patrícia; EXPRESSÃO, Letícia Homs. Maria Antonieta: conexões entre moda, cinema e negócios. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, São Paulo, ano 5, ed. 1, set.-nove. de 2011, p. 1-14.

como diferente, uma fascinação pelos mistérios da Revolução Francesa e pelas memórias que foram construídas acerca desse acontecimento.

Maria Antonieta, a rainha da França, que nasceu em meados do século XVIII na Áustria, tornou-se uma importante personalidade histórica. No que se refere a sua vida, uma definição de quem foi a rainha da França, existem inúmeros e distintos olhares de historiadores/as e demais pesquisadores/as acerca do cotidiano da mesma em um contexto histórico extremamente conturbado em terras francesas.

A rainha ocupou, e ainda ocupa, alguns extremos da representação feminina através das pesquisas históricas, ao mesmo tempo em que é considerada uma vergonha para a monarquia francesa, sendo acusada de participação direta na desestruturação do governo absolutista e na crise econômica do país. Também é apontada como uma grande referência feminina para a moda e no que se refere ao posicionamento das mulheres no seu contexto histórico (DUARTE, 2007; SANT'ANNA, 2011).

Todas essas versões de Maria Antonieta instigam curiosidade acerca da sua vida, bem como de todos os processos de transformações ocorridos na França no período da revolução. Em inúmeros momentos das entrevistas direcionadas, ao falar sobre o seu interesse nesse fato histórico, e principalmente em relação a figura de Maria Antonieta, era perceptível uma identificação com a aprendizagem histórica que a jovem havia construído, em diversos espaços, mas principalmente no espaço escolar. Quando a entrevistada expõe:

Eu sempre disse que eu nasci na época errada, que eu era pra ter nascido há muitos séculos, porque eu me encanto muito pela maneira que eles viviam, pelas roupas que eles usavam, por tudo que acontecia na época [...] (MARIA ANTONIETA, 2020);

Para além do encantamento pelo passado, analisando mais profundamente, pode-se traçar algumas relações de proximidade entre essas duas mulheres separadas por quase três séculos de significativas mudanças e História. No cotidiano de uma vida determinada por sua família, em que o desejo por cursar História será antecedido pela necessidade de cursar Direito, seguindo as orientações de como uma mulher deve se comportar frente a sociedade na qual está inserida, mas ao mesmo tempo desenvolvendo um possível desejo de romper com essas amarras e se constituir enquanto sujeitos femininos a partir das suas próprias concepções e interpretações acerca das vivências, das relações com o passado, dos espaços de socialização.

O terceiro jovem escolheu Galileu Galilei para representá-lo, justificando que:

Escolhi esta personalidade pois ele foi um astrônomo que fez diversas descobertas importantes para a humanidade e defendeu a teoria do heliocentrismo, que comprova que a Terra gira ao redor do Sol (GALILEU GALILEI, 2021).

Galileu Galileu⁵⁹ é uma das principais personalidades históricas do século XVII. Marcou as mais intensas transformações científicas na modernidade, sendo estas consideradas revoluções para o período. Galileu, através de seus estudos e descobertas, possibilitou que a ciência pudesse se tornar independente da doutrina cristã, que dominava os espaços sociais e a mentalidade dos sujeitos. A Bíblia deixou de ser considerada verdade única, e a ciência passou a ocupar um significativo espaço na construção do conhecimento e das mentalidades.

Apesar de ter sido obrigado a renunciar a sua teoria após julgamento na Inquisição Romana em 1633, Galileu demonstrou uma importante atuação enquanto sujeito político frente as determinações da Igreja Católica e a sociedade no contexto em que vivia. Os questionamentos acerca dessas doutrinas que determinavam o contexto histórico em que Galileu viveu, e o posicionamento religioso apresentado pelo jovem aproximam esses dois sujeitos históricos separados por séculos.

Ao falar sobre religiosidade nas narrativas, o entrevistado mostrou-se contrário as inúmeras práticas que a Igreja Católica determinava no passado, assim como com algumas regras que ainda impõe aos seus fiéis. Além das questões religiosas, os estudos e as descobertas de Galileu transformaram concepções e mentalidades no seu período.

A escolha desse codinome relaciona-se com as aprendizagens proporcionadas por diversos espaços sociais, mas principalmente pelo espaço escolar; o que possibilitou a esse jovem interpretar esse passado, transformando-o em aprendizagem formadora da sua consciência histórica no tempo presente.

O quarto jovem escolheu Malcolm X como personalidade histórica justificando que:

foi um dos maiores ativistas negros da história que influenciou inúmeras pessoas negras a tentarem tomar as rédeas das suas vidas, aceitarem sua negritude e me identifico muito com a visão dele apesar de um pouco destoante da minha, vejo ele como um grandioso reacionário (MALCOLM X, 2021).

⁵⁹ Fonte de pesquisa:

MARICONDA, Pablo Rubén. Galileu e a ciência moderna. **Caderno de Ciências Humanas – Especiaria**. V. 9, n. 16, jul./dez. 2006, p. 267-292.

Um sujeito político, que defendia seus propósitos através da fala e das ações, por vezes de forma violenta, Malcolm X⁶⁰ foi um dos mais importantes ativistas negros norte-americanos, principalmente no período de 1950 até sua morte em 1965. Malcolm X teve uma vida marcada pelo racismo, dificuldade econômica, traumas familiares, prisão, conversão ao islamismo; liderou movimentos contra o racismo e pela união de afrodescendentes.

Malcolm X foi citado inúmeras vezes pelo jovem durante as entrevistas direcionadas. As referências eram inclinadas à identificação pela luta antirracista, pelo posicionamento político frente as dificuldades e percepções sociais, e ao poder de fala que mobilizava a comunidade afrodescendente a lutar pelos seus direitos e pelas suas vidas.

O jovem apresentou narrativas significativas acerca do lugar social que o mesmo ocupa sendo um jovem negro em uma sociedade que ainda exhibe características do período em que Malcolm X foi ativista, mesmo com uma diferença temporal de quase seis décadas. O jovem entrevistado demonstrou compreensão entre a noção de temporalidade com as transformações e permanências, mesmo que ocorridas em diferentes contextos históricos, e que essas são perceptíveis no tempo presente.

Gabriel, O Pensador, foi a personalidade histórica escolhida pelo quinto jovem, que justificou: “curto as músicas dele” (GABRIEL, O PENSADOR, 2021). Durante as entrevistas direcionadas, o jovem demonstrou interesse pelas músicas do cantor, com quem afirmava ter relação devido a sua maneira de pensar acerca das discussões sociais pertinentes inseridas em sua realidade. O cantor e escritor Gabriel Contino⁶¹, ou Gabriel, O Pensador, é um importante artista brasileiro que em suas letras denuncia inúmeros problemas sociais, políticos, étnicos, discriminatórios e violentos

⁶⁰ Fontes de pesquisa:

https://www.ebiografia.com/malcolm_x/. Acesso em: 20 jan. 2023.
<https://lavrpalavra.com/2020/10/12/o-legado-militante-de-malcolm-x/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

⁶¹ Fontes de pesquisa:

Biografia de Gabriel O Pensador. Disponível em:
https://www.pensador.com/autor/gabriel_o_pensador/biografia/. Acesso em: 23 mar. 2023.
<https://www.lettras.com.br/gabriel-o-pensador/biografia>. Biografia de Gabriel O Pensador. Acesso em: 23 mar. 2023.

Gabriel O Pensador: um artista do seu tempo - por Guyllherme Custódio - 30 de out. 2017 em À Margem. Disponível em: <http://www.aescotilha.com.br/colunas/a-margem/gabriel-o-pensador-um-artista-do-seu-tempo/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Spotify Post Docs - "Gabriel o Pensador: Derrubando muros, expandindo horizontes". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6airVCFC_t8&t=9s. Acesso em: 23 mar. 2023.

enfrentados pela sociedade brasileira. Gabriel já ganhou prêmios musicais, bem como o Prêmio Jabuti pelo livro infantil “Um Garoto Chamado Roberto” (2005).

No decorrer das entrevistas direcionadas, o jovem relatou sobre a situação a qual o país estava vivenciando em relação ao governo (2020-2021), as dificuldades sociais enfrentadas durante o período da pandemia, como a falta de oxigênio em alguns hospitais, relações de intolerância religiosa, discriminação social e ideologias políticas. Essas reflexões e discussões são temas que estão presentes nas letras das músicas de Gabriel, O Pensador, e instigam a necessidade de observar e refletir acerca da sociedade em que estamos vivendo. As narrativas do entrevistado demonstram a sua consciência histórica, em conexões com as temáticas retratadas nas músicas do referido cantor.

A sexta jovem escolheu como personalidade histórica Safo, para representá-la. Sua justificativa foi:

Safo é a poetisa grega mais famosa de que se tem notícia, sendo considerada a versão feminina de Homero. Safo também é a primeira representação histórica de uma mulher que amava mulheres, seu nome dando origem ao termo sáfica que refere-se a uma mulher ou pessoa alinhada a feminilidade que sente atração por mulheres, e a palavra lésbica vêm da Ilha de onde Safo veio. A sua poesia lírica é até hoje discutida dentre as escolas literárias, e ela é um marco na história mundial (SAFO, 2021).

Safo⁶² foi uma mulher que viveu no século VI a.C., na ilha de Lesbos (Grécia), considerada uma das maiores poetisas de toda a História. A expressão lésbica é oriunda daquele período e se refere a “alguém de Lesbos”. A maioria de seus escritos foram perdidos na destruição da Biblioteca de Alexandria, existindo atualmente poucos poemas e fragmentos transcritos. Algumas análises sobre o seu legado afirmam que Safo escrevia sobre o amor entre mulheres; mas novas pesquisas apontam o desejo por homens e mulheres, sendo considerada um sujeito sexualmente fluído.

A produção de Safo ainda é pouco conhecida e explorada. Investigações apontam a sua importância equivalente à de Homero para a historiografia da Grécia Antiga, tendo sido muitas vezes esquecida pela História. Os posicionamentos de Safo na sociedade grega da Antiguidade demonstram inúmeras características políticas. A

⁶² Fontes de pesquisa:

Safo das Lebos, a pioneira lésbica que a literatura tenta apagar. Disponível em: <https://revistahibrida.com.br/historia-queer/safo-das-lebos-a-poeta-queer-que-a-heterossexualidade-tenta-apagar/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Safo, a poeta da ilha de Lesbos cuja visão sobre amor e sexo atravessou 2.600 anos. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47955780>. Acesso em: 23 mar. 2023.

jovem entrevistada também apresentou expressivas relações políticas referente as questões sociais de seu contexto.

O sétimo jovem escolheu como personalidade histórica Arlindo Veiga dos Santos. Sua justificativa foi:

Tendo em vista o caráter das perguntas sobre assuntos polêmicos ou sobre parcelas marginalizadas da população, creio que uma ótima escolha seria uma personalidade que se enquadra em um dos grupos apresentados nas dissertações. Arlindo Veiga dos Santos foi fundador de dois movimentos políticos extremamente distintos e que se fossem criados hoje seriam vistos como antagônicos pela polarização política. O principal deles foi a Frente Negra Brasileira, a qual era uma organização conhecida pela luta da integração do negro na sociedade brasileira, sendo uma das primeiras organizações relevantes a combater o racismo e buscar pelos direitos civis da gente de cor na pátria brasileira. O outro, a Ação Patrianovista Brasileira, movimento monarquista tradicionalista profundamente inspirado na Doutrina Social da Igreja Católica. Sendo uma iniciativa muito mais intelectual e acadêmica, acabou não ganhando muito engajamento popular. O escolhi principalmente por ter sido uma das figuras negras mais proeminentes do século passado na sociedade brasileira, mas que ironicamente, parece ser esquecida até pelo atual movimento negro, portanto, aqui está minha singela homenagem a este homem. Também, aprecio a fé deste homem e uma certa simpatia ideológica, apesar de achar que sua ideologia meio anacrônica (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2021).

Arlindo José da Veiga Cabral dos Santos⁶³ é descrito como um ativista, político, líder do movimento negro e monarquista/patrimonovista. Estudos relatam que Arlindo era simpatizante de movimentos autoritários, do fascismo italiano e de um regime monárquico católico e elitista, tendo participado da formação da Frente Negra Brasileira (FNB).

Arlindo, juntamente com outros simpatizantes, acreditavam que uma nova instauração do Império seria a solução para as problemáticas que o país enfrentava naquele momento histórico. A base de defesa, para pensamentos e ações políticas, era o catolicismo e o nacionalismo.

As relações entre a personalidade histórica e o entrevistado podem ser estabelecidas a partir de pensamentos e posicionamentos. O jovem é um apreciador dos estudos referente as diversas ideologias políticas existentes, assim como um defensor do civismo enquanto formador da identidade de sujeitos. Demonstrou uma

⁶³ Fontes de pesquisa:

O “messias” negro? Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/K7h4tBfsCVhMX3pstG3nznf/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

O cavalheiro negro: Arlindo Veiga dos Santos. Disponível em: <https://www.resenhacritica.com.br/todas-as-categorias/o-cavaleiro-negro-arlindo-veiga-dos-santos-e-a-frente-negra-brasileira-malatian-fh/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

identificação no que se refere a questões de cunho nacionalista e mais tradicionais no tocante a discussões políticas e organização da sociedade, embora diga não se identificar diretamente com nenhuma ideologia política.

Paulo Freire foi escolha do oitavo jovem, que justificou a personalidade histórica da seguinte maneira:

Por mais que eu goste muito de estudar sobre Getúlio Vargas, creio que a escolha de Paulo Freire seja a mais adequada pro momento, tendo em vista que, para estudar sobre citações para redação, acabei criando um carinho enorme pelas ideias e pela forma inteligente de encarar a educação. Além do mais, é uma pessoa que, mesmo depois de morta, sofre ataques até hoje. É uma personalidade e tanto (PAULO FREIRE, 2021).

Paulo Reglus Neves Freire⁶⁴, uma das principais personalidades históricas do Brasil, foi professor e filósofo e transformou o método de alfabetização para adultos. No período da Ditadura Militar sofreu perseguições, foi preso e exilou-se em alguns países. Retornou para o Brasil em 1979.

Paulo Freire, mesmo longe do Brasil, enfrentou um governo contrário à educação popular e as Reformas de Base ao continuar seus estudos fora do país. O intelectual é mundialmente reconhecido pelos estudos e métodos desenvolvidos. No retorno ao Brasil seguiu engajado nas questões educacionais e político-partidárias.

A aproximação entre Paulo Freire e o entrevistado pode ser verificada nas percepções políticas alusivas à educação. Percebe-se o jovem como um sujeito politizado, que manifesta relevante interesse em pesquisas acerca das relações políticas e suas interferências na vida em sociedade. Ambos demonstram uma compreensão de que a educação é o caminho para transformar as ações políticas em benefícios para todos os sujeitos históricos/políticos/sociais.

O último jovem escolheu como personalidade histórica Mahatma Gandhi, justificando que:

Eu acho genial, a ideia dele de lutar pela independência da Índia através de uma desobediência civil e de protestar sem violência com demonstrações de resistências. Escolhi ele pois pensei em uma personalidade histórica parecida com a minha, e que teria feito exatamente o mesmo que em sua situação, por isso escolho o 'Grande Alma' Gandhi (MAHATMA GANDHI, 2021).

⁶⁴ Fontes de pesquisa:

Disponível em: www.educacaointegral.org.br/reportagens/guia-definitivo-da-bibliografia-de-paulo-freire/?gclid=Cj0KCQiAofieBhDXARIsAHTTIdq49_RSkuaf0L6m03jAb89gyHyOQIkdv5T0JTUDwnQ2l8y1ouU_hi8aAudfEALw_wcB. Acesso em: 23 mar. 2023.

Disponível em: www.ebiografia.com/paulo_freire/. Acesso em: 23 mar. 2023.

Disponível em: www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 mar. 2023.

Mohandas Karamchand Gandhi⁶⁵, ou Mahatma Gandhi, era hinduísta, ativista que lutou pela liberdade dos indianos e da Índia, que estava dominada por estrangeiros. Gandhi iniciou seu ativismo quando foi morar na África do Sul, e vivenciou inúmeras situações de preconceito por ser indiano. Suas manifestações eram marcadas por protestos não violentos, resistência e pela desobediência civil.

Foi preso inúmeras vezes pelos ingleses. Duas ações importantes lideradas pelo ativista foram: incentivou o povo indiano a não comprar roupas de origem inglesa e motivou a extração do sal, pois os impostos cobrados pelo produto eram muito alto. Conquistou seu objetivo em 1947, quando a Índia tornou-se independente da Grã-Bretanha.

Além da luta pela independência da Índia, Gandhi atuou nos conflitos entre indianos muçulmanos e indianos hindus; luta que se tornou cada vez mais violenta e acabou dividindo o país. Em 1948, Gandhi foi assassinado por um nacionalista hindu que não concordava com a divisão do país e o culpava pelo fato.

O jovem justifica a escolha pela personalidade histórica mencionando o imenso exemplo das vivências de Gandhi, principalmente em relação aos movimentos sociais que liderou através da desobediência as leis inglesas de uma forma pacífica.

Para além das aproximações possíveis entre os perfis sociais das personalidades históricas e dos/as jovens entrevistados/as, outros motivos mais subjetivos podem ter motivado a escolha dos codinomes. O que é relevante observar neste caso é a forma com que os/as jovens mobilizam o passado para justificarem suas escolhas, há uma evidente clareza em relação ao papel social e político destas figuras históricas, assim como dominam o contexto histórico em que atuaram. Desse modo, percebe-se uma consciência histórica construída a partir das relações sociais nos mais variados espaços de socialização.

4.2 Temas sociais: a formação das habilidades da consciência histórica

⁶⁵ Fontes de pesquisa:

Disponível em: www.ebiografia.com/mahatma_ghandi/. Acesso em: 23 mar. 2023.

MIGUEL, Sinuê Neckel. Gandhi e a verdade: reflexões entre autobiografia e a história. Revista Aedos. UFRGS, vol. 3, n. 8, jan. / jul. 2011, p. 87-110.

Disponível em: www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/voices-for-human-rights/mahatma-gandhi.html. Acesso em: 23 mar. 2023.

A subjetividade e a ação dos sujeitos são constituídas pela consciência histórica, sendo esta formada pela aprendizagem histórica, possibilitada pela cultura histórica de dada sociedade, necessitando da interpretação do passado para guiar as ações no presente. Rüsen (2011) expõe essa relação da seguinte maneira:

[...] a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente (RÜSEN, 2011, p. 55-56).

O que torna esse conhecimento caracterizado como histórico é essa relação entre os tempos, a interpretação do passado para a compreensão do presente, possibilitando uma perspectiva de futuro, fazendo com que essa aprendizagem tenha sentido na vida prática de cada sujeito.

Todos os espaços sociais que ocupamos, ao estabelecer relações sociais, implicitamente ou não, requerem que nos manifestemos enquanto indivíduos; ou seja, requerem uma atuação enquanto sujeito político. É relevante lembrar que ao citar a palavra política estamos nos referindo as ações dos indivíduos e não à relação de ideologia político-partidária.

A atividade investigativa analisada, que resultou da etapa 5 da pesquisa, está diretamente conectada as reflexões apresentadas nos parágrafos anteriores. Ao responder os questionamentos dessa atividade, os/as jovens estabeleceram conexões entre a interpretação do passado, através dos seus conhecimentos históricos, para que fosse possível posicionarem-se frente a temas relevantes que permeiam as discussões sociais no tempo presente.

O passado revisitado, utilizando como base as aprendizagens históricas, precisa proporcionar sentido através da sua interpretação no tempo presente; caso contrário ele torna-se apenas uma informação. Como nos apresenta Rüsen (2011), a História é a ligação entre o passado, o presente e o futuro, ela “é uma tradução do passado ao presente” (RÜSEN, 2011, p. 57). Os sentidos são necessários para a vivência do cotidiano, construção realizada pelos grupos sociais, que influenciam diretamente na formação da subjetividade de cada indivíduo.

Para Rüsen (2011), a consciência histórica é constituída por três elementos: forma, conteúdo e função. Sendo estas operações básicas para a constituição da consciência histórica, ou seja, para as competências de orientação. Como o objetivo

da análise é compreender a consciência histórica manifestada pelos/as jovens, é de extrema relevância observar esses elementos nas narrativas.

O **conteúdo** está relacionado com a competência para a experiência histórica, com as habilidades de experiências temporais, ou seja, com a capacidade do sujeito de olhar o passado e compreender a sua qualidade temporal, utilizando-o no presente e ao mesmo tempo diferenciando-o desse presente (RÜSEN, 2011, p. 59-60). A **forma** está relacionada à competência de interpretação histórica, ela auxilia a reduzir as diferenças entre os tempos; considera a realidade passada, compreende esta no presente, e possibilita expectativas para o futuro. A **função**, competência para a orientação histórica, utiliza o tempo como propósito para orientação da vida, suas relações com as mudanças temporais, articulando a identidade humana como o conhecimento histórico (RÜSEN, 2011, p. 59-60).

Para elucidar essas operações, foram analisadas as narrativas dos/as jovens referentes à etapa 5 da pesquisa, a atividade investigativa. A etapa 5 foi organizada após o estudo das entrevistas direcionadas. Assim, as narrativas dos/as jovens direcionaram as temáticas que seriam abordadas nos questionamentos.

Quando as primeiras etapas da pesquisa ocorreram, sendo elas o questionário inicial relacionado ao perfil individual e as entrevistas direcionadas (2020-2021), o país estava vivenciando dois momentos delicados: a pandemia da Covid-19 e o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). Ambos acontecimentos estiveram presentes nas narrativas dos partícipes em inúmeros momentos; principalmente as delicadas situações que o país vivenciava com a polarização político-partidária e a fragilidade democrática frente alguns posicionamentos do governo em questão.

Como a abordagem dessas problemáticas políticas e sociais eram recorrentes nas narrativas, a etapa 5 foi organizada com o intuito de debater e explorar o conhecimento histórico dos/as entrevistados/as. Algumas temáticas escolhidas foram verbalizadas durante as entrevistas, como o aborto, questões relacionadas à democracia e ao racismo.

Assim como as temáticas citadas, a demarcação das terras indígenas também estava sendo discutida e enfrentando inúmeras dificuldades devido ao entendimento equivocado do ex-presidente. Um exemplo do posicionamento de Bolsonaro foi a fala de uma entrevista que o mesmo concedeu à emissora de televisão TV Bandeirantes, em novembro de 2018, quando mencionou que: “Eu tenho falado que, no que

depender de mim, não tem mais demarcação de terra indígena [...] Índio é um ser humano como nós. Ele quer empreender, quer luz elétrica” (RESENDE, 2018)⁶⁶.

Sendo assim, através da atividade investigativa, seria possível explorar as aprendizagens históricas adquiridas pelos jovens no momento presente (2020-2021). Assim, as problemáticas que estavam ocorrendo no conturbado governo acabaram apontando elementos para as escolhas das temáticas averiguadas.

Portanto, as temáticas escolhidas foram: aborto, demarcação de terras indígenas, democracia e racismo. A partir da definição das mesmas, organizou-se as atividades investigativas. As duas primeiras temáticas (aborto e a demarcação de terras indígenas) foram apresentadas através do título de duas notícias retiradas de sites da *Internet*. As últimas temáticas (democracia e racismo) foram expostas através de duas imagens, também retiradas de sites da *Internet*.

Como proposta, os/as entrevistados/as deveriam analisar os títulos e as imagens e responder aos questionamentos solicitados (três questões para cada temática). A atividade e as respostas foram enviadas por *e-mail*, em virtude do período de pandemia, e devolvidas pelo mesmo sistema de comunicação.

Para a realização da análise das operações básicas da consciência histórica (forma, conteúdo e função), serão apresentadas as temáticas e as análises das respostas. É relevante destacar que na etapa 5 os questionamentos foram os mesmos para todos/as os/as jovens.

4.2.1 Temática 1 – Aborto

⁶⁶ RESENDE, Sarah Mota. 'No que depender de mim, não mais demarcação de terra indígena', diz Bolsonaro a TV – Presidente eleito falou ao 'Brasil Urgente', da Band. 5 de nov. de 2018. Folha de São Paulo on-line – UOL. Disponível em: 'No que depender de mim, não tem mais demarcação de terra indígena', diz Bolsonaro a TV - 05/11/2018 - Poder - Folha (uol.com.br). Acessado em: 06 de jun. 2023.



Figura 8 - Atividade 1 - Temática de discussão: Aborto⁶⁷.

Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/12/30/senado-da-argentina-aprova-legalizacao-do-aborto-no-pais.ghtml>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Questões da temática 1:

1. Em relação ao tema apresentado, qual o teu posicionamento? Justifique.
2. Em nosso país, acredita que a discussão sobre esse tema é possível?
3. Como percebes o papel da mulher nessa discussão?

Na temática 1 foi abordada a discussão acerca do aborto, a partir da apresentação do título de uma notícia na qual se lê que o senado da Argentina aprovou a legalização do aborto. Como mencionado anteriormente, esse assunto apareceu em algumas entrevistas direcionadas sendo relatado que esse debate ocorre entre grupos de amigos/as.

Essa é considerada uma temática delicada em nossa sociedade, existindo inúmeros movimentos e manifestações contra e a favor; discussões que se intensificaram durante o controverso governo de Jair Bolsonaro. Devido a tamanha relevância, optou-se por ser um dos assuntos da atividade investigativa.

Todos/as os/as participantes responderam aos três questionamentos. Dos nove jovens, apenas Arlindo se posicionou contra a legalização do aborto. Os/As demais jovens responderem a primeira pergunta apresentaram diversos argumentos

⁶⁷ Fonte de pesquisa

Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/12/30/senado-da-argentina-aprova-legalizacao-do-aborto-no-pais.ghtml>. Acesso em: 25 de jan. 2021.

buscando defender as suas percepções favoráveis a partir de uma variação significativa de posicionamentos.

Luciana, Maria Antonieta, Gabriel, Malcolm X e Gandhi relataram serem a favor da legalização, pois entendem que essa é uma decisão que cabe apenas as mulheres e que não deveria ser decidida pelos homens ou por outras instâncias, como o governo ou instituições religiosas. Gandhi coloca algo relevante: que com ou sem a autorização, o aborto vai continuar acontecendo, mas que o que realmente poderia mudar é a segurança das mulheres que realizarão a interrupção da gravidez.

Gabriel mencionou a importância do debate acerca do assunto e a necessidade de aprovar leis favoráveis; mas argumentou que com o governo que estava no poder essas conquistas não seriam possíveis.

Sou a favor, com certeza. Só por que foi aprovado não significa que é obrigatório, então tendo o aborto legalizado é definitivamente um avanço social, sem sombra de dúvidas. Porém acontecer o que aconteceu na Argentina, infelizmente eu não acredito que vá acontecer, não com atual governo que ambos sabemos como é (GABRIEL, 2021).

Para alcançar esse raciocínio, a aprendizagem histórica e a interpretação dos processos passados para/no tempo presente foram os principais fundamentos para tais compreensões (RÜSEN, 2009).

Galileu declarou ser a favor da legalização em virtude da preocupação com o cuidado relacionado as condições em que o aborto acaba acontecendo, pois muitos lugares que realizam o procedimento são precários e sem nenhum cuidado médico, colocando a vida das mulheres em perigo.

Eu não gosto do aborto porque acho que todos têm o direito de viver, e um feto já é um ser humano. Mas, acho importante que ele seja legalizado, pois às vezes a mulher não tem condições de ter um filho ou não quer a gravidez e pode acabar abortando ilegalmente, o que é bastante perigoso porque existem lugares que fazem aborto que são bem precários e sem os cuidados médicos que são necessários. E assim a mulher pode até morrer (GALILEU, 2021).

Paulo Freire menciona não possuir um posicionamento definido, acredita que essa não seria a única solução, mas não enxerga como uma opção negativa; defende a necessidade de um debate mais intenso, e conhecimento sobre o assunto.

Observamos que conhecer a história das mulheres em uma perspectiva feminista possibilita a ampliação dos argumentos. Esses conhecimentos estavam presentes nas narrativas das questões um e três, que mobilizaram nas respostas os elementos para as operações da consciência histórica relacionados ao conteúdo e a forma (RÜSEN, 2011). As três jovens apresentaram a aprendizagem histórica

relacionada ao conhecimento acerca do sujeito feminino para justificar os posicionamentos a favor da legalização do aborto. Maria Antonieta menciona que o aborto, assim como outras definições, deveria ser uma escolha restrita às mulheres, sem nenhum tipo de interferência e julgamento; e complementa: “isso se trata somente delas, o corpo é delas e só elas podem escolher realizar ou não um aborto” (MARIA ANTONIETA, 2021).

Considerando as falas de Maria Antonieta, a sua opinião a favor da legalização do aborto não demonstra interferência do núcleo familiar, mas de outros espaços de socialização. Pode-se associar o posicionamento da jovem a uma consciência que compreende a necessidade que o sujeito feminino possui em escolher as ações para o seu corpo. Percebemos uma interpretação, mesmo que sem reflexões mais significativas, de uma compreensão da luta das mulheres pelo empoderamento do próprio corpo.

A jovem, que durante as entrevistas apresentou uma consciência histórica com significativa influência do núcleo familiar, marcada pela duração e intensidade, com regras e comportamentos rígidos, colocou-se favorável à interrupção da gravidez. A sua perspectiva demonstra a compreensão de que o sujeito feminino é o único que deve ter o direito sobre o seu próprio corpo.

Para Safo e Luciana, a justificativa está pautada na aprendizagem histórica relacionada à história das mulheres, as concepções feministas, e principalmente as experiências sociais com diversos sujeitos femininos, em especial nos espaços familiares. Luciana menciona que:

não existiria outro posicionamento além do de defender a ideia da legalização do aborto, tendo em vista meus pensamentos sobre o direito da mulher sobre seu corpo e suas decisões, lutando para que essa aprovação seja feita no mundo todo, dando o apoio necessário e o respeito que todas merecem (LUCIANA DE ABREU, 2021).

A jovem explica que essa é uma luta da qual sempre participará, pois esse é um assunto único e exclusivamente da mulher. Mas que infelizmente a legalização não é aprovada na maioria dos lugares, não existindo apoio sobre essa discussão, assim como outras necessidades que são essenciais ao sujeito feminino.

O posicionamento da jovem em relação à temática proposta demonstra a construção da sua identidade, utilizando como referências as aprendizagens históricas constituídas em sua formação. Luciana, durante as entrevistas, mencionou

acerca do espaço das mulheres na sociedade; ela relatou que apesar de muitos direitos já conquistados, ainda possui medo de ser mulher em nossa sociedade.

A percepção apresentada é a de que houve uma evolução em relação à presença e aos direitos femininos, mas não o necessário para que ocorra uma mudança significativa. Luciana considera que a mulher é um sujeito de imensa força, que luta por seus direitos, pela conquista de espaço em diversos contextos e realidades, mas que ainda precisa provar, a todo momento, a capacidade que possui de ser sujeito histórico.

Safo apresenta um conhecimento relevante na discussão da temática, em razão de defender essa como uma decisão ligada diretamente à vontade das mulheres, e de todas as pessoas que possuem útero. A mesma complementa que:

o papel da mulher é central, sendo que é algo que diz respeito especificamente às pessoas com útero [...] Não deve-se, também, esquecer o protagonismo de homens transgênero e pessoas não-binárias que possuem úteros, pois este também é um assunto que lhes diz respeito (SAFO, 2021).

Quando a mesma faz referência ao aborto relacionando todos os corpos que possuem útero, ela nos impulsiona a refletir sobre toda e qualquer possibilidade de sujeito, independente da orientação sexual⁶⁸, identidade de gênero ou do sexo biológico. A jovem relata que a problemática da nossa sociedade é definir os corpos por gênero, como se a classificação fosse imprescindível para a existência e o convívio social.

No último questionamento, Safo afirma que o papel das mulheres é central nessa discussão, assim como em nossa sociedade. Ela relatou que no Brasil a imensa maioria das chefes de família são mulheres, habitualmente mães solo que realizam jornada dupla, trabalhando fora de casa e dentro do próprio lar. O papel do sujeito feminino é vital para a construção de uma sociedade, assim, é necessário dar voz e visibilidade a elas para que possam decidir o que acontecerá com seus corpos, e não permitir que os homens possuam tamanho poder e apropriação.

No caso de Arlindo, o único jovem que se coloca contrário ao aborto, a justificativa está pautada na dimensão moral e na manutenção da vida humana. Arlindo é contrário à legalização do aborto, defendendo que:

⁶⁸ Sobre a temática citada ver:

ANGONESE, Mônica; LAGO, Mara Coelho de Souza. Direitos e saúde reprodutiva para a população de travestis e transexuais: abjeção e esterilidade simbólica. In. Saúde Soc. São Paulo, v.26, n.1, p.256-270, 2017.

essa prática se resume a um processo de retirar o direito à vida de indivíduos que estão em formação, através de uma desumanização confortável e conveniente [...] não consigo conceber como a morte de alguém é preferível à frustração de uma gestante que na maioria das vezes foi simplesmente irresponsável (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2021).

O jovem não percebe a mulher como sujeito principal da discussão, mas como mais uma integrante, que por motivo biológico é aquela que possui o poder de gestar. A voz do sujeito feminino não pode ser o único para a decisão, afirmando que ambos, homens e mulheres, deveriam ter o mesmo direito nessa escolha.

O segundo questionamento direciona a compreensão do elemento “função” da consciência histórica, no qual a operação é voltada para a orientação histórica, ao questionar: “Em nosso país, acredita que a discussão sobre esse tema é possível?”. Para essas respostas foi necessário que os/as jovens relacionassem a interpretação do passado no tempo presente, perspectivando algumas possibilidades de discussão para o futuro (RÜSEN, 2011). Todos/as os/as jovens concordam que é necessário, e urgente, que aconteçam discussões sobre o aborto. Mas também percebem que esse não é um debate tranquilo frente a polarização política-ideologia da sociedade brasileira, aspecto que é bem exemplificado por Arlindo, que não acredita na possibilidade de discussão comprometida sobre o tema:

A questão é que o tema já é amplamente discutido por uma geração polarizada por ideologias que eles mesmo não compreendem e só repetem o que alguma “autoridade intelectual” disse, mesmo que essa fala seja naturalmente burra ou desprovida de profundidade, já que questões verdadeiras são chatas por requererem uma genuína profundidade de análise. Ora, quem são os principais defensores do aborto? A esquerda liberal e grupos feministas. Quem são os principais algozes da interrupção da gravidez? A direita conservadora e grupos religiosos. Acho que é perceptível que não exista um diálogo, mas sim uma contenda partidária com argumentos extremamente medíocres dos dois lados que acabam por empobrecer um debate sério sobre o assunto (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2021).

A resposta de Arlindo demonstra capacidade argumentativa e leitura do cenário político no presente, levando a construção de uma percepção sobre o futuro, qual seja: a impossibilidade de “um debate sério sobre o assunto”.

4.2.2 Temática 2 – Demarcação de terras indígenas⁶⁹

⁶⁹ O Plano de Lei 490/07, que tem como objetivo frear a demarcação das terras indígenas, voltou a ser discutido em inúmeras instâncias do governo, colocando em risco os futuros posicionamentos em relação à demarcação das terras indígenas. O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 garante aos



Figura 9 - Atividade 2 - Temática de discussão: Demarcação de terras indígenas⁷⁰.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/demarcacao-terras-indigenas-no-brasil.htm>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Questões da temática 2:

1. Qual a tua opinião sobre a demarcação de terras indígenas?
2. Como percebes a situação social dos indígenas atualmente?
3. Refletindo sobre a notícia acima, podemos estabelecer relação entre a colonização do território brasileiro e os interesses diversos relacionados a demarcação de terra indígena?

A temática 2 teve como proposta o debate acerca da demarcação das terras indígenas no Brasil a partir da análise do título de uma notícia retirado de *site* Brasil Escola, mencionando que essa questão perpassava a disputa de diversos interesses por esses territórios, bem como por uma excessiva burocracia. Esse não foi um assunto mencionado nas narrativas durante as entrevistas direcionadas, mas a sua escolha se deu em virtude de inúmeras discussões que estavam ocorrendo no atribulado governo de Bolsonaro, sendo uma questão bastante presente nas mídias no período da pesquisa.

A temática proposta demandava que os/as jovens tivessem uma base de conhecimento histórico. Para a análise dos questionamentos e elaboração das

povos originários seus direitos imprescritíveis, indisponíveis e inalienáveis. A demarcação das terras é um direito constitucional que o Estado brasileiro deveria garantir aos povos indígenas. O marco temporal é outra questão que está sendo discutida pelo congresso, sendo essa uma diretriz jurídica que estabelece que os direitos indígenas devem ser reconhecidos somente para as terras que eles já ocupavam antes de uma determinada data. Os povos indígenas defendem que o PL 490/07 seja considerado inconstitucional, assim como as determinações acerca do marco temporal. Fonte de pesquisa: “PL 490/07 e marco temporal colocam em risco os direitos dos povos indígenas”, alerta presidenta da Funai. Assessoria de Comunicação FUNAI. Disponível em: “PL 490/07 e marco temporal colocam em risco os direitos dos povos indígenas”, alerta presidenta da Funai — Fundação Nacional dos Povos Indígenas (www.gov.br). Acesso em: 06 jun. 2023.

⁷⁰ Fonte de pesquisa – Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/demarcacao-terras-indigenas-no-brasil.htm>. Acesso em: 25 jan. 2021.

respostas, era necessária a compreensão da história dos povos originários; sendo essencial uma conexão entre a interpretação do passado e as experiências temporais para o tempo presente. As inquirições estavam relacionadas aos elementos para as operações da consciência histórica: primeira questão – conteúdo; segunda questão – função; e terceira questão – forma (RÜSEN, 2011).

As respostas de todos/as os/as partícipes apresentaram a relevância acerca do debate proposto e a necessidade da preservação e cuidado com os povos indígenas e toda a sua cultura. Luciana, Galileu, Gabriel, Safo e Gandhi mencionaram a precária situação dos povos indígenas e os inúmeros conflitos pela posse das terras, que se intensificaram durante o complexo governo de Bolsonaro em razão do descaso que ocorreu entre os anos de 2019 e 2022 com os povos nativos⁷¹.

Acerca dos atos do governo que estava no poder em relação aos povos originários, Luciana declarou: “deplorável e preocupante o que o atual governo faz com esse povo” (LUCIANA DE ABREU, 2020). Já Galileu mencionou:

Creio que a demarcação de terras indígenas é de extrema importância para garantir o bem-estar e a preservação da cultura desses povos, principalmente porque cada vez mais eles estão tendo suas terras invadidas já que o atual governo não se preocupa com essa parcela da população e sim com o lucro que as empresas terão ao ocupar as terras indígenas (GALILEU GALILEI, 2020).

Maria Antonieta e Paulo Freire associaram as demarcações das terras indígenas à necessidade de uma reparação histórica, uma vez que os territórios foram arrancados desses povos desde o processo de colonização. Maria Antonieta defende: “acho que é a coisa mais certa a se fazer, pois essas terras já eram deles e foram tiradas, eu penso que é uma reparação histórica mínima por tudo o que já aconteceu com eles” (MARIA ANTONIETA, 2020). Paulo Freire declara que:

Creio que a demarcação de terras indígenas é de extrema importância para garantir o bem-estar e a preservação da cultura desses povos, principalmente porque cada vez mais eles estão tendo suas terras invadidas já que o atual governo não se preocupa com essa parcela da população e sim com o lucro que as empresas terão ao ocupar as terras indígenas (PAULO FREIRE, 2020).

⁷¹ É relevante destacar a crise e o descaso com a Terra Indígena Yanomami, que se intensificou em 2021 com a exploração do garimpo ilegal afetando uma área de 5 mil hectares. Com essa exploração, ocorreu um avanço da violência, desnutrição e malária entre os Yanomamis. Dados apontam que entre 2019 e 2022 cerca de 570 crianças morreram vítimas de complicações de saúde. Fonte: CISCATI, Rafael. Povos Indígenas. Brasil de Direitos. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/02/01/parem-de-mentir-lider-yanomami-dario-kopenawa-critica-militares-e-rebate-bolsonaristas>. Acesso em: 06 jun. 2023.

Ambos demonstraram uma significativa compreensão da história dos povos indígenas, principalmente da exploração e exclusão que os mesmos sofreram, ao apresentarem o conhecimento baseado em uma dívida histórica que a sociedade branca possui em relação aos povos originários.

Malcolm X e Arlindo comentam que, historicamente, os indígenas estão sendo menosprezados e marginalizados pelo restante da sociedade como uma maneira de exclusão social. Safo ainda defende que além das demarcações é substancial que ocorressem fiscalizações eficazes, e complementa:

além de uma futura reforma agrária que se responsabilize por devolver às populações indígenas suas terras atualmente utilizadas em latifúndios ... desde a colonização há uma espécie de crença branca e eurocêntrica coletiva de que não há limites para a exploração de territórios indígenas, o que é atribuído a como deu-se a colonização brasileira e posteriormente a criação do imaginário coletivo acerca da população e terras indígenas (SAFO, 2021).

Percebemos que a jovem, em sua narrativa, mobiliza passado, presente e futuro, relacionando os conhecimentos históricos para a compreensão da atual situação dos povos originários e dos desafios para que ocorra a demarcação de terras.

Galileu apresenta uma significativa percepção relacionando a cultura, a política e a econômica em seu posicionamento. A precária situação em que os nativos vivem na atualidade como sendo o resultado de um movimento de “apagamento” desses povos realizado inicialmente pelos portugueses e, após, pela sociedade que foi construída a partir dos princípios do etnocentrismo. Galileu também faz referência aos massacres que os indígenas sofreram no passado como consequência das invasões do seu território, e o desrespeito com toda a população nativa.

Ao mencionar a exploração a partir de interesses econômicos, é perceptível que a abordagem incluiu antigos governos do país, pois as discussões acerca das demarcações não ocorreram de forma significativa, possibilitando um outro olhar e relevância aos povos originários. As conexões de Galileu são relevantes, apresentado posicionamentos advindos da aprendizagem histórica constituídos no desenvolvimento de sua consciência histórica.

Os sujeitos entrevistados utilizaram as aprendizagens adquiridas, com características do conhecimento histórico desenvolvido no currículo escolar, de modo que interpretam o passado para apresentar a situação dos povos nativos no tempo presente, associando aos fatos vivenciados. Podemos perceber nas respostas conexões que foram estabelecidas a partir das relações sociais, históricas, culturais e

políticas que ocorreram no passado, como a continuidade da exploração indígena cerca de cinco séculos depois da chegada dos portugueses (RÜSEN, 2011).

Todos/as os/as jovens relacionaram as dificuldades dos povos indígenas no tempo presente como uma consequência do processo de colonização e exploração realizado pelos portugueses. Essa interpretação do passado possibilitou depreender os motivos pelos quais poucos avanços ocorreram em benefício dos povos originários. As abordagens não apresentaram apenas a urgência com a demarcação das terras, mas a considerável diminuição de nativos e a importância dos mesmos para a formação cultural, econômica, política, social e ambiental do país.

4.2.3 Temática 3 - Democracia



Figura 10 - Atividade 3 - Tema de discussão: Democracia.

Fonte: <https://www.vvale.com.br/charges/charge-democracia/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Questões da temática 3:

1. Descreva o que você compreende por democracia.
2. Podemos afirmar que em nosso país existe uma democracia plena? Justifique.
3. Acredita que esse sistema político (democracia representativa) é o mais adequado para a nossa organização social?

A terceira temática, que exhibe a discussão acerca da democracia, foi apresentada através de uma charge (cartum) retirada da *Internet*. O debate acerca do tema foi abordado diversas vezes pelos/as jovens durante as entrevistas, sendo uma concepção que perpassa diversas compreensões e setores sociais. É relevante ressaltar que a democracia não deve ser relacionada apenas ao processo eleitoral,

ao exercício do voto para a escolha de governantes, mas a uma condição de vida dos sujeitos históricos/políticos/sociais.

No primeiro questionamento, as respostas dos sujeitos entrevistados apresentaram semelhanças na compreensão acerca de democracia como a participação política do povo, principalmente através das escolhas dos/as representantes políticos. Os jovens consideram que em um governo democrático os direitos e deveres básicos da população devem ser respeitados, ou seja, é obrigação do Estado defender a liberdade de expressão e a igualdade entre os cidadãos.

Safo menciona, assim, uma relevante percepção acerca da democracia:

o objetivo de criar uma representatividade popular dentro dos locais de “fazer política”, esta opinião do povo deve ser completamente condizente com o que este realmente pensa, não podendo passar por efeitos externos como por exemplo ameaças ou coações (SAFO, 2021).

A jovem defende uma prática democrática baseada nas escolhas dos sujeitos, sem que esta seja contestada ou ameaçada. Durante as entrevistas, Safo fez inúmeras relações com seu conhecimento histórico da Grécia Antiga, que foi base da formação da sociedade na atualidade, e a democracia como fundamento para essa constituição social.

Percebemos, nas respostas ao primeiro questionamento, a construção do conhecimento histórico dos/as integrantes da pesquisa, suas concepções acerca da relevância da participação política dos sujeitos, e suas decisões frente aos interesses e movimentos de uma sociedade. O direito de participação política deve ser manifestado através de um Estado democrático. Esse conhecimento instigou a manifestação do elemento conteúdo, uma vez que eram necessárias habilidades de experiências temporais, ao olhar o passado e compreender o mesmo no tempo presente (RÜSEN, 2011).

Os posicionamentos do segundo questionamento complementam as narrativas abordadas inicialmente e mobilizam a orientação histórica e as relações com o conhecimento histórico na dimensão função (RÜSEN, 2011). Todos/as expressaram a compreensão do conceito de democracia a partir da manifestação política do povo; mas em relação a termos no Brasil uma democracia plena, ocorreram algumas divergências de opiniões.

Luciana, Galileu, Malcolm X, Safo, Paulo Freire e Gandhi não compreendem a nossa democracia enquanto plena, mas sim como incompleta; tão pouco que uma plenitude democrática possa acontecer de fato no cenário político que estamos

inseridos/as. Galileu explanou que nossos representantes determinam ações sem pensar no cidadão que o escolheu, apenas nos próprios interesses, citando como exemplo: “casos de corrupção, lavagem de dinheiro com o envolvimento do governo são comuns, o que mostra a ausência de transparência e comprometimento com a população do país” (GALILEU GALILEI, 2011).

Galileu demonstra embasamento nos conhecimentos históricos que possui em relação ao passado, percebendo que o mesmo acaba se repetindo no tempo presente, no qual sujeitos utilizam do discurso democrático como seu aliado com o intuito de chegar até o poder.

Luciana também afirmou que a história política se repete, pois o perfil e o discurso de alguns governantes se aproximam do posicionamento de sujeitos do passado, principalmente quando o intuito é manipular o povo. A percepção de que a história política no Brasil se repete, assim como seus personagens, possui como base o conhecimento histórico, influenciado pelos diversos espaços de socialização em que tais concepções foram sendo constituídas.

Luciana ainda menciona que essas ações fazem com que a população passe a se desinteressar pelas questões políticas, e não perceber o voto como um importante mecanismo de transformação. Luciana, em diversas falas, referiu-se à relevância de enxergar a situação em que a população vive, percebendo a realidade das carências sociais e, assim, compreender a necessidade de uma democracia plena.

Maria Antonieta, durante as entrevistas direcionadas, não mencionou interesse em relação as questões políticas. Relatou que essa temática não é um hábito na conversa em família, que considera que sobre política e religião não se debate. Esse relato evidencia a intervenção da família na formação da sua identidade. A construção dos conceitos históricos e sociais e a percepção de mundo que a jovem apresenta estão diretamente conectadas as experiências e aos conhecimentos construídos pelos pais, principalmente pela mãe. Percebemos que a família se mostra como o principal espaço de aprendizagem e de formação da consciência histórica de Maria Antonieta.

A jovem, assim como a família, frequenta um grupo de escoteiros, e utiliza as estruturas de organização desse grupo para fundamentar a sua compreensão acerca de modelo de democracia. Assim, emprega o exemplo da estrutura de organização

dos escoteiros, na qual uma pessoa comanda e decide o que é melhor para as patrulhas e para as tropas, compreendendo de igual modo o processo de formação política na sociedade.

Malcolm X afirma que no Brasil vivemos uma plutocracia, um governo comandado pelas classes sociais com maior concentração de riqueza, em uma supremacia racial fortalecida pela desigualdade social. Gabriel e Maria Antonieta acreditam que, infelizmente, o povo acaba sendo facilmente ludibriado pelos políticos, e assim tornam-se passivos, permitindo a divisão entre aqueles/as que possuem poder e aqueles/as que não possuem poder, assim dizendo que os reais benefícios de uma democracia fiquem fixos a apenas uma camada da população, similarmente a uma aristocracia.

Apresentando posicionamento diferenciado, Arlindo menciona que em nossa sociedade existe uma democracia liberal:

Creio que sim, existe uma democracia liberal, no entanto ela não é perfeita, mas dentro do aceitável, não chega a ser uma anocracia, mesmo ainda com o coronelismo em regiões interioranas, corrupção estatal e entraves burocráticos que dificultam a participação de pessoas não ligadas às grandes siglas partidárias durante os pleitos democráticos (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2021).

O terceiro questionamento desafiou os partícipes a refletirem se a democracia representativa é a forma mais adequada para a sociedade em que estamos inseridos/as. Maria Antonieta, Galileu, Malcolm X, Gabriel e Safo acreditam ser a melhor escolha; Paulo Freire completa esse grupo, mas menciona ser essa a decisão mais adequada por falta de opção, pois não acredita ser o conveniente.

Safo disserta que:

acredito que a voz de todos deva ser ouvida, e que as maiores mazelas da política brasileira não são derivadas do sistema da democracia representativa, mas sim da falta de instrução e do projeto do sucatear dos centros de ensino (escolas, universidades e demais locais culturais) com o objetivo concreto de manter a população inofensiva e pouco alerta acerca da política (SAFO, 2021).

A jovem afirma que a História se repete em inúmeras realidades sociais. Como exemplo, mencionou o período histórico referente à formação do nazismo na Alemanha, aprendizagem adquirida no espaço escolar, sobre o qual se questiona como as pessoas permitiram aos nazistas conquistar tão imenso poder. Ela relaciona o fato histórico com o período vivenciado durante o governo de Jair Bolsonaro, considerando que mesmo com acesso a alguma forma de conhecimento, o povo

elegeu um presidente com características fascistas, mas que o entendia como populista. Safo ainda afirma que é necessário transformar os discursos em nossa sociedade, para que esses possam atingir a maior quantidade da população do país de uma maneira mais didática e compreensível.

Gandhi defende que o governo deveria ser fundamentado por uma democracia direta, e não como se apresenta. Em relação à política do país, não acredita que a população tenha maturidade para exercer a democracia de fato. Gandhi é a favor da prática de uma democracia direta, pois acredita que a população não está preparada para tanto poder. Percebemos a compreensão que o mesmo possui acerca da importância dessas discussões quando relata que política é a nossa vida, é ela que define todos os nossos caminhos.

Para Arlindo, a nossa estrutura democrática é totalmente ineficiente, e relata que uma possibilidade poderia ser a democracia orgânica, sendo esse um sistema que opera pela hierarquia de trabalho para a escolha da liderança executiva e legislativa. O jovem complementa que o mais próximo que o Brasil chegou desse modelo de democracia foi através da Ação Integralista Brasileira; explanando que:

O fato é que por Plínio Salgado ser um dos maiores ideólogos da democracia orgânica, praticamente a tornou sinônimo de um regime integral, fazendo com que os estudos sobre esse sistema não ficassem longe da esfera do integralismo, o que é uma pena, já que a democracia orgânica poderia muito bem ser aplicada de forma não ideológica e ainda receber mais atenção da academia, já que parece ser uma ideia esquecida (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2021).

A percepção do jovem acerca do Brasil é de que o mesmo nunca foi organizado ideologicamente, sem possuir grupos que defendessem as teorias ideológicas de fato. Relata que esses grupos preservam uma identificação e interesses pessoais apenas como necessidade de pertencimento. O jovem apresenta significativas justificativas para defender a sua percepção em relação à possibilidade da democracia orgânica. Ao abordar os caminhos que poderiam ser seguidos, ficam evidentes os estudos realizados e como, em vários momentos das narrativas, utiliza o passado para embasar as suas concepções políticas.

Os/As jovens possuem uma consciência histórica e política significativa quando se referem à prática democrática do Brasil. Apresentam uma compreensão da formação da estrutura política do país, utilizando como base a construção histórica, relacionando as transformações e permanências que abarcam essa temática.

A consciência histórica é formada a partir de uma dimensão política que ocorre através das relações culturais, históricas e temporais vivenciadas pelos sujeitos; cultura que está presente em todas as dimensões de formação dos indivíduos. Como Cerri menciona, a cultura política:

é o conceito que expressa os padrões pelos quais uma sociedade se relaciona com as esferas em que as decisões coletivas são tomadas. Assim, é de se pressupor que as características mais amplas de cada cultura condicionem as particularidades que caracterizam dinamicamente cada cultura política ou, dizendo de outro modo, uma vez que as culturas são particulares e específicas, o componente político delas também é específico, em interação dinâmica com os demais componentes dessa cultura (CERRI, 2021, p. 56).

Essas relações são apresentadas nas narrativas dos/as partícipes, que demonstram posicionamento crítico frente ao sistema democrático atual apontando possibilidades de ações práticas para transformações futuras, sinalizando as problemáticas do presente advindas que consequências do passado.

4.2.4 Temática 4 - Racismo



Figura 11 - Atividade 4 - Temática de discussão: Racismo⁷².

Fonte: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>. Acesso em: 05 de jan. 2021.

⁷² Fonte de pesquisa – Disponível em: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

Questões da temática 4:

1. Que sentimentos a imagem te causa/proporciona? Descreva.
2. Como percebes a nossa sociedade em relação as permanências e continuidades dos últimos 130 anos?
3. Acreditas que transformações sociais são possíveis? Se sim, como ocorreriam?

A quarta e última atividade investigativa apresentou a temática acerca do racismo, que apareceu em diversas narrativas dos /as jovens durante as entrevistas, através da análise de uma imagem. Além de estar presente nas falas, esse debate é constante no cotidiano da nossa sociedade devido ao racismo estrutural⁷³ que se encontra naturalizado em diversas mentalidades e práticas sociais, e a alguns fatos que ocorreram no período no qual a investigação estava sendo realizada, como o caso de George Floyd, homem negro morto por policiais nos Estados Unidos, em 20 de maio de 2020⁷⁴; e o caso de João Alberto Silveira de Freitas, homem negro morto por seguranças no supermercado Carrefour, em Porto Alegre (RS), no dia 19 de novembro de 2020⁷⁵. Essas motivações apareceram em várias narrativas.

As respostas do primeiro questionamento demonstraram uma significativa indignação de oito dos jovens em relação à construção social fundamentada em um racismo estrutural. Descrições como raiva, repulsa, tristeza, decepção, revolta, injustiça e indignação foram mencionadas como sentimentos mobilizados ao analisarem a imagem.

A maioria dos/as entrevistados/as, ao mencionar o sentimento despertado, também relacionaram a continuidade do racismo enquanto um enorme problema histórico, que parece não demonstrar qualquer manifestação de mudança na sociedade e em sujeitos racistas. Consideram que no século XXI ainda é necessário

⁷³ Sobre a temáticas, ver:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Ed. Jandaíra – Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

OLIVEIRA, Dennis de. Racismo estrutural – Uma Perspectiva Histórico-crítica. São Paulo: Dandara Editoria, 2021.

⁷⁴ CARATCHUK, Ana. Justiça para George Floyd: Como a morte de um homem negro nas mãos de um policial inspira a luta antirracista no mundo hoje. UOL, São Paulo. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/george-floyd-como-negro-morto-pela-policia-inspira-hoje-luta-antirracista/#:~:text=Como%20a%20morte%20de%20um%20homem%20negro%20nas,policia%20inpira%20a%20luta%20antirracista%20no%20mundo%20hoje>. Acessado em 25 mar. 2023.

⁷⁵ Jornal Nacional. Homem é espancado e morto em supermercado Carrefour em Porto Alegre. Site G1, São Paulo. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espocado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>. Acessado em 25 mar. 2023.

lutar por igualdade e pelo antirracismo, e essa luta, em todos os sentidos, necessita ser cada vez mais intensa por todos os sujeitos do Brasil e do mundo.

Safo apresenta uma reflexão de imensa importância ao expressar o seu conhecimento sobre o assunto:

o racismo no Brasil não acabou, e que ele permanece ileso, perverso e impune. Todos os dias milhares de atos racistas, de assassinatos são cometidos por um país que finge um orgulho de sua miscigenação nascida do genocídio étnico e do estupro, das políticas de branqueamento. O Brasil é um país fundamentado na escravidão e um país construído por mão de obra escrava que se nega a confrontar sua história e cessar o racismo em todas as formas (SAFO, 2021).

A jovem apresenta uma significativa relação entre a continuidade dos atos racistas e a história da formação do nosso país, marcada pela exploração do povo negro através da mentalidade e do corpo. As associações estabelecidas demonstram um conhecimento histórico formado a partir dos espaços de socialização, bem como da aprendizagem ocorrida no ambiente escolar.

A resposta de Arlindo destoa do restante do grupo. Inicialmente, ele não descreve nenhum sentimento considerável empático com a discussão retratada na imagem. Ele menciona que a análise lhe causou desafeição pelo tipo de discurso apresentado. Arlindo menciona que compreende a gravidade e importância da luta pela paridade social, mas a imagem demonstra uma busca semelhante à caricatura, descrevendo que: “parece haver quase que como uma cartilha com frases desprovidas de significado técnico e real para serem ditas” (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2021).

O jovem complementa o seu posicionamento mencionando que:

Somente um discurso saturado e que não busca uma verdadeira emancipação e integração das minorias nacionais, somente o seu “sequestro” para fins ideológicos, utilizando de artifícios apaixonados para seduzir aqueles que estão marginalizados e pensam não possuir escolha, além destes, temos os justiceiros sociais, que mesmo se compadecendo da situação desta classe de pessoas, são igualmente arrebatados por discursos simples e rasos (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2021).

Arlindo apresenta críticas à maneira com que a imagem abordou a temática, não concordando com a escrita, considerando uma apelação em relação aos sujeitos que estão observando a mesma. Demonstra algumas colocações excludentes ao se referir aos sujeitos negros da nossa sociedade e as próprias práticas adotadas para as manifestações e falas antirracistas.

O segundo questionamento exigia dos/as jovens um conhecimento histórico acerca dos acontecimentos desde a abolição da escravidão até os dias atuais.

Questionamento que mobilizava os elementos de conteúdo e função para a elaboração das operações da consciência histórica (RÜSEN, 2011).

A maioria das narrativas descreveram que nada mudou nos últimos cento e trinta anos, a exclusão dos negros e a prática do racismo, inclusive, têm-se intensificado nas últimas décadas. Luciana menciona que a situação é tão “abominável” que para a sociedade um homem negro morrer com mais de 80 tiros, em um carro, foi apenas um engano, complementando que: “eles matam todos os dias, com todo o tipo de violência” (LUCIANA DE ABREU, 2021).

Para Galileu, o fim da escravidão, em 1888, não transformou em nada a vida do povo negro no Brasil, pois:

os negros foram deixados de lado, não receberam nenhuma ajuda do governo e foram marginalizados na sociedade. Isso gera consequências até hoje, tais como a desigualdade social, concentração de renda nas mãos de pessoas brancas e falta de oportunidade no mercado de trabalho, o que leva muitos negros aderirem ao trabalho informal e até mesmo precisarem entrar no mundo do crime para que possam se sustentar e sobreviver (GALILEU GALILEI, 2021).

Galileu apresenta significativos conhecimentos históricos, relacionando o fim da abolição da escravidão no Brasil com toda a falta de acompanhamento dos governos desde então. O jovem menciona o descaso com a população negra, liberta e abandonada pela sociedade sem a preocupação de como esses sujeitos seriam inseridos nos espaços de socialização comandados por uma elite branca e preconceituosa.

Malcolm X afirma que a sociedade continua mantendo os mesmos padrões de cento e trinta anos atrás, sem mudanças significativas, fazendo com que ele, como um sujeito negro, tenha que continuar lutando para tentar diminuir, aos poucos, essa situação. Assim como Malcolm, Gabriel também afirma que o resultado dos problemas do presente está nas construções que ocorreram no passado e nas formações que foram se perpetuando ao passar do tempo.

Safo apresenta uma abordagem expressiva afirmando que o racismo perdurou no Brasil inclusive na forma de escravidão. A jovem relaciona o sistema carcerário como uma maneira de manter os sujeitos negros distantes da possibilidade de ascensão social, uma espécie de vestígio da escravidão, mencionando que:

Ano após ano, as medidas para acabar com o racismo no Brasil são rasas e ineficazes, procurando remédios imediatos para um problema que existe desde a colonização desse país e que se mantém dia após dia. O assassinato em massa da população negra é um projeto policial e político racista, assim como a guerra às drogas, as constantes invasões policiais em favelas (que

inclusive existem também por conta da exclusão de pessoas negras nos centros urbanos), as inúmeras dificuldades impostas às pessoas negras no Brasil e diversos outros efeitos que permanecem permeando a sociedade brasileira desde o fim da escravidão (SAFO, 2021).

Assim como a maioria dos/as jovens, Safo expõe a controversa situação da população negra desde o fim da escravidão, afirmando que resquícios dessa prática ainda podem ser encontrados atualmente, e de inúmeras maneiras, na sociedade brasileira.

Arlindo defende que o Brasil e o Ocidente estão passando por transformações culturais, como resultado de uma imensa urbanização, globalização e utilização das mídias, o que proporciona mudanças na maneira de pensar da população, diminuindo o preconceito para que os grupos que foram excluídos sejam aceitos. Ele reconhece que os danos de uma marginalização material seguem acontecendo, sendo esse um produto da formação histórica do mundo.

Nas respostas ao último questionamento, o elemento função foi mobilizado através da competência de orientação histórica, utilizando os conhecimentos históricos para compreender as relações de transformações sociais (RÜSEN, 2011). A inquirição versava acerca de possibilidades, ou não, de mudanças sociais, refletindo sobre a análise da imagem e das aprendizagens adquiridas (cognitivas e experienciais).

Todos/as os/as jovens responderam que modificações são possíveis de acontecer, mesmo sendo o racismo algo que parece estar preso à formação da identidade de uma grande quantidade de sujeitos sociais. Luciana, Maria Antonieta, Safo e Paulo Freire citam a escola como espaço de transformação, sendo urgente a percepção de que a partir do ensino, que forma e transforma mentalidades, e somente desta maneira, o racismo estrutural que vivenciamos pode ser repensado. Foi relatada a prática do exercício de abuso de poder, o opressor e o oprimido, que é perpetuado em nossa realidade. Paulo Freire defende ainda que:

A maneira é educar a população e tentar mudar a desigualdade entre brancos e negros sem citar a cor da pele, enquanto educa a população, para depois levantar medidas como o mínimo de 40% dos funcionários devem ser negros [...] Um maior investimento no ensino público, um incentivo maior às crianças irem à escola e terminarem o ensino sem necessidade de trabalhar tão cedo, e etc. Tudo aquilo que afeta a vida não só do jovem negro, mas da população menos favorecida em geral (que em maioria é negra), e que se pode melhorar, deve ser feito em um primeiro momento (PAULO FREIRE, 2021).

Maria Antonieta e Gabriel alertam para o cuidado que devemos ter com as mídias em relação à perpetuação do racismo, pois esses espaços também auxiliam na construção das mentalidades no contexto atual.

Para Luciana, Galileu e Safo é substancial uma mobilização através da luta de movimentos que envolvam negros e brancos contra o antirracismo. Galileu expõe que em um sistema de exploração apenas a luta coletiva e consciente poderá mudar essa realidade. Galileu apresenta um relevante conhecimento acerca das consequências que ocorreram após o fim da escravidão no Brasil. Relaciona o descaso dos governos com o processo de exclusão e marginalização que os sujeitos negros sofrem até hoje. O jovem relaciona o fato com a atual precariedade da vida de grande parte das pessoas negras, e também a uma maior ascensão de poder e renda em posse das pessoas brancas.

Malcolm X menciona que os sujeitos sociais devem se unir para defender a igualdade entre todos, e a sociedade precisa dar espaço para que as pessoas negras ocupem todos os lugares. A temática acerca do racismo apareceu em quase todas as narrativas do entrevistado. Malcolm, enquanto um jovem negro, relata viver uma realidade privilegiada em comparação à maioria das pessoas negras do país; mas a firma que o racismo está presente em todos os espaços, independentemente de qualquer forma de privilégio.

No período das entrevistas, o jovem frequentava uma escola da rede particular e relatou que a quantidade de alunos/as negros era mínima. Mencionou que era assustador observar a ausência de negros no espaço escolar, acreditava que eram, no máximo, quinze ou vinte alunos/as, sendo a maioria desses filhos/as de funcionários, que ganhavam desconto na mensalidade da escola. Malcolm constata uma lastimável realidade em nossa sociedade: “A gente vai vendo, quanto mais elitizado e mais caro, menos negros vão tendo” (MALCOLM X, 2020). Essa situação é consequência da herança histórica, de um passado marcado pelo processo de escravização e preso ao racismo estrutural que reflete no presente.

As percepções dessa estrutura apareceram quando Malcolm relatou que a escravidão terminou, mas não foram oferecidas melhores condições para os negros; a democratização foi alcançada, mas essa mesma sociedade excluiu os negros. As leis foram construídas, mas por vezes não alcançaram os sujeitos negros, assim como outros grupos, como as mulheres e os indígenas.

Safo defende uma revolução completa, pois os pequenos atos não possuem força suficiente para mudanças mais radicais, afirmando que a sociedade brasileira deve passar por mudanças mais intensas e significativas para realmente compreender a importância da luta contra o racismo. A jovem complementa que:

o sistema carcerário precisa ser anulado, os centros urbanos precisam ser desmantelados e reconstruídos com o objetivo de encaixar mais pessoas, sem distinções, e a revolta popular é a única forma de trazer à tona para os governantes o absurdo em que opera o Brasil. Não há como continuar fingindo que a mudança social no Brasil será feita por falsas campanhas neoliberais, existe a necessidade de mudança imediata e ela precisa ser feita por meio da força popular aliada à políticas públicas verdadeiramente eficazes. É preciso ouvir e disseminar vozes negras, e é preciso que cada cidadão esteja disposto a desmantelar todas as faces do racismo (SAFO, 2021).

Arlindo, ainda que acredite em transformações sociais, apresenta alguns argumentos que destoam dos/as demais partícipes. O jovem menciona que a tendência é que os preconceitos se tornem irrelevantes ao longo do tempo, que na pior das hipóteses sejam alternados para outros grupos vistos como párias. Assim, alguns estigmas acabariam sumindo:

é questão de tempo até que naturalmente certas classes comecem a tomar seu legítimo espaço na sociedade, usurpado por tristes tendências históricas. Realmente não sou simpático às políticas de reparação histórica, as vejo muito mais como uma reafirmação do preconceito do que como uma superação propriamente dita. Apesar disso, compreendo a importância da interferência estatal indireta para fomentar o processo de inclusão social (ARLINDO VEIGA DOS SANTOS, 2021).

O jovem, a partir da construção das aprendizagens, não considera as políticas de reparações históricas enquanto condições de mudanças, ou até mesmo possibilidades de transformação na vida dos sujeitos negros. Defende que as mudanças ocorrerão como consequência do processo de globalização das sociedades.

A análise das narrativas construídas a partir das temáticas possibilitou a compreensão das aprendizagens e da formação da consciência histórica dos/as entrevistados/as, bem como da influência dos espaços de socialização nesse processo. É significativo observar as relações que os/as jovens estabelecem com o passado para compreender os fatos e as vivências do tempo presente e fazerem projeções para o futuro.

Em diversos posicionamentos, mesmo que destoantes entre si, observou-se a influência das instâncias de socialização. Esses espaços e a variedade de maneiras de concepção de identidades são apresentados por Cerri (2021) da seguinte forma:

O passado participa do presente de diversas formas, entretanto é bastante variável a percepção de como isso se dá em diferentes culturas ou formas de organização coletiva. A pergunta sobre como, quanto um sujeito concebe/percebe do impacto da história em sua vida refere-se a isso, à consciência (no sentido de notar, saber, estar ciente) do passado informando, condicionando, determinando, estimulando o presente e as projeções de futuro (CERRI, 2021, p. 72).

As diversas experiências vivenciadas com a família, no ambiente escolar, nos espaços midiáticos, com amigos/as, estão presentes nas narrativas dos/as partícipes; percebe-se, inclusive, certa coerência entre os espaços de socialização e a forma como se posicionam sobre temáticas sociais relevantes no tempo presente. Ou seja, há congruência entre as argumentações e as concepções históricas construídas socialmente.

4.3 Eu, um sujeito histórico?

As entrevistas direcionadas possibilitaram compreender que a formação dos sujeitos, das aprendizagens e da consciência histórica ocorrem a partir das experiências realizadas em sociedade; da relação do coletivo com o individual, e vice-versa. A imersão na trajetória individual de cada partícipe viabilizou compreender a apropriação das experiências nas instâncias sociais, alicerçada pela interpretação do passado, utilizado para as ações ao longo dos percursos sociais; ou seja, compreender a realidade passada para compreender a realidade presente (LAHIRE, 2015; RÜSEN, 2009, 2011).

Essa percepção das aprendizagens históricas na formação da consciência histórica individual e coletiva evidencia a construção de sentido dos sujeitos em relação aos seus espaços de convivência. Dessa forma, o saber histórico é utilizado para dar sentido à vida prática dos sujeitos (RÜSEN, 2011).

Na última entrevista direcionada com os/as jovens, realizou-se dois questionamentos iguais para todos/as, a saber: 1º - Você se considera um sujeito histórico?; 2º - Se você pudesse voltar no tempo e vivenciar um contexto/fato histórico, qual seria? Mudaria alguma coisa? As respostas foram muito significativas, pois demonstraram as diferentes percepções acerca deles/as enquanto pertencentes à sociedade, e a relação de identificação com os saberes históricos.

Luciana achou o questionamento muito difícil e não se achava tão importante para ser considerada sujeito histórico. A jovem mencionou que esses sujeitos devem

realmente importar e agregar na vida das outras pessoas, e ela não se enxergava dessa maneira.

Durante as entrevistas direcionadas, Luciana relatou, em vários momentos, a importância de todos os sujeitos para a construção da sociedade, dos espaços e das transformações sociais. Mas, ao ser questionada, não compreendia ser tão importante para ser assim considerada.

O momento histórico escolhido vai ao encontro com toda a construção e consciência histórica demonstrada pela jovem durante a pesquisa. Ela menciona que:

Alguma das ondas do feminismo, eu vivenciaria ... Eu acho que a gente passou por muita coisa pra ta onde a gente ta hoje. Eu acredito que se eu mudasse não seria o que a gente é hoje, não teria a voz que a gente tem hoje, e cada vez mais. Mas eu acho que se eu mudasse, deixasse as coisas mais tranquilas, a gente não seria o que a gente é hoje sabe, continuaria a mesma coisa, muita gente com o pensamento mais fechado (LUCIANA DE ABREU, 2021).

Luciana apresenta todas as relações que foram expostas e construídas a partir das experiências e dos espaços de socialização referidos nas etapas da investigação.

Maria Antonieta relatou que cada pessoa possui a sua própria História, assim ela se considerava um sujeito histórico, pois em algum momento alguém vai lembrar dela e das experiências que foram vivenciadas, e cita exemplos:

Eu sou uma escoteira, eu fui importante no escotismo, não como muitos foram, mas eu fui importante no meu grupo; então eu faço parte da história do meu grupo. Eu faço parte da minha história familiar principalmente, eu faço parte da minha história escolar ... Então eu acredito que eu sim (MARIA ANTONIETA, 2021).

Em relação ao momento histórico, ela respondeu: “Revolução Francesa, com certeza ... Eu acho que eu não mudaria nada, porque se não fosse do jeito que foi, talvez hoje não seria do jeito que é” (MARIA ANTONIETA, 2021).

Galileu Galilei menciona que todos somos sujeitos históricos: “todo mundo tá inserido na história atualmente ... Acho que todo mundo faz parte da história” (GALILEU GALILEI, 2021). O momento histórico que gostaria de ter vivenciado seria o período da Antiguidade, pois foi o contexto histórico mais interessante que estudou na escola. Na Antiguidade não mudaria nada. Mas se fosse possível, diminuiria a quantidade de mortos durante a Segunda Guerra Mundial.

Gabriel, O Pensador, acredita que é um sujeito histórico pois vivenciou e sobreviveu a uma pandemia. Em algum momento da história todos irão estudar e relembra o que aconteceu nesse fato, e ele poderá contar a partir da sua vivência. Em relação ao momento histórico, o jovem mencionou mais de um fato: “Quando a

ditadura foi derrubada. Foi bacana. O Muro de Berlim é interessante. Seria legal ver como era os vikings realmente” (GABRIEL, O PENSADOR, 2021).

Gabriel menciona que não mudaria nada nos fatos:

Tem aquela coisa que se a gente muda uma coisinha do passado, muitos livros e séries nos mostram isso, e eu sinceramente acredito. Que uma coisa no passado pode desencadear tudo no futuro. Acho que eu não mudaria não (GABRIEL, O PENSADOR, 2021).

Malcolm X inicialmente ficou em dúvida sobre ser um sujeito histórico:

Se a gente olha a história assim macro, uma coisa maior, o Malcolm X não faz parte de nada. Mas se olhar, mais de pertinho assim, eu faço parte da história, porque ao mesmo tempo eu tô construindo a minha história, e a minha história talvez ela seja importante para outras coisas assim, e outras pessoas, e eu faça parte da vida de outras pessoas, e talvez seja parte significativa da vida de outras pessoas (MALCOLM X, 2021).

Em relação ao momento histórico, o jovem menciona que teria aceitado Adolf Hitler na academia de Belas Artes:

Ele ia fazer o desenho dele, não ia se envolver com política. A gente poderia ter acabado com uma mancha na história da humanidade que foi o Nazismo. Seria exatamente isso. Se fosse um momento para apenas presenciar, vivenciar, eu acho que talvez ... eu gostaria de ver o discurso do Martin Luther King falando: 'I have a dream'. Seria legal. Mas eu queria ver o fim da Revolução Francesa; o ataque de Pearl Harbor, Hiroshima e Nagasaki; seria legal ver um faraó. Cenas marcantes históricas (MALCOLM X, 2021).

Para Safo, todos somos sujeitos históricos:

Vamos supor que eu tivesse nascido na mesma família só que na época da ditadura, eu seria um sujeito histórico, então porque não agora?! Se existem coisas históricas acontecendo o tempo inteiro, a gente tá lidando com o ressurgimento do fascismo, com o aquecimento global, com a pandemia, com coisas históricas. Todos nós somos (SAFO, 2021).

A jovem relata que o momento histórico que gostaria de ter vivenciado seria a Grécia Antiga, algo que sempre despertou o seu interesse e sobre o que ainda temos poucos detalhes de como realmente era a vida naquele período. Safo menciona que gostaria de saber coisas consideradas mais “mundanas” sobre a Antiguidade, “como que eles escovavam os dentes, como era a vivência, como era viver na Grécia antiga” (SAFO, 2021).

Safo relata que na Grécia Antiga existiam vários problemas sociais, coisas que eram negativas para algumas relações, mas não tem certeza se mudaria alguma coisa:

Mas eu fico ao mesmo tempo mas se eu mudasse isso e daí a história recente fosse de outra maneira sabe. Mudou alguma coisa na Grécia Antiga, e deu a Terceira Guerra Mundial. Mas vamos supor que não tivesse consequências, eu acho que eu mudaria as questões: acho que todo mundo deveria votar, acho que o conhecimento deveria ser mais disseminado entre toda a

população, e não só os que sabiam ler, eu acho que não teria matado o Platão. Poderia ter alguma coisa tipo: 'anota isso daí que a gente vai precisar no futuro' (SAFO, 2021).

Arlindo ficou em dúvida ao responder o questionamento. Mencionou que em termos teóricos todos somos sujeitos, pois vivemos em uma sociedade, mas em termos práticos, dentro das limitações sociais, acredita que um sujeito histórico deve ter realizado fatos incríveis, que de alguma maneira influenciam na sociedade.

O momento histórico que vivenciaria seria a crucificação de Cristo. Sendo esse um fato religioso, não mudaria nada, pois qualquer alteração na história do passado causaria alterações na história do tempo presente.

Paulo Freire afirmou ser um sujeito histórico, e que todos fazem parte da sociedade:

claro que tem a questão de ter umas personalidades mais importantes e mais únicas que movem feitos mais relevantes na vida de uma quantidade maior de pessoas. Mas acho que todo mundo é, acho que sim (PAULO FREIRE, 2021).

O fato histórico escolhido foi o nascimento de Jesus Cristo, pois gostaria de poder analisar melhor o período e perceber como tudo aconteceu. Mencionou que não mudaria nada, pois com certeza acarretaria em mudanças complicadas no futuro.

Para finalizar as narrativas, Gandhi também afirmou ser um sujeito histórico, e que todos somos importantes para sociedade. Em relação ao momento histórico, relata que gostaria de ter vivenciada os anos de 1980, e gostaria de mudar algumas coisas: “eu acho que talvez o que é mais evidente nos filmes assim, acho que o machismo ... Acho que esses detalhes do passado já mudariam bastante o futuro” (MAHATMA GANDHI, 2021).

As narrativas dos/as jovens apresentam como as aprendizagens históricas foram construídas nos diferentes espaços de socialização vivenciados. A compreensão do que é ser um sujeito histórico e das possibilidades de transformações que qualquer mudança no passado poderia ocasionar no presente demonstram relações significativas com concepções acerca de suas formações e das relações com as diferentes instâncias de socialização.

Os/As jovens possuem uma significativa compreensão e interpretação do passado, relacionando esses conhecimentos com os acontecimentos do tempo presente. É relevante destacar que o grupo que participou da pesquisa demonstra conhecimento histórico (conteúdo), posicionamento político (interpretação), e uma

percepção de mundo que orienta a vida prática (função). Assim, apresentam em suas narrativas os usos que fazem do passado, a utilização das interpretações para as ações no contexto atual, oferecendo visibilidade ao passado e ao futuro (RÜSEN, 2011, p. 59-60).

Considerações Finais

O objetivo central desta pesquisa foi o de compreender o processo de formação da consciência histórica de jovens, considerando as diversas instâncias de socialização pelas quais circulam. A metodologia utilizada, pautada na sociologia à escala individual, possibilitou uma investigação direcionada à imersão na vivência dos indivíduos sociais para a compreensão das singularidades e pluralidades que constituem suas trajetórias.

Nesse sentido, é relevante retomar uma afirmação de Rüsen, na qual o autor coloca que a consciência histórica é “uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática” (RÜSEN, 2010a, p. 56-57); se está relacionada à vida prática, faz referência à vivência em todos os espaços sociais que os sujeitos frequentam, de maneira duradoura ou rápida, intensa ou amena. Essas conexões ocorrem através de “marcas” formadas pelas instâncias de socialização que influenciam e interferem na construção da subjetividade dos indivíduos.

Deste modo, a pesquisa procurou construir os perfis sociais dos/as jovens a partir da constituição de suas identidades alicerçadas pelas vivências em diferentes instâncias sociais que os formam enquanto sujeitos históricos, políticos e sociais. As experiências vivenciadas pelos indivíduos demonstraram a relevância que os espaços sociais possuem na formação da aprendizagem e da consciência dos mesmos; como menciona Lahire (2015), as realidades individuais são sociais, e essas socialmente produzidas (LAHIRE, 2015, p. 21).

Em suma, a consciência histórica é produzida nas relações dos espaços de socialização, através das experiências, das trocas de saberes, das narrativas e ações dos sujeitos, associadas à vida política, cultural, a identidade, aos gêneros, entre outras. As vivências que formam os sujeitos também podem ser transformadas através das diferentes aprendizagens adquiridas durante as trajetórias individuais, que estão inseridas nos espaços coletivos (RÜSEN, 2011).

As narrativas dos/as jovens apresentam as principais instâncias de socialização que contribuíram para formação de suas percepções sociais e de como compreendem a experiência humana no tempo. Alguns espaços demonstraram uma intervenção

mais intensa, significativa e duradoura; enquanto em outras narrativas, essas aprendizagens e marcas sociais aparecem de uma forma menos relevante e mais passageira na constituição dos sujeitos.

Com base nas análises realizadas, o quadro abaixo apresenta os espaços de socialização de cada jovem, apresentados na ordem de intensidade:

CODINOMES	PRINCIPAIS INSTÂNCIAS DE SOCIALIZAÇÃO
Luciana de Abreu	Família, escola, CTG, espaço midiático
Maria Antonieta	Família, escola, escoteiros
Galileu Galilei	Família, escola, jogos on-line, espaço midiático
Malcolm X	Escola, amigos, espaço midiático
Gabriel, O Pensador	Escola, música, amigos, espaço midiático
Safo	Família, amigos, escola
Arlindo Veiga dos Santos	Espaço midiático, jogos on-line, família, escola
Paulo Freire	Família, escola, amigos, música, espaço midiático
Mahatma Gandhi	Família, escola, espaço midiático

Tabela 5 – Principais instâncias de socialização de cada jovem.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

A instância social que se manifestou com maior relevância, marcada por um período mais longo na individualidade de cada sujeito, foi o núcleo familiar. Durante as falas, em algum momento, a família de cada partícipe foi referenciada de alguma maneira, seja com maior ou menor intensidade. Percebemos que essa instância está presente na formação de todos os sujeitos sociais, alcançando diferentes representatividades, mas marcando a construção de todos os sujeitos.

O núcleo familiar possui tal relevância que em algumas individualidades apresentou-se como marca profunda e resistente, determinando algumas escolhas profissionais e alguns posicionamentos políticos desses sujeitos sociais agindo como espaço como formador, e por vezes quase inquestionável. Essas marcas são

significativas, uma vez que esse núcleo é o primeiro espaço de formação dos sujeitos, como menciona Lahire:

a família, através da qual cada indivíduo aprende a descobrir o mundo social e a encontrar o seu lugar, é o primeiro espaço (primário) que tende a estabelecer objectivamente – sem o saber ou pretender – os limites do possível e do desejável [...] Primeira instância de socialização, a família – a constelação de pessoas que realmente formam uma família e estão em interacção frequente com as crianças – tem o monopólio da formação precoce de disposições mentais e comportamentais das crianças (LAHIRE, 2011, p. 14-15).

A escola foi a segunda instância mais mencionada como espaço presente na formação da consciência histórica. Assim como a família, que é um espaço de longa experiência, o espaço escolar também possui um tempo considerável na vida dos sujeitos, sendo que os mesmos convivem pelo menos doze anos nesse ambiente (alguns mais, outros menos). A escola parece ter relevância no desenvolvimento cognitivo, no que tange ao conteúdo histórico (experiência e conteúdo). É nela que os jovens ampliam informações sobre o passado, construindo conhecimentos históricos.

Percebemos que essa é uma instância em que os sujeitos iniciam a convivência, o processo de socialização com outros indivíduos, sem o controle e a vigilância do núcleo primário; e em que passam a ter contato com outras possibilidades de aprendizagens e percepções acerca da formação histórica inicial. As trocas de experiências que ocorrem no ambiente escolar, entre elas saberes formais e não formais, oferecem novos conhecimentos com a possibilidade de agregar esse coletivo na sua formação individual.

Os espaços midiáticos também foram mencionados como lugares de formação de sujeitos; bem como ambientes de socialização que foram fortalecidos durante o período de pandemia. Atualmente as mídias fazem parte do cotidiano dos sujeitos, ocupando um significativo espaço como instância de formação de mentalidade e na construção da consciência histórica.

Esse conjunto de aprendizagens possibilita compreender o passado para que o sujeito consiga orientar-se no tempo presente, nas ações para a vida prática. Quando ocorre esse processo de compreensão, ocorre também a construção de sentidos que o indivíduo produz nas relações com os outros, com os espaços e no entendimento de mundo. Conforme coloca Rüsen:

A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica (RÜSEN, 2010a, p. 65).

Essa relação nos faz entender que a consciência histórica é uma condição do ser humano, que é formada por todas as instâncias sociais e está presente em toda e qualquer trajetória de vida. Contudo, em alguns casos a experiência da orientação humana no mundo se apresenta de forma mais ou menos complexa, orientando posicionamentos no presente e perspectivas de futuro. As aprendizagens históricas que formam a consciência histórica não pertencem apenas as instituições formais de ensino, mas a qualquer espaço que possibilite a troca de experiências e a construção de saberes históricos que proporcionem sentido para as orientações da vida prática. Tais aspectos puderam ser contemplados a partir da análise das trajetórias dos nove jovens investigados nesta pesquisa.

Referências

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/FAPERJ, 2007. 503 p.

ALMEIDA, Sílvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AMÂNDIO, Sofia Lai. O fio constitutivo da Sociologia empírica de Bernard Lahire. **Sociologia, Problemas E Práticas**, n.º 76, 2014, p. 33-49.

ASSIS, Arthur Alfaix. **A teoria da História de Jörn Rüsen: uma introdução**. Goiânia: Editora UFG, 2010.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras - História**. Porto, III Série, vol. 2, 2001, p. 13-21.

_____. Aula oficina: do projeto à avaliação. In. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

_____. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs). **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 21- 48.

_____. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A teoria da História de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Revista Educação & Realidade**: Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.

BOAES, Giovanni; OLIVEIRA, Sheila Borges de; ASSIS, Rodrigo Vieira de. Sociologia(s) em escala individual. **Revista de ciências sociais – Política e Trabalho**. Vol. 1, nº 50, 13–28, jan-jun. João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/45949>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BONETE, Wilian Junior. **Identidade e consciência histórica: um estudo com professores de História que atuam na Educação de Jovens e Adultos**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, 2019.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**. 15(2), Inverno, 2010, p. 264-278.

_____. **Ensino de história e consciência histórica – Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. Interfaces entre cultura histórica e cultura política. **Revista Topoi**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 46, p. 54-76, jan./abr. 2021.

CERRI, Luis Fernando; CERVI, Emerson Urizzi. Relações entre concepções de História e posicionamento político de estudantes brasileiros. In.: **Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em Nuestra América**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2022, p. 93-117.

COLLING, Ana Maria. A construção histórica do feminino e do masculino. In: (Orgs.) STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. L.; PREHN, Denise Rodrigues. **Gênero e Cultura: questões contemporâneas**. POA: EDIPUCRS, 2004, p. 13-38.

CUNHA, Jorge Luiz da. Educação histórica e narrativas autobiográficas. **Revista Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, mar./abr. 2019, p. 93-108.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set./out./nov./dez. 2003. p. 40-52.

DUARTE, Danielle Alessandra do Carmo; EGUCHI, Joyce Akemi dos Santos. O enigma do universo feminino. **Epistemo-somática**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 83-90, dez. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-20052007000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2023.

FERNANDES, Aurélio da Silva. **As concepções de ensino de História e a consciência histórica. Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, p. 138. 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus. 2003.

GERMINARI, Geyso Dongley. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 42, jun. 2011, p. 54-70.

GERMINARI, Geyso Dongley; BARBOSA, Marcos Roberto. Educação Histórica e Consciência Histórica. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 21, p.21-32 jan./abr. 2014.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural – Os determinantes da ação**. Tradução: X. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Patrimônios Individuais de disposições para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**. n.º 49, 2005, p. 11-42.

_____. **A cultura dos indivíduos**. Tradução: X. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

_____. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas Sociologia. Tradução: Pascoal Carvalho. Porto, Portugal: **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, vol. XXI, 2011, p. 13-22.

_____. **Retratos sociológicos**: disposição e variações individuais. Artmed Editora, 2014.

_____. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Revista Educação Pesquisa**: São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez., 2015.

_____. **Dossiê**. Ricardo Visser, Lília Junqueira (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

MARICONDA, Pablo Rubén. Galileu e a ciência moderna. **Caderno de Ciências Humanas – Especiaria**. V. 9, n. 16, jul./dez. 2006, p. 267-292.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. Historicidade e Consciência Histórica. In: (Org.) SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a, p. 7-10.

_____. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Revista Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, n. 42, out./dez. 2011b, p. 43-58.

_____. **Teoria da História como ciência**. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zPTnz9BISEs>. Acesso em: 16 dez. 2020.

_____. Fazer História, Escrever História, Ensinar História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; URBAN, Ana Claudia. **Passados possíveis: A Educação Histórica em debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014, p. 41-55.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de História no Ensino Médio: o lugar do material didático**. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 208 f. 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. **O Ensino de História durante a Ditadura Militar**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosimary_plazza.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2021.

RODRIGUES, Lisiane Sales. **Educação histórica na perspectiva de Jörn Rüsen: limites, possibilidades e desafios de uma experiência no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 288 f. 2016.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista História da Historiografia**. nº 2. mar. 2009. p. 163-209.

_____. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2010a.

_____. **Reconstruindo o passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2010b.

_____. **História Viva**. Teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2010c.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. (Org.) SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã.** Trad. Nélcio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história.** (Org.) SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

_____. **O que é a meta-história?** - Capítulo 2. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a97t64iUWNc&pbjreload=101>. Acesso em: 16 dez. 2020.

_____. Sobre alguns fundamentos teóricos da didática da história. In.: **Jörn Rüsen [livro eletrônico]: teoria, historiografia, didática.** (Org.) OLIVEIRAS, Margarida Maria Dias de; JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes Santiago; LIMA, Caio Rodrigo Carvalho. Ananindeua: Cabana, 2022, p. 28-48. Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. Engajamento na perspectiva da meta-história. In.: **Jörn Rüsen [livro eletrônico]: teoria, historiografia, didática.** (Org.) OLIVEIRAS, Margarida Maria Dias de; JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes Santiago; LIMA, Caio Rodrigo Carvalho. Ananindeua: Cabana, 2022, p. 71-88. Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. **¿Qué es la cultura histórica?** Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. [Unpublished Spanish version of the German original text In: K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, p. 3-26], 2009. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Revista Acta Scientiarum.** Maringá, v. 34, n. 2, jul./dez., 2012. p. 211-220.

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

_____. Jörn Rüsen e a didática da história. In.: **Jörn Rüsen [livro eletrônico]: teoria, historiografia, didática.** (Org.) OLIVEIRAS, Margarida Maria Dias de; JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes Santiago; LIMA, Caio Rodrigo Carvalho. Ananindeua: Cabana, 2022, p. 123-136. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANT'ANNA, Patrícia; EXPRESSÃO, Letícia Homs. Maria Antonieta: conexões entre moda, cinema e negócios. **Revista Anagrama:** Revista Científica Interdisciplinar da Graduação, São Paulo, ano 5, ed. 1, set./nov. 2011, p. 1-14.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, mai./ago. 2004. p. 315-321.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas *online*: potencialidades e desafios para a coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. In.: **REFACS** (Internet), Uberaba, MG, v. 8, n. 4, out./dez., 2020, p. 960-966. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4979/497966365017/497966365017.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Introdução - Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: **Jörn Rüsen e o ensino de História**. (Org.) SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 11-21.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 2, jul./dez. 2006, p. 709-729.

_____. Perspectivas da Consciência Histórica e da Aprendizagem em Narrativas de Jovens Brasileiros. **Revista Tempos Históricos**. V.12, jan./jun., p. 81-96. 2008.

_____. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**. Porto Alegre. v. 16, n. 37, mai./ago. 2012, p. 73-91.

_____. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, São Paulo, vol. 3, nº 2, p. 60-76. 2017. Disponível em <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em: 27 jun. 2020.

TABAC, Sara Esther Dias Zarucki; MACHADO, Pedro Henrique Barboza. Bernard Lahire e sua ilusão biográfica: um debate para a sociologia da educação. In: **Temas da diversidade: experiências e práticas de pesquisa**. Org. Daniel Luciano Gevehr. Ed. Científica. P. 163-173, 2021. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/books/isbn/978-65-87196-60-2>. Acesso em 16 mar. 2023.

VENDRAME, Maíra Ines; MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. “**Minha comadre. Quero que minha afilhada se chame Luciana**”: A trajetória da professora Luciana de Abreu e a luta pela emancipação feminina por meio da educação. *Revista Territórios e Fronteiras*. Cuiabá, v. 14, n. 1, jan./jul. 2021, p. 8-39.

Apêndices

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador/a do documento (RG ou CPF) _____, aceito participar da Pesquisa de Doutorado, intitulada: ***“A formação da consciência histórica de jovens, a partir dos espaços de socialização”***, sob responsabilidade da pesquisadora Amanda Nunes Moreira, cujo objetivo é investigar a formação da consciência história de jovens estudantes, através dos espaços de socialização que estão inseridos, a partir de suas narrativas. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de questionários e entrevistas semiestruturadas. Se você aceitar não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail: amanda.nunes.moreira@gmail.com

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado/a sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto.

Pelotas, _____ de _____ de 2020.

Assinatura

Apêndice 2 – Perfil Social



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
ETAPA 1 – PERFIL SOCIAL**

1. NOME COMPLETO:
2. DATA E LOCAL DE NASCIMENTO:
3. ANO ESCOLAR:
4. ESCOLA:
5. COR/RAÇA:
6. GÊNERO:
7. MORA COM QUEM? (DESCREVA)
8. QUANTAS PESSOAS MORAM NA TUA CASA? QUEM?
9. TRABALHA? SE SIM, ONDE?
10. QUANTAS PESSOAS TRABALHAM NA TUA CASA? EM QUAIS PROFISSÕES?
11. ESCOLARIDADE DAS PESSOAS QUE MORAM NA TUA CASA?
12. O QUE COSTUMA FAZER NAS HORAS LIVRES?
13. POSSUI HÁBITO DE IR AO CINEMA? SE SIM, COM QUE FREQUÊNCIA?
14. LÊ LIVROS? SE SIM, QUAL A QUANTIDADE POR ANO? GÊNERO QUE MAIS GOSTA?
15. COMO POSSUI ACESSO À INTERNET? PELO CELULAR?

16. QUAL A TUA OPINIÃO SOBRE A ESCOLA?

17. O QUE ESPERA PARA O TEU FUTURO?

Apêndice 3 – Atividade Investigativa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
ATIVIDADE INVESTIGATIVA – CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Nome:

Data:

Atividade 1 - Tema de discussão

The screenshot shows a web browser displaying a news article from G1. The article title is "Senado da Argentina aprova legalização do aborto no país". The text below the title states: "Projeto de lei aprovado nesta quarta-feira (30) estabelece que as mulheres têm direito a interromper voluntariamente a gravidez até a 14ª semana de gestação. Texto recebeu 38 votos a favor e 29 contra; houve uma abstenção." Below the text, it says "Por G1" and "30/12/2020 04h18 · Atualizado há uma semana". There are social media sharing icons for Facebook, Twitter, WhatsApp, LinkedIn, and Pinterest. At the bottom of the screenshot, the source URL is provided: "Fonte: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/12/30/senado-da-argentina-aprova-legalizacao-do-aborto-no-pais.ghtml".

1. Em relação ao tema apresentado, qual o teu posicionamento? Justifique.
2. Em nosso país, acredita que a discussão sobre esse tema é possível?
3. Como percebes o papel da mulher nessa discussão?

Atividade 2 - Tema de discussão



The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'brasilecola.uol.com.br/brasil/demarcacao-terras-indigenas-no-brasil.htm'. The page has a breadcrumb trail: 'HOME > GEOGRAFIA DO BRASIL > GEOGRAFIA HUMANA DO BRASIL > DEMARCAÇÃO DE TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL'. A yellow box on the left contains the text 'GEOGRAFIA DO BRASIL'. The main title is 'Demarcação de terras indígenas no Brasil'. Below the title is a paragraph: 'A questão da demarcação de terras indígenas no Brasil passa por uma ampla burocracia e por interesses diversos, sendo o pivô de muitas disputas por território no país.' At the bottom of the article text is the source: 'Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/demarcacao-terras-indigenas-no-brasil.htm>'. On the right side, there are social media sharing icons for Twitter, Facebook, and WhatsApp, along with a 'Curtir' (Like) button showing 0 likes. At the top right, there are icons for 'Imprimir' (Print) and 'Texto' (Text) with a font size selector.

1. Qual a tua opinião sobre a demarcação de terras indígena?
2. Como percebes a situação social dos indígenas atualmente?
3. Refletindo sobre a notícia acima, podemos estabelecer relação entre a colonização do território brasileiro e os interesses diversos relacionados a demarcação de terra indígenas?

Atividade 3 - Tema de discussão



1. Descreva o que você compreende por democracia.
2. Podemos afirmar que em nosso país existe uma democracia plena? Justifique.
3. Acredita que esse sistema político (democracia representativa) é o mais adequado para a nossa organização social?

Atividade 4 - Tema de discussão



1. Que sentimentos a imagem te causa/proporciona? Descreva.
2. Como percebes a nossa sociedade em relação as permanências e continuidades dos últimos 130 anos?
3. Acreditas que transformações sociais são possíveis? Se sim, como ocorreriam?

Apêndice 4 – Escolha da personalidade histórica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
PERSONALIDADE HISTÓRICA – CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Nome:

Data:

Como já foi explicitado/apresentado no documento TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, a identidade de cada participante permanecerá no anonimato, não expondo os/as jovens entrevistados.

Para que a pesquisa possa apresentar as narrativas que foram disponibilizadas através das entrevistas, das conversas, peço que escolhas uma personalidade histórica, da tua preferência, para que seja utilizada como forma de identificação, quando as tuas narrativas forem apresentadas na análise da escrita da pesquisa.

Orientações:

Escolha uma personalidade histórica de tua preferência.

Justifique a tua escolha.