

Entre os tempos de ouro da Antiguidade e a criminalização da política no Brasil contemporâneo: consciência histórica, saberes escolares e representações sociais

Between the Golden Age of Antiquity and the Criminalization of Politics in Contemporary Brazil: Historical Consciousness, School Knowledge and Social Representations

Alessandro Mortaio Gregori*

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo da aprendizagem histórica de estudantes do Ensino Médio a partir do conceito *consciência histórica* e sua possível integração com a *teoria das representações sociais*. Por meio da coleta de ideias prévias e um exercício de entrecruzamento de fontes de épocas diversas (Antiguidade e Tempo Presente), investigamos o desenvolvimento do pensamento histórico de estudantes em uma escola pública da região do ABC paulista. Com o objetivo de compreender como a dimensão do político é aprendida pelos jovens durante o estudo sobre os antigos romanos, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, a qual revelou dados que indicam que a aprendizagem histórica resulta do relacionamento entre conteúdo curricular, percepção da temporalidade e realidade vivida.

Palavras-chave: Ensino de História; Antiguidade Romana; Consciência Histórica.

ABSTRACT

This article investigates the historical learning of high school students based on the concept of historical consciousness and its possible integration with the theory of social representations. Qualitative research was carried out based on the analysis of data collected through student's previous ideas and student responses to a set of exercises with information from different historical sources and periods (Antiquity and Present). We carried out a survey at a public school unit in the metropolitan region of Sao Paulo in order to understand how the political dimension is learned by students when they get in contact with the history of the ancient Romans. We come to the conclusion that student's historical learning results from the relationship between school curriculum, perception of temporality and lived reality.

Keywords: History Teaching; Roman Antiquity; Historical Consciousness.

* Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil. alemortaio@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-6858-4100>>

Procuramos neste estudo investigar a compreensão dos estudantes sobre o exercício da política entre os antigos romanos, buscando responder de que modo compreendem essa dimensão das relações sociais por meio da História e, a partir dela, atribuem significado ao tempo, posicionando-se diante de questões contemporâneas. Levantamos a hipótese de que o trabalho pedagógico com os conceitos de natureza política para o estudo dos Antigos leva à construção de raciocínios, os quais são mobilizados pelos alunos, quando desafiados a se posicionar diante de situações do cotidiano.

Discutiremos neste artigo as respostas dos alunos sobre determinado problema emergente do contato com fontes da Antiguidade relacionadas a problemáticas do tempo presente. As respostas dos alunos fornecerão subsídios para que investiguemos seu raciocínio histórico e como representam o passado por meio de competências e habilidades construídas dentro dessa área do saber escolar.

E por que partir do estudo escolar da Antiguidade?

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

Para Uiran Gebara da Silva (2017), a História Antiga vista do Brasil desperta sensações de familiaridade e exotismo, oriundas de relações paradoxais que a nossa cultura estabelece com seu passado. Um Estado-Nação que se formou historicamente pela hegemonia política e econômica europeia alimenta imagens do passado, memória social e representações históricas que fundamentam a percepção de que nossas origens não estão aqui. Temos uma Antiguidade percebida “fora do lugar”; eurocêntrica, certamente, mas que, ao mesmo tempo, explicita disjunções e paradoxos entre “Antiguidade” e “Europa” e “Antiguidade” e “Ocidente” (SILVA, 2017, p. 5).

“Fora do lugar”, eurocêntrica e arbitrária, a História Antiga está entre nós e faz-se presente nos programas escolares, ocupando um espaço consagrado no quadripartismo da história política que herdamos, conscientemente,

da organização francesa da História (CHESNEAUX, 1995, p. 93). Essa Antiguidade estabelece um sentido, uma percepção da temporalidade que nos posiciona na ordem do tempo. O estudo da Antiguidade serve de contraponto para se avaliar e compreender certas características do mundo atual e, especialmente, a posição que nós, brasileiros, ocupamos nesse mundo (GUARNELLO, 2006, p. 13).

Assim, ao partirmos da temática do político, encontramos um caminho para abordar aprendizagem histórica de jovens estudantes. A narrativa tradicional da história política do Mundo Antigo, especialmente aquela do Mundo Clássico (Grécia e Roma), permanece nas salas de aula, nos livros didáticos e nas aulas de História, estimulando estudantes e professores a refletir sobre sua substância, sua lógica e seu papel de estabelecer diálogos entre o passado e o presente.

Para a condução da pesquisa, contamos com a participação de uma unidade escolar localizada no centro da cidade de São Bernardo do Campo, São Paulo. Trata-se de um colégio da rede pública estadual. A comunidade atendida pela escola é variada e, por se tratar de uma unidade no centro da cidade, atende estudantes de diversos bairros. Os participantes totalizam 60 jovens oriundos de duas turmas da 1ª série do Ensino Médio matutino, possuindo entre 14 e 16 anos de idade. O grupo de estudantes participantes provém de núcleos familiares das classes populares da Grande São Paulo, compondo lares que representam boa parte da força trabalhadora do país. A coleta de dados ocorreu ao longo do primeiro semestre de 2019.

Analisar como os alunos compreendem os conteúdos sobre a Antiguidade e utilizam saberes produzidos nas aulas de História para dar sentido ao mundo em que vivem, é, portanto, um local relevante para se averiguar a formação de uma consciência desses estudantes sobre tempo. Ato que concebemos nessa pesquisa como a formação de *consciência histórica*.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: CATEGORIA INVESTIGATIVA PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

O conceito de consciência histórica é uma possibilidade de esclarecimento do que constitui o pensar historicamente. A Teoria da História do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen (1938-) indica que a consciência histórica se

apresenta como resultado de processos mentais genéricos da interpretação do mundo e de si mesmo. Nos dizeres de Rösen (2001, p. 57), “entende-se por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam suas experiências da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Todo pensamento adjetivado como *histórico*, seja em sua dimensão prática, seja em sua dimensão científica, seria uma articulação da consciência histórica. É da necessidade imperiosa de interpretação do agir e do sofrer no mundo que os homens são levados a realizar um esforço intelectual que resulta nas operações mentais próprias da consciência histórica.

O pensamento histórico não seria algo rejeitável ou opcional, pois é natural e universal. A suma mental que realiza para dar ordem e sentido ao tempo, que conceituamos aqui como consciência histórica, é uma necessidade da vida prática dos homens em sua relação com a historicidade a eles imanente. Na realidade, o que pode variar nessas operações são as formas de apresentação da historicidade, as perspectivas que são abertas no sentido que se dá à experiência temporal (RÜSEN, 2001, p. 57). Entende-se, assim, que a consciência histórica é um trabalho intelectual articulador de experiências e expectativas, o qual permite dar sentido ao tempo.

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

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

Ainda que o conceito de consciência histórica se refira à Teoria da História e àquilo que Rüsen considera como a “História como ciência”, sua perspectiva teórica tem servido de base para um amplo programa de investigação sobre a natureza do conhecimento histórico, revelando diversas tendências e possibilidades de aplicação do conceito, incluindo pesquisas sobre a aprendizagem histórica em ambiente escolar.

Ao utilizar a reflexão sobre a consciência histórica para se empreender pesquisas em ensino, segundo Luis Fernando Cerri, é possível revelar que vários desafios concernentes à aprendizagem escolar não são de ordem exclusivamente cognitiva ou de falta de habilidade do estudante com a disciplina, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de apoio no tempo histórico tal como é apresentado pelo discurso linear e progressista da narrativa de caráter biográfico apresentada pelo universo escolar (CERRI, 2011, p. 16). Investigar a consciência histórica é, portanto ir além do ensino, focar na aprendizagem sobre o tempo, atentando para as concepções de história que os alunos constroem dentro e fora da escola (CERRI, 2011, p. 18).

O conceito de consciência histórica, embora possa parecer abstracionismo filosófico ou categoria hermética restrita ao campo da Teoria da História, permite o investigar da relação dos sujeitos com tempo como produto de qualquer momento particular, em intersecção com a disciplina histórica e a vida cotidiana. O aprendizado histórico na escola revela-se, portanto, uma importante área investigativa, pois possibilita compreender os modos de subjetivação que ocorrem em meio aos processos de ensino-aprendizagem, quando se amplia o horizonte temporal dos sujeitos envolvidos, auxiliando-os na formação de sua consciência histórica. Por isso, na perspectiva rüseniana, o trabalho com o conhecimento histórico nas escolas é fundamental para a interiorização das formas de organizar e dar sentido às experiências temporais individuais e coletivas, experiências essas que se tornam fundamentais “para a definição e inserção do sujeito em seu próprio destino” (SCHMIDT, 2017, p. 64).

PERCEPÇÕES DO POLÍTICO NO PASSADO E NO PRESENTE: UMA PROPOSTA INTERPRETATIVA PELA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sabe-se a partir de diversos percursos investigativos que a maneira pela qual os estudantes compreendem e dão significado aos conteúdos escolares não se descola fundamentalmente dos saberes provenientes do cotidiano. Os conhecimentos construídos em sala de aula dialogam com ideias que os estudantes trazem de sua experiência vivida, auxiliando-os na interpretação da realidade em que estão inseridos (ABUD, 2005, p. 27).

Para se investigar concepções e imagens construídas fora do universo escolar e que adentram inevitavelmente o espaço da sala de aula, deve-se coletar o que aqui identificamos como *ideias prévias*. Caracterizam-se como “ideias prévias” conhecimentos que os estudantes possuem sobre vários fenômenos do mundo físico e social antes de que os professores os ensinem (CARRETERO, 2002, p. 68).

Como recurso teórico-metodológico para se investigar as ideias prévias dos estudantes utilizaremos a *teoria das representações sociais*. Tal teoria, oriunda dos estudos de Psicologia Social de Serge Moscovici (1927-2014), direciona-se a pesquisar saberes do senso comum que circulam em diversos domínios sociais e favorecem interpretações do real.

O fenômeno das representações pode ser descrito como teorias sobre saberes populares e do senso comum partilhados coletivamente, cujo objetivo é interpretar o real, levando os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio (OLIVEIRA; WERBA, 2013, p. 83-84). As representações, na perspectiva de Moscovici, são sociais e constituem um tipo de realidade imposta sobre nós, transmitida e produzida a partir de uma sequência de elaborações e mudanças decorrentes ao longo do tempo. Funcionam como sistemas de classificação, imagens e descrições que circulam dentro da sociedade, implicando “um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação da memória coletiva e uma reprodução da linguagem que, invariavelmente, refletem um conhecimento anterior e que quebram as amarras da informação presente” (MOSCOVICI, 2015, p. 37). As representações sociais surgem como um tipo de senso comum, ou nos dizeres de Celso Pereira de Sá (1993, p. 29),

“conhecimentos de segunda mão”, cuja função principal consiste em apropriar-se de imagens e conhecimentos científicos e transferi-los a um grupo.

A elaboração da teoria das representações sociais por Moscovici leva em conta a coexistência, na sociedade contemporânea, de duas classes ou universos distintos de pensamento: os universos reificados e os universos consensuais (MOSCOVICI, 2015, p. 49).

Nos *universos reificados*, a sociedade é compreendida como um sistema de diversos papéis e classes, os quais se baseiam no princípio da especialização e do mérito, logo, na desigualdade. É a competência adquirida o aspecto determinante do grau de participação do indivíduo ou grupo nesse universo, com uma série de comportamentos adequados para cada circunstância na formação/emissão de um pensamento (MOSCOVICI, 2015, p. 52). É no universo reificado que se produzem e circulam as ciências, o pensamento erudito, o rigor metodológico e as teorizações abstratas (SÁ, 1993, p. 28). Já nos *universos consensuais*, a sociedade é vista como um grupo de indivíduos livres e que se reconhecem como iguais, cada qual com competências não exclusivas, mas atuando como amadores responsáveis ou observadores curiosos, autorizados a expressar suas opiniões e pontos de vista. Correspondem a atividades intelectuais de interação social cotidiana que seguem convenções linguísticas, regras de convivência e limites a perguntas que podem ou não ser feitas sobre determinados objetos (MOSCOVICI, 2015, p. 51). Nos universos consensuais, formam-se “teorias” do senso comum que não reconhecem contornos especializados e obedecem a uma lógica natural, mostrando-se menos sensíveis às qualidades de objetividade do que a sentimentos de verossimilhança e plausibilidade (SÁ, 1993, p. 28-29). Essas teorias engendram representações sociais.

A tarefa de representar, nos universos consensuais, é geralmente realizada por divulgadores científicos de todos os tipos, como jornalistas, comentaristas econômicos, políticos, professores, profissionais de *marketing*, os quais têm à disposição meios de comunicação de massa pelos quais difundem e disseminam uma gama de representações sociais (OLIVEIRA; WERBA, 2013, p. 86). Ao se criarem essas representações, as intenções não estão totalmente conscientes, já que imagens e ideias com as quais se compreende o não usual geralmente referem-se ao que já se conhecia e ao que já se estava familiarizado há um tempo (MOSCOVICI, 2015, p. 58). As representações sociais são, portan-

to, saberes do senso comum gerados no interior dos universos consensuais, desenvolvidas por grupos com o objetivo de lidar com incertezas, com o inco-mum, tornando o estranho familiar. Enquadrando-se em conhecimentos pré-existentes, as representações orientam indivíduos e grupos a se posicionar, construir uma realidade comum e determinar uma moral social.

Uma perspectiva teórico-metodológica complementar para se investigar e compreender o conhecimento de senso comum sob a perspectiva moscoviciana é aquela desenvolvida pelo psicólogo social francês Jean-Claude Abric (2001).

Abric (2001, p. 18) compreende toda representação social como uma estrutura. Os elementos estruturais organizam-se de modo hierárquico no interior da estrutura representacional, atribuídos de uma ponderação e mantendo laços entre si que determinam sua significação e seu lugar. Para Abric, a organização interna de uma representação social considera a existência de um *núcleo central*, sendo que “o núcleo central é o elemento essencial de toda representação constituída e pode, de alguma forma, ir além do simples marco do objeto da representação para encontrar diretamente suas origens em valores que o excedem e que não necessitam de aspectos figurativos, esquematização ou concretude” (ABRIC, 2001, p. 20). Toda representação possui um ou alguns elementos estáveis que formam seu núcleo central. Tais elementos são aqueles que resistem às mudanças, pois sua alteração ocasionaria a transformação completa da representação. Sua determinação é essencialmente social, relacionada às condições históricas, sociológicas e ideológicas do grupo.

Em torno do núcleo central organizam-se hierarquicamente *elementos periféricos*, cujos valores e funções são determinados pelo núcleo central. Tais elementos são informações retidas, juízos, estereótipos e crenças, os quais constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta em que se elabora e se põe em funcionamento uma representação (ABRIC, 2001, p. 23). Desse modo, os elementos periféricos prescrevem comportamentos, conduzindo as ações dos sujeitos de determinado grupo. Segundo Abric (2001, p. 24-25), os elementos periféricos permitem uma modulação personalizada da representação, pois admitem uma apropriação individual da representação em contextos comunicativos específicos. Ao mesmo tempo, tais elementos também protegem o núcleo central, favorecendo a resistência da representação a mudanças de interpretação. Logo, é apenas nos elementos periféricos

que se podem notar contradições na estrutura representacional e certas fissuras que podem levar a uma adaptação da representação por meio de diferenciações do vivido e a integração de novas experiências à estrutura representacional.

A fim de localizarmos e compreendermos as representações sociais trazidas pelos estudantes participantes de nossa investigação, entregamos aos alunos três questões direcionadas a revelar ideias e estereótipos dos estudantes sobre a dimensão do político em nossa sociedade (Quadro 1):

Quadro 1 – Questões direcionadas a revelar ideias e estereótipos dos estudantes sobre a dimensão do político

| | Questões para localização de “conhecimento prévio” | Objetivos |
|----|---|---|
| 01 | <i>Para você, o que é a política?</i> | <i>Elementos nucleares e periféricos na estrutura representacional sobre a política</i> |
| 02 | <i>Você se interessa por política? Por quê?</i> | <i>Elementos periféricos na estrutura representacional sobre a política</i> |
| 03 | <i>Comente de maneira breve como sente a situação política atual de nosso país.</i> | <i>Elementos periféricos na estrutura representacional sobre a política</i> |

Fonte: Elaboração do autor.

De maneira geral, 65% (39 respostas) afirmam que a política é um modo de organizar a vida da população. O tom das respostas parece encaminhar-se para a concepção do político relacionado ao estado de bem-estar, que, por meio do que acreditam ser a política, assegura direitos à população como saúde, educação e emprego. Essas ideias podem ser apontadas como o *núcleo central* da representação do político entre esses alunos, já que se repetem em diversas respostas, demonstrando um elemento de estabilidade:

A política para mim pelo menos deveria ser um grupo de pessoas que representasse a população e cuidasse para que o país, o estado e a cidade se tornassem um lugar com mais qualidade de vida, emprego, educação, transporte e saúde. Pessoas que soubessem administrar seu cargo apenas para trazer melhorias para a sociedade. (Aluno 23, gênero masculino, 15 anos, 1ª A)

A política está presente em tudo em nosso dia a dia que muitas vezes passa despercebido. Seu intuito deveria ser manter a organização, a paz, garantir os direitos das pessoas, como saúde, educação, trabalhos. Porém, na realidade, não está bem assim, se tronou um cenário de corrupção e desigualdade. (Aluno 1, gênero feminino, 15 anos, 1ª B)

A política é o jeito para organizar a vida da sociedade para melhorá-la. A vida das pessoas com mais necessidades tem que ser ajudada pela política. Na minha opinião a política não é uma coisa boa, pois não tem ajudado muito os carentes, pois falta (sic) trabalho, saúde, boa educação. (Aluno 26, gênero masculino, 15 anos, 1ª B)

Muitas respostas desses estudantes também apresentaram o que indicaremos como *elementos periféricos*, geralmente associados ao momento atual da política brasileira: dinheiro, corrupção, roubos e crimes. Localizamos em 45% das repostas (27 estudantes) tais elementos num tom desesperanço e fatalista:

Eu entendo que a política é uma verdadeira roubalheira, confusão e vergonha, pois os políticos querendo mudar as coisas aí dá sempre mais confusão e mais coisa ruim para nós. No fim, política é um conjunto de pessoas que conversa sobre o governo. (Aluno 13, gênero feminino, 15 anos, 1ª A)

Política é onde pessoas como governadores, vereadores e senadores criam seus partidos para governar. Muitas vezes essas pessoas são corruptas, só pensam neles e sempre aparecem casos de corrupção na televisão e na internet. A política no Brasil é uma forma oculta de dizer a palavra “corrupção” (Aluno 25, gênero masculino, 15 anos, 1ª A)

A política é uma forma de ideias socioeconômicas para melhorar a vida das pessoas num lugar. Infelizmente, as ideias dos políticos são motivos de muita briga. É só ligar a TV, o rádio ou entrar na internet para ver como a “fome de poder” faz com que os políticos joguem baixo, causando mortes, revoltas e assassinatos por dinheiro. (Aluno 5, gênero feminino, 15 anos, 1ª B)

Política é uma coisa bem complicada, pois sempre tem gente que está lá no governo e é corrupta, por exemplo o Lula que falou várias coisas que iria fazer pelo bem do povo, depois enganou todo mundo e foi julgado e preso como um ladrão. (Aluno 6, gênero masculino, 15 anos, 1ª B)

Na questão direcionada ao interesse pelas discussões políticas 50% (30 alunos) afirmam não se interessar, enquanto 38% (23 alunos) declaram “sim” e 12% (7 alunos) “um pouco”. Na segunda pergunta, sobre como o estudante sente a situação política atual do país, cerca de 77% (46 alunos) forneceram respostas que podem ser classificadas como sentimento negativo, 15% (9 alunos) apresentaram respostas que demonstram uma situação política positiva e os demais 8% (5 alunos) mostraram-se neutros em relação ao contexto político atual.

A justificativa mais declarada em relação ao não interesse por assuntos da política é o adjetivo *chato*, seguido de *entediante* e *complicado*. Cerca de 10% (6 alunos) apenas indicaram “não” e deixaram a justificativa em branco. Boa parte das respostas recebidas mostra-se curta e demonstra a dificuldade de vocabulário dos alunos para referir-se ao político. Alguns indicam que o tema é difícil e revelam ainda que *talvez quando for adulto me interesse*.

O termo *corrupção* é exaustivamente citado, assim como *políticos ladrões*. O assunto sobre corrupção aparece atrelado a determinados partidos ou orientações ideológicas, como demonstra este estudante:

Roubam muito, principalmente os petistas. Negócio chato. (Aluno 2, gênero masculino, 15 anos, 1ª A)

Daqueles que responderam interessar-se por política, temos um padrão de justificativa que considera assuntos políticos fundamentais para o futuro e para a mudança. *O futuro da sociedade* ou *o meu futuro* são frequentemente mencionados:

Para saber o que está acontecendo no meu país e no mundo. É importante para mim, pois trata do meu futuro. (Aluno 28, gênero feminino, 15 anos, 1ª B)

Tal visão de dever e preocupação com o futuro pode mostrar-se majoritária entre os estudantes que se interessam por política. No entanto, a ideia de que a política se refira a *confusão*, desordem e *briga*, apresenta-se também entre esse grupo de estudantes. A justificativa permanece praticamente a mesma daqueles que assim fundamentaram seu desinteresse pela política:

Sim, mas não gosto de demonstrar isso na frente dos meus pais, pois temos ideias diferentes e eles não sabem me escutar. Então, me fico quieta muitas vezes para não brigar com eles. (Aluno 22, gênero feminino, 15 anos, 1ª A)

Muitas dessas ideias permanecem, quando os estudantes demonstram como sentem a situação política atual do país. Mais de 75% dos participantes (46 alunos) afirmam que a situação política atual do país é negativa. Utilizam constantemente as expressões *ruim*, *péssima*, *muita corrupção*, *bagunçada*, revelando o total descrédito nos representantes políticos. A situação negativa da política do país encontra-se também na polarização e na disputa entre orientações ideológicas diversas. O confronto de ideias gera disputas nocivas, responsáveis pela situação instável do país:

Temos um presidente que age feito um sínico e um ex-presidente que mesmo preso tem mais liberdade que nós e temos também um país que está todo dividido, pois um lado defende o “mito” e outro defende o analfabeto, ambos completamente idiotas. (Aluno 11, gênero masculino, 15 anos, 1ª B)

A partir de tal cenário, mapeamos as associações dos estudantes em relação ao conceito de política, entendido como objeto de representação social. O Quadro 2 é inspirado nas orientações teóricas de Abric (2001):

Quadro 2 – Conceito de política entendido pelos estudantes como objeto de representação social

| Sistema Central | Sistema Periférico |
|--------------------|---------------------------|
| Democracia moderna | Ordem |
| | Dinheiro |
| | Honestidade/Desonestidade |
| Administração | Corrupção |
| | Trapaça |
| O bem comum | Egoísmo |
| | Roubo |
| Direitos sociais | Polarização |
| | Violência |
| | Discussões |

Fonte: Elaboração do autor.

O sistema central, ou núcleo central do fenômeno de representação entre esses jovens, é proveniente do contexto sócio-histórico em que estão inseridos: a ideia do Estado providencial como instituição característica do Ocidente moderno. A justiça, a ordem, os direitos sociais e a existência da democracia são os elementos que auxiliam na construção do conceito “política” associado ao Estado como entidade organizadora da vida social. Os elementos compositores do sistema central provêm de normas e valores que favorecem o consenso e a homogeneidade cultural e psicológica de um grupo sendo, por isso, resistentes à mudança (SECA, 2004, p. 74). Uma ruptura no equilíbrio do sistema central desencadearia uma mudança radical na representação.

Se os elementos que compõem o núcleo central são estáveis, os elementos periféricos, por sua vez, são dinâmicos. Apesar de garantir a proteção do núcleo central, formam um sistema de concretização ou de ilustração da representação, sendo a interface entre o estímulo exterior e o sistema central, favorecendo um posicionamento do indivíduo/grupo diante de uma situação concreta (SECA, 2004, p. 75). Devemos salientar que os elementos periféricos são provenientes de informações retidas, seleções, juízos e estereótipos que permitem a regulação da representação e sua concretude. Logo, põem em funcionamento a representação e operam como decifradores de uma situação específica, podendo levar o sujeito a constituir uma modulação personalizada da representação (ABRIC, 2001, p. 25).

Notamos que um número considerável de estudantes associou à política diversas palavras, juízos e estereótipos em sua maior parte carregados de tons negativos e depreciativos: *desonestidade, corrupção, coxinhas, esquerdistas, roubo, egoísmo, violência*. Nesse caso, acreditamos que esses juízos são elementos periféricos. A fim de compreendermos de que maneira, sob situação de estímulo, o raciocínio baseado na representação associa indícios e fragmentos de uma situação concreta a imagens e estereótipos presentes no sistema periférico, é relevante investigar uma possível origem desses juízos.

Seguindo as proposições teóricas de Abric (2001), apontamos esses elementos representacionais nucleares como provenientes de expectativas em relação à democracia liberal arraigadas no imaginário coletivo que se depreendem do processo de escolarização conduzido pelo Estado, da própria propaganda política e, especialmente, dos meios de comunicação que criam asseguram a opinião nos universos consensuais.

Se atentarmos para a origem dos elementos periféricos das representações sobre o político nas próprias respostas desses estudantes, encontramos evidência fundamental para nossa análise:

Muitas vezes essas pessoas [os políticos] são corruptas, só pensam neles e *sempre aparecem casos de corrupção na televisão e na internet. A política no Brasil é uma forma oculta de dizer a palavra “corrupção”* (Escola B, aluno 25, gênero masculino, 15 anos, 1ª A)

É só ligar a TV, o rádio ou entrar na internet para ver como a “fome de poder” faz com que os políticos joguem baixo, causando mortes, revoltas e assassinatos por dinheiro. (Escola B, aluno 5, gênero feminino, 15 anos, 1ª B)

É possível notar nas repostas acima um fator comum: os meios de comunicação são indicados pelos alunos como as grandes fontes de informação sobre a corrupção, violência e desonestidade associadas ao fazer político. Nossa hipótese compreende que essa cultura juvenil urbana, com acesso contínuo à internet, redes sociais e televisão e cada vez mais distanciada dos espaços públicos, apreendem continuamente mensagens midiáticas em relação à criminalização da política. Essas mensagens auxiliam na formação das representações que esses jovens constroem sobre o campo político, agregando a ele imagens estereotipadas, discurso enviesados e juízos provenientes dos grandes produtores de conteúdo midiático.

A relação entre comunicação de massa e formação e circulação de representações sociais é uma área profícua de estudos em Psicologia Social. Se os olhares para os meios de comunicação e as indústrias de mídia foram direcionados pela Sociologia principalmente por meio de concepções reprodutivistas, de dominação estatal e econômica, a teoria das representações sociais passa a analisar a produção dos *mass media* contemporâneos pela sua tendência psicologizante do domínio do consumo e da publicidade, que seduzem os indivíduos e impõem de forma subliminar representações sociais (ALEXANDRE, 2001, p. 17).

Com o desenvolvimento das mídias (jornais, rádio, televisão, internet...) as relações entre políticos e não profissionais passam a ser cada vez mais construídas por meio de formas abertas de comunicação midiática. Falas, condutas e posicionamentos dos políticos são examinados continuamente por jornalis-

tas e profissionais de mídia, que os reelaboram e veiculam ao público a partir do conjunto de interesses, posições e trajetórias dos grupos e instituições ligados aos *mass media* (GUARESCHI, 2012, p. 65). Nesse processo de reelaboração e transmissão criam-se e fazem-se circular representações sociais.

Em análise sobre a relação entre os meios de comunicação brasileiros e o campo da política contemporânea Enio Cardoso e Jennifer de Moraes (2018) indicam que os meios de comunicação no Brasil assumiram nos últimos tempos um discurso de estigmatização da esfera política, compreendida como o cerne de todos os males da sociedade brasileira. Indica-se que parte da percepção que os cidadãos brasileiros têm sob a corrupção e o exercício da política influencia-se negativamente pela linha de ação adotada por muitos meios de comunicação de massa (CARDOSO; MORAIS, 2018, p. 3). Compreendemos que a narrativa generalizadora criada pelos meios de comunicação a que se referem Cardoso e Moraes pode ser identificada como aquela que se construiu sob um estereótipo de criminalização da política na sociedade brasileira contemporânea e, assim, fomenta representações que circulam também entre os jovens das grandes cidades brasileiras.

Segundo Rogério Dutra dos Santos, a criminalização da política pelos meios de comunicação de massa opera a partir de um paradigma de moralidade específico, uma espécie de decisão privada capturada por procedimentos de produção da notícia que dependem da publicidade (SANTOS, 2016, p. 201). Narrativas midiáticas construídas sobre Mensalão e Lava Jato, por exemplo, remetem a audiência a um estado de impotência diante do inevitável, como se “o Brasil fosse o único formado por uma classe política egoísta e alheia aos problemas do país” (CARDOSO; MORAIS, 2018, p. 16). Sob perspectivas da Teoria das Representações Sociais, a mídia, integrada por grupos formadores e difusores de representações sociais, processam determinados conhecimentos, transformando-os em propriedade impessoal e pública, permitindo a cada indivíduo ou grupo manuseá-lo e utilizá-lo de forma coerente com valores e motivações da coletividade a que pertence (ALEXANDRE, 2001, p. 17). Nesse sentido, é possível compreender que imagens, juízos e estereótipos dos assuntos políticos como reflexos de atos criminosos, violentos e inescrupulosos provêm da produção e circulação de representações sociais desencadeadas, boa parte, pela maneira como se processa o discurso dos

meios de comunicação de massa nas narrativas sobre posturas, comportamentos e atividades dos representantes políticos brasileiros.

Sinalizamos, portanto, que é dos meios de comunicação de massa que boa parte dos elementos periféricos das representações sobre o político emerge nas respostas dos estudantes participantes da pesquisa. Não se pode, evidentemente, desconsiderar outros formadores e desencadeadores de representações como influentes nos saberes que carregam os alunos, como saberes partilhados dos grupos sociais que frequentam, posições políticas familiares e até mesmo e representações de seus próprios professores. Do mesmo modo, não podemos atribuir à mídia um papel de total vilania. Contudo, a indicação de vários estudantes de que são os meios de comunicação fontes para se considerar a política um conceito atrelado à corrupção, desonestidade e violência nos justifica que, em grande parte, é a partir de representações oriundas dos meios de comunicação de massa que elementos periféricos representacionais (juízos, estereótipos e informações retidas) se acomodam nos raciocínios dos estudantes e os ajudam a tomar posição e desencadear explicações diante de estímulos externos relacionados a assuntos concernentes à política, inclusive no momento da aprendizagem escolar.

FORMANDO UMA CONSCIÊNCIA SOBRE O TEMPO: A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA VERIFICADA PELA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Acreditamos na possibilidade de se relacionar a teoria das representações sociais ao conceito de consciência histórica, examinando a maneira pela qual o saber do senso comum também se torna um meio para construção de uma interpretação sobre o passado, procurando produzir um sentido sobre a temporalidade. Concordamos com Aaron Reis, o qual indica que, inserida em uma relação temporal, a representação de um objeto ou fenômeno contemporâneo ao grupo analisado em uma pesquisa pode revelar um conjunto de saberes que influenciam modos de articulação da temporalidade, elemento essencial da consciência histórica (REIS, 2019, p. 145).

Como observado acima, a consciência histórica é uma necessidade da vida, a suma das operações mentais que almeja trazer ao indivíduo estabilidade e bem-estar (RÜSEN, 2001, p. 57). Esse emprego estabilizador da cons-

ciência histórica só pode revelar-se operante devido à representação de uma unidade de tempo, uma representação da continuidade, a qual dá a memória um papel integrante da consciência temporal (RÜSEN, 2001, p. 65). Devemos recordar que as representações sociais, como fenômeno estabilizador (tornar familiar o que não é familiar), também dependem da memória e sua consciência temporal, que possibilitam uma fuga do mal-estar e propiciam um sentido de continuidade, de compreensão mútua que (re)equilibra a ordem estabelecida (MOSCOVICI, 2015, p. 56). Portanto, é possível afirmar que juntas, representações sociais e consciência histórica podem funcionar como um sistema de compreensão da realidade em uma perspectiva temporal com funções de orientação (REIS, 2019, p. 145-146). O trabalho com o fenômeno das representações sociais possibilita, portanto, uma efetiva verificação da consciência histórica, pois permite ao pesquisador desvelar a relação entre vida prática do sujeito e os possíveis caminhos de atribuição de sentido ao passado.

Para verificar a consciência histórica em formação, entregamos aos alunos participantes um exercício de entrecruzamento de documentos. O conjunto de textos apresentado discute a questão das lutas sociais na Roma Antiga e as compara a problemáticas correlatas no tempo presente. Tito Lívio e Plutarco (sob a voz de Tibério Graco) denunciam a situação de pobreza da plebe e advogam por uma distribuição de riquezas mais igualitária na sociedade romana antiga. Lula e Pepe Mujica discutem a questão da pobreza e da reforma agrária no presente, buscando, pela ação política, diminuir as desigualdades sociais (Quadro 3):

Quadro 3 – Exercício de entrecruzamento de documentos

| Texto 1 |
|--|
| <p>“[...] os plebeus consumiam-se no ódio aos patrícios, sobretudo por causa da escravidão por dívidas. Indignados, diziam que eram aprisionados e oprimidos em sua própria pátria e por seus próprios concidadãos, embora combatessem no exterior pela liberdade da república. A plebe era mais protegida na guerra do que na paz, mais livre entre os inimigos do que entre seus próprios concidadãos”.</p> <p>Tito Lívio, <i>História de Roma</i>, L. II, 23, p. 136.</p> |
| Texto 2 |
| <p>“Os animais selvagens espalhados pela Itália têm, cada um, seu buraco, seu antro, seu covil; e aqueles que combatem e morrem pela Itália só têm o ar e a luz: nada mais. Sem casa, sem moradia fixa, perambulam com suas mulheres e filhos. [...] Fazem a guerra e morrem [...] nós os chamamos de senhores do mundo, mas eles não possuem sequer um torrão de terra.”</p> <p>Plutarco, Vida de Tibério Graco. In: <i>Coletânea de Documentos Históricos para o 1º Grau</i>. Silo Paulo, SE/CENP, 1979, p.65.</p> |
| Texto 3 |
| <p>“A terra não pode ser exemplo de pobreza, tem que ser também um instrumento de libertação, para compaixão e poesia, e não apenas para negócios. [...] O homem nunca teve os meios que tem hoje. Se pensarmos, tecnicamente, pela acumulação de capital e conhecimento, o homem poderia lidar com as misérias fundamentais, reverter muitos desastres. [...]”</p> <p>José (Pepe) Mujica, ex-presidente do Uruguai em coletiva de imprensa na Feira Nacional da Reforma Agrária, 6/5/2017.</p> |
| Texto 4 |
| <p>“Nós, que estamos entre os que têm cidadania, sabemos que se o Brasil incluir socialmente essa grande parte da população excluída, o nosso país vai melhorar e, não tenho dúvida, melhorar muito. É preciso construir uma ponte entre esses dois mundos. E o nome dessa ponte chama-se oportunidade. Toda a Nação vai se beneficiar com isso. Essas pessoas que sobrevivem abaixo da linha de pobreza - quase 50 milhões - têm direito a uma vida digna. Têm que receber algum apoio imediato que lhes permita resistir hoje, acreditando no dia de amanhã”.</p> <p>Ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva em discurso inaugural do programa Bolsa Família, 30/10/2003.</p> |

Fonte: Elaboração do autor.

Seguimos, então, com as seguintes questões aos estudantes: *Comparando os documentos, é possível afirmar que autores, antigos (Tito Lívio e Tibério Graco) e modernos (Mujica e Lula), ao discutir o assunto dos textos, podem fazer isso para tentar se manter na política? Por quê?*

As questões propõem-se a discutir as ideias dos alunos sobre a ação política, as representações e imagens que criam para compreender qual o sentido da apropriação dos problemas sociais pelas figuras que exercem o poder no passado e no presente. Tal exercício nos permite relacionar a formação de uma consciência sobre tempo, enquanto averiguamos a interpretação dos estudantes embasada em conhecimentos que circulam no meio social, elementos que trazem para sala de aula e os auxiliam na organização de um quadro interpretativo sobre problemas de ordem social, política e econômica que se colocam na discussão sobre as ações humanas ao longo do tempo.

Das respostas, 87,5% (56 alunos) concluíram que sim, os autores apenas apresentam interesses sobre problemas sociais como maneira de manter-se em destaque na cena política. Notamos que esses alunos, quando partiram para a justificativa de sua resposta selecionaram basicamente o mesmo argumento: a criminalização da política. Alguns estudantes associaram o programa Bolsa Família a uma atualização da “política do pão e circo” dos antigos romanos. A crítica à abordagem sobre os problemas sociais recaí essencialmente sobre os autores do presente, que passam a ser a referência para a interpretação global da questão:

Sim, há uma possibilidade de que ao abordar o assunto de distribuição de terras e desigualdade social o povo possa acreditar que realmente as coisas irão mudar. *No passado muita gente era desfavorecida e o jeito dos romanos para acertar as coisas era o “pão e circo”, onde [sic] era distribuído comida e diversão para que o povo não ligasse para as questões essenciais. Hoje tudo piorou muito, mesmo com o Bolsa Família, que dá uma ajuda aos que são muito pobres, a gente não evoluiu, a pobreza continua, mas o discurso sobre o Bolsa Família é forte, então as pessoas votam e se conformam, como acontecia no Império Romano.* (Aluno 18, gênero masculino, 15 anos, 1ª A)

Sim, pois eles podem usar a política do pão e circo como algo para enganar o povo com algo que era bom e continuar com a desigualdade entre as pessoas tranquilamente, porque a pessoa que é pobre, já se contenta com algo que é pequeno e então vão manter a pessoa no poder. Hoje eu vejo o Bolsa Família que muitas

peessoas recebem, mas não muda a pobreza, continua tendo muita desigualdade social. Ela pode realmente ajudar um pouco o povo, mas é algo pequeno. (Aluno 30, gênero feminino, 15 anos, 1ª A)

Eu creio que sim, pois os políticos na história sempre iludiram o povo para conseguir ganhar voto e isso desde a época do senado de Roma. *Eles “compram” o povo e um exemplo óbvio disso é o Lula que dá Bolsa Família para o povo e pão com mortadela e acabou indo mesmo para a cadeia. (Aluno 18, gênero masculino, 15 anos, 1ª B)*

Sim, apesar de não sabermos a verdadeira intenção. Eu acho que *na Roma Antiga a situação era de algo que precisava logo ser resolvida porque os plebeus iam para rua, quebravam as coisas, brigavam. Agora hoje pode até ter uma chance desses políticos usaram o povo para melhorar de fato o país, mas o que a gente vê é que o povo se acomoda, aceita qualquer coisa e dá a impressão de que está tudo bem, mas não está. Então a política acaba virando algo para apenas aumentar o poder de quem já está lá. (Aluno 21, gênero masculino, 15 anos, 1ª B)*

Sim. Alguns pontos de hoje são iguais o de antigamente na cidade de Roma. *Os políticos tentam resolver a pobreza dando algumas coisas para o pobre, como o pão e circo e as pessoas aceitam o poder como está. O senado que tinham antigamente também existe hoje e acaba sendo mais ou menos a mesma coisa, porque dão coisas para os pobres ficarem calados e conformados em serem pobres como o Bolsa Família (Aluno 29, gênero feminino, 15 anos, 1ª B)*

Dos alunos, 11% (7 respostas) afirmam concordar em parte e apenas um estudante deu resposta negativa à questão. A justificativa desse grupo, contudo, é similar: os autores antigos não possuíam intenções de se manterem ligados aos círculos políticos, mas apenas de denunciar os problemas de sua época. Portanto, eram bem-intencionados. Já Mujica e, especialmente Lula, seriam aqueles que, ao defenderem temas sociais, o fazem de modo inescrupuloso e direcionado exclusivamente a angariar mais votos e perpetuar-se no poder. No presente, a cena política para esse grupo de estudantes é contaminada por favoritismos, egoísmo e corrupção – mais uma vez a representação da política como ato criminalizado. Seguem alguns exemplos:

Eu acho que alguns desses autores sim, outros não. Os textos que falam sobre a Roma Antiga não parecem se importar com nada que seja da política ou com coisas sobre a política, eles só querem mostrar o que está errado naquele tempo e

precisa melhorar. *Mas, os atuais focam muito mais em questões da política, no governo em si. Só que na realidade a gente sabe que eles não vão fazer nada, porque no fim vão dizer que não tiveram tempo e que não tinha verba suficiente.* (Aluno 11, gênero feminino, 15 anos, 1ª A)

Na minha opinião isso depende muito das épocas e das pessoas, pois, antigamente na Roma Antiga os plebeus lutavam e chamavam a atenção dos políticos. *Atualmente, com o Bolsa Família, a cesta básica parece que as pessoas do governo são de bom coração, mas a gente sabe que muito disso não é bem assim que acontece. É só corrupção e compra de voto.* (Aluno 6, gênero masculino, 15 anos, 1ª B)

Eu acho que não. Na Roma Antiga os políticos prometiam e até ajudavam os pobres, porque tentaram a reforma agrária, mas acabaram sendo mortos. *Mas hoje eu penso que os políticos prometem essas coisas apenas para se manter mesmo no poder ou conseguir entrar na política que é algo muito disputado.* (Aluno 11, gênero masculino, 15 anos, 1ª B)

Pode ser que sim, mas a gente tem que separar. Pois há aqueles que realmente quiserem dar uma ajuda para o povo, como o Tibério Graco. *Mas tem o Lula e aqueles políticos que fazem por questão de ajudar a si próprio e conseguir mais votos. Então eu acho que é algo que sempre vai existir na história.* (Aluno 14, gênero masculino, 15 anos, 1ª B)

Pelo conjunto das repostas é possível levantar algumas tendências entre os estudantes participantes da pesquisa. A maior parte dos alunos considera que os assuntos relacionados à superação das desigualdades sociais pela ação política podem ser objeto de mero interesse dos representantes políticos de se perpetuarem no poder. Para tal, encontramos ecos das representações sobre a criminalização da esfera política no Brasil circulantes entre os estratos médios da grande mancha urbana da metrópole paulista. Lula é exemplo para muitos desses estudantes de atos de corrupção, favoritismo e egoísmo. Seu discurso reproduzido é descredibilizado e chega a ser comparado à política do pão e circo dos antigos romanos.

Os alunos que estabeleceram um paralelo entre o Mundo Antigo e as propostas de superação da pobreza e desigualdade no presente o fazem por dois caminhos. Um primeiro, majoritário, pauta-se essencialmente pela ideia de que os autores antigos possuíam de fato boas intenções. Atribuem uma postura condescendente a esses autores clássicos, pois, na visão de muitos alunos, os antigos demonstram interesse real em desempenhar mudanças so-

ciais. O povo romano, especialmente a plebe, também desempenha papel central nesse raciocínio, pois se mostrava mais atuante e menos conformado do que população brasileira mais humilde no tempo presente. A menção à política do pão e circo, que, como se viu, teve sua versão atualizada, o Bolsa Família. O tema não aparece nos autores antigos, já que a temática dos textos concerne ao período das lutas sociais na República romana, enquanto a política do pão e circo costuma ser mencionada pela narrativa escolar durante a apresentação do período imperial. De todo modo, acreditamos que a recuperação do tema “política do pão e circo” por alguns alunos representa um modo de demonstração da permanência de determinadas práticas que consideram manipulação e enganação das massas que culminaram no Bolsa Família, programa que consideram ainda mais nefasto do que a prática dos antigos romanos.

Para essa questão, buscávamos um caminho para aflorar as representações da política e da ação dos políticos tanto no Mundo Antigo como no presente. E é possível notar que as representações sobre a política como ato criminalizado no Brasil contemporâneo tornam-se, de fato, o eixo estruturador do pensamento desses alunos. Certo que os estudantes não reproduziram meramente o saber de senso comum como cópia daquilo que circula no mundo dos adultos, ou reportaram fielmente em suas ações e discursos o que ouvem, leem e apreendem dos meios de comunicação de massa. É importante ressaltar a consideração de Lana Siman de que entre o ato de se internalizar imagens, juízos e estereótipos circulantes do meio social e expô-los há sempre um processo de rearticulação simbólica, sobre o qual age a individualidade num percurso de mediação entre indivíduo e sociedade na dinâmica de construção e reconstrução de símbolos socializados e internalizados (SIMAN, 2005, p. 351-352).

É nos fenômenos de mediação entre os saberes individuais e o meio social que podemos localizar, nas repostas dos alunos, referenciais comuns, quadros de pensamento e valores compartilhados que forcem a *tensão* necessária à aprendizagem e à apropriação dos saberes escolares (LAUTIER, 2011, p. 46). O construído em sala de aula, assimilado dos materiais didáticos e produzido pela interação aluno-professor associa-se às representações sociais que carregam os estudantes, tornando-se estas últimas fundamentais na rearticulação simbólica dos conteúdos provenientes do saber escolar.

O equipamento metodológico e conceitual das representações sociais possibilita tanto empreender pesquisas que identificam algumas representações que estruturam o mundo coletivo no qual crianças e adolescentes se de-

envolvem, como examinar a existência ou não de um núcleo duro representacional resistente a mudanças (SIMAN, 2005, p. 253). Tal núcleo, quando identificado, possibilita-nos compreender desafios e relutâncias no desenvolvimento de um conjunto de capacidades relacionadas ao desenvolvimento do raciocínio histórico no pensamento dos alunos.

Asseguramos que é na rearticulação dos elementos simbólicos apreendidos pelos alunos no meio social e também na ação didática que se afirmam posicionamentos em relação aos conteúdos e temas da história escolar. Do mesmo modo, acreditamos que sob tal rearticulação é possível ainda investigar um conjunto de saberes influenciadores dos modos de se atribuir sentido à temporalidade, elemento essencial da consciência histórica, e, por fim, avaliar a extensão da aprendizagem histórica desse grupo de estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o confronto do estudante com o conhecimento histórico sobre a política entre romanos antigos desencadeia em sua cognição histórica significâncias específicas oriundas de intenções mentais, cognitivas e emocionais provenientes do meio em que estão inseridos (social, mas também escolar) e suas intenções subjetivas, que tornam essa experiência sobre o tempo compreensível, manejável e orientadora. É nesse local que podemos visualizar os encaminhamentos do processo de constituição histórica de sentido em termos de prática de aprendizagem, ou seja, a formação e mobilização da consciência histórica (RÜSEN, 2015, p. 249).

A disciplina histórica é diversa do senso comum e devemos esperar que os estudantes compreendam a história em conflito com o senso comum por meio de uma estrutura ensinada dentro de um contexto disciplinar e metodológico. Caso tal estrutura não se mostre disponível, ou seja fragmentária, as considerações do senso comum acabam por tornar o conhecimento disciplinar da História um ato de pouca validade (LEE, 2004, p. 35). É aqui que encontraremos o papel desempenhado pelo ensino de História: levar os estudantes a adquirir, desenvolver e internalizar os procedimentos mentais da consciência histórica, a fim de controlar e minimizar a resistência dos saberes cotidianos, das representações e estereótipos ou de narrativas orientadoras baseadas exclusivamente na memória.

Encontramos, nas ideias prévias dos estudantes, representações sobre a

política que se estruturam em torno de um núcleo representacional construído sob a concepção de democracia moderna, interpretada como o ato de participação por meio da escolha de representantes, e da ideia do Estado como administrador e provedor de garantias sociais. A representação do político que carregam se constrói sob elementos periféricos que a associam à ideia de corrupção, dinheiro, egoísmo, trapaça, violência e polarização. A política torna-se um ato criminalizado em um cenário estarrecedor. Ainda que parte considerável dos estudantes considerem a política um assunto de relevância, a polarização dos debates, as discussões acaloradas e seu aspecto entediante e distante da realidade cotidiana os fazem conceber o político com contornos essencialmente negativos.

Percebemos, por meio das próprias respostas dos estudantes, que tais concepções sobre política provêm de mensagens construídas em grande parte pela mídia nacional. Violência, corrupção e desonestidade são corriqueiramente associadas à ideia do político, caracterizando uma visão criminalizada do fazer política na sociedade brasileira contemporânea. A cultura juvenil urbana, cada vez mais alijada dos espaços públicos e de experiências sociais coletivas, recebe continuamente tais mensagens midiáticas em relação à criminalização da política. Esse conteúdo fomenta representações sociais sobre o campo político, agregando a ele contínuas imagens estereotipadas e discursos enviesados, inviabilizando, na visão de muitos estudantes, a possibilidade de mudança das realidades sociais por meio da luta política.

Concluimos que a percepção sobre a política no mundo romano, quando aproximada do presente, tende a levar os estudantes a depreciar o momento em que vivem e a idealizar as ações dos homens do passado. Compreendem que o exercício da política poderia ocorrer na Antiguidade, mas, na condição do contemporâneo, a política torna-se, tanto no plano das ideias quanto no plano da ação, uma empreitada conduzida por egoísmo e sujeitos inescrupulosos. Portanto, a experiência do passado não se torna relevante para se compor uma transformação no momento em que se vive e o presente permanece estagnado, imóvel e conformista.

Se procurarmos encontrar a formação da consciência histórica em desenvolvimento, o ensino deve então propiciar ao estudante orientação no tempo, a qual rompa com estereótipos, com o senso comum e com tendências à interpretação do tempo de modo imóvel ou regular. O entendimento da História essencialmente por meio de conhecimentos provenientes do senso

comum ou padrões idealizados sobre o passado necessita de ser superado, a fim de que se proporcione aos estudantes um ensino de história que ultrapasse a narrativa linear, episódica e de cunho moral, típica das narrativas escolar e a qual, como se demonstrou pelos dados empíricos, leva a concepções sobre o tempo em perspectivas de uma consciência histórica mais simples, pouco crítica e conformada com as situações do presente. Eis o grande desafio que pretendemos salientar com os resultados de nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino* (UEL), Londrina-PR, v. 11, p. 25-34, 2005.
- BARNABÉ, Luís Ernesto. História Antiga e livros didáticos no século XXI: inovações e permanências. *Revista Alétheia*, v. 9, n. 2, p. 31-40, 2014.
- BAROM, Wiliam Carlos C. Os principais conceitos da teoria da história de Jörn Rüsen: uma proposta didática de síntese. *albulquerque: revista de História*, Aquidauana (UFMS), v. 9, n. 18, p. 160-192, jan/abr, 2018.
- CARRETERO, Mario. *Construtivismo e educação*. 2.ed. (1.ed. 1996). Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.
- FUNARI, Pedro Paulo A.; GARRAFFONI, Renata S. *História Antiga em sala de aula*. Série Textos Didáticos. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2004.
- GONÇALVES, Ana Teresa M. Os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos Brasileiros. *Hélade – Revista eletrônica de História Antiga*, v. 2, especial, 2001.
- GUARESHI, Pedrinho A. Mídia e política. *Anais do VII Simpósio Brasileiro de Psicologia Política Memória Política, Movimentos Sociais, Educação e Esfera Pública*. São Francisco de Paula, nov., 2012.
- GUARINELLO, Norberto. O Império Romano e nós. In: SILVA, Gilvan V.; MENDES, Norma M. (orgs.). *Repensando o Império Romano: perspectiva socioeconômica, política e cultural*. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2006.
- LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre (UFRGS), v. 36, nº 1, p. 39-58, jan/abr, 2011.

- LEE, Peter. Walking backwards into tomorrow: historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, v. 4, n. 1, jan. 2004.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*. Investigações em psicologia social. 11.ed. (1.ed. 2000) Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- OLIVEIRA, Fatima O. de; WERBA, Graziela C. Representações Sociais. In: STREY, Marlene N.; BERNARDES, Nara Maria G.; CARLOS, Antônio Sérgio, GUARECHI, Pedrinho; JACQUES, Maria da Graça C.; FONSECA, Tania Maria G. (Org.) *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.
- REIS, Aaron S. C. *Brasil em tempos de crise: um estudo sobre a consciência histórica de jovens estudantes*. 181f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2019.
- RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. *Teoria da história (I): os fundamentos da ciência da história*. Brasília: Editora UNB, 2001.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere, Revista de História Intelectual*. São Paulo (USP), vol.3, n.2, p.60-76, 2017.
- SECA, Jean-Marie. *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin, 2005.
- SILVA, Uiran Gebara da. Introdução ao dossiê História Antiga no Brasil ensino e pesquisa: uma Antiguidade fora do lugar? *Revista Mare Nostrum*, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 1-12, 2017.
- SIMAN, Lana Mara C. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para o processo de ensino e aprendizagem da história. *Caderno Cedes*, Campinas, v.25, n.67, p.348-364, set./dez. 2005.

