

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO

Saberes em movimento: futuros professores de  
História e seus sentidos de Antiguidade

LUDMILLA SAVRY DOS SANTOS ALMEIDA

Juiz de Fora, abril de 2015

LUDMILLA SAVRY DOS SANTOS ALMEIDA

Saberes em movimento: futuros professores de  
História e seus sentidos de Antiguidade

Tese de Doutorado apresentada como  
parte das exigências para a obtenção  
do título de Doutor em Educação da  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
por Ludmilla Savry dos Santos  
Almeida

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Regina  
Miranda

Juiz de Fora, abril de 2015

## Termo de aprovação

LUDMILLA SAVRY DOS SANTOS ALMEIDA

### **Saberes em movimento: futuros professores de História e seus sentidos de Antiguidade**

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Regina Miranda (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Júnia Sales Pereira  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Ferreira de Oliveira  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa de Assunção Freitas  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

---

Prof. Dr. Anderson Ferrari  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, de de 2015.

*“Ler o futuro é difícil, mas enxergar puramente o passado é mais difícil ainda - digo puramente, isto é, sem misturar a esse olhar retrospectivo tudo o que aconteceu no intervalo. A “pureza” do olhar não só é difícil, mas também impossível de ser alcançada.”*

(Walter Benjamin. Teoria do Conhecimento,  
Teoria do Progresso, N, 7, 6)

## AGRADECIMENTOS

*“Não sei quantas almas tenho.  
Cada momento mudei.  
Continuamente me estranho.  
Nunca me vi nem achei.  
De tanto ser, só tenho alma.  
Quem tem alma não tem calma.  
Quem vê é só o que vê,  
Quem sente não é quem é,*

*Atento ao que eu sou e vejo,  
Torno-me eles e não eu.  
Cada meu sonho ou desejo  
É do que nasce e não meu.  
Sou minha própria paisagem,  
Assisto à minha passagem,  
Diverso, móbil e só,  
Não sei sentir-me onde estou....”*

Não sei quantas almas tenho.  
(Fernando Pessoa)

Durante os últimos anos, percorri uma longa jornada na qual me reinventei como professora e pesquisadora. Como um réptil que, tento seu horizonte ampliado, assume uma nova pele para possibilitar seu crescimento. Não realizei essa tarefa sozinha, tive o apoio de inúmeros colaboradores que me ajudaram a chegar até aqui.

Acredito, pessoalmente, que a gratidão é um dos melhores sentimentos humanos e hoje, sou profundamente grata a tantos.

Gostaria de agradecer primeiramente a dois elementos centrais, sem os quais minha pesquisa não poderia ter sido realizada. Primeiro, a todos os meus alunos do curso de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, principalmente aos que me ajudaram a construir esta pesquisa, seja

respondendo aos questionários, realizando as atividades propostas em sala de aula ou participando do nosso debate temático, e em especial, a Luan de Paula Aquino Sodré. Em seguida, a orientação sempre competente e amiga da Professora Doutora Sonia Regina Miranda, que me conduziu com suas mãos seguras na realização do deslocamento que essa pesquisa significou em minha vida pessoal e profissional.

Minha mais profunda gratidão também:

Aos participantes do Grupo Cronos - História Ensinada, Memória e Saberes Escolares, que tornou-se o melhor fórum de discussões que meu trabalho poderia ter e, em especial, às amigas Fabiana Rodrigues de Almeida e Yara Alvim.

Aos professores das disciplinas que cursei durante o doutorado e aos participantes das bancas de qualificação que trouxeram seus olhares atentos para dialogar com minha pesquisa, Profa. Dra. Diva Chaves Sarmiento, Profa. Dra. Ilka Schapper Santos, Prof. Dr. Anderson Ferrari, Profa. Dra. Maria Teresa Freitas de Assunção Freitas, Prof. Dr. Joan Pagès Blanch, Profa. Dra. Júnia Sales Pereira e Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Aos amigos de percurso no doutorado, em especial, Cristiano Rodrigues.

Aos professores do Departamento de História da Universidade Federal de Juiz de Fora, na pessoa de nossa chefe, Profa. Dra. Denise da Silva Menezes do Nascimento, pelo incentivo contínuo.

À Profa. Dra. Maria Luiza Corassin, por sempre acreditar em mim e na minha atuação profissional.

Ao apoio recebido da minha família, em especial de minha mãe Sylvie Savry Limayrac e de minhas tias Marta Gaspar Almeida e Sonia Almeida Brucher.

Aos companheiros históricos, em outro sentido, Ana Cristina Sierra Martins, Isabel Mangiulli, Palmira Souto e Rogério Ribeiro, pelo apoio incondicional.

À Pro-Reitoria de Recursos Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela concessão da bolsa de pesquisa Proqualis nos anos de 2012, 2013 e 2014.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo apoio sempre presente na solução das questões burocráticas do curso, em especial, a Maria Aparecida Queiroz Rocha.

À Tásia Oliveira Souza, pela leitura cuidadosa e revisão ortográfica dessa tese.

Chegar até aqui me sentindo tão feliz e profundamente renovada é uma vitória de todos nós.

## RESUMO

Futuros professores, durante seu processo de profissionalização, (re)elaboram constantemente seus saberes, que devem ser considerados saberes docentes em formação. Para o início do curso de Graduação, eles trazem saberes anteriores, socialmente construídos, que passam a conviver e confrontar-se com outros saberes, característicos de sua disciplina. Compreender como se efetiva esse relacionamento entre modalidades distintas de saberes docentes é um desafio que interessa a um amplo universo de áreas de conhecimento distintas.

A presente tese trata dessa questão mais abrangente a partir de uma abordagem específica que incorpora reflexões teóricas oriundas do campo do Ensino de História e da própria natureza do conhecimento histórico, principalmente no que se refere à História Antiga, a fim de perceber **como a compreensão da História Antiga, bem como suas implicações em relação à compreensão de tempo e conhecimento histórico se modifica no jovem futuro professor ao longo do curso de Graduação.**

Para que essas alterações pudessem ser visualizadas, foi necessário estabelecer uma análise comparativa entre os conceitos expressos nos discursos dos alunos iniciantes e concluintes. Tal levantamento foi realizado entre os anos de 2011 e 2014 com discentes do curso de História da Universidade Federal de Juiz de Fora. As vozes desses alunos foram captadas através de questionários (sistemizados pela ferramenta *wordle* disponível na

internet) e atividades propostas em sala de aula com alunos ingressantes e formandos. Também foi realizado um grupo focal com alunos concluintes para debater como eles avaliam as transformações ocorridas de seus saberes, principalmente como eles (re)constroem os sentidos que atribuem à Antiguidade como período histórico e de que forma a associam às discussões que envolvem o significado do Ensino de História.

Para embasar as reflexões que foram desenvolvidas nessa pesquisa, foi necessário estabelecer um diálogo com autores como Maurice Tardif, no que se refere à questão dos saberes docentes; Walter Benjamin a respeito das múltiplas possibilidades de articulação entre as dimensões temporais do presente, passado e futuro; François Hartog, Jacques Revel e Fernando Catroga sobre do conceito de usos políticos do passado e Reinhart Koselleck, acerca do conceito moderno de História. Na análise dos discursos dos alunos acerca dos sentidos de Antiguidade foi essencial a inclusão de conceitos de Mikhail Bakhtin.

Palavras Chave – Formação de Professores, Saberes Docentes, Ensino de História, História Antiga.

## ABSTRACT

Future teachers, during their professionalization process, constantly (re)elaborate their knowledge, which should be considered as teachers' knowledge in development. For the beginning of the Undergraduate course, they bring previous, socially built knowledge that starts to coexist and confront other knowledge, characteristic of their discipline. Understanding how this relationship is effective between different modalities of teacher knowledge represents a challenge that concerns a broad universe of different knowledge areas.

The present dissertation addresses this broader issue from a specific approach that incorporates theoretical reflections originating from the field of History Teaching and the own nature of historical knowledge, especially with regard to Ancient History, in order to realize **how the understanding of Ancient History, as well as its implications for the understanding of time and historical knowledge changes in the young future teacher during the course of Undergraduate Studies.**

For these changes to be seen, it was necessary to establish a comparative analysis between the concepts expressed in the speeches of beginners and graduating students. This survey was conducted between 2011 and 2014 with students from the course of History at the Federal University of Juiz de Fora. The voices of these students were heard through questionnaires (systematized by wordle, a tool available on the internet) and proposed activities in

the classroom with entrant and senior students. A focus group was also conducted with senior students to discuss how they evaluate the changes occurring in their knowledge, especially regarding how they (re)construct the meanings that contribute to Antiquity as being a historical period and how they associate it to the discussions involving the meaning of History Teaching.

To support the reflections that were developed in this study, it was necessary to establish a dialog with authors such as Maurice Tardif, with regard to the issue of teacher knowledge; Walter Benjamin, about the multiple possibilities of articulation between the temporal dimensions of the present, past and future; François Hartog, Jacques Revel and Fernando Catroga, on the concept of political uses of the past; and Reinhard Koselleck, about the modern concept of history. In the analysis of the students' discourse regarding the sense of antiquity, it was essential to include concepts of Mikhail Bakhtin.

Keywords - Teacher Training, Teacher Knowledge, History Teaching, Ancient History.

## LISTA DE IMAGENS

1. O anjo da História de Paul Klee-----	119
2. Associações à Antiguidade- Iniciantes-----	152
3. Associações à Antiguidade - Concluintes-----	152
4. Sociedades enumeradas - Iniciantes-----	156
5. Sociedades enumeradas - Concluintes-----	156
6. Origem das referências - Iniciantes-----	159
7. Origem das referências - Concluintes-----	159
8. Fontes enumeradas - Iniciantes-----	160
9. Fontes enumeradas - Concluintes-----	160
10.Lembranças Livros Didáticos - Iniciantes-----	163
11.Lembranças Livros Didáticos - Concluintes-----	163
12.Sociedades citadas - Iniciantes-----	166
13.Sociedades citadas - Concluintes-----	166
14.Conteúdos enumerados - Iniciantes-----	167
15.Conteúdos enumerados - Concluintes-----	167
16.Abordagem da História Antiga - Iniciantes-----	177
17.Abordagem da História Antiga - Concluintes-----	177
18.Conteúdos citados - Iniciantes-----	182
19.Conteúdos citados - Concluintes-----	182
20.Significado do aprender História - Iniciantes-----	185
21.Significado do aprender História - Concluintes-----	185
22.Proposta de organização curricular - Iniciantes-----	196
23.Proposta d organização curricular - Concluintes-----	196
24.Ponto de partida da proposta curricular - Iniciantes-----	202
25. Ponto de partida da proposta curricular - Concluintes -----	202
26. As pirâmides de Gizé vistas na cidade do Cairo, Egito-----	297
27. Estátuas de Karomama I e Osorkon II- Governantes da XXII dinastia egípcia -Acervo / Museu do Louvre-----	298

## LISTA DE QUADROS

1. Saberes Docentes e suas fontes-----	35
2. Teses - Saberes Docentes por área de conhecimento principal---	40
3. Disciplinas relacionadas à História Antiga-----	81
4. Tipologia de organização das grades curriculares-----	86
4. Sujeito 1 - Sistematização longitudinal -----	213
5. Sujeito 2 - Sistematização longitudinal-----	214
6. Sujeito 3 - Sistematização longitudinal-----	215
7. Sujeito 4 - Sistematização longitudinal-----	215
8. Sujeito 5 - Sistematização longitudinal-----	217
9. Sujeito 6 - Sistematização longitudinal-----	218

## SUMÁRIO

1.Introdução: O iniciar de uma pesquisa: das inquietações de uma prática docente aos primeiros marcos teóricos-----	16
2. Capítulo 1: Os saberes docentes em formação e suas referências	
2.1. Incorporando os saberes docentes como ancoragem investigativa -----	30
2.2. Reconhecendo similitudes: a formação dos meus próprios saberes-----	62
3. Capítulo 2: Estruturas Curriculares, Tempo e História: os usos do passado e os lugares da Antiguidade	
3.1. Articulando propostas curriculares e múltiplos conceitos de História-----	77
3.2.Os desafios da compreensão do tempo histórico-----	94
3.3. Presente, passado e futuro: estabelecendo possibilidades de diálogos -----	107
4. Capítulo 3: As vozes dos futuros professores: construindo suas referências iniciais	
4.1. As vozes que ausculto-----	143
4.2. Construindo conceitos de Antiguidade -----	150
5. Capítulo 4: Os sentidos de Antiguidade nas vozes dos futuros professores: conhecimento histórico e o aprender História	
5.1. O conceito moderno de História -----	170

5.2. O Ensino de História Antiga entre permanências e rupturas---175

Considerações finais-----228

Referências bibliográficas ----- 236

Anexos

A-Transcrição-----249

B- Termo de consentimento - Participação no grupo focal-----303

## 1. Introdução: O iniciar de uma pesquisa: das inquietações de uma prática docente aos primeiros marcos teóricos

*“O homem não pensa apenas “humano”.  
A atmosfera em que seu pensamento respira  
Naturalmente é categoria de duração”  
(Marc Bloch, 2001, p.55)*

Em minha prática profissional como professora universitária atuando como formadora de novos professores e trabalhando com disciplinas relacionadas à História Antiga, pude observar, no decorrer de quase duas décadas, um indício recorrente entre meus alunos ingressantes no curso de Graduação em História: um encantamento disseminado por esse tempo longínquo, conhecido e narrado por intermédio de diversas fontes sociais que o configuram. Posso defini-lo como uma predisposição positiva em relação à Antiguidade que produz na maioria dos professores em processo de formação uma postura de curiosidade, chegando, em diversos casos, a uma dita identificação com o referido período histórico, muito distante tanto espacial como temporalmente do atual momento histórico em que vivem. Vários alunos alegam ter optado pelo curso de História por sua ligação com a História Antiga e dizem pretender se especializar nessa área. Outros professores de História Antiga já me relataram experiências vivenciadas por eles muito próximas dessas narrativas. Considero assim que, das observações realizadas em minha prática cotidiana em sala de aula, foi possível articular

questionamentos que permitiram que surgisse em mim um estranhamento que acabou por associar áreas de interesse, como a Antiguidade e o Ensino de História. Esse foi um ponto de partida essencial para que eu pudesse conceber, organizar e desenvolver esta pesquisa.

Nesse momento, foi precioso perceber que as experiências pessoais e sociais vivenciadas pelos meus alunos interferem na composição de formas através das quais, eles são conduzidos no processo de inquirição de sua realidade cotidiana, enquanto indivíduos. Jorge Larrosa (2002, p.26) se preocupa em definir o saber da experiência como aquele que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, como uma espécie de mediação entre ambos. Para esse autor o conhecimento científico pode ser caracterizado como infinito, universal, objetivo, impessoal e pragmático. Dessa forma, ele se oporia aos saberes da experiência, pois esses estariam relacionados aos sentidos, estabelecidos ou não, com que nos acontece; sendo assim, eles seriam de natureza finita, particular, relativa, contingente e pessoal, ou seja, inseparáveis do indivíduo concreto que os encarna (Ibidem, 2002, p.26-27).

Todo esse universo de referências me conduziu, com o passar do tempo, a uma prática que acabou se convertendo em algo recorrente em meus repertórios docentes enquanto professora formadora de professores: a promoção de uma discussão aparentemente intuitiva acerca do tema por intermédio de um debate no início de cada nova turma. Aos poucos, antes mesmo do movimento que ensejou a pesquisa como projeto de doutoramento,

comecei a sistematizar melhor essas observações acrescentando uma pré-sondagem a partir de um questionário que era apresentado aos alunos no primeiro dia de aula. Com ele, tentei averiguar indícios sobre a relação dos meus alunos com a Antiguidade e o estudo da História.

Entre as questões propostas, posso destacar algumas, como: qual a sua primeira referência em se tratando de Antiguidade?; que sentimento o estudo da Antiguidade desperta em você?; o que você considera essencial que uma disciplina de História Antiga abordasse? para você, que significado tem aprender História? Pretendi, através dessas indagações, aproximar-me do universo de sentidos que meus alunos futuros professores de História, trazem consigo no contexto específico do início do seu curso de Graduação, quando podem ser identificados, na maioria, como jovens futuros professores de História.

A diferenciação entre os conceitos de sentido e significado foi desenvolvida por autores como Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin. Dentro dessa linha de abordagem, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. Ele não possui a estabilidade do significado; ao contrário, apresenta um caráter provisório e é reconstruído em situações novas, quando se alteram, por exemplo, os interlocutores. Já o significado é apenas uma das zonas do sentido que a palavra adquire num determinado contexto de algum discurso. Essa zona possui um maior grau de uniformidade e estabilidade, ou seja, o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido (VYGOTSKY, 2001. p.465). Indo

mais além, Mikhail Bakhtin afirma que o significado está excluído do diálogo, seu universo é o dos elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos (BAKHTIN, 1988, p.129)<sup>1</sup>. Contudo, existe no significado uma potência de sentido. Já no sentido, sempre há respostas às perguntas, se não há respostas, não há sentidos. Será igualmente fundamental considerar nesta pesquisa que a atualização do sentido somente pode ser realizada no contato com outro sentido da compreensão, que é de um outro. Não existe um “sentido em si”, sem o sentido do outro. Do encontro e conexão entre sentidos, se formará uma cadeia que na vida histórica crescerá de forma infinita (BAKHTIN, 2001, p. 381-382).

Durante esses anos, fui guardando ano a ano as respostas de cada nova turma ainda não sabendo muito bem o que fazer com esse material e aonde essas inquietações me levariam<sup>2</sup>. Agia, sobretudo, intuitivamente, partindo da minha prática docente e de um desejo indefinido de encontrar o universo de sentidos de meus alunos. As inquirições que foram se dispondo para mim, com o tempo e com minhas buscas de formação, evidenciaram a força propulsora daqueles arquivos aparentemente desprovidos de intencionalidade. Eles me conduziram a um processo de doutoramento que redefiniria, substantivamente, minha conduta profissional

---

<sup>1</sup> Segundo o Dicionário Houaiss – os significados do termo Antiguidade são: 1) qualidade ou característica do que é antigo 2) época remota; tempo antigo – período da história mundial, na Europa, de início incerto e encerramento com a queda do Império Romano do Ocidente (476 d.C.)

<sup>2</sup> Reuni um total de 215 questionários de alunos iniciantes e 78 de alunos formandos entre os anos de 2011 e 2014. Eles foram organizados através de um código composto pelo semestre de ingresso, mais os dois últimos algarismos do ano de ingresso e um número aleatório do indivíduo em relação a sua turma. Para a diferenciação, nos questionários de formandos, há no final a letra F.

No primeiro semestre do início formal dessa pesquisa, em 2011, também tive a oportunidade de trabalhar com alunos formandos do curso numa disciplina opcional. Dentre as atividades planejadas em seu desenvolvimento, solicitei que cada um trouxesse uma imagem que julgasse ser representativa das sociedades do Antigo Oriente Próximo. Em sala de aula, eles deveriam criar um texto, no qual sua imagem estivesse inserida, que apresentasse essas sociedades para seus supostos alunos, com a finalidade de dotar de sentido o estudo delas<sup>3</sup>. Esse é um outro tipo de material do qual disponho para tentar compreender, a partir de suas próprias palavras, a argumentação composta por alunos formandos acerca dos sentidos que eles construíram para o período histórico da Antiguidade. É interessante destacar, desde já, que, entre as respostas dos alunos ingressantes no curso, a quase totalidade deles associa História Antiga ou Antiguidade a um período histórico pertencente ao desenvolvimento do continente europeu. São raros os casos em que foram citadas sociedades de outras regiões, como maias, incas ou astecas.

Aos poucos novos questionamentos me desafiavam: como os alunos, docentes em formação, desenvolviam seus saberes?; eles poderiam ser modificados durante seu processo de formação profissional?; em caso afirmativo, de que forma tal processo ocorreria? Lentamente a temática relativa aos saberes docentes começou a me interpelar como profissional da área de História e como professora. É preciso destacar que atuo profissionalmente num

---

<sup>3</sup> Reuni um total de 37 textos produzidos por esses alunos formandos com suas respectivas imagens que foram numerados com um código de A1 a A37.

departamento no qual as questões de natureza pedagógica são subordinadas às ações de profissionalização que se centralizam em torno da pesquisa e epistemologia históricas. Aos poucos, o desafio de compreender melhor esse campo dispôs-se, para mim, como um desafio essencial ao meu fazer docente, e também como uma fonte de estranhamento de atitudes que, de algum modo, ignoram a complexidade inerente aos processos que configuram diferentes formas de conhecimento. Lembro-me de um colega, professor também de um curso de Graduação em História, relatar-me que, ao iniciar cada turma, recomendava aos novos alunos que esquecessem tudo que pretensamente sabiam a respeito do conteúdo trabalhado, pois estava literalmente errado, e que a partir de então eles apreenderiam o correto. A reflexão relativa às fontes dos saberes dos futuros professores em formação instituiu outros modos de operar com a aquisição de conhecimento e, acabam por desempenhar um papel essencial na redefinição dos métodos de ensino. Trata-se de uma atitude que (re)coloca o professor em regime permanente de mudança e questionamento, fato nem sempre admissível por professores formadores que, ciosos de seus territórios de saber, admitem exclusivamente o critério de transmissividade daquilo que, aos seus olhos, parece-lhes pertinente.

Buscando compreender esse campo, a conceituação dos chamados saberes pré-profissionais, desenvolvida por Maurice Tardif (2002, p.63), ajudou-me a compreender o valor desses saberes iniciais e de seu papel na formação dos saberes profissionais do docente. Ao definir saberes como sendo plural, formado por uma

amalgama, mais ou menos coerente de saberes provenientes de diversas fontes com naturezas variadas, o mesmo autor ainda cita as ideias de Kathy Carter, Walter Doyle e Danielle Raymond, que consideram existir entre os saberes oriundos da socialização pré-profissional e a prática profissional dos professores mais aspectos de continuidade do que de ruptura (Ibidem, 2002, p.36). Já Clermont Gauthier (1998, p.339) afirma que os saberes docentes são resultantes de uma produção social que está sujeita a revisões e reavaliações contínuas, e que mesmo os saberes qualificados como culturais e pessoais exercem um papel destacado na prática docente, já que essa não pode ter como únicos parâmetros os saberes relacionados a um processo específico de profissionalização. Outro encontro significativo foi com a afirmação de Marc Ferro (1981, p.15), que alega que:

Ninguém se iluda, a imagem que temos dos outros povos, ou de nós próprios está associada à História que nos contaram quando éramos pequenos. Ela marca- nos para o resto da vida.

Portanto, meus alunos iniciantes, futuros professores de História, são portadores, no início de seu curso de Graduação, de uma série de saberes socialmente produzidos. Eles deverão ser afetados, em maior ou menor grau, pela vivência de um processo de profissionalização que envolve a apropriação de uma dimensão de natureza teórica específica do conhecimento histórico, da qual faz parte tanto um instrumental epistemológico quanto historiográfico. Desta forma, o entendimento de como esses dois universos dialogam

e se completam será um passo essencial para o desenvolvimento da pesquisa.

Com base nestas considerações, pude constatar a viabilidade e relevância das minhas inquietações, podendo, a partir delas, tecer a questão inicial que gerou essa pesquisa da seguinte forma: **como os saberes iniciais pré-profissionais, de caráter escolar e não escolar, em relação à Antiguidade se alteram/dilatam durante o processo de formação profissional do professor de História em seu curso de Graduação?** Dito em outras palavras, ou como derivação dessa questão de fundo cabe inquirir: **como a compreensão da História Antiga, bem como suas implicações em relação à compreensão de Tempo e do Conhecimento histórico se modifica no jovem futuro professor ao longo do curso de Graduação? Em caso afirmativo, como se modifica, e com base em que circunstâncias de reflexividade? Em caso negativo, que fatores nos ajudam a interpretar a permanência de alguns sentidos?**

Assim, ainda intuitivamente, busquei aperfeiçoar meu instrumento inicial de levantamento de dados, reorganizando meu questionário, incluindo nele uma preocupação com o sentido dado à aprendizagem da História pelo aluno ingressante no curso de Graduação. Assumi então o propósito de constituir, tendo como base essa gama de experiências, o ponto de partida para a elaboração de um projeto de pesquisa que pudesse participar do Processo Seletivo do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFJF, dentro da Linha de Pesquisa de “Linguagem, conhecimento e formação de

professores”. Nesse momento, foi de extrema importância meu ingresso, em 2010, no grupo de pesquisa “Cronos – História ensinada, Memória e Saberes Escolares”, coordenado pela professora Sonia Miranda. A concepção do grupo, enquanto um grande campo formativo, e sua forma coletiva de construção das temáticas de pesquisa realizadas pelos seus membros colaboram de maneira efetiva no processo de desenvolvimento dessa pesquisa. Decidida a me consolidar na área do Ensino de História, cursei ainda a disciplina isolada “Tópicos Especiais – História cultural e o campo da pesquisa em Educação: interfaces e diálogos epistemológicos”, disciplina do Programa Pós-Graduação em Educação da UFJF. Com as leituras realizadas durante o curso, chamou-me a atenção como a grande maioria das discussões que envolvem a produção historiográfica sobre a Antiguidade ainda se mantém distantes dos princípios que envolvem os conceitos da História cultural.<sup>4</sup>

Já como doutoranda do PPGE/UFJF, tive a oportunidade de realizar uma primeira apresentação formal da pesquisa no Grupo Cronos. As discussões proporcionadas por essa ocasião fortaleceram a proposta de mergulhar no entendimento de como se configuram os saberes dos professores de História em seus percursos pré-profissionais e, ao mesmo tempo, como tais saberes se movimentam no interior do curso, na medida em que as ferramentas conceituais oferecidas no território da História vão fornecendo, aos futuros

---

<sup>4</sup> No levantamento proposto de publicações sobre História Cultural por Peter Burke em “O que é História Cultural? a presença de obras que versem sobre a Antiguidade, é ínfima.

professores, filtros teóricos com os quais eles passam a ter a possibilidade de interpretar a narrativa histórica.

A lógica estrutural do texto se divide em quadro capítulos. No primeiro deles, relato a minha aproximação com o universo dos conceitos que envolvem os saberes docentes, assumidos como uma das ancoragens investigativas desta pesquisa. Busquei mapear o contexto que permitiu a sua emergência e as apropriações que ele encontrou nas pesquisas realizadas no país dentro dos mais diversos campos do conhecimento. A partir desse levantamento me foi possível verificar que a pertinência e a originalidade deste estudo, estão centralizadas no fato dele associar dois enfoques menos explorados acerca dos saberes docentes: sua associação com o Ensino de História e a inclusão das discussões sobre os saberes pré-profissionais. Assim, foi possível encontrar o lugar que minha pesquisa pode assumir, tornando-se uma contribuição para reflexões sobre o universo mais amplo da formação de professores.

Abordando especificamente sobre os saberes docentes pré-profissionais, percebi que meus alunos mencionavam duas principais fontes para a construção de suas referências iniciais acerca da Antiguidade, as de caráter escolar e as que denominei de caráter não-escolar. Nesse último grupo estão incluídos os inúmeros produtos da indústria cultural que se apropriam de referências da Antiguidade, com os quais meus alunos têm contato desde a infância. Quanto à questão de natureza escolar, meus alunos destacaram a importância dos livros didáticos nos quais estudaram para a formação de seus

conceitos acerca da Antiguidade. Assim, dentro de um universo estabelecido, busquei compreender como a História Antiga pode ser abordada por esse tipo de produção. Com essas considerações, mergulhei numa tentativa de compreender o meu próprio processo de formação profissional e tentei reconhecer aproximações possíveis com aquele que meus alunos vivenciam. Tanto eu quanto eles experimentamos os desafios de lidar com as especificidades do conhecimento histórico. Nesse momento, foi-me possível revisitar alguns episódios da minha vida pessoal e profissional que ganharam novos sentidos.

O capítulo 2 constituiu-se para responder a uma necessidade fundamental. A questão investigativa que foi formulada associou meu lugar de historiadora que trabalha com as disciplinas de História Antiga ao campo de conhecimento específico do Ensino de História, com o qual vivencio um processo de aproximação nos últimos dezessete anos. Esse deslocamento exigiu de mim um mergulho teórico que pudesse subsidiar o desenvolvimento das análises da pesquisa. Procurei então refletir sobre as associações possíveis entre estruturas curriculares e conceitos de História. Dessa forma, foi possível verificar como a situação específica do curso em que atuo se coloca dentro de um cenário nacional. Em seguida, foi importante destacar os processos de criação da História, tanto como campo do conhecimento quanto como disciplina escolar, ambos com contornos próprios bem delimitados que prescrevem um significado particularizado para a Antiguidade. Esse lugar atribuído à Antiguidade encontra-se presente nas considerações que meus

alunos constroem em relação a esse período histórico. Também me foi fundamental compreender como se estabeleceu o peso que encontro nas palavras de meus alunos da associação entre a História e a cronologia tradicional. Somente depois de apropriar-me da natureza dessas discussões, pude repensar acerca das múltiplas possibilidades de articulação entre as dimensões do presente, passado e futuro, principalmente a partir das contribuições de Walter Benjamin e do conceito de usos políticos do passado, presente especialmente em autores como François Hartog, Jacques Revel e Fernando Catroga.

Paralelamente a essas considerações, procurei analisar textos produzidos e imagens selecionadas por alunos meus de uma turma de formandos, que tinha como objetivo apresentar as sociedades que estavam sendo trabalhadas numa disciplina opcional a seus futuros alunos.

O capítulo seguinte pretendeu compreender as vozes dos futuros professores, no que dizia respeito, fundamentalmente, às origens das referências que eles, alunos iniciantes e concluintes, mobilizam para construir suas noções iniciais de Antiguidade. Nessa parte do texto, foram descritos de forma mais pormenorizada, os instrumentos através dos quais o acesso aos discursos desses sujeitos me foi possível, os questionários e o grupo focal. Também foram explicitadas as formas através das quais os dados levantados foram sistematizados e analisados. Quanto à sistematização dos questionários, meu principal recurso foi a ferramenta *wordle*

disponível *on-line* na internet<sup>5</sup>. Ela produziu imagens proporcionalizadas, a partir de categorias criadas por mim, que viabilizaram a possibilidade de uma comparação analítica entre alunos em dois momentos opostos do seu processo de formação profissional durante o curso de Graduação. Quanto às narrativas produzidas por um grupo de alunos formandos reunidos em um grupo focal, elas foram abordadas, nesse e no próximo capítulos, segundo certos princípios da perspectiva sócio-histórica, com ênfase nos conceitos bakhtinianos de dialogismo e exoptia.

O último capítulo trouxe os referenciais teóricos da discussão sobre o conceito moderno de História para me auxiliar na compreensão das vozes dos futuros professores. A temática central abordada nesse texto foi o processo de (re)construção de seus saberes, principalmente no que se refere aos sentidos de Antiguidade e do próprio entendimento que os sujeitos têm do significado de se aprender História. Nesse caso, também foi essencial a possibilidade de comparação entre as visões dos alunos ingressantes e concluintes através do tipo de imagem já usado no capítulo anterior, assim como a inclusão das discussões realizadas durante o grupo focal que abordaram esses temas.

Esta é uma investigação que, mesmo se pautando no universo teórico e prático do historiador e do seu ofício, pretende discutir os

---

<sup>5</sup> Disponível gratuitamente na página eletrônica <http://www.wordle.net>. Essa ferramenta trabalha a partir de palavras ou de expressões que são escritas de forma articulada, sem espaços entre si. O *wordle* e seus aplicativos similares permitem a aplicação de técnicas de análise de discurso a um determinado texto, conferindo-lhe o aspecto de uma nuvem de palavras na qual a incidência dos termos converte-se em proporcionalidades.

movimentos que afetam ou perpetuam os saberes docentes em formação/movimento, sendo, portanto, uma tese com potencialidades para inspirar formadores de professores de diferentes áreas de atuação.

## 2. Capítulo 1. Os saberes docentes em formação e suas referências

*Abordar a questão dos saberes dos professores do ponto de vista de sua relação com o tempo não é uma tarefa fácil em si mesma. De fato, são raros os autores que tratam diretamente dessa questão."*

(Maurice Tardif, 2002.p.59)

### 2.1 Incorporando os saberes docentes como ancoragem investigativa

Desde o início desse estudo, ficou claro que um dos desafios principais para seu o desenvolvimento seria minha aproximação com as questões que envolvem o universo dos saberes docentes, pois somente assim poderia interagir de maneira mais efetiva com as vozes dos meus sujeitos. Passei a compreendê-los como futuros professores que trazem para o início do seu processo de profissional um repertório de saberes, de origem social, escolar, ou não, que devem ser re(conhecidos) e não hierarquizados de forma mecânica numa escala menor de valorização.

Ao adentrar nesse novo campo referencial, minha primeira preocupação foi compreender como se deu a possibilidade de constituição desse campo investigativo. Nas duas últimas décadas do século XX, ocorreu um movimento que encontrou ressonância em diferentes países da América do Norte, da América Latina e da Europa. Andy Hargreaves (1994, p.37) defende que a velocidade

maior das transformações sociais levou a um intenso questionamento do processo educativo, como um todo. As discussões levantaram reformas que se faziam necessárias à Educação, que passaria a ser concebida como um compromisso público e político, carregado de valores éticos e morais (MIZUKAMI, 2002, p.12). Nessas discussões, um dos temas mais significativos foi a questão que envolvia a profissionalização do ensino. No seu interior, estava inserida a temática dos saberes e competências dentro do processo de formação dos professores. Uma das preocupações centrais era romper com as visões consolidadas na segunda metade do século XX. Na primeira delas, o professor era visto como mais uma variável secundária que influenciava a aprendizagem com seus comportamentos, tratados a partir de enfoques centralizados em questões de caráter psicológico e psicopedagógico. Na outra, as abordagens reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando, em decorrência, uma crise de identidade dos professores. A partir dessa ruptura, o professor assumiu uma posição de protagonismo no desenvolvimento das atividades educativas.

A construção de identidades docentes para Antônio Nóvoa (1992, p.16) - um dos primeiros autores a se dedicar à temática do saber docente e encontrar forte ressonância na pesquisa realizada no território brasileiro - é compreendida como um lugar de lutas, tensões e conflitos que associa às esferas pessoal e profissional do indivíduo numa via de mão-dupla. Esse processo demanda tempo para acomodar inovações, assimilar mudanças e refazer identidades. Ele também afirma que existe uma ligação entre a identidade do

professor e seu contexto sócio-político e histórico, pois a forma como cada um ensina depende diretamente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu durante toda sua vida (NÓVOA, 1997, p.25). Essa nova profissionalidade docente entende que a formação do professor não se constrói a partir de um processo acumulativo de conhecimento ou técnicas, mas sim com um trabalho de reflexividade crítica e de reconstrução permanente de sua identidade pessoal (NÓVOA, 1992, p.25). A identidade profissional do professor é construída, segundo Selma Pimenta (1999, p.19), pelo significado que cada professor confere a sua atividade docente, a partir de elementos como seus valores, sua história de vida e seus saberes.

Foi dentro dessa perspectiva que os estudos sobre os saberes docentes ganharam impulso e começaram a se desenvolver na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente (NUNES, 2001, p.29). Os saberes docentes se apresentam com uma mistura de saberes que são oriundos da vida particular do indivíduo, da sociedade na qual ele está inserido, das suas vivências enquanto aluno e dos diferentes ambiente formativos com os quais ele manteve contato. Lee Shulman (2005, p. 11) divide em quatro grupos as principais fontes de conhecimento que o professor tem para exercer suas atividades

educativas. O primeiro seria sua formação acadêmica na disciplina a ser ensinada. A segunda incluiria os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado, com currículos, livros didáticos, organização escolar e de financiamento, bem como a estrutura da carreira docente. A terceira trataria da pesquisa sobre a escolaridade, organizações sociais, a aprendizagem humana, educação e desenvolvimento, bem como outros fenômenos culturais que influenciam o trabalho dos professores. Por fim, estaria a sabedoria produzida por suas próprias práticas de ensino.

Dentro desse novo campo de discussões teóricas, destaco dois de seus principais autores: Maurice Tardif e Clermont Gauthier. Patrícia Almeida (2007, p.289) diferencia o foco da discussão do tema dos professores como sujeitos de suas histórias de vida pessoal e profissional e com produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática nas análises de Clermont Gauthier e Maurice Tardif. No primeiro, ele estaria centralizado na construção de uma teoria geral da pedagogia e, no segundo, na epistemologia da prática profissional do professor. Para Clermont Gauthier (1998, p. 20-27), a pedagogia precisava superar o desafio de ser um ofício sem saberes ou um conjunto de saberes sem ofício para se tornar um ofício feito de saberes, pois está associada à mobilização de diversos saberes armazenados dos quais os professores se apropriam para exercer sua atividade docente. Ao classificar esses saberes, o autor os subdivide em disciplinares (relativo ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado); curriculares (relativo à transformação da disciplina em programa de ensino); das Ciências da Educação (relativo ao saber

profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica); da tradição pedagógica (relativo à cultura escolar e visões consolidadas com o tempo); da experiência (relativo aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular); da ação pedagógica (relativo ao saber experiencial tornado público e testado).

Para dar tratar da pluralidade epistemológica dos saberes dos professores, Maurice Tardif apresenta uma possibilidade de sistematização que associa a questão da natureza e da diversidade desses saberes a suas fontes de origem.

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos Professores	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato.	História de vida e socialização inicial
Saberes provenientes da formação escolar anterior	Ensino Fundamental e Médio, estudos posteriores não especializados	Formação e socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Estabelecimento de formação de professores, estágios e cursos de especialização	Formação e socialização nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Ferramentas como programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas	Utilização das ferramentas de trabalho
Saberes provenientes da própria experiência profissional em sala de aula	Prática do ofício na escola, na sala de aula, na experiência dos pares	Prática de trabalho e socialização profissional

Quadro 1- Os saberes docentes e suas fontes - Adaptado de Maurice Tardif, 2002, p. 63.

No caso da minha pesquisa, o interesse se centraliza nas relações de permanências e discontinuidades dentre as três primeiras modalidades de saberes enumeradas, entre os chamados saberes pré-profissionais e os saberes inerentes ao processo de profissionalização. Contudo, a sistematização proposta no quadro só poderá ser

compreendida se forem valorizadas as possibilidades de interação entre os diferentes tipos de saberes docentes que foram elencados.

Também foi fundamental que eu pudesse pensar o professor em seu processo de formação e de reelaboração dos seus saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. As experiências que se tornam formadoras para o futuro professor ocorrem antes mesmo que o indivíduo tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ele retém dessas experiências (TARDIF, 2002, p. 67). Assim, são criadas referências de tempo e espaço que podem permanecer como vestígios da socialização inicial no desenvolvimento da vida do futuro professor (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.216). É necessário que se considere que o tempo e a vivência são fatores importantes na construção dos saberes que servem de base ao trabalho docente. Os ditos saberes são plurais e heterogêneos, pois são produzidos pela socialização, ou seja, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.). Dentro desse universo de interações, os futuros docentes constroem sua identidade pessoal e social. Toda a carga de conhecimentos e vivências do futuro professor em sua experiência escolar enquanto aluno não é descartada automaticamente durante seu processo de profissionalização. Diversas pesquisas têm demonstrado que esses saberes herdados da experiência escolar anterior possuem muita força, persistindo através de anos, pois a formação universitária não consegue transformá-los, nem mesmo abalá-los (TARDIF, 2002, p. 20).

Outra característica marcante dos saberes docentes é a sua possibilidade de se dilatarem temporalmente, já que eles não são incorporados pelos futuros professores de forma acumulativa, mas sim re(construídos) a partir das experiências que se tornaram significativas no decorrer de sua história de vida. Se considerarmos que os saberes adquiridos pelos futuros professores durante sua trajetória pré-profissional em situações de socialização escolar e não escolar têm importância na construção de seus saberes que são mobilizados mais tarde durante sua prática profissional, será correto afirmar que uma parte significativa da sua competência profissional está vinculada ao conjunto de experiências de sua história de vida. Contudo, essa sedimentação temporal e progressiva não deve ser compreendida como uma mera superposição de camadas independentes entre si (Ibidem, 2002, p. 69).

Para pautar essas discussões da genealogia dos saberes docentes, inúmeras questões são levantadas pelo autor, entre elas: como os professores amalgamam esses diferentes saberes?; se há um processo de fusão, como ele se opera?; será que há a valorização de certos tipos de saberes? (Ibidem, 2002, p.21). Mesmo tendo sido formuladas numa tradução que, no país, foi lançada há mais de uma década, a reflexão a partir de tais indagações ainda parece ser pertinente em pesquisas como a que realizo no momento.

Quanto às apropriações de um campo investigativo nas pesquisas do país, foi-me possível identificar a introdução da questão dos saberes docentes dentro das reflexões no campo da Educação no

Brasil a partir da publicação do artigo intitulado “Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente”, de autoria de Maurice Tardif, Louise Lessard e Claude Lahaye, na Revista “Teoria & Educação”, em seu número 4, datado de 1991. Desde então, essa temática passou a frequentar com regularidade diversas outras publicações especializadas, como “Educação e Pesquisa” e “Educação e Sociedade”. Essa última revista dedicou um dossiê temático específico para a discussão de questões que envolviam os saberes docentes em seu número 74, de 2001. Contudo, a questão dos saberes docentes não se transformou em algo que foi apropriado de forma passageira pelas análises no campo investigativo da Educação, ou seja, não se converteu num simples modismo de curta duração. Ao contrário, ele transbordou do seu campo de origem e passou a ser incorporado por diversas áreas de conhecimento que pretendiam analisar suas relações com práticas educativas específicas, sobretudo dentro das discussões acerca da formação de professores. Assim, essa temática permanece presente em vários artigos de diversas publicações e, no ano de 2013, a “Revista Pro-posições” lançou outro dossiê intitulado “Entre saberes e práticas docentes”.

Traçado esse quadro geral, minha preocupação no andamento da pesquisa se voltou para compreender que inserção ela poderia assumir dentro do que já foi investigado acerca dos saberes docentes em diversas áreas do conhecimento no Brasil. Considerando que a partir do início de nosso século já havia uma reflexão amadurecida sobre o tema dos saberes docentes em nosso país, procurei realizar um levantamento das pesquisas já desenvolvidas. No Portal Capes,

foi realizada uma consulta sobre o termo saberes docentes que resultou no encontro de 62 teses de doutorado e 158 dissertações de mestrado que tiveram essa temática como foco central da análise no intervalo de 2001 a 2013. Do total das teses, conseguimos ter acesso à íntegra do texto de 55, tendo todas elas sido analisadas. Das restantes, foram considerados os resumos disponíveis no Portal. Essas pesquisas que se articulam ao universo dos saberes docentes estão difundidas em mais de vinte programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior. Sistematizando as informações levantadas, é possível observar que as pesquisas que mobilizaram questões envolvendo os saberes docentes estão associadas a diferentes áreas do conhecimento, porém de forma assimétrica como demonstra o quadro a seguir:

<b>Principal Área de Conhecimento</b>	<b>Porcentagem do total de Pesquisas</b>
Educação	50%
Matemática	19%
Química	7%
Educação Física	5%
Geografia	5%
História	5%
Língua Portuguesa	3%
Física	3%
Artes/Música	3%

Quadro 2- Teses -Saberes Docentes por área de conhecimento (principal)

Dentro do universo total das teses, pode observar que duas opções de abordagem da temática se destacam. Num primeiro grupo estão as pesquisas centralizadas nas questões que envolvem o processo de constituição e reelaboração de seus saberes por parte dos docentes. Como exemplo, temos a pesquisa que abordou a possibilidade de reconstrução de saberes docentes em situações sistematizadas de trabalho coletivo e socialização de experiências num grupo de quatro professoras de matemática do Ensino

Fundamental de uma escola pública da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. No segundo grupo, destaco as teses nas quais predominam abordagens que enfatizam a questão da mobilização dos saberes no cotidiano da prática docente em sala de aula. Entre elas, destaco a pesquisa que abordou como saberes e concepções de educação algébrica são mobilizados por quatro professores e três alunos de um curso de licenciatura em matemática de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Diversas teses analisadas abordam outras questões que são associados à temática central dos saberes docentes. Entre elas, as que apresentam um maior número de inserções são a de professor formador, professor experiente, formação continuada e aprendizagem colaborativa.

Depois de concluída essa panorâmica geral das pesquisas, foi possível constatar que a natureza das questões colocadas acaba por influenciar decisivamente na seleção dos instrumentos investigativos que lhes são mais propícios. Cerca de 35% das pesquisas analisadas optaram por uma associação entre entrevistas e observações das aulas cujos professores eram os sujeitos investigados. Tal postura predominou nas pesquisas que envolviam a mobilização de saberes docentes em situações concentradas em sala de aula. Outros 30% fizeram uso somente de entrevistas, escolha que se mostrou mais maleável a diferentes objetos de estudo. Ainda é possível destacar outras alternativas usadas, de forma isoladas ou em associações diversas, como questionários, balanços de saber e grupos focais, estando essa última, presente em 10% das pesquisas analisadas.

É viável afirmar que a grande maioria das teses levantadas concentra a sua atenção nos saberes docentes relacionados ao exercício profissional do professor, ou seja, não se inserem nas discussões que envolvem a relação entre os saberes pré-profissionais e os saberes advindos do processo de profissionalização do futuro professor. Assim, permanece pertinente e desafiadora a afirmação presente na epígrafe desse capítulo sobre abordagem da questão dos saberes dos professores do ponto de vista de sua relação com o tempo. Poucos ainda são os estudos que se centralizam na questão dos saberes docentes, abordando-os em sua dimensão temporal, em movimento, antes do início da atuação profissional do professor. Também foram pouco numerosas as pesquisas encontradas sobre os saberes docentes que envolviam o Ensino de História.

Além dessas pesquisas mencionadas, considero que seria válido destacar uma outra, com a qual acredito que haja semelhanças em relação à minha investigação. É a tese de doutorado intitulada “O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores” defendida na Universidade de São Paulo por Kalline Aroeira em 2010. Como professora supervisora da disciplina de estágio de um curso de Graduação em Educação Física, a pesquisadora se questionou como esse momento específico poderia contribuir para a formação dos saberes dos futuros docentes. Em sua tese, a autora optou pelo trabalho com dois grupos de participantes compostos por licenciandos do curso de Educação Física do Centro Universitário de Vila Velha - ES. No primeiro grupo, com 18 integrantes, foram realizadas entrevistas individuais e

semiestruturadas. Com os demais 12 integrantes, foi formado um grupo focal que tinha como um de seus temas centrais a discussão dos relatórios de estágio. Sobre os saberes desses futuros professores, a pesquisadora afirma que eles apresentavam uma dimensão de temporalidade e que os conduzia a constantes processos de transformação.

Após todas as considerações, pude constatar que os conceitos envolvidos na temática dos saberes docentes podem ser inseridos em múltiplas investigações com diferentes naturezas em vários campos de conhecimento. Também foi possível reforçar minhas convicções de que a pesquisa que desenvolvo apresenta pertinência e originalidade tanto ao tratar os saberes docentes num enfoque que privilegie sua dimensão de temporalidade quanto na associação dos conceitos de saberes docentes com o campo investigativo do Ensino de História. Ela encontraria um lugar dentro dos estudos que se centralizam nos conceitos de saberes docentes, associando, numa só investigação, duas perspectivas ainda pouco abordadas. Acredito que esse tipo de pesquisa poderia também colaborar com outros estudos, pois propõe uma discussão acerca de questões envolvendo a formação de professores que podem ser adaptadas para diferentes áreas de conhecimento.

Como já mencionado, dentro do universo dos conceitos relacionados aos saberes docentes, provavelmente um dos principais a ser incorporado por esta pesquisa foi o dos saberes pré-profissionais. Foi fundamental compreender que as referências que

compõem esses saberes que meus alunos trazem sobre a Antiguidade no início do seu curso de Graduação apresentam origens sociais e familiares tão diversificadas. Ao buscar qualificar as respostas trazidas pelos questionários respondidos pelos estudantes, foi-me possível observar que essas fontes poderiam ser agrupadas em dois grupos principais, as de origem escolar e as de origem não-escolar. Quanto a esse último grupo, foi ficando cada vez mais claro que um dos focos principais de análise envolveria a compreensão relativa à ressonância da produção da indústria cultural relacionada às questões que envolvem a Antiguidade sobre os estudantes de História. Essa opção também encontra respaldo nas referências constantemente presentes nas respostas e no discurso dos alunos que associam o conhecimento da Antiguidade com inúmeros produtos da indústria cultural.

O conceito de indústria cultural, criado por Theodor Adorno e Max Horkheimer nos anos 1940 dentro do pensamento filosófico da Escola de Frankfurt, foi estabelecido no sentido de melhor especificar a noção de cultura de massa. Os autores destacaram o potencial que a indústria cultural apresenta na tarefa de realizar a integração entre as manifestações artísticas de categorias sociais historicamente distintas. Essa associação ocorreria por meio de uma nova orientação através da qual as obras de arte assumiriam o estatuto de mercadorias, já que o lucro passaria a ser um pressuposto fundamental no seu processo de produção. Assim, a indústria cultural assumiu a incumbência de elaborar valores a serem promovidos pela arte. Essa capacidade de organizar o consumo teria

como consequência uma nova significação para as manifestações artísticas, já que elas teriam perdido a capacidade de provocar no observador a possibilidade de uma reflexão questionadora das estruturas estabelecidas. (ADORNO, 1977, p. 287-295)

Considero que, em nossa sociedade, dentro da produção cultural voltada para jovens e adolescentes, existem múltiplos usos e apropriações com referências à Antiguidade que são retomados constantemente, mesmo em um país como o nosso, onde, diferente de outros, como Itália, França ou Grécia, não é possível ter um contato cotidiano com a produção material das experiências vivenciadas pelos jovens que ingressam no curso de Graduação em História e se tornam significativas no processo de composição de seus saberes anteriores à formação profissional. Parte dos alunos alega ter tido um primeiro contato com ela antes de estudá-la formalmente na escola, principalmente através, por exemplo, de livros, filmes, documentários e desenhos animados.

Num levantamento inicial, constatei a existência de diversos exemplos desse tipo de produção. Há cerca de cinco anos, a Editora Abril lançou para a venda em bancas de jornal uma coleção de histórias em quadrinhos intitulada “Clássicos da Literatura - Disney”, composta de 20 volumes que teriam como finalidade celebrar os 60 anos do personagem Pato Donald no Brasil. Entre os textos adaptados, é possível encontrar a *Ilíada* e a *Odisseia* de Homero, que tiveram suas narrativas reinventadas e modernizadas dentro de uma atualização da linguagem, tanto no conteúdo quanto na forma. O enredo inicial girava em torno das lutas pela recuperação

não da bela personagem Helena, mas sim de um tabuleiro valioso de jogo de damas. No ano seguinte, a mesma editora lançou o “Almanaque de História Antiga”, com supostas 300 curiosidades acerca do período.

No ano de 2008, começou a ser lançada no Brasil uma série de cinco livros do autor norte-americano Rick Riordan que tem como personagem principal Percy Jackson, uma reinterpretação da figura de Perseu presente na mitologia grega. O primeiro desses volumes ganhou, em 2010, uma adaptação cinematográfica dirigida por Chris Columbus (“Percy Jackson e o ladrão de raios”), que já arrecadou até o presente momento em âmbito mundial mais de duzentos e vinte e cinco milhões de dólares. Nela, um jovem com inúmeros problemas de aprendizagem no ambiente escolar apresenta, na verdade, uma natureza semidivina, por ser filho do deus Poseidon. O herói da trama tem como missão encontrar o raio de Zeus que fora roubado a fim de evitar um confronto entre os deuses do Olimpo que resultaria na destruição do mundo. Em de 2013, foi lançado no Brasil o filme baseado no segundo volume da série, “Percy Jackson e o mar de monstros” que obteve uma receita semelhante a do primeiro.

Desde o início de nosso milênio, foram lançadas várias produções cinematográficas como “Gladiador” de Ridley Scott (2001), “Tróia” de Wolfgang Peterson (2004), “Alexandre” de Oliver Stone (2004), “Spartacus” de Robert Dornhelm (2004), “300” de Zack Snyder (2007), “Fúria de Titãs I” de Louis Leterrier (2010) e sua continuação “Fúria de Titãs II” de Jonathan Liebesman (2012) e “O príncipe da Pérsia: as areias do tempo” de Mike Newell (2010), este

último inspirado em um jogo eletrônico de sucesso mercadológico. No ano de 2014, destacamos os lançamentos de “300: A Ascensão do Império”, do mesmo diretor da produção anterior da série; a superprodução “Noé”, de Darren Aronofsky; o filme catástrofe “Pompeia”, de Paul Anderson e o épico bíblico “Êxodo: deuses e reis”, de Ridley Scott. Para o começo do ano de 2015, o diretor Timur Bekmambetov já confirmou o início dos trabalhos de filmagem da nova versão do consagrado “Ben-Hur”, originalmente lançado em 1959.

Existem vários elementos narrativos desenvolvidos nesses filmes, tais como: a presença de heróis (personagens históricas ou ficcionais); a romantização de suas condutas; a valorização do distanciamento temporal (no que pode existir de diferente em relação à atualidade, como figurinos e armamentos); e as referências de natureza mitológicas. Pode-se afirmar que os filmes tratam de certos lugares no interior de ideias, fantasias e ansiedades que circulam naquele dado momento. Eles se expressam através das formas pelas quais personagens, vozes, discursos e ações visual e narrativamente privilegiados (ELLSWORTH, 2001, p. 14). As produções cinematográficas que dialogam com aspectos de outros períodos históricos não visam um público limitado a sujeitos relacionados profissionalmente com atividades de produção do conhecimento histórico, seja no campo da pesquisa ou do ensino. Elas buscam plateias mais amplas.

Para o entendimento da formação desses públicos-alvo pode-se lançar mão da noção de modos de endereçamento. Segundo ela, os

filmes são realizados para alguém, visam ou imaginam um determinado público que estabelece, com o texto do filme, relações. Essas se desenvolvem entre o aspecto social mais coletivo e o indivíduo, com suas expectativas enquanto espectador e se expressam mais na estrutura narrativa do filme do que com seu sistema de imagens. Para que se imagine um espectador ideal, precisam ser consideradas questões como relações de poder e elementos de constituição identitária, como de gênero e de etnias. Entretanto, esse processo não se dá de forma mecânica, já que ocorre uma forma de negociação por parte dos sujeitos que compõem o público. Dessa forma, o modo de endereçamento extrapola as fronteiras específicas do texto de um filme, alcançando as conjunturas históricas de sua produção e recepção (Ibidem, 2001, p.15-47).

Os enredos cinematográficos que se aproximam de aspectos ligados à Antiguidade desenvolvem, na maior parte dos casos, aventuras que buscam atrair um público juvenil, o universo que inclui a maioria dos meus alunos ingressantes no curso de Graduação em História. Esses filmes fazem parte das referências que eles possuem para construir seus sentidos sobre a Antiguidade. Ao trabalhar com esse contexto histórico em sala de aula, já fui por diversas vezes interrogada pelos alunos a respeito do que existiria de veracidade nessas produções cinematográficas.

Existem também produções específicas para televisão, como “Roma”, com duas temporadas (2005 e 2007), considerada a mais cara já produzida pela televisão norte-americana, e a produção inglesa “Spartacus” (2010). Existem ainda diversas séries de documentários

exibidas em canais especializados, como: “Caçador de múmias”; “Inventos da Antiguidade”; e “Roma antiga revelada”, esta última produzida pela empresa norte-americana *Fremantlemedia*, responsável pelo licenciamento de inúmeros programas televisivos, como versões mundialmente conhecidas de *reality shows*. Recentemente, em nosso país, também houve, por parte de canais de televisão abertos, a produção de minisséries com enredos inspirados em relatos bíblicos, como “Rei Davi” e “José do Egito” na Rede Record. Há poucos anos atrás, também, foi exibido um programa para o público infantil nas tardes dominicais da Rede Globo que girava em torno de uma criança que, a partir do contato com um antigo relógio do bolso, viajava no tempo até a Roma antiga<sup>6</sup>. Lá, conhecia um amigo e o ajudava a libertar o pai, injustamente escravizado pelo Imperador de comportamento tirânico. Referências à Antiguidade também se encontram presentes no mercado publicitário. Recentemente foi veiculado o anúncio de um *site* de vendas na internet que tem a figura mitológica da Medusa convertida em garota propaganda. Em outro caso recente, o anúncio de lançamento do primeiro aparelho de televisão de tela curva por uma multinacional coreana usou como cenário um espetáculo de gladiadores romanos. Diante desse quadro, algumas questões me pareciam pertinentes: o que levaria empresas como essas a investirem em produtos relacionados à Antiguidade?; que concepções de histórica estariam relacionadas a esse tipo de investimento?; que

---

<sup>6</sup> “O Relógio da Aventura” – 2010– Direção Geral: Márcio Trigo

fascínio a Antiguidade, vista através dessas múltiplas apropriações, pode exercer sobre nossa sociedade?

No tocante às encenações teatrais, também são muitas as remontagens e releituras de textos produzidos por autores da Antiguidade. Ciclicamente, de quatro em quatro anos, são transmitidas em larga escala competições olímpicas e o ideário grego de sua criação inicial é retomado nas mais diversas profundidades. Ainda é possível verificar a existência de um sentimento que poderia ser definido como uma idealização do passado, ou de parte selecionada dele, em busca de uma época de ouro que rompa com a realidade do presente, como tão bem demonstrado pelo filme “Meia-noite em Paris” (2011) do diretor Woody Allen.

Mesmo com a ampla difusão que essa produção mercadológica de referências da Antiguidade atinge nas diferentes mídias, o lugar da História Antiga no saber histórico escolar ainda se mantém muito circunscrito a formas tradicionais de abordagem e a estereótipos fortemente ancorados no discurso presente na grande maioria dos livros didáticos. Talvez pressionada por um conteúdo crescente, com novos temas da atualidade tendo que ser incorporados a uma carga horária que não se amplia na mesma medida, a História Antiga nos currículos escolares esteja sendo confinada a um estudo dentro da lógica do conhecimento histórico cada vez mais concentrado e circunscrito. Por outro lado, os alunos encontram fartas referências à Antiguidade dentro da produção da atual indústria cultural. Contudo, nela, a Antiguidade aparece não relacionada aos princípios do conhecimento histórico, mas sim a uma concepção mercadológica

que transforma suas apropriações em produtos a serem consumidos por mercados que devem ser cada vez maiores.

Em mais um exemplo, em 2012 foi lançada e premiada a publicação “A canção de Aquiles”, da autora inglesa Madeline Miller, considerada uma versão moderna da *Ilíada* de Homero, a qual tem sido apropriada pelos defensores dos direitos dos homossexuais, devido a sua forma de abordar a relação entre os personagens Aquiles e Pátroclo.

Ainda é possível constatar que essa variada gama de apropriações produziu, ao menos no último século, associações curiosas. Uma das mais comuns é a utilização de nomes extraídos de referências da Antiguidade para denominar elementos que se pretendem ícones de uma modernidade tecnológica, como a dupla de transatlânticos ingleses *Titanic* e *Olympic*, os sistemas informatizados de gestão de informações, como os já utilizados pela Universidade de São Paulo, *Fênix* e *Janus*, e uma linha de carros econômicos, como o modelo *Clio* da montadora francesa Renault. Até uma empresa canadense especializada na produção de lâmpadas ultravioletas utilizadas em modernos sistemas de produção de água potável a partir do tratamento de esgoto utiliza a denominação de *Trojan Technologies*. Mesmo na própria produção historiográfica, uma coleção editada originalmente na França a partir da década de 1960, apresentada como inovadora, adotou a denominação de *Nouvelle Clio*. Esses são exemplos de como nossa sociedade atual é dada a estabelecer elos entre polos teoricamente opostos, como a modernidade e a tradição, ao se apropriar de determinadas

referências selecionadas da Antiguidade. É curioso verificar como as referências do passado, aqui no caso específico da Antiguidade, foram deslocadas de seu sentido original. Evocações aos deuses se transformaram em navios projetados como inafundáveis e, no contexto em que essa sua maior característica é desmentida, surgiu uma tragédia de repercussão mundial. Mais tarde, o relato desse evento é convertido num dos maiores sucessos da indústria cinematográfica. A ave mítica que renasce das próprias cinzas e o deus romano que olha ao mesmo tempo para o passado e o futuro surgem como denominações aplicáveis a sistema de informática que pressupõem confiabilidade e operacionalidade. Já a musa da História, em sua condição narrativa, é convertida em automóvel, cuja maior característica é ser popular, enquanto a cidade grega inexpugnável serve como denominação para tecnologias associadas a questões de caráter ambiental. Entre nossa atualidade que realiza e atualiza essas apropriações e o contexto em que suas referências foram criadas originalmente existem séculos transcorridos. Esse intervalo de tempo é a referida duração que Bloch nomeia na citação inicial deste texto. Durante sua passagem, o lugar da Antiguidade foi construído e reconstruído por diferentes atmosferas de pensamento que agiram dessa forma a partir de suas próprias inquietações presentes.

A outra fonte principal mencionada pelos meus alunos para a composição de seus saberes pré-profissionais acerca da Antiguidade foi a relacionada a sua formação de caráter escolar, sobretudo os livros didáticos do Ensino Fundamental. A partir de então, foi possível passar a considerar os livros didáticos como produto cultural

dotado de alto grau de complexidade e que se vincula a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico (MIRANDA e DE LUCA, 2004, p.124). Para tentar entender quais os principais conceitos de Antiguidade essas obras apresentavam e, em que medida, elas contribuíam para a formação desses saberes, verifiquei que seria necessária uma análise de conjunto de obras que fosse relevante.

Em 2009, havia recebido o convite feito pela Professora Doutora Sonia Miranda, da Faculdade de Educação, para participar da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - 2011) de História do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Embora minha atuação formal se restringisse à parte burocrática e logística do Programa, ele me permitiu o convívio com 25 coleções de livros didáticos que me trouxeram inquietações sobre como a História Antiga era apresentada e trabalhada por eles. Minha experiência anterior com livros didáticos se restringia à consulta para elaboração de questões para as provas dos Programas de Ingresso da Universidade Federal de Juiz de Fora durante dez anos. Um dos fatos que sempre chamava minha atenção era a constante apresentação tradicional de uma determinada série de sociedades antigas, tidas como importantes de serem estudadas em nossos dias, sem que houvesse qualquer discussão acerca de como se estabeleceu o processo de sua significação para a atualidade; ao invés disso, sua escolha aparece como uma opção naturalizada ou a única possível. Normalmente, as sociedades da Antiguidade aparecem associadas ou à noção tradicional das heranças, como nos casos de Mesopotâmia,

Fenícia, Grécia e Roma, ou a partir da valorização do exótico, como no caso do Egito. Essas unidades criadas pela abordagem historiográfica tradicional apresentam diferentes lógicas de criação de uma identidade: a existência de uma unidade político-administrativa centralizada (como nos casos do Egito, da Pérsia e de Roma); ou de um padrão cultural (como na Grécia e na Fenícia); ou de uma localização geográfica (como na Mesopotâmia<sup>7</sup>). Contudo, essa questão também não é discutida, ou sequer, apresentada.

Dispondo do conjunto organizado dessas coleções de livros didáticos, considereei que ele poderia se converter numa amostra significativa desse universo. Decidi então, realizar um levantamento de caráter panorâmico com as 16 coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental (do 6º ao 9ºano) que foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – 2011. Assim, pude observar que a quase totalidade das coleções adota o eixo cronológico de organização. Na maioria das obras, a parte do processo histórico relacionada à Antiguidade se encontra presente e restrita ao volume destinado ao 6º ano. Em grande parte dos casos, há uma centralidade para abordagens que privilegiam uma visão conteudista da Antiguidade, que pode aproximar o entendimento da História Antiga como algo pertencente ao universo da erudição. Nesses livros didáticos citados, o período da Antiguidade é dividido em capítulos organizados a partir de um eixo geográfico (ocidentais, orientais e do extremo oriente) ou linear-cronológico em ordem de surgimento.

---

<sup>7</sup> Cerca de metade das coleções consultadas deixa clara a diversidade existente no território da Mesopotâmia nomeando o(s) capítulo(s) a ela dedicado(s) de forma plural com expressões como, povos da Mesopotâmia ou civilizações da Mesopotâmia.

Cada sociedade é tratada em um ou mais capítulos estanques que pouco se comunicam entre si, ou seja, no ponto em que um começa, o outro acaba, sem que se aborde a noção de simultaneidade tão necessária para a melhor compreensão das interações presentes nesse período, bem como para a interpretação de qualquer outro contexto histórico.

Entretanto, nas obras analisadas, existem determinadas passagens nas quais surgem propostas interessantes que poderiam colaborar para um melhor entendimento do período histórico da Antiguidade. Seguem-se alguns exemplos. Em “Vontade de Saber” (p. 117 e 165), a seção “Enquanto Isso” leva ao aluno informações sobre o que estaria acontecendo naquele momento em outras sociedades. Em “Novo - História - Conceito e Procedimentos” (p. 161-164) sob o subtítulo de “Mediterrâneo: África, Ásia e Europa”, cidades na Fenícia, Cartago e Roma são trabalhadas de forma articulada, o que possibilita o favorecimento da compreensão do processo de expansão territorial romano através da temática das relações comerciais. Ainda dentro de um eixo de organização cronológica, a proposta de maior diferenciação é a da coleção “História em Projetos”. Nela, por exemplo, encontram-se capítulos que articulam sociedades a partir de associações temáticas como a realizada na unidade denominada “Navegação, comércio, expansão e escravidão” (p.107).

Diversos capítulos dos livros são nomeados com a utilização do termo civilização. Contudo, em poucos casos, como em “História em Projetos” (p.39) e “Projeto Radix” (p.76), ele é definido como conceito,

historicamente construído, superando o aspecto asséptico de uma simples palavra. Nessa última obra, também se encontra a preocupação em definir o adjetivo “clássico”, tão presente na expressão Antiguidade Clássica, com uma criação posterior contextualizada nos séculos XIV e XV. De forma análoga, a divisão cronologia em períodos da história política do Egito Antigo é também apresentada como resultado da ação de estudiosos (p.84).

Ao iniciar cada uma das sociedades relacionadas à Antiguidade, algumas coleções adotam um padrão único, como é o caso de “Tudo é História”, “História das cavernas ao 3º milênio” e “Projeto Araribá”, que optam pelo relato e por imagens associadas a situações da atualidade que podem ser relacionadas a algum contexto da Antiguidade. Outras se utilizam de referências variadas, como a “Navegando pela História”, utilizando-se da localização geográfica ou da comparação entre mapas antigos e atuais. Na organização interna do(s) capítulo(s) dedicado(s) a cada sociedade, algumas obras ainda apresentam uma ordenação que segue uma divisão entre aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais/religiosos, como nas coleções “Vontade de Saber” e “Navegando pela História”<sup>8</sup>. Entretanto, na maior parte dos casos, essa divisão tradicional é rompida com temáticas que se articulam de forma transversal, como a que permeia a noção de trabalho ou as ligações entre produção cultural e política. Outros temas aparecem como umbilicalmente relacionados a determinadas sociedades, pois muitas vezes surgirem

---

<sup>8</sup> Os livros didáticos que utilizava, como aluna, nas décadas de 1970 e 1980 apresentavam essa mesma divisão didática tradicional.

como justificativa para que elas tenham sido dotadas de significado para o estudo. Assim, são indispensáveis a apresentação da lógica alfabética associada aos fenícios, a discussão do monoteísmo dos hebreus, a criação do sistema político democrático pelos gregos e a origem latina de inúmeras palavras de nosso idioma. Por outro lado, temas que, até algum tempo atrás, não estariam presentes nos livros didáticos, como o papel social exercido pelas mulheres nessas sociedades ou a vida cotidiana nos centros urbanos, passaram a ser mais frequentes. Já aspectos da vida cotidiana nas províncias, fora da cidade de Roma, capital do Império, ainda são raramente abordados como na “História em documentos” (p. 228).

Imagens canônicas como a do Coliseu de Roma são igualmente presentes em quase os todos livros consultados, mas poucas vezes elas se apresentam como algo além do palco de realização de espetáculos do passado, como por exemplo, em “Projeto Araribá” (p. 205) e “Navegando pela História” (p. 167). No primeiro caso, é trabalhada a divisão do público presente no espaço de acordo com os grupos sociais, havendo inclusive um questionamento sobre a existência de algo paralelo nas sociedades atuais. No segundo, o anfiteatro aparece inserido de forma clara no contexto da cidade atual de Roma, demonstrando o convívio de camadas diferentes de historicidade, o que é destacado pela legenda presente junto à imagem.

A temática da criação do sistema político democrático na cidade de Atenas, na Grécia Antiga, é presente em todas as obras. Sempre é ressaltada a diferença entre a participação direta dos cidadãos

daquele período em oposição à democracia representativa adotada em muitos países da atualidade. Em “Para entender a História” (p. 148), surge numa atividade proposta aos alunos, uma abordagem diferenciada. Nela, o modelo ateniense deixa de ser uma referência restrita ao passado para se mostrar como sua possibilidade de participação política em nossos dias. Ao apresentar a existência de decisões que são tomadas por votações diretas entre os cidadãos de cantões na Suíça atual, os alunos são questionados acerca da viabilidade desse sistema em outros contextos históricos.

A construção do ideário e do conhecimento dos quais dispomos nos dias de hoje acerca da Antiguidade aparecem ocasionalmente nas obras analisadas. Em “Tudo é História” (p. 148), o período do Renascimento é apontado como marco para o princípio da adoção das culturas grega e romana como modelo. Já “Novo - História - Conceitos e Procedimentos” apresenta a seção “Outras visões” que tem o subtítulo de “Encantamento pelo Egito” (p. 63) e “Encantamento pela Grécia” (p.143). Em ambos os casos, os autores tratam do processo de produção do conhecimento sobre essas sociedades durante o intervalo de tempo transcorrido até a atualidade. Outra proposta no mesmo sentido está presente em “Projeto Araribá” (p. 93), que trata, numa seção de título “Ontem e hoje”, do processo de decifração na escrita hieroglífica e de suas contribuições para o conhecimento da sociedade egípcia antiga. Como último exemplo, a seção “Conexão Passado-Presente”, de “Navegando pela História” (p.146), traz o contexto de recuperação do conceito de Olimpíadas no final do século XIX. É curioso observar que

a maioria dos exemplos citados esteja em seções específicas dos livros analisados, como se essas discussões estivessem circunscritas e alijadas dos conteúdos específicos que sustentam as obras. No caso das obras “História” e História - Vida Integrada”, a relação passado-presente é apresentada nas sociedades orientais através de um texto no final de cada capítulo que discorre sobre a situação atual da região geográfica que elas ocupavam na Antiguidade. As temporalidades diferentes são apresentadas sem que haja, contudo, uma proposta de articulação entre ambas.

Em quase todos os livros didáticos consultados, há imagens, sobretudo, de pintura que foram feitas a partir da modernidade sobre referências relativas à Antiguidade. Na maioria delas, está apontada a autoria e a data de realização da obra. Contudo, o que esse distanciamento pode interferir em sua concepção é pouco questionado, salvo em casos como de “História – Das cavernas ao 3º milênio” (p. 146-147) e “Projeto Radix” (p.105). No primeiro, são apresentadas imagens relativas ao êxodo hebreu, e no segundo, sobre a conquista de Jerusalém pelos babilônicos. Algo semelhante acontece quando verifico de que forma fontes históricas escritas, produzidas na Antiguidade, são tratadas nos livros didáticos analisados. Elas surgem dentro de um padrão mais ilustrativo, como se através de sua leitura os alunos pudessem recuperar a verdade dos fatos ocorridos. Por exemplo, no recém-citado “Projeto Radix” (p.177), na seção “Trabalhando com documentos” é transcrito o funcionamento de práticas dentro de uma instituição política espartana que existiu até o século IV a.C. O autor do trecho selecionado viveu quase 400 anos

depois desse período. Contudo, o questionário proposto ao aluno só trata dos dados existentes no texto, sem que seja colocada uma reflexão sobre esse distanciamento e suas implicações.

Entre os livros didáticos analisados, somente uma coleção rompe com a organização de caráter cronológico para propor uma História de cunho temático. Assim, em “História Temática”, a Antiguidade se encontra presente articulada a temas de todos os volumes da coleção. No 6º ano, no capítulo denominado “Cidade ontem e hoje”, são apresentadas experiências que envolvem as sociedades mesopotâmicas, egípcia e grega. Já no livro do 7º ano, o tema articulado à Antiguidade (Grécia e Roma) envolve as discussões sobre a distinção entre ser escravo e ser livre. No livro seguinte da coleção, Roma Antiga está presente nas questões que envolvem a discussão acerca da terra e da propriedade no presente e no passado. No volume do último ano, as discussões sobre o tema do direito à cidadania incluem considerações sobre a Grécia Antiga<sup>9</sup>. Considero que a proposta apresentada por essa coleção permite um rompimento mais profundo com identificação entre História Antiga e erudição, potencializando o estudo da Antiguidade e demonstrando a possibilidade de articulá-la com temáticas presentes em outros contextos históricos, não somente através de supostas heranças e laços de continuidade direta. No mesmo sentido, essa coleção pode auxiliar o aluno também na compreensão desse período, bem como

---

<sup>9</sup> A temática central dos volumes se encontra organizada da seguinte forma: 6º ano – Tempos e culturas; 7º ano – Diversidade cultural e conflitos; 8º ano - Terra e propriedade e 9º ano - O mundo dos cidadãos.

da própria História, não só como um somatório de eventos organizados de forma cronológica e linear.

Acredito que essas considerações me auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa, já que meus alunos mencionam, em sua maioria, que tiveram um importante contato com a Antiguidade a partir dos livros didáticos do Ensino Fundamental, ou seja, eles contribuem efetivamente para a formação de seus saberes pré-profissionais. No decorrer da minha aproximação com o campo do Ensino de História, foi fundamental perceber de forma mais clara a singularidade do saber histórico escolar quanto às suas finalidades e associações com a cultura escolar. Sonia Miranda (2007, p.82) afirma que a escola deve ser compreendida como um conjunto complexo que envolve saberes, processos de transmissão de valores e de (re)produção da cultura. O saber histórico escolar se diferencia, de modo efetivo, tanto da cultura histórica do senso comum como da História acadêmica, não podendo ser confundido como uma mera vulgarização ou transposição dos saberes de referência. Ao ter como sujeitos de pesquisa meus alunos que estão ingressando no universo do conhecimento histórico metodologicamente regulamentado, é preciso se considerar que existem, nas reflexões sobre o tempo histórico, heterocronias e pluralidades que permitem a formulação de regimes distintos de produção de passados, sem que haja entre eles uma distinção de qualidade ou veracidade (GUIMARÃES, 2010, p.36).

## 2.2. Reconhecendo similitudes: a construção dos meus próprios saberes

Observando em perspectiva o meu processo de formação enquanto professora, é possível encontrar inúmeras aproximações com as experiências vivenciadas atualmente pelos meus alunos.

Fernando Catroga (2009, p.45) afirma que, na História, a herança do passado não pode ser considerada como uma mera acumulação de acontecimentos, pois, na verdade, tudo se passa como se a consciência do presente escolhesse, num emaranhado de anos e séculos, determinados pontos com os quais estabelece um diálogo, dotando-os de forte sentido em seu percurso.

Atualmente, posso verificar como determinadas inquietações presentes nessa atual pesquisa demonstram ter raízes profundas em minha própria história de vida pessoal e no percurso profissional no qual me encontro inserida. Da mesma forma, em inúmeras vezes, pude reconhecer em meus alunos ingressantes encantos muito semelhantes aos que eu vivenciei enquanto aluna.

Relembrando antigas experiências, encontro várias referências que me marcaram. Ao iniciar a 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental), passava a estudar no turno da manhã e a ter as matérias com professores e livros específicos. O meu primeiro livro didático de História tinha, em uma de suas páginas, uma gravura que pretendia apresentar o processo histórico de forma sistematizada. Era uma escada ascendente na qual cada um dos degraus correspondia a

uma etapa da divisão clássica quadripartite<sup>10</sup> da História (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea). Lembro-me que, com cerca de 11 anos, essa imagem despertou-me uma dúvida. Perguntava-me naquela época se, com o passar do tempo, cada sociedade seria certamente melhor que as anteriormente existentes. Talvez minhas perguntas pudessem estar associadas ao contexto histórico do século XX, no qual a crença num progresso linear, contínuo e irreversível que se desenvolveria segundo um modelo em todas as sociedades mostrava-se falida (LE GOFF, 2003, p.14).

Durante minha infância a série televisiva “O túnel do tempo” me chamava muita atenção. Dois cientistas norte-americanos viajam através do tempo e se deparam, em quase todos os episódios, com situações históricas célebres do passado. Perguntava-me, entre tais fatos sobre os quais existe algum tipo de registro e os quais são dotados de significação, que existe uma infinidade de outros dias, dos quais não se sabe nada sendo que a maior parte do tempo é formada por eles. Então, como seria possível conhecê-los?

Outras questões me encontraram em dois episódios de uma mesma viagem realizada durante a juventude. Numa visita ao Museu do Louvre, em Paris, enquanto a imensa maioria dos visitantes tinha suas atenções concentradas na pintura da Mona Lisa de Leonardo da Vinci, meu encanto pessoal era canalizado para uma estátua grega provavelmente do III<sup>o</sup> século a.C.: a Vitória de Samotrácia. A

---

<sup>10</sup> Conceito inicialmente trabalhado por J. Chesneau em “Devemos fazer tábula rasa do passado?”

intrigante figura da proa de uma embarcação com o corpo de mulher alada sem braços e cabeça instalada no alto de uma escadaria. Em outro momento, estando com um grupo de pessoas com diferentes conhecimentos acerca do contexto histórico que envolvia a Acrópole ateniense, pude observar diferentes posturas na visita ao local. Algumas pessoas se encantavam com as narrativas que explicavam o significado do lugar e outras literalmente diziam não compreender qual a graça que tantas pessoas viam naquele “monte de pedras velhas”. Assim, pude perceber que a relação de encantamento com a Antiguidade não era um atributo natural pertencente a todos os indivíduos da contemporaneidade, mas sim algo que, de alguma forma, fora construído historicamente.

Com o decorrer dos estudos, senti-me, por assim dizer, encantada pelas sociedades da História Antiga, a ponto de guardar com carinho até hoje o caderno no qual fazia as anotações da matéria durante as aulas. Nelas, cada sociedade era trabalhada dentro do paradigma pedagógico que as dividia em aspecto político, econômico, social e religioso. Atualmente, consigo perceber que, nos textos do livro e nas palavras do professor, o significado de estudar essas sociedades era justificado normalmente pela necessidade de conhecer (e quase agradecer) as heranças por eles deixadas, das quais seria possível usufruir de forma direta nos nossos dias, no que François Hartog (2003, p.7) tão bem conceituou como “pesadas valises que parecem vazias quando abertas”.

Mais tarde, revisitando minhas antigas indagações juvenis, pude inseri-las dentro de questionamentos mais profundos do conhecimento histórico. Entre elas, posso destacar como se construiu o conceito de um progresso associado à garantia de um aprimoramento constante?; como são construídas nossas relações com o passado?; como organizar para a grandeza do tempo uma dimensão histórica específica?

Indo mais além, foi-me possível constatar que tanto eu, quanto mesmos alunos fomos formados socialmente dentro de uma determinada cultura histórica e de certos usos do passado que se apropriam de sociedades anteriores para possibilitar modalidades diferentes do uso político do passado e da própria História. Vivemos atualmente numa sociedade na qual ocorre o fenômeno da historização rápida do presente. É extremamente comum observar como fatos praticamente cotidianos aparecem com frequência em noticiários sendo qualificados como históricos. Como uma sociedade assim pode pensar as possibilidades de apropriações políticas que realiza acerca do passado?

François Hartog e Jacques Revel (2001, p.8-9) enumeram algumas formas através das quais esse processo pode ser realizado. Essas mobilizações podem envolver, por exemplo, processos de construção de imagens de nação que sejam enraizados a partir da mobilização de referências vindas do passado e a construção de forma de sistematização ou classificação que reforcem a legitimidade de abordagens históricas de longa duração. Nesses dois casos citados, é possível incluir inúmeras apropriações acerca da Antiguidade.

Sergio Donadoni (1998, p.7) afirma que o Egito antigo se constituiu menos numa realidade do que num lugar ideal que serviria de base para fantasias elogiosas ou depreciativas e para concepções que não nasceram em seu seio.

Nos dias de hoje, posso constatar que, tanto eu como a maioria dos meus alunos, ao iniciarmos o curso de Graduação, não compreendíamos que o sentido de estudarmos períodos como o da Antiguidade não está contido em um saber erudito que possui significado por si próprio. Mais do que um conteúdo cristalizado para ser simplesmente memorizado e reproduzido indefinidamente, os desafios de lidar com outros períodos históricos incluem a dimensão de buscar compreender as formas pelas quais eles são articulados na produção do discurso histórico de diferentes momentos.

No processo de construção dessa pesquisa foi fundamental também a percepção de que seria possível estabelecer um diálogo entre o meu lugar como historiadora da área de História Antiga com um novo campo de investigação que se abre a fim de responder inquietações de uma professora que forma outros professores. Pude igualmente refletir como a minha própria formação me levou a esse encontro.

A grade curricular do meu curso de Graduação nos dois primeiros períodos apresentava disciplinas que poderiam ser divididas em dois grupos principais. No primeiro, as que destacavam a necessidade de diálogo com outras áreas de conhecimento, como Antropologia, Filosofia, Sociologia e Economia, valorizando a noção de fronteiras mais permeáveis e contribuições possíveis com os

estudos históricos, segundo os princípios introduzidos no Brasil por Hilton Japiassú (1976). Num segundo grupo, as disciplinas de caráter teórico que introduziam as discussões específicas do conhecimento histórico. Tais colocações me pareciam muito distantes daquelas com as quais tivera contato no ensino escolar e logo surgiram as primeiras dificuldades no curso. O que seria um fato histórico?; qual o papel do historiador?; como se relacionar com as fontes analisadas?; as palavras poderiam se transformar em conceitos?; qual a natureza do conhecimento histórico? Eram questões introduzidas naquele instante.

Quando, no segundo semestre do curso, surgiram as primeiras disciplinas consideradas como de conteúdo histórico, elas eram relacionadas com a História Antiga e me pareciam ser a primeira possibilidade de aplicação dos conceitos anteriormente trabalhados dentro de um contexto histórico definido. Naquele momento, aquele velho encanto pela História Antiga, que tinha desenvolvido há muito tempo, pareceu reavivado. Logo me vi inserida nas atividades do setor de História Antiga, onde comecei a atuar em projeto de pesquisa de iniciação científica que tratava do contexto socioeconômico dos séculos finais do Império Romano. Durante o decorrer dos quatro anos da Graduação permaneci vinculada a essa opção inicial e minha monografia de final de curso buscou analisar o significado dos jogos e espetáculos oficiais durante o início do período imperial romano. Meu ponto de partida foi um relato autobiográfico do Imperador Augusto no qual ele faz um resumo de sua vida pública. Meus

questionamentos básicos foram que importância social teriam tais eventos e por que citá-los num texto desta natureza.

Com o bacharelado concluído, vivi um impasse: ir para São Paulo, onde tinha um contato para cursar o mestrado em História Social, ou permanecer na mesma Universidade para cursar a licenciatura? Após muito refletir, acabei optando pela Pós-Graduação, mesmo sabendo que tinha a intenção de não abandonar a formação específica no campo do Ensino de História.

Meu tema de dissertação foi um desdobramento da monografia do bacharelado, agora tendo como temporalidade definida o período da Roma imperial (I<sup>o</sup> ao V<sup>o</sup> séculos). Minha pesquisa enfrentou o desafio de questionar o senso comum, muito presente ainda na historiografia, que trata esses eventos como ocasiões nas quais a população da cidade de Roma passava por um processo de despolitização que a mantinha afastada das discussões numa fórmula que ganhou a denominação de “política do pão e circo”. Busquei levantar fontes que me permitissem demonstrar a existência de inúmeras ocasiões nas quais a plateia, diante de suas principais autoridades, manifestava-se contra uma série de problemas de ordem política, econômica e social. Essas fontes foram tanto de natureza textual como arqueológica, incluindo análises numismáticas e epigráficas. Não havia uma fonte primária específica sobre o tema, mas sim inúmeras referências espalhadas em dúzias de documentos que precisaram ser levantadas e associadas. Na dissertação também abordei os papéis que o aspecto lúdico pode associar socialmente e as

formas que o governo imperial romano desenvolveu para promover tais eventos. Dessa forma, concluí em 1994, a dissertação denominada “O significado político dos espetáculos oficiais na Roma imperial”.

Minha atuação profissional sempre esteve vinculada ao Ensino Superior. Mestre em História Social, tive minha primeira experiência com o ensino como professora substituta na mesma Universidade Federal em que tinha me graduado como bacharel. Em seguida, dei continuidade a minha prática profissional num curso de licenciatura em História de uma Universidade particular do interior do estado do Rio de Janeiro. Nessa instituição tive a oportunidade de ingressar no curso do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio a fim de obter licenciatura em História e, com isso, finalmente me reaproximar do campo do Ensino de História do qual havia me afastado anteriormente. Começou então um lento e contínuo processo de reaproximação que tenho percorrido passo a passo nos últimos mais de 16 anos.

O citado curso possuía uma parte prática que foi desenvolvida majoritariamente no Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) Padre Salésio Schimid, na cidade de Vassouras, no interior do estado do Rio de Janeiro. Pela primeira vez adentrei o universo escolar a partir da perspectiva do professor e tive contato com uma instituição pública de Ensino Fundamental. Realizei observações em sala de aula e vivenciei atividades cotidianas e de planejamento da Escola por

cerca de oito meses. Chamava minha atenção o compromisso e envolvimento entre Escola e comunidade, principalmente nos espaços de reunião estabelecidos entre ambos. Até aquele momento, minha atuação enquanto professora universitária se concentrara na formação de futuros pesquisadores. Imersa nessa nova experiência, passei a incorporar reflexões sobre a formação do docente em minha prática junto aos meus alunos licenciandos dentro e fora da sala de aula. Assim, pude constatar como eu mesma me tornava uma profissional que poderia atuar de forma mais consciente no processo de formação de novos professores.

Ainda nesse período, lembro-me de uma colega de departamento ter comentado comigo como era “mais prático” se especializar em História Antiga, pois tudo já está pronto e definido e não era preciso grande investimento em novas pesquisas e nem a aquisição de uma bibliografia mais atualizada. Sua visão de História tinha como base uma compreensão na qual o único sentido possível de abordagem é o do passado para o presente. Nesse caso, caberia apenas à História Antiga o papel de base da cultura burguesa conceituado por Jean Chesneaux (1995, p.95), ou seja, a tradicional abordagem a partir das supostas “heranças” com a qual convivera na minha formação escolar. Constatei então como ela ainda poderia estar presente nas palavras e práticas de uma professora de História que atuava na formação de novos professores.

Ainda fizeram parte desse processo de aproximação outras experiências. A primeira foi participar do Programa de Capacitação

de Professores (Procap - Fase Escola Sagarana), da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, tendo concluído o curso de Formação de Monitores e Agentes Estaduais nas áreas de Ciências, História e Geografia, ministrado na Universidade Federal de Uberlândia. Nesse programa, atuei em diferentes cidades da região diretamente com os professores nas Escolas. Na mesma época, participei também da equipe de Ciências Humanas do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), que avaliou o Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas do estado de Minas Gerais. Essas atividades colaboraram para que eu pudesse estar mais próxima das questões que envolvem o Ensino de História e a formação de docentes. Quando participei desses projetos, já tinha ingressado como professora no departamento de História da Universidade de Juiz de Fora.

No período em que assumi a coordenação do curso de Graduação, pude conviver mais de perto com os questionamentos discentes sobre a forma como era organizado o currículo do curso. Embora houvesse um discurso favorável à integração entre as modalidades de bacharelado e licenciatura, na realidade, ocorria na prática, uma falta de articulação entre as discussões específicas de cada um dos campos de conhecimento envolvidos. Outra questão apontada era o fato de as disciplinas específicas sobre o Ensino de História estarem confinadas no último ano da formação acadêmica dos alunos. Eles, ao apresentarem suas críticas ao currículo do curso, faziam-no a partir de reflexões que foram por eles incorporadas no decorrer do seu processo de formação profissional. Paralelamente,

discutia-se, no âmbito geral da Universidade, uma tentativa de estabelecimento de princípios em comum para orientação dos cursos de licenciatura oferecidos pela Faculdade de Educação. O desenvolvimento dessas discussões me aproximou ainda mais das questões que envolvem a formação específica do professor de História e a afirmação da importância do campo do Ensino de História se mostrou mais clara.

Retornando a minha vivência profissional pude reavaliar outras experiências profissionais anteriores, pude refletir sobre episódios significativos que vivenciei, os quais colaboram com minhas atuais reflexões. Por necessidade do departamento em que trabalho, vi-me, nos anos iniciais de minha atuação profissional na Instituição, incumbida de trabalhar com a disciplina de Introdução aos Estudos Históricos. Assim, eu passara da aluna que não entendia os questionamentos da disciplina à posição de professora daquele conteúdo. Até chegar à Universidade, a História me parecia uma simples narrativa asséptica do que ocorrera no passado. Predominava em mim a noção da História associada às grandes narrativas, a qual Christian Laville (2009, p. 126) chamou de uma narrativa grandiosa composta pela acumulação de fatos e personagens em ordem linear e cronológica, cuidadosamente selecionados, que teriam um significado por si próprios.

Mesmo com essas concepções, sentia-me atraída pelo estudo da História. Durante o curso, conheci e me apropriei de novos conceitos em relação ao conhecimento histórico, o que só ampliou meu interesse. Minhas atividades como aluna da disciplina Introdução aos

Estudos Históricos incluíram a leitura da obra “Apologia da História ou o ofício do historiador”, de Marc Bloch. Essa leitura me possibilitou esclarecer algumas considerações que, em sala de aula, pareciam confusas e duvidosas. Intrigava-me, principalmente naquele instante, compreender como fora constituída a nossa relação com diferentes momentos do passado, por que estudar alguns aspectos enquanto outros parecerem insignificantes. Seria possível conceber o todo passado de forma padronizada, como num processo de “pasteurização”, ou assim, estaria correndo o risco de uma absoluta indiferenciação de um passado (GUIMARÃES, 2010, p.10), concebido como homogêneo?

Assumir mais tarde essa disciplina como professora foi um desafio que busquei enfrentar com muita reflexão e cuidado para que os alunos fossem introduzidos numa forma diferente de conceber a natureza do conhecimento histórico. A primeira turma que assumi já tinha iniciado suas atividades com outra professora. Quando houve a troca, essa professora entregou-me para serem devolvidos, alguns textos produzidos pelos alunos sobre o que eles consideravam ser o conhecimento histórico no primeiro momento do curso. A partir de suas considerações, compôs um texto que reproduzia as ideias mais recorrentes e passei a utilizá-lo com as novas turmas. Nesse texto havia afirmações como “História é conhecer o passado como ele realmente ocorreu”, “o conhecimento histórico está pronto e só muda a partir de novas fontes que forem encontradas”, “saber História é conhecer os fatos históricos importantes”, “o historiador resgata o passado”. Depois de introduzir certas questões iniciais da discussão

sobre o conhecimento histórico nas primeiras aulas da disciplina, apresentava a tal compilação dos textos para discussão pelos alunos em sala de aula, sem que eles, contudo, soubessem de sua autoria. Normalmente, os meus alunos conseguiam elaborar críticas às ideias expressas no texto dos outros alunos, ao identificar a circunstancialidade do conhecimento histórico, o papel ativo desempenhado pelo historiador e a historicidade da relação entre presente e passado. Contudo, quando a origem das afirmações presentes no texto era revelada, meus alunos acabavam quase sempre reconhecendo as próprias concepções iniciais que possuíam anteriormente ao início da disciplina.

Prosseguindo nesse mesmo sentido, numa outra turma, ao trabalhar com a construção de noções e fatos históricos, afirmei que a Guerra dos Cem Anos era vista pelos seus contemporâneos como uma série de batalhas, que só mais tarde foram unidas, criando a perspectiva de um combate articulado e contínuo. Prontamente, um aluno me indagou se dentro da produção historiográfica futura poderia ser possível reunir as duas Guerras Mundiais do século XX numa abordagem que as considerasse um fato histórico único, ao que respondi afirmativamente. Ao trabalhar em sala de aula, com meus alunos iniciantes no curso, acerca das instituições políticas das cidades gregas da Antiguidade, é comum que eu seja questionada sobre de que forma se realiza a correspondência entre elas e a divisão dos três poderes, como se essa teoria pudesse ser aplicada automaticamente a qualquer período histórico, num processo de naturalização no qual sua construção histórica não é considerada.

Experiências como essas ratificaram minha convicção que as disciplinas ditas teóricas dentro de um curso de Graduação em História precisam demonstrar as especificidades do conhecimento histórico e não estarem dissociadas das disciplinas ditas de conteúdo. Considero que pude, nas experiências vivenciadas como professora da disciplina de Introdução aos Estudos Históricos, agir pautada por esses princípios e modificar minhas condutas como professora de disciplinas da minha própria área.

Essas foram algumas considerações que julguei necessárias desenvolver para a melhor compreensão de como minhas vivências pessoais e profissionais desenvolvidas num longo processo de muitos anos foram se constituindo na minha atual temática de pesquisa, num claro exemplo de estudo no qual a situação não é criada de forma desconectada das experiências de vida do pesquisador. No caso, de uma pesquisadora/professora universitária de disciplinas relacionadas à História Antiga que se encontra com um novo desafiador campo de investigações: o do Ensino de História.

Nesse novo campo no qual me encontro, passei a incorporar novos questionamentos, que me parecem fundamentais, a minha atual prática enquanto professora. Um dos principais envolve as questões sobre os sentidos que o conhecimento da Antiguidade pode contribuir para a construção do conceito de conhecimento histórico e a percepção de suas especificidades entre os meus alunos ingressantes no curso de Graduação.

A partir do primeiro semestre de 2014 me foi possível articular esses dois campos de interesse numa nova disciplina do currículo do curso de licenciatura que ficou sob minha responsabilidade, denominada de Oficina de Ensino de História I. Em seu programa, um dos principais itens é a discussão de como a Antiguidade é trabalhada nos livros didáticos. Acredito que a criação da série de disciplinas de Oficina de Ensino de História possa melhor integrar as chamadas disciplinas de conteúdos com reflexões específicas do campo do Ensino de História, o que é apontado constantemente pelos alunos do curso como uma carência apresentada pelo curso.

Após esse balanço inicial, considerei ser fundamental realizar, no próximo capítulo, reflexões que me permitam compreender melhor como os saberes dos meus alunos, futuros professores de História, operacionalizam a noção de tempo histórico e relacionam-se com as múltiplas possibilidades de construção das relações entre presente e passado, que envolvem inclusive as próprias noções de Antiguidade, algumas delas presentes também nas estruturas curriculares do curso.

### 3- Capítulo 2: Estruturas Curriculares, Tempo e História: os usos do passado e os lugares da Antiguidade.

*“Se existem coisas futuras e passadas,  
quero saber onde elas estão.  
Se ainda não o posso compreender,  
sei todavia que em qualquer parte  
onde estiverem, aí não são futuras,  
nem pretéritas, mas presentes.”*

(Santo Agostinho, Confissões, XI, 18)

#### 3.1. Articulando propostas curriculares e múltiplos conceitos de História

A compreensão do processo de construção e reconstrução dos saberes que envolvem o conhecimento histórico pelos meus alunos foi a peça-chave central no desenvolvimento desta pesquisa. Para que ela fosse realizada, tornou-se necessária a articulação de algumas reflexões de natureza teórica com suas implicações em questões que envolvem estruturas curriculares acerca do estudo da História.

Um primeiro tema que me parece ter sido essencial envolveu a forma como meus alunos compreendem as peculiaridades específicas do conhecimento histórico. O curso de Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora tem sua grade curricular constituída a partir de princípios de predomínio cronológico; assim, a disciplina obrigatória com a qual trabalho (História Antiga) se encontra alocada no primeiro período do curso.

Comparando minha formação com a dos meus atuais alunos, posso verificar que a estrutura curricular de matriz cronológica com

a qual eu mesma convivi na Graduação durante a década de 1980 ainda tem sua espinha dorsal praticamente cristalizada, sendo utilizada, por exemplo, no curso em que atuo. As documentações que apresentam as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em História produzidas entre 2001 e 2002<sup>17</sup> apontam de maneira sucinta para a necessidade de que os conteúdos curriculares histórico/historiográficos e as práticas de pesquisa, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definam e problematizem os grandes recortes espaço-temporais. No curso ao qual estou vinculada, só há pré-requisitação das disciplinas consideradas teóricas, como Introdução aos Estudos Históricos e Metodologia da História. Contudo, na prática, toda lógica da grade curricular, recentemente reformada em 2013, permanece sustentada pelos recortes canônicos de uma História essencialmente linear e quadripartite.

Foi possível verificar, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, que muitos dos alunos ingressantes no curso de Graduação apresentam o conceito de conhecimento histórico como algo restrito ao passado, que pode ser resgatado e apreendido tal como ocorreu, assumindo um estatuto de verdade. Como expresso nas palavras de um dos meus alunos ingressantes, que, ao ser questionado sobre qual o sentido do aprendizado da História, respondeu que *“para mim, aprender História é descobrir verdades”* (1.14.2). Na outra disciplina sob minha responsabilidade, que, pela grade curricular, apresenta

---

<sup>17</sup> Foram consultados os pareceres CNE/CES 492/2001 e CNE/CES 1363/2001 e CNE/CES de 13/03/2002.

um caráter opcional, é mais comum haver alunos de outros períodos do curso, que normalmente conseguem dimensionar melhor as questões teóricas que envolvem a natureza específica do conhecimento histórico associadas ao conteúdo trabalhado. Entre eles, é bem mais raro encontrar associações entre História e verdade.

Ao realizar tais constatações, comecei a me indagar sobre o quanto essa situação específica da minha Universidade poderia ser representativa junto a outros cursos de Graduação em História, e, que outras possibilidades de organização da grade curricular poderia encontrar sendo aplicadas. Assim, decidi realizar um levantamento entre algumas Universidades do país questionando como o papel da Antiguidade expresso em suas grades curriculares pode estar relacionado a formas distintas de compreensão da História.

Desenvolver uma cartografia da totalidade das grades curriculares dos cursos de Graduação em História seria uma tarefa inviável, pois, segundo os dados disponíveis no portal do MEC, existem mais de trezentos cursos credenciados em atividade. Além do mais, esse não é o foco principal da pesquisa. Decidi então estabelecer alguns critérios que me orientassem para estabelecer uma seleção de cursos que fossem significativos. Priorizei investigar um conjunto de cursos que contemplasse a diversidade de todas as regiões do país, incluindo diferentes relações, por exemplo, com as questões que envolvem a História regional. Também busquei abarcar diferentes Instituições, tanto federais como estaduais e particulares. Foi igualmente necessário que a grade curricular estivesse disponível

na página eletrônica do curso consultada *on-line*. Os vinte cursos<sup>18</sup> que resultaram dessa seleção apresentam um ciclo completo de formação de seus alunos, estando todos eles vinculados a Programas de Pós-Graduação em História o que pode ser considerado um indicativo de sua consolidação. Ao realizar essa consulta, busquei fundamentalmente verificar o quanto a grade curricular proposta pelo curso está vinculada à concepção cronológica e quadripartite do processo histórico. Assim, relacionei quais as disciplinas obrigatórias relacionadas à História Antiga o curso apresenta, em que período(s) ela(s) deve(m) ser cursada(s) e se essa(s) disciplina(s) está/estão no mesmo período em que é proposta a primeira disciplina teórica do curso (que, na maior parte dos casos, recebe a denominação de Introdução à História ou aos Estudos Históricos). Os dados levantados geraram o seguinte quadro

---

<sup>18</sup> As instituições selecionadas foram: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade de Santa Catarina, Universidade Estadual Paulista (Assis), Universidade Estadual Paulista (Franca), Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Universidade de São Paulo, além da própria Universidade Federal de Juiz de Fora.

Instituição	Disciplina(s) obrigatória (s)	Período	1ª teórica
PUC-RIO	História Antiga I, História Antiga II e História Antiga III	1º (I) e 2º (I /II)	2º
UEL	História Antiga I e História Antiga II	1º e 2º	1º
UERJ	História Antiga do Oriente e História Antiga do Ocidente	1º	1º
UFC	História Antiga	3º	1º
UFES	História Antiga	1º	1º
UFF	História Antiga	1º	1º
UFG	História Antiga I e História Antiga II	1º e 2º	1º
UFJF	História Antiga	1º	1º
UFMG	História Antiga	1º	1º
UFOP	História Antiga	3º	1º
UFPA	Formação do pensamento clássico	1º	1º
UFPB	História Antiga I e História Antiga II	1º e 2º	1º
UFRGS	História Antiga I e História Antiga II	1º e 2º	1º
UFRJ	História Antiga I e História Antiga II	2º	1º
UFRN	História Antiga I e História Antiga II	1º	1º
UFSC	História do Oriente antigo e História da Antiguidade Ocidental	1º	1º
UNESP - Assis	História Antiga I e História Antiga II	1º e 2º	1º
UNESP-Franca	História Antiga I e História Antiga II	1º e 2º	2º
UNISINOS	História Antiga - Afroasiática e História Antiga - Grécia Roma	1º	2º
USP	História Antiga I e História Antiga II	3º e 4º	1º

Quadro 3 - Disciplinas relacionadas à História Antiga nas grades curriculares das Instituições consultadas

Pelas informações sistematizadas no quadro 1, é possível verificar que todos os cursos investigados apresentam disciplinas obrigatórias relacionadas ao conteúdo de História Antiga. Também em todos os casos levantados, a concepção de História Antiga está vinculada ao entendimento dela como parte do processo histórico do continente europeu. Pelos dados, 30% dos cursos possuem uma disciplina e os demais, de duas a três disciplinas obrigatórias relacionadas à Antiguidade. Na grande maioria dos casos, 85%, essa(s) disciplina(s) encontra(m)-se no primeiro ou segundo períodos de suas respectivas grades curriculares. Tal posicionamento predominante no início do curso me indicou uma pista. Seguindo-a, pude constatar que, em somente 20% dos cursos verificados, as disciplinas de História Antiga são cursadas após a conclusão da primeira disciplina teórica. Na maioria dos demais casos, elas são cursadas simultaneamente. Acredito que tal panorama dificulta, para os alunos ingressantes no curso de Graduação em História, a compreensão da História Antiga dentro de preceitos básicos do conhecimento histórico que normalmente essa disciplina teórica introdutória apresenta. Dessa forma, há a maior possibilidade de a História Antiga permanecer distante de questionamentos que envolvem a natureza da construção do conhecimento histórico. Por exemplo, é essencial que se compreenda que nossa noção atual de Antiguidade passou por um processo que envolve construções forjadas no século XIX, período de “redescoberta” de várias sociedades do chamado Oriente Próximo, com achados

arqueológicos e a possibilidade de tradução das fontes em diversificadas formas de escrita.

Indo além das questões que envolvem diretamente a Antiguidade, busquei também levantar o quanto a lógica quadripartite da História organizada de forma estanque se encontra como princípio orientador das grades curriculares de cursos de Graduação no país. No esforço de compreender essas informações, no que se refere à questão principal, organizei e sistematizei as grades curriculares em quatro grupos de possibilidade. No primeiro, que nomeei de CRONOLÓGICO SEM SOBREPOSIÇÕES, a cronologia é o eixo central da grade proposta, com as disciplinas de História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea dispostas em períodos um subseqüente ao outro, sem sobreposições, como a estrutura existente na minha própria Universidade. Nesses casos, no terceiro período dos cursos, há uma associação entre o início da modernidade europeia com o início da abordagem da História da América e da História do Brasil dentro de um mesmo contexto cronológico. Antes desse momento, existem as disciplinas de História Antiga e História Medieval e, depois, as disciplinas de História Contemporânea. Nesse caso, estão 20% dos cursos consultados (UFES, UFJF, UFPA e UFSC).

No segundo grupo, que representa 35% do total, estão as grades nas quais a cronologia ainda é o eixo central, mas que apresentam algumas poucas sobreposições entre as disciplinas (UERJ, UFF, UFMG, UFRGS, UFRN, UNISINOS E UNESP - Franca). Ele foi

denominado de CRONOLÓGICO COM SOBREPOSIÇÕES SIMPLES. Nesses casos, por exemplo, as disciplinas de História Antiga e de História Medieval são cursadas num mesmo período (UFF, UFMG, UFRGS, UNESP-Franca). Em outro caso, as disciplinas de História do Brasil se iniciam no quinto período, após o término das associadas à História Moderna (UFRN).

No terceiro grupo estão 15% dos cursos reunidos sob a denominação CRONOLÓGICO COM SOBREPOSIÇÕES COMPLEXAS. Eles apresentam grades que ainda mantêm vínculo com a cronologia tradicional, mas promovem sobreposições mais complexas entre os períodos históricos (UFPB, PUC Rio e UNESP-Assis). Em uma dessas grades (UFPB), por exemplo, no primeiro período são cursadas concomitantemente disciplinas de História Antiga e de História Medieval; já no período seguinte, essa simultaneidade permanece, acrescida do início de uma disciplina de História da América.

No último grupo, estão listados os restantes 30% dos cursos, nos quais há um rompimento mais significativo com a estrutura cronológica quadripartite (UEL, UFC, UFG, UFOP UFRJ e USP). Ele foi denominado de TEMPORALIDADES ENTREMeadas. Em dois desses casos (UEL e UFG), as disciplinas do primeiro período do curso se diversificam, passando a não somente apresentar História Antiga e História Medieval, mas incluindo também História da América e História do Brasil. Nas outras grades, as disciplinas de História Antiga são deslocadas do primeiro período, passando ele a

ser ocupado por disciplinas relativas à História Contemporânea e associações entre História da América, História do Brasil e História Regional e História Ibérica.

<b>Instituição</b>	<b>Tipologia de organização da grade curricular</b>
UFES	Cronológico sem sobreposições
UFJF	Cronológico sem sobreposições
UFPA	Cronológico sem sobreposições
UFSC	Cronológico sem sobreposições
UERJ	Cronológico com sobreposições simples
UFF	Cronológica com sobreposições simples
UFMG	Cronológico com sobreposições simples
UFRGS	Cronológico com sobreposições simples
UFRN	Cronológico com sobreposições simples
UNISINOS	Cronológico com sobreposições simples
UNESP-Franca	Cronológico com sobreposições simples
UEPB	Cronológico com sobreposições complexas
PUC-RIO	Cronológico com sobreposições complexas
UNESP - Assis	Cronológico com sobreposições complexas
UEL	Temporalidades entremeadas
UFRJ	Temporalidades entremeadas
UFC	Temporalidades entremeadas
UFG	Temporalidades entremeadas
UFOP	Temporalidades entremeadas
USP	Temporalidades entremeadas

Quadro 4 -Tipologia de organização das grades curriculares de cursos de Graduação em História

A análise de todo esse levantamento me permite concluir que há uma predominância das grades curriculares que se mantêm sem questionar de forma mais significativa os grandes recortes temporais organizados de forma cronológica. É curioso verificar que em quatro dos cursos analisados, existe ainda uma disciplina obrigatória denominada Pré-História que é cursada no mesmo período de uma disciplina de História Antiga (UFRN, UFPB, UFRGS e UNISINOS). Nas grades dos cursos em que a cronologia não foi rompida de forma mais significativa, a História Antiga se encontra invariavelmente nos dois primeiros períodos do curso, dentro da concepção de Antiguidade como início do processo histórico. Dessa forma, a Antiguidade europeia assume um caráter de universalidade. David Lowenthal já alertava, no final do século passado, que a História humana parecia não seguir mais uma linearidade única, pois, com a existência de inúmeras culturas diferentes, seria impossível englobá-las numa sequência comum a todos (1998. p. 123).

Diante dessas considerações, é possível afirmar que a realidade vivenciada no curso em que sou professora, no qual a cronologia é a orientação principal da grade curricular e a História Antiga é cursada no mesmo período da disciplina teórica básica inicial, não é algo restrito ao meu contexto de atual profissional, mas, sim, mostra-se representativa, encontrando situações análogas em muitos outros cursos. Fica como conclusão final desse levantamento que a questão do predomínio da linearidade cronológica nas grades curriculares de Graduação em História ainda permanece como desafio a ser enfrentado pela ampla maioria dos cursos. É relevante destacar que

essas grades curriculares dos cursos de Graduação em História, predominantemente articuladas às concepções da cronológica tradicional, foram concebidas e executadas por historiadores/professores no pleno exercício de seu poder acadêmico. Os conceitos expressos nessas construções farão parte do processo de formação de novos professores, o que poderá reforçar o peso da representação temporal embasada em uma linearidade unificada.

Não há uma receita única de proposta de grade curricular que consiga realizar um rompimento mais significativo incluindo a convivência de temporalidades diferentes ao longo dos períodos de todos os cursos. São múltiplas as possibilidades que já se encontram aplicadas na prática e outras ainda poderão ser articuladas. Acredito que as alterações propostas por esse último grupo de grades curriculares poderia auxiliar na melhor compreensão pelos alunos tanto da História Antiga quanto do próprio conceito de História.

Também no contexto de criação da História como campo específico do conhecimento, que foi posteriormente convertido em uma disciplina escolar, podem ser observadas questões que contribuem para o entendimento dos saberes que meus alunos apresentam. Entre os campos de estudos existentes nas universidades criadas na Idade Média, a História não era vista de forma autônoma. Só mais tarde, com a Revolução Francesa, houve a difusão da necessidade de uma cultura histórica destinada às massas (LE GOFF, 2003, p.75). Somente nas últimas décadas do século XIX a História

passa a ter um espaço próprio como conhecimento específico no ambiente universitário, ganhando autonomia em relação às humanidades literárias e à Filosofia. Contudo, na maioria das vezes, meus alunos ingressantes no curso de Graduação não estão acostumados aas discussões que envolvem os princípios da chamada “História da História” enquanto um campo determinado de saber, chegando inclusive a naturalizar a atual divisão entre os campos de conhecimento, não a considerando como criação de um determinado contexto histórico.

Philippe Ariès (1989, p.89) afirma que a História surgiu de forma efetiva no decorrer do século XIX, apresentando seus métodos, seus princípios próprios e distanciando-se das histórias do passado que permaneceram apenas como textos literários. A partir de então, o ofício de historiador torna-se profissionalizado. No ensino escolar secundário, aos poucos as fronteiras entre os conteúdos - por exemplo da língua materna, do latim, da História e da Filosofia - parecem se estabelecer com programas, horários, didáticas e docentes mais especializados. Antes disso, as relações, por exemplo, entre o Ensino da História e o do latim, atualmente visto de forma dissociada, no século XVIII e ainda em boa parte do século XIX, estavam estreitamente imbricadas podendo inclusive o mesmo professor se encarregar dessa dupla tarefa (CHERVEL, 1990, p.183). Como a concepção de História estava fundamentalmente relacionada ao estudo do passado, os historiadores recrutados pelas universidades nesse período eram especializados em Antiguidade e Idade Média, épocas que exigiam o domínio de um conjunto de procedimentos

eruditos (FERREIRA, 2002, p.316). Passaram a existir nesse contexto licenças específicas para o Ensino de História.

No final do século XIX, a História se reafirmava como um campo de conhecimento de pleno direito inseparável de seu método científico, com uma determinada concepção de evolução e a escolha de balizas de estudos de ordem cronológica e espacial (FURET, s.d., p.132). Ela igualmente adquiriu um lugar de destaque na chamada pedagogia central formadora de cidadãos (Ibidem, s.d., p.135), utilizando-se inclusive de ações exemplares recolhidas do passado a fim de transmitir princípios de cunho moral. Muitas vezes, o historiador desenvolvia seu discurso através de mitos de origem para legitimar o presente por meio do estudo do passado (DOSSÉ, 2001, p.18).

Assim, a História se tornou, ao mesmo tempo, um campo de saber intelectualmente autônomo, socialmente necessário e tecnicamente ensinável (FURET, s.d., p.134). Nesse mesmo sentido, Annie Bruter (1997, p.7) afirma que a existência do Ensino de História é um traço característico das sociedades contemporâneas. Contudo, haveria uma grande diferença entre o saber erudito e o que poderia ser transmitido nas escolas (FURET, s.d., p.115). Seria então necessário um processo de vulgarização do conhecimento científico, tornando o mais adaptado às novas gerações. A partir de então, constituiu-se uma nova forma de conceber historicamente o passado com finalidades específicas de cunho pedagógico. Nesse momento, o código disciplinar da História se torna uma tradição social,

configurada historicamente e composta de um conjunto de ideias, valores e rotinas que legitimam sua função educativa e regulam a prática de sua aprendizagem (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p.9).

A organização do conhecimento escolar na qual o currículo está inserido será muito melhor compreendida se for contextualizada dentro de uma perspectiva histórica que permita abordar tanto suas continuidades quanto suas rupturas, fugindo de uma análise de natureza evolucionista. Somente dessa forma, será possível visualiza-lo não como o resultado de um processo epistemológico totalmente imparcial regido por agentes alheios a interesses sócio-políticos. Marcílio Souza Junior e Ana Maria Galvão (2005, p.396) destacam que os campos de conhecimento que foram constituídos para o ensino escolar não se estabelecem em currículos de maneira pacífica, conformando-se com as orientações oficiais, mas, ao contrário, guardam relações conflituosas com as teorizações acadêmicas e as recomendações oficiais, ora acatando-as, ora resistindo a elas, ora reformando-as ou deformando-as. Em nosso país, por exemplo, vivenciamos durante o período da ditadura militar, a incorporação de disciplinas, tanto escolares como universitárias, como “Educação moral e cívica”, “Organização social e política brasileira” e “Estudos dos problemas brasileiros”, posteriormente retiradas no decorrer do processo de redemocratização política. Também no início da década de 1960, a Língua Latina deixou de ser disciplina escolar obrigatória. Para demonstrar como essas situações de disputa ainda permanecem ativas, posso exemplificar com o caso do dilema vivido pelo

departamento em que atuo. O número de questões presentes de História na prova do sistema seletivo para admissão na Universidade ameaça ser reduzido para que seja incorporado um novo conteúdo, no caso, a Sociologia.

Diferentes contextos históricos produzem diversificadas relações entre a forma como o conhecimento é produzido e como ele é adaptado ao ambiente escolar. Contudo, é preciso que sejam evitadas análises baseadas em processos simplistas de reprodução. Ivor Goodson (2012, p. 78) considera que, ao ser definido a partir de qualquer forma, um currículo se converte em exemplo de invenção de tradições, que, como tal, carece de processos de construção e reconstrução contínuos. Dentro do mesmo entendimento, Eric Hobsbawn (1997, p.15) alerta que muitas instituições políticas ou movimentos sociais veem como necessária a invenção de uma continuidade histórica através da criação de um passado antigo que pode extrapolar a continuidade histórica real, seja pela lenda ou pela invenção. Dessa forma, por exemplo, não seria aleatória a opção que os Estados Unidos, como superpotência, fizeram selecionando referências de seu poderio na História de dominação romana da Antiguidade: a águia como animal símbolo do país e as denominações de Capitólio para o prédio de seu centro legislativo nacional e de Apolo para o seu projeto aeroespacial que tinha como missão levar o homem à conquista da lua. Pierre Canabal (2000, p.50) afirma que a Antiguidade está presente em todos os lados: polissêmica, ambivalente e furiosamente moderna.

A aprendizagem tem que ir além da absorção de conteúdos formais ou de seu processo de desenvolvimento. Os currículos que apresentam um caráter prescritivo precisam ser substituídos por outros que tenham compromisso como uma identidade narrativa. Com ela, se aprenderia a ser um ser social relacionado a um determinado contexto. Aprendendo sobre si próprio, esse indivíduo poderia atuar de forma mais incisiva na construção de projetos identitários (GOODSON, 2007, p. 242 e 250). Para que isso seja possível, o planejamento curricular não pode deixar de considerar a compreensão da situação de vida do aluno.

Durante o processo no qual se estabeleceu a noção de uma única História de caráter universal, foi preciso estabelecer papéis específicos desempenhados por cada um dos períodos anteriores. Para a Antiguidade Clássica, na cultura histórica e nos currículos escolares, coube a função de berço de cultura burguesa que havia triunfado no pós-Revolução. Traços dessa construção podem ser observados na clara valorização de legados atribuídos à Antiguidade presente no senso comum acerca desse período histórico. François Furet (s.d., p.128) afirma que a Antiguidade deixou de ser um modelo para se transformar numa introdução da História europeia. Dessa forma, acabou por prevalecer a compreensão da Antiguidade como um fenômeno no singular e associado à Europa. Já a Idade Média, dentro do mesmo processo, foi tratada como período intensamente dominado pela Igreja Católica, no qual as tradições greco-romanas foram sendo apagadas. Reforçava-se assim, o conceito da Antiguidade com fonte de traços e referências que deveriam ser

recuperados e readaptados para inspirarem os novos tempos. Roger Droit (1991, p.7) observa que de renascença em renascença, a Europa inventou toda a sorte de Antiguidades.

### 3.2. Os desafios da compreensão do tempo histórico

Ao apresentar a citada provocação de autoria de Santo Agostinho presente no início deste capítulo aos meus alunos, iniciantes na Graduação em História, foi possível verificar as dificuldades que a maioria apresentou para compreender a tridimensionalidade temporal identificada pelo autor. Muitos deles ainda associavam, na ocasião, o passado a algo já encerrado, que não pode sofrer alterações no que se refere a sua abordagem histórica. O conceito de que tanto passado como futuro são re(construídos) a partir de perspectivas que pertencem ao presente foi percebido por uma minoria. Para eles, tem sido muito mais fácil compreender a relação tradicional, na qual se afirma que é necessário conhecer o passado, pois nele estão explicações para o presente do que inverter o processo, percebendo que no presente estão as inquietações que nos levam ao estudo do passado, construído e (re)construído de forma diferenciada.

Um primeiro passo para que essa noção seja desenvolvida no processo de compreensão e estudo da História talvez seja a percepção da existência de outros tempos históricos diferentes daquele no qual estamos inseridos. É preciso que alunos ingressantes percebam que

o sentido que os homens atribuem ao tempo não é um dado de caráter universal, imutável, naturalizável, mas sim algo que apresenta uma infinidade de construções históricas possíveis. Essa multiplicidade pode ser observada em diferentes sociedades que podem estar dispersas num mesmo contexto histórico ou pertencerem a momentos variados. Até numa mesma sociedade podemos observar alterações na compreensão da dimensão temporal.

O estudo de outros calendários existentes em nossos dias, como o judaico, o muçulmano e o chinês, que apresentam pontos de referência distintos do predominante nas sociedades ocidentais, deve estar relacionado à concepção de que calendários são exemplos concretos de sínteses simbólicas nos quais o tempo passa a representar uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico (ELIAS, 1998, p. 17). Para Jacques Le Goff (2003, p. 7), os calendários foram instrumentos fundamentais no processo de domesticação do tempo natural. Contudo, sabemos que esse movimento não atingiu a totalidade das sociedades, existindo, até hoje, grupos sociais que não tiveram essa necessidade desenvolvida, sem que isso deva resultar numa avaliação preconceituosa do seu desenvolvimento social.

Dentro desse mesmo sentido, Lana Siman (2005, p.111) afirma que o tempo histórico não é sinônimo de tempo cronológico, nem uma simples sucessão linear de acontecimentos dispersos no tempo físico. Ele é o produto das ações, relações e formas de pensar humanas que apresentam diferentes variações, de acordo com o contexto

histórico. Existiriam, assim, diferentes tempos históricos. Contudo, qualquer organização cronológica não se explica por ela própria, mas sim a partir dos sentidos que podemos a ela atribuir. Serão esses sentidos que nos permitirão avaliar, por exemplo, questões de envolvam noções de continuidades e rupturas. Marc Bloch (2001, p.55) afirma que o tempo histórico é um *continuum*, com perpétuas alterações e que, do encontro dessas tendências, estabelecem-se os grandes problemas da pesquisa histórica, mas também a razão de ser do trabalho do historiador.

Ao iniciar em minhas turmas a disciplina de História Medieval, buscava refletir com os alunos como a História colonial do Brasil era apresentada normalmente de forma associada e simultânea à História Moderna europeia e à História colonial das Américas. Tal fato nos faria sentir menos ligados à História Medieval, pois ela representaria uma etapa anterior desse processo, da qual não nos sentimos como participantes. Na França, a identificação com o período medieval é muito mais clara, pois foi durante ele que se efetivou o processo de unificação das tribos do território dos francos. Já a Antiguidade é associada, nesse país, a uma suposta herança em relação às populações gaulesas, da qual as personagens centrais das histórias de Asterix e Obelix, criados em meados do século XX, fazem parte.

A própria atividade de contagem do tempo não apresenta uma única lógica envolvida em seu desenvolvimento. Em diferentes contextos históricos, existe a convivência entre referências advindas da observação de fenômenos da natureza e criações humanas

específicas. Não é de se estranhar que os poderes religioso e político tenham assumido para si, em diversas oportunidades, o controle das referências de organização do tempo, enquanto grandeza fundamental das sociedades. Em Roma, aos meses tradicionais que eram nomeados em homenagem a deuses, outros dois foram acrescentados - julho e agosto - para honrar figuras proeminentes da política: Júlio César e Otávio Augusto. Também é curioso constatar que, para demonstrar que ambos tiveram importância semelhante, foi atribuído o mesmo número de dias a ambos os meses. As principais festividades religiosas no período medieval no Ocidente aconteciam justamente nos momentos em que havia uma menor necessidade de mão de obra disponível para as atividades produtivas agrícolas. O próprio conceito da Trégua de Deus demonstra uma interferência da Igreja Católica ao tentar impor limites temporais para a realização de atividades militares.

Em nosso processo de lidar com a grandeza tempo, observamos, ao lado das noções advindas da observação da natureza, outras que resultam da criação humana. O que chamamos de unidade dia pode ser fruto do entendimento do movimento de rotação da Terra, mas a divisão desse intervalo de tempo em dois grandes blocos de 12 subunidades (horas) foi uma determinação humana. A própria concepção acumulativa de tempo com a soma de anos não existia em sociedades da Antiguidade como a egípcia, nem tampouco eram realizadas sínteses de seu processo histórico. Nesse contexto, o desenvolvimento das atividades produtivas geradas a partir das cheias, normalmente regulares, do rio Nilo permitia a compreensão

de um determinado ciclo de tempo, próximo de nossa concepção atual de ano. Os reinados dos governantes não eram organizados através de uma disposição de caráter cronológico, mas compreendido eles próprios como ciclos. Coube à historiografia posterior criar as divisões didáticas em reinos e dinastias.

Nas sociedades grega e romana desse período, a necessidade de contar o tempo de forma sistemática só surgiu no século VIII a.C., respectivamente com a primeira Olimpíada grega em 776 a.C. e a fundação da cidade de Roma em 753 a.C.. Nessas sociedades da Antiguidade Clássica existia a concepção cíclica de tempo incluindo a crença na possibilidade de retorno a uma época de ouro perdida na qual homens e deuses viveriam de forma harmoniosa num mesmo universo. Essa concepção tinha como um de seus referenciais básicos o convívio e a observação direta de fenômenos da natureza, já que ela se apresentava encadeada por princípios de ciclicidade com sucessões *ad infinitum*, tais como vida e morte, dia e noite e estações do ano. Na Roma antiga havia também o conceito socialmente construído de *saeculum*, período de aproximadamente 120 anos que corresponderia a uma determinada era com características próprias. Cada passagem de um ciclo para outro contava com intensas celebrações. Florus, autor do período do Império Romano, fez uma curiosa comparação entre as fases da vida de uma pessoa e da própria Roma, ao afirmar que a cidade teve sua infância, adolescência e maturidade até atingir sua velhice. Essa afirmação demonstra a capacidade de associar processos de grandezas distintas, como o individual e coletivo.

A cada nova turma, muitos alunos iniciantes no curso me questionam como compreender as datações que são usadas atualmente em relação às existentes no próprio período da Antiguidade e como foi estabelecida a relação entre ambas. Um dos pontos iniciais dessa discussão passa por esclarecer que a chamada noção de tempo linearizada se tornou predominante a partir da difusão, no Ocidente, de princípios da tradição judaico-cristã, que identificam um dado momento de origem com a criação do mundo e da própria humanidade para, posteriormente, ocorrer a chegada redentora do Messias e, o por fim, o juízo final. Mesmo assim, podemos observar, ainda na Idade Média, a existência de fenômenos que envolviam a concepção cíclica de tempo, como a Parúsia, a volta de Cristo, aguardada no ano 1000, a fim de derrotar finalmente o demônio e salvar toda a humanidade. Contudo, se após a salvação voltamos num estágio próximo ao do paraíso inicial da criação, na verdade estamos de volta ao começo, fechando uma concepção de ciclo único no qual o ponto de partida se une ao de chegada (PATTARO, 1975 p. 199). Tais constatações nos permitem verificar que essas alterações não se apresentam de forma unilinear, mas sim podem se realizar através de desvios ou atalhos. Nesse sentido, Krzystof Pomian (1993, p.157) afirma que

na prática do historiador (...) nunca se encontram os processos cíclicos, lineares ou estacionários em estado puro. O problema filosófico tradicional – o tempo da História é cíclico, linear ou estacionário? – não tem sentido simplesmente. Porque as três topologias do tempo, que por certo temos o direito de dissociar e

opor para as exigências de uma análise lógica, estão na realidade ligadas uma à outra.

No mesmo sentido, Reinhart Koselleck (2001, p. 35) afirma que toda sequência histórica apresenta ao mesmo tempo elementos de linearidade e recorrência.

A difusão da contagem acumulativa do tempo com a utilização de referências numéricas colaborou com a possibilidade de comparar a duração de eventos e avaliar a distância temporal existente entre eles. Aos poucos o tempo social ia assumindo um caráter mais diferenciado frente ao tempo físico. As referências obtidas pela observação da natureza pareceriam incapazes de fornecer as orientações temporais cada vez mais diversificadas com o crescimento das necessidades socialmente produzidas.

Se num determinado momento, era preciso ter a capacidade de datar acontecimentos históricos tidos como significativos, aos poucos, esses marcos passaram a invadir a dimensão da individualidade. Lembro-me de um dia em que fui incumbida de descobrir a data de nascimento de uma criança que frequentava a instituição em que trabalhava. Ao telefonar para a casa dela fui atendida pela sua mãe, que me respondeu que só lembrava que a dita criança nascera num dia de carnaval, o que, segundo ela mesma, não sanaria minha dúvida, já que tal comemoração não apresenta uma data fixa em nosso calendário. Pareceu-me impensável na ocasião que a data de nascimento de uma pessoa não fosse de domínio dos

integrantes de sua própria família. Porém, essa é uma exigência social que também foi historicamente construída.

No decorrer de seu processo de formação profissional, o futuro professor de História deve estar próximo das discussões que contextualizam, a partir das necessidades cada vez maiores de controle sobre o tempo, o surgimento de tecnologias que nos permitem medi-lo com uma precisão crescente. Nas chamadas sociedades agrárias, as questões que envolviam a medição do tempo estavam relacionadas principalmente à organização de tarefas produtivas das quais dependiam sua sobrevivência material. O desenvolvimento das sociedades urbanas, industriais e capitalistas levou a um processo no qual a dimensão temporal passou a assumir um novo sentido no estabelecimento do cotidiano usual. Por exemplo, dispositivos mais elaborados tecnologicamente, como a lâmpada incandescente, foram criados para aumentar a capacidade produtiva ampliando a claridade artificial sob a escuridão noturna. A lógica da duração de um dia estava sendo subvertida e adaptada às novas exigências sociais. Ao longo desse processo, foi preciso regulamentar questões que envolviam, entre outras tantas, turnos de trabalho, horários a serem cumpridos, logística de deslocamento de pessoas e mercadorias. Edward Thompson (1979) descreve essa fase como a passagem do trabalho natural para o trabalho industrial. A passagem de Henri Vincenot (1975, p.66) argumenta que, antes da estrada de ferro, possuir um relógio era sinal de riqueza, desde então, tornou se uma prova de civilização, para demonstrar o alcance dessas mudanças.

Para que tal transformação alcançasse êxito, foi essencial disciplinar o tempo e apresentá-lo de forma padronizada. Só assim, ele poderia ser concebido como um fluxo contínuo, sem volta e uniforme, no qual os fatos históricos dotados de importância poderiam ser alocados em uma só linha do tempo. Foi desenvolvida então a capacidade de identificação de noções, como de antes, ao mesmo tempo e depois. Até então, por exemplo, nas chamadas sociedades pré-industriais, os acontecimentos eram compreendidos de forma individualizada e dissociada, sem que houvesse vinculações perceptíveis entre os mesmos. Quando essas discussões são feitas em sala de aula, muitos dos meus alunos iniciantes afirmam nunca terem sido levados a refletir sobre a historicidade desses conceitos.

A necessidade de contar e controlar o tempo, com relógios e calendários, invadiu nosso modo de vida atual através da difusão de diversos mecanismos individuais, como relógios de bolso e de pulso, tão comuns nas sociedades ocidentais baseadas em relações capitalistas de consumo. Aos poucos, a marcação do tempo passou a estar presente em outros dispositivos, como computadores, telefones e fogões, cujas funções originais não envolviam a dimensão temporal. Os calendários também proliferaram em espaços como mesas, paredes e geladeiras e as tradicionais agendas de papel ganharam versões eletrônicas mais sofisticadas. Ao mesmo tempo, a importância de outros elementos, utilizados anteriormente na orientação do homem em relação ao tempo, como as fases lunares, passou a ter um uso social mais reduzido, permanecendo mais presente em sociedades nas quais esse processo de transformação não

ocorreu da mesma forma. Nas sociedades urbanas atualmente, é muito mais fácil sabermos que horas são do que em que fase da lua estamos. Em determinadas circunstâncias específicas, as atuais exigências socioeconômicas são capazes também de suprimir a noção de tempo cronológico, como, por exemplo, através da prática comum da não existência de relógios perceptíveis nos chamados *shoppings centers*.

As inovações tecnológicas a partir do século XVII permitiram aos homens um mais eficaz controle e conhecimento sobre dimensões da natureza. Por exemplo, durante o século XVIII, no contexto da invenção do termômetro de mercúrio, desenvolveram escalas diferentes de medição de temperatura. Algumas delas desapareceram ou têm uma utilização atualmente limitada, como a Reaumur. Outras, como a Celsius e a Fahrenheit, estabeleceram-se como padrão, a segunda sobretudo nos países de influência britânica. Ambas convivem em nossos dias, existindo inclusive uma fórmula institucionalizada de conversão entre as escalas.

O ambiente criado pelo conceito de que estavam sendo inaugurados novos tempos produz entre os revolucionários franceses a necessidade de romper com os diferentes padrões de medidas identificados com a ordem sócio-política anterior. Para enfrentar a múltipla variedade de sistemas de medição de grandezas, como comprimento, volume e massa, foi proposto o Sistema Métrico, que acabou por consolidar unidades como o metro, o litro e o quilo que estão presente no atual Sistema Internacional de Medidas, embora até

hoje, essas medidas ainda convivam com outros padrões, sobretudo de influência britânica, como a polegada, o galão e a onça.

Dentro da mesma lógica de base decimal, outra grandeza que os revolucionários buscaram alterar foi a do tempo, com a proposta de sua organização através de um novo calendário, que ficou conhecido como calendário revolucionário francês. Entre os seus princípios fundadores estava a tentativa de substituir referências associadas à dimensão religiosa de origem católica por outras relacionadas a elementos da natureza e da organização da produção agrícola, a fim de torná-lo de fácil assimilação e adoção universal. As dimensões da criação, da salvação e do juízo final ganharam novos contornos laicizados, passando a serem associados ao passado, presente e futuro. Contudo, o tradicional Calendário Gregoriano foi retomado na França, ainda sob o governo napoleônico, em 1806. Pierre Nora (1993, p.23) conceitua o calendário revolucionário francês como um lugar de memória, atribuindo a ele esse status, pelo fato de ter sido derrotado. Embora ele não tenha se constituído como uma referência tão familiar, permanece como marco utilizado para identificar datas-chave. Tais constatações nos levam a refletir sobre a dimensão da grandeza tempo e da dificuldade de rompimento com padrões já estabelecidos. A maioria dos meus alunos ingressantes no curso tem conhecimento da existência desse calendário revolucionário francês, mas não o compreende dentro do contexto de discussões acerca da organização da grandeza do tempo.

Vários importantes pensadores modernos, como Galileu, Newton e Kant, fizeram reflexões acerca das questões que envolvem as concepções de tempo, concebido mais como um dado da natureza. É curioso se constatarmos que a última grande mudança na organização do tempo no Ocidente, a adoção do Calendário Gregoriano, date da segunda metade do século XVI, e que nem os ideais envoltos no processo da Revolução Francesa tenham conseguido criar outro padrão estável capaz de reorganizá-lo.

Com a expansão do poderio das nações europeias no século XIX, novas áreas do planeta foram associadas ao domínio europeu, criando uma nova necessidade: a implantação de um sistema de horário universal padronizado. Até então, não havia uma padronização; múltiplas horas locais e regionais conviviam simultaneamente. Após a disputa por quem deteria o principal meridiano a partir do qual se calculariam as longitudes e os fusos horários, a prevalência coube à Inglaterra, com o meridiano de Greenwich, escolhido numa conferência internacional. Até as primeiras décadas do século XX, essa padronização já se encontrava amplamente difundida. Renato Ortiz (1998, p.255) afirma que essas discussões podem ser conceituadas como espaços nos quais se desenvolveu uma luta simbólica entre a Inglaterra da Revolução Industrial, representante natural de uma nova ordem, e a França, como potência em declínio. Ainda na atualidade, o relógio mais famoso do mundo é um símbolo desse processo, estando ele associado ao sino do Big Ben na sede do Parlamento londrino.

Já a partir do século XX, o desenvolvimento da sociedade levou a uma carência crescente pelo ideal de precisão e de subdivisão infinita do tempo, chegando, por exemplo, a unidades como o milésimo de segundo, completamente imperceptível através dos sentidos humanos, mas útil para determinadas práticas humanas específicas.

Há cerca de sete anos, o presidente Venezuelano alterou o horário oficial de seu país em meia hora. Entre as justificativas apresentadas, segundo a imprensa, estava sua crítica ao poder do mundo imperialista, que deteria o controle sobre a determinação das faixas de horário. Assim, romper com sua lógica seria também uma forma de demonstrar seu poderio político e sua insubordinação à ordem política capitalista estabelecida. Do mesmo modo, hoje em dia se discute, na Espanha, o reajustamento dos horários previstos no cronossistema social em virtude de os mesmos serem um resquício da ditadura franquista.

Podemos então afirmar que, a partir de suas necessidades criadas socialmente, o homem ultrapassou a dimensão do tempo como dado da natureza e criou tempos históricos que se encontram em constante processo de transformação, adaptando-se às novas exigências do contexto histórico e suas relações de poder. Essa é uma discussão que, por diferentes enfoques, não pode estar ausente das aulas iniciais de qualquer disciplina específica do primeiro período de um curso de Graduação em História.

### 3.3. Presente, passado e futuro: estabelecendo possibilidades de diálogos

Quando passamos a conceber o tempo histórico como algo não natural, mas sim como uma construção cultural, temos como resultado uma forma específica de relacionamento entre o passado, o presente e as expectativas de futuro que se alteram no decorrer do processo histórico. Edward Carr (1982, p.49) já destacara que, quando o homem compreende a sociedade do passado, aumenta o seu controle sobre a sociedade do presente. Ao fazer tais considerações, lembro-me de um episódio ocorrido em meu primeiro ano do curso de Graduação, em 1985, durante uma aula da disciplina “América no contexto contemporâneo”. O professor afirmou que a expansão da onda revolucionária socialista na América Latina era algo inevitável. Cuba teria iniciado a tendência, continuada pela Nicarágua e que seria seguida por outros demais países da região. O que me chamou a atenção em tal passagem e permitiu que ela ficasse guardada em minhas lembranças foi o questionamento que me fiz na época: seria possível fazer previsões tão assertivas em História? Posteriormente, passei a compreender que tal profecia era mais a expressão de um desejo pessoal do professor. Podemos considerar que esse anseio estava vinculado a um posicionamento político, que nesse mesmo contexto histórico (segunda metade do século XX), não se apropriou só do futuro, mas também do passado. Várias interpretações historiográficas produzidas nesse momento conceituaram sociedades

indígenas américas existentes no período do início da colonização europeia, como exemplo de sociedades que vivenciavam experiências sócio-política fundamentadas em princípios socialistas.

É preciso destacar que, nessa conceituação de História, foram privilegiados recortes de natureza política e uma lógica eurocêntrica que deveria ser imposta às demais sociedades existentes num projeto de História universalizante. A concepção de História vinculada a essa divisão tradicional é de uma narrativa grandiosa. Essa abordagem da História pressupõe uma única possibilidade de sentido cronológico: do passado para o presente. Contra essa proposta, Jean Chesneaux (1995, p.60) defende outra visão, de caráter regressivo da reflexão histórica, ou seja, na contracorrente do fluxo do tempo. O princípio do quadripartismo histórico e da preponderância de uma visão eurocêntrica também está presente na concepção marxista que acaba por reproduzir, com uma sucessão de modos de produção, o esquema linear baseado no contexto histórico eminentemente europeu. O próprio conceito enunciado por Marx de modo de produção asiático surgiu da necessidade de compreensão de novas áreas de domínio sistemático das nações europeias, principalmente a Índia e a China. O que se alteraria de uma fase para outra seriam as condições econômicas e tecnológicas.

Annie Bruter (1997, p.139-159) afirma que o uso mais massificado do calendário gregoriano no Ocidente colaborou para que houvesse uma cronologia confiável como medida na qual se pudesse mensurar melhor o tempo. A existência de uma cronologia

unificada cumpre o papel de organizar os acontecimentos históricos a partir de uma lógica própria, dando a dimensão temporal à conceituação de um conjunto ordenado com divisões específicas. Essa mudança foi também essencial para o desenvolvimento da noção moderna de História. Para Michel de Certeau (2011, p.4), a temporalidade fornece a moldura vazia de uma sucessão linear que responde formalmente à interrogação sobre o início e a exigência de um ordenamento. Nesse mesmo sentido, Yi-Fu Tuan (2012, p. 234) afirma que, até o século XVIII, a noção de tempo mais comum entre os indivíduos da Europa ocidental possuía pouca profundidade, não construindo grandes distinções entre níveis diferentes de temporalidade em relação ao seu passado. Tal perspectiva revela-se muito significativa quando são realizadas reflexões sobre as construções que, por exemplo, as crianças fazem a respeito do tempo passado.

Em nossa sociedade atual, essa concepção transbordou os círculos de historiadores profissionais fazendo parte do processo de formação de saberes socialmente produzidos no campo do senso comum. Por exemplo, ao observar as imagens presentes nas atuais cédulas de euro, podemos verificar que elas trazem, ao mesmo tempo, uma associação entre valores crescentes e modelos arquitetônicas articulados a uma concepção de História linear e cronológica. A nota de 5 euros corresponde à arquitetura do período da Antiguidade Clássica; as de 10 e 20 euros, aos estilos românico e gótico da época medieval; já a de 50 tem representado o movimento renascentista; a de 100, os movimentos barroco e rococó da

modernidade; a de 200 traz características da produção arquitetônica do século XIX; enquanto a de 500 euros faz o mesmo com o século XX.

Jacques Le Goff (2003, p.218) destaca que a cronologia se mantém como um elemento essencial para o sentido moderno e histórico de conceber o passado, visto que a História é uma mudança orientada. Contudo, coexistem diferentes cronologias históricas e não históricas, além de diferentes formas de sentir o passado. O tempo passou a não ser somente a forma através da qual todas as ações se desenvolvem, passando ele próprio a apresentar uma qualidade de fenômeno histórico (KOSELLECK, 2006, p.283).

No discurso revolucionário francês, o momento presente vivido se apresentava como um começo, um marco zero, em caráter absoluto; a partir de então, deveria ser instaurada uma nova relação com o passado, que deveria ser questionado de maneira inédita. Walter Benjamin (1994, p.230) afirma que a Grande Revolução introduziu um novo calendário no qual o dia inicial funcionaria como um acelerador. Na consolidação das referências ao conceito de Renascimento, foi possível estabelecer as relações de aproximação entre Antiguidade e Modernidade, relegando-se o período histórico intermediário da Idade Média à desvalorização na condição de época das trevas. Mesmo anteriormente, dentro das reflexões de autores iluministas, surgiram várias referências à Antiguidade. Montesquieu e Rousseau destacavam o respeito às leis, a igualdade entre os pares e a vida comunitária que supostamente reinavam em cidades como Esparta. Posteriormente, o modelo ateniense passou a ser mais bem

considerado no momento em que ele apresentava um ideário político democrático que foi retomado com o princípio de que cada indivíduo, considerado como cidadão, teria direito a um voto, independentemente de sua renda (MOSSÉ, 1993, p. 92). É relevante constatar que a associação imediata que atualmente se estabelece entre a cidade antiga de Atenas e o sistema democrático não é proporcional à duração efetiva dessa experiência política, pois a cidade se manteve na maior parte do tempo como uma aristocracia. Ou seja, não foi a durabilidade que possibilitou a produção de sua importância, mas sim os sentidos que suas práticas assumiram nos contextos históricos em que foram apropriadas.

A História no século XIX tem como dois de seus elementos centrais seu processo de associação ao projeto de fortalecimento das identidades nacionais e a preocupação em se constituir enquanto ciência, como acontecia com outros campos de conhecimento no mesmo período. Acredito que essas tendências podem ser compreendidas de maneira articulada, já que ambas se complementavam.

A cientificidade da História poderia ser garantida por procedimentos como a verificação da autenticidade dos documentos, sua sistematização em compêndios e a organização de arquivos. A compreensão da História como conhecimento científico se afirmava, pois através dela seria permitido saber o que “realmente aconteceu” no passado, segundo a clássica expressão de Ranke. Para tal, o historiador teria que aplicar os mecanismos das chamadas “ciências

auxiliares” a fim de desenvolver as imprescindíveis críticas externa e interna que garantiriam o caráter fidedigno das fontes e a possibilidade de articular os acontecimentos históricos dotados de importância através laços de causalidade. Esses fatos históricos eram essencialmente de caráter político e as fontes mais valorizadas eram as de natureza oficial. Durante todo esse processo de resgatar a História, o historiador deveria atuar de forma imparcial, sem que houvesse a presença de nenhum traço de sua subjetividade pessoal no resultado do trabalho. Rastros desses conceitos podem ser observados na frase de dos meus alunos iniciantes, quando ele afirma que *“aprender História é desvendar o passado e buscar os verdadeiros fatos”* (1.13.1).

No caso do estudo da História Antiga, o período do século XIX é marcado pela descoberta de inúmeras documentações, tanto de caráter textual como arqueológico. A decifração das antigas formas de escrita e a compreensão dos achados materiais foram processos conduzidos segundo princípios que garantissem o exercício da cientificidade. Contudo, seguindo outra tendência do período, muito do material encontrado passou a ser comercializado, e mesmo falsificado, pois houve a criação de um mercado específico para esse tipo de “produto”. Nele, poderiam prevalecer posturas como a de retalhar um documento, caso o lucro com sua venda fosse maior do que o alcançado se mantida sua integridade. Todo esse contexto permitiu que ocorresse uma concentração significativa desses “vestígios” das sociedades antigas, como do Egito e das existentes no território mesopotâmico, em museus de países europeus, como a

França e Inglaterra. Essas instituições também devem ser compreendidas dentro da lógica de fortalecimento de identidades nacionais como a reafirmação do poderio político de nações europeias frente às demais regiões do planeta. Além do controle político exercido naquele momento, essas potências podiam igualmente controlar o passado dessas sociedades. Podemos identificar em tal prática a principal origem dos grandes acervos relacionados à Antiguidade Oriental em museus como o do Louvre, em Paris e o Britânico, em Londres. Todo esse contexto acabou por criar uma forma específica de compreender a Antiguidade fundada na tradição histórica desse período da qual, de alguma forma, ainda somos tributários em uma escala significativa. Determinados conceitos de interpretação da Antiguidade construídos fundamentalmente nesse período chegaram à atualidade e estão presentes nas vozes dos meus alunos. Segundo Mikhail Bakhtin, a consciência individual só pode ser explicada a partir do meio ideológico e social a que está relacionada. Assim, não existe signo interno na consciência que tenha sido produzido fora da trama ideológico-semiótica da sociedade (FREITAS, 2005, p. 304). O sentido de uma palavra (como no caso, Antiguidade) é totalmente determinado por seu contexto. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir (BAKHTIN, 1998, p. 106).

Ainda no contexto histórico do século XIX, é possível observar a atuação de um indivíduo como o Barão de Coubertin, ligado ao setor da Educação, que inclusive, incentivava a realização de

atividades esportivas nas escolas. Baseado numa suposta retomada de competições atléticas da Antiguidade e influenciado pelas descobertas arqueológicas em Olímpia, ele participou do processo de idealização dos Jogos Olímpicos da Modernidade, não mais entre as Cidades-Estados gregas antigas, mas entre as emergentes nações modernas. Em algumas de suas primeiras edições, esses eventos se encontravam obscurecidas pelas Exposições Mundiais nas quais ainda estavam inseridos.

A relação da Modernidade com a Antiguidade se estabeleceu centralizada na dimensão da origem e das heranças. Segundo Raimundo Cuesta Fernandez (1998, p.8), em sua função erudito-arqueológica, o estudo da História, como de qualquer outra ciência social, adquire pleno significado na medida em que colabora para elucidar os obstáculos sociais que impedem ou dificultam a satisfação das necessidades materiais e espirituais dos seres humanos, convertendo o questionamento do passado em uma genealogia dos problemas do presente. No caso de sociedades clássicas, com as quais se manteve uma relação mais direta e estável, não foi difícil elencar uma série de elementos possíveis de serem enumerados como legados. Da Grécia antiga teríamos, por exemplo, um conjunto de práticas políticas e culturais. No caso da Roma antiga, poderíamos acrescentar também questões religiosas. Quanto às sociedades da Antiguidade Oriental, que passaram pouco a pouco por essa tentativa de inclusão num enredo universal, somente algumas puderam ser associadas a partir dessa mesma lógica. O exemplo mais claro é o da Mesopotâmia. Aos povos que ocuparam essa área geográfica foram

atribuídas inúmeras criações das quais seríamos tributários, entre elas: a urbanização, as leis escritas, princípios geométricos e astronômicos. Criou-se para a Mesopotâmia o codinome de “berço da civilização”. Ainda no campo dos legados, outras sociedades antigas foram incluídas no devir de uma História unificada através do destaque dado a um aspecto específico. É esse o caso dos fenícios, com a lógica alfabética, e dos hebreus, com os aspectos religiosos, como o monoteísmo. Por fim, há o grupo das sociedades com as quais uma suposta relação direta de ancestralidade não foi possível de ser forjada. Para elas, dois caminhos restaram: o interesse baseado na valorização do exotismo, como o Egito, ou uma posição à margem da grande História, passando a ser foco de interesse de um número restrito de estudiosos especialistas, como os hititas ou filisteus. Esses papéis definidos pela Modernidade para serem desempenhados pela Antiguidade fazem parte dos saberes presentes nas considerações dos meus alunos quando questionados acerca do sentido existente no estudo da Antiguidade.

O processo de montagem das origens ideológicas da Revolução Americana também faz parte desse mesmo contexto intelectual. Bernard Bailyn (2003) cita referências em relação à Antiguidade Clássica feitas pelos revoltosos com o objetivo de legitimar suas ações. Eles promoviam, por exemplo, comparações entre a situação de crise da Inglaterra e de seu império naquele momento com a vivenciada por Roma no final da República. Também havia os que consideravam como ensinamento da História Antiga o fato de que repúblicas eram formas de governo frágeis, que tendiam a degenerar em anarquias ou

tirantias, tendência que era perigosa e deveria ser evitada na instalação de um novo governo independente. Mary Junqueira (2009, p.475) destaca que, ao articularem essas referências à Antiguidade, os idealizadores da nova organização política se colocavam como portadores de uma tarefa especial: a de recuperar e atualizar as virtudes republicanas que a Europa havia perdido, e que poderiam se tornar universais. No momento em que se pretende ser um representante de rupturas, é preciso se reconciliar com o passado mais distante, atando fios de uma tradição revisitada pela mudança (DOSSÉ, 2001, p.12).

Dentro dessa mesma lógica podemos interpretar ações ocorridas também na Antiguidade. Em Roma, no início do período imperial, Otávio Augusto procurou demonstrar que o regime político novo por ele implantado estava de acordo com as tradições ancestrais, não podendo assim ser visto como uma ruptura. Para tal, investiu na construção monumental do “Fórum de Augusto”. Nesse complexo, a História de Roma era recontada desde suas origens mais remotas, passando pela fundação da cidade e pelas principais figuras políticas da República. No centro de tudo, ficava sua estátua, como se ele fosse o resultado de todo um processo único, no qual as práticas políticas dos antepassados foram respeitadas, sofrendo algumas alterações necessárias para adaptá-las a um novo contexto. O relato da montagem desse discurso político-arquitetônico que faço em minhas aulas chama a atenção de meus alunos que muitas vezes se questionam acerca da possibilidade de encontrar exemplos semelhantes em outros contextos históricos.

Segundo Reinhart Koselleck (2006, p.270), a divisão entre Antiguidade, Idade Média e Modernidade apresenta um alto grau de abstração com uma definição de profundidade temporal formal e elástica. Essas características de mudança na concepção de História se aceleram ainda mais a partir da Revolução Francesa, já que ela busca se afirmar como um novo começo universal que tratava a experiência histórica anterior como um estágio de significado de menor importância. O conceito de História moderna nascido desse longo processo fez surgir uma História destituída de um objeto de conhecimento, mas que se exprime em si e para si própria.

A ideia de que quanto mais o tempo avança mais compreensível se torna o passado é resultante do ambiente filosófico de valorização do ideal de progresso do período pré-revolucionário. A noção de progresso e a consciência histórica temporalizaram todas as histórias num processo único de uma História universal. A forma como entendemos a noção de progresso foi desenvolvida no final do século XVIII quando se pretendeu reunir que forma organizada as experiências tidas como significativas dos últimos três séculos, numa historiografia de caráter aditivo, que precisava de um conteúdo cada vez mais bem organizado, com as dimensões temporais articuladas entre si. Um futuro portador do progresso também será capaz de alterar o valor histórico do passado. O ideal iluminista de progresso implicava no conceito de que cada etapa posterior apresenta um valor moral mais elevado que a anterior, representando um passo a mais em direção a um estágio maior de felicidade (ELIAS, 1998, p.75). Jacques Le Goff (2003, p.237) afirma que o século XIX foi o grande

século da ideia de progresso seguindo os conceitos da Revolução Francesa somados ao desenvolvimento técnico-científico da Revolução Industrial, que proporcionaram melhorias para as elites ocidentais. Ao realizar em sala de aula com meus alunos ingressantes questionários sobre como foram estabelecidas as relações entre História, cronologia linear e progresso, a maioria afirma que sempre considerou essa associação de forma naturalizada.

Quanto à discussão que envolve esse conceito de progresso nascido das entranhas da Modernidade, Walter Benjamin parece ser um autor essencial em minha abordagem. Sua obra caracteriza-se pela natureza fragmentada e pela forma de escrita em ensaios. Nela, a crítica à noção moderna de progresso é um dos temas recorrentes, embora sejam mais profundas suas considerações nos textos marcados pelo contexto histórico da expansão dos regimes fascistas, pela eclosão da Segunda Guerra Mundial e pela ocupação crescente de regiões da Europa pelas tropas nazistas, principalmente em “Teoria do Conhecimento, Teoria do Progresso” e “Sobre o conceito de História”. Nesse último, há uma descrição do que ele entende como progresso associada à figura que ele denomina de anjo da História que foi criada a partir da obra “Angelus Novus” do pintor Paul Klee.

O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa

tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso. (BENJAMIN, 1994, p.226)



Imagem 1 - " O anjo da História" de Paul Klee

Walter Benjamin critica a visão do progresso como um fenômeno natural, regido por leis naturais e inevitáveis. Segundo ele, o progresso poderia ser detido por um processo revolucionário (BENJAMIN, 1994, IX, p.226). A partir de meados da década de 1920, o marxismo passa a ser o elemento chave de sua concepção de História e seria possível, através do conceito de luta de classes, a compreensão do presente, do passado e do futuro numa ligação como que secreta (Ibidem, 1994, IV, p.224). Walter Benjamin defende a descontinuidade histórica através de uma crítica essencialmente cultural a aspectos degradantes da civilização moderna capitalista e industrial. Seu objetivo não era uma simples volta a um passado idealizado, mas a criação de uma possibilidade de desvio, ou seja, outra modalidade de futuro, não associada a um sentido nostálgico. Em Walter Benjamin, a concepção de revolução passava pela interrupção de um processo histórico que leva à catástrofe. O autor propõe uma associação dialética entre os conceitos de cultura e barbárie, através de uma unidade de caráter contraditório. Segundo ele, articular o passado historicamente não significa saber o que realmente aconteceu, mas sim se apoderar de uma lembrança que lampeja num instante de perigo (Ibidem, 1994, VI, p.224). Enquanto a relação entre presente e passado seria temporal e contínua, a relação entre o ocorrido e o agora seria dialética, constituindo-se numa imagem que salta num lampejo. O lampejo seria uma forma de conhecimento que tem sua origem no encontro de épocas distintas, ou seja, onde o passado e o presente se interpenetram. A historiografia que afirma saber o que realmente aconteceu atuaria na

verdade como um poderoso narcótico (BENJAMIN, 2007, N, 3, 4, p.505), pois a apresentação da História deveria se concentrar num processo de despertar (Ibidem, 2007, N, 4, 3, p.506). Já o conhecimento não se realizaria por uma simples acumulação crescente de saberes.

A tarefa de resgate do passado não seria frutífera para Walter Benjamin, pois é só no presente que o passado tem os seus sentidos produzidos. Ele vislumbra no passado não uma acumulação gradual de conquistas, mas uma série interminável de derrotas catastróficas promovidas pelas classes dominantes. Na visão que um historiador tem de um tempo não vivido por ele, suas inquietações se deparam com vestígios que, de alguma forma, chegaram até nós. A experiência proveniente do passado reuniria muitos estratos de tempos anteriores de uma forma não organizada claramente, mas sim tal qual um visor de máquina de lavar (KOSELLECK, 2006, p. 311). O nosso conhecimento do passado seria sempre parcial, somente parte das “vozes” produzidas no passado chegou até nós. Assim, as imagens dessas experiências nos atingem como relâmpagos (BENJAMIN, 1994, V, p.224). A História deve se apropriar do passado como coisa sua, pois, dessa forma, o mesmo poderá ser compreendido somente à luz do presente (Ibidem, 1994, II, p.223). A célebre expressão de Walter Benjamin “escovar a História a contrapelo” (Ibidem, 1994, VII, p.225) significaria principalmente ir contra a corrente da versão oficial da História, tida como um cortejo triunfal das classes dominantes. Para Michael Lowy (2005, p.38), os conceitos de Walter Benjamin não são meras abstrações metafísicas, mas sim possuem relações com experiências históricas concretas.

Walter Benjamin (2007, N, 3, 2, p.505) rejeitava verdades atemporais, as quais seriam sempre estabelecidas numa relação com o que é conhecido e com quem o conhece. Podemos afirmar então que todo conhecimento histórico depende de elementos a partir dos quais ele se realiza; é condicionado por pontos de vista, sendo, portanto, relativo. Os relatos históricos serão sempre constituídos por perspectivas portadoras e formadoras de sentido social.

O procedimento de constituição da História universal apresenta um caráter aditivo e artificial, no qual se soma uma massa de fatos para com esse recheio poder preencher um suposto tempo tido como homogêneo e vazio. Walter Benjamim esboça uma concepção diferenciada e descontínua de tempo histórico. Para ele, é a necessária a construção de articulações que liguem o presente ao passado. O olhar retrospectivo não é neutro, pois está impregnado do que aconteceu durante o intervalo de tempo entre passado e presente. Assim, alguns momentos são arrancados da continuidade vazia, tornando-se mônadas, entendidas como concentrados da totalidade histórica (Ibidem, 2007, N, 10, 3, p.517). Walter Benjamin (1994, XIV, p.229) afirmava que a construção da História não se realizava numa totalidade de tempo homogênea e vazia, mas sim, ao contrário, num tempo saturado de agoras típicos do momento presente em que se realiza tal construção. O tempo nas sociedades pré-capitalistas possuiria diversos significados qualitativos que foram sendo perdidos durante o processo de industrialização. A partir de então, teria passado a se desenvolver uma nova concepção de tempo que,

para Walter Benjamin (Ibidem, 1994, XV, p. 230), não poderia ser confundida com o tempo histórico.

Vista dessa forma, a natureza cronológica organizadora da proposta de História Moderna surgia não mais como a única forma de organização possível, mesmo que ainda hoje ela seja predominante. Podemos verificar que a principal intenção em se desenvolver um discurso no qual a História surgiu como um elemento de natureza universal cronologicamente ordenado foi compor um quadro coerente de articulação entre os grandes períodos históricos que fizesse sentido para os autores contemporâneos. Walter Benjamin rejeita a História como repetição, seus pressupostos da descontinuidade rompem com a concepção de tempo cronológica e linear. Mesmo considerando as rupturas, ele supunha a existência de fios de continuidade histórica.

O autor apresentou uma comparação do conhecimento histórico com uma balança que busca o equilíbrio. No primeiro de seus pratos estão os fatos ocorridos, tidos como significantes e pouco numerosos, e no segundo prato está o conhecimento do presente com seus pesos grandes e maciços (BENJAMIN, 2007, N, 6, 5, p.510). Como citado na epígrafe inicial deste texto, Walter Benjamin compara as dificuldades entre se poder ler o futuro e enxergar o passado, destacando a segunda operação como a mais desafiadora entre as duas propostas. Ele defende que o historiador construa uma estrutura dotada pelos capazes de capturar os aspectos mais atuais do passado (Ibidem, 2007, N, 1a, 1, p.501). Segundo Michael Lowy, (2005, p.61) a

relação entre hoje e ontem não é unilateral, pois em um processo dialético, o presente ilumina o passado e o passado iluminado torna-se uma força no presente. Esse passado assumiria então uma nova forma, que tem a possibilidade de transformar o presente. O mesmo autor ainda cita Nietzsche, o qual afirmava ser a História útil quando aplicável à vida e à ação, e não como um passeio ocioso, sem compromissos de curiosidade arqueológica (Ibidem, 2005, p.108).

Mencionei anteriormente que meus alunos formandos desenvolveram uma atividade em sala de aula na qual produziram individualmente textos nos quais deveriam apresentar as sociedades do antigo Oriente Próximo para supostos alunos. Analisando os discursos por eles desenvolvidos, pude verificar que eles se concentram a partir de algumas diretrizes que foram usadas de forma isolada ou com associações. Aproximadamente 57%<sup>21</sup> dos formandos utilizam, como argumento central de seu texto, o princípio de que essas sociedades devem ser estudadas porque é necessário conhecer o passado. Nesses casos, a finalidade maior do estudo de tais sociedades se aproximaria do universo da erudição. Com exemplo, temos o seguinte trecho de um dos textos: *“estudar e entender as sociedades antigas do Oriente é um convite a um mundo cheio de mitos e costumes diferentes. Entender tal período nos leva a conhecer sociedades estruturadas com o poder dos reis, justificados por uma vontade divina. Em suas vestes encontramos muitos significados, conhecer esses simbolismos nos*

---

<sup>21</sup> A2, A4, A5, A6, A7, A10, A15, A16, A17 A20, A24, A25, A26, A27 A28, A29 A30, A31, A32, A34 e A36.

*insere num contexto ideal para um estudo prazeroso e consciente dessas sociedades” (A2).*

Em quase todos esses textos, a importância de conhecer o passado dessas sociedades está relacionada pelo formando às pretensas heranças que elas teriam nos deixado. No texto reproduzido a seguir em sua integralidade, foi destacado que há um conteúdo específico a ser transmitido sobre essas sociedades e que o estudo delas é justificável pelos seus significativos legados. *“Neste capítulo abordaremos as civilizações orientais que são compostas por diversos povos, como, por exemplo, os persas, os fenícios, os hebreus e os egípcios. Podemos dizer que muitas coisas que conhecemos hoje foram inventadas por esses povos, que nos deixaram um grande legado. Que inclui o direito, a escrita, a literatura, a astronomia, a matemática e outros conhecimentos que auxiliaram no decorrer dos anos o processo de desenvolvimento de toda a humanidade. Além de todos esses conhecimentos, podemos citar personagem importantes, como Pitágoras e Heródoto, que se tornaram referências em todo mundo. Estudaremos também os costumes dessas sociedades, seus hábitos, tradições religiosas, aspectos sociais, políticos e econômicos, além de fatos que contribuíram para a ascensão e decadência desses povos orientais” (A6).*

Do número total de textos, 19%<sup>22</sup> se concentraram na explicação de que o estudo dessas sociedades é relevante, já que processos históricos do passado explicam as situações da atualidade. Esse é seguinte caso: *“você já parou para pensar por que uma região denominada “terra santa” pode ser palco de cenas de tanto horror? A resposta é simples,*

---

<sup>22</sup> A1, A12, A13, A14, A18, A19 e A23.

*pelo menos em tese, lá é a “terra santa” para mais de um povo, mais de uma religião. A origem dessas disputas vem de tempos remotos e vai se protelando no decorrer da História. Estudar as civilizações antigas, por exemplo, os hebreus, ajudará a compreender o processo e as razões de tais conflitos “(A23).*

Os demais 33%<sup>24</sup> trabalharam com conceitos que envolveram a noção de articular contextos históricos diferentes. Um dos melhores exemplos é transcrito a seguir: *“O Egito é um país norte africano constituído hoje por uma população hegemonicamente muçulmana. No contexto atual, o país se encontra envolvido em movimentos de luta de pela democracia, pois há muitos anos que um governante ditador domina a política do país. Economicamente, o Egito não chama muito atenção, porém nem sempre essa situação foi assim. Há milhares de anos, a sociedade egípcia era bastante avançada perante a realidade da maioria das outras civilizações. Eles já possuíam aquedutos, possuíam a figura de um rei pleno enquanto governador e enquanto figura divina (o que só apareceria no mundo ocidental muito tempo depois). A sociedade egípcia do passado ainda é grande alvo da atenção devido à importância de seus monumentos e de sua organização enquanto sociedade. Neste capítulo estudaremos juntos um pouco mais sobre essa sociedade, em busca de construirmos conhecimento refletindo o passado e o presente” (A8).*

Pouco mais de 33%<sup>25</sup> do total de textos incluem entre suas preocupações algo que se refere às fontes históricas disponíveis para o estudo das citadas sociedades. É importante salientar que essa é

---

<sup>24</sup> A3, A8, A9, A11, A21, A22, A33, A35 e A37.

<sup>25</sup> A1, A5, A8, A13, A15, A16, A20, A24, A26, A31, A35, A36 e A37.

uma das discussões primordiais para a compreensão da natureza específica do conhecimento histórico. Na maioria dos casos, são citados os diferentes tipos de fontes, como as escritas e as de caráter arqueológico. Porém, são poucos os exemplos de textos nos quais o questionamento básico a que elas devem ser submetidas fazem parte da argumentação, como em *“a Bíblia, além de um livro sagrado, também pode ser considerado um documento histórico. Sobretudo a Torá (ou Antigo Testamento para os cristãos), que contém o conjunto de livros que narra a trajetória do povo hebreu. Como podemos estudar a história com a Bíblia? Para todo documento histórico, é necessária uma análise, não podemos encará-lo como verdade absoluta, nem como impossível de ser aproveitado. Com a Bíblia, não é diferente”* (A1).

A análise desses discursos produzidos pelos alunos formandos me permite uma visão panorâmica mais clara, pois se tratam de argumentações construídas não como respostas a um questionário mais direto. Entretanto, o resultado, em ambos os casos, parece-me bastante similar. Quando esses alunos, que estão na etapa final de sua formação profissional como professores de História, são convidados a refletir sobre como apresentar sociedades passadas (no caso, do período da Antiguidade), seus argumentos se concentram em justificativas que se centralizam na relação entre História e conhecimento do passado (com conteúdos específicos), no destaque de pretensos legados e no conceito de que o passado explica de forma direta processos existentes na atualidade.

Há, entre os textos, um outro exemplo no qual essas tendências majoritárias não predominam. A seguir, ele está reproduzido em sua integralidade: *“Quais as estações do ano? Já pensou no porquê de seus nomes? Como você explica a passagem do tempo? O calendário que utilizamos, já pensou que ele podia ser diferente? Ao longo do tempo, as mais diversas sociedades tentaram responder questões muito parecidas. As inúmeras civilizações que já habitaram o mesmo território que habitamos tentaram, de várias formas, explicar o mundo em que vivemos e os fenômenos que presenciamos. O mundo ao alcance dos sentidos deveria ser traduzido em palavras e imagens. É importante então pensar que a maneira como classificamos nossa própria realidade não é única, muito menos pode ser estendida para o passado. Nosso objetivo é tratar de diferentes visões de mundo, tão ricas quanto as nossas e legítimas em seu tempo. Um exemplo disso é a imagem que representa a deusa egípcia Nut, senhora do céu. Ela, ao entardecer, engolia o disco solar, devolvendo-o ao amanhecer. Explicava-se, assim, o nascimento do dia”* (A33). Nesse caso, os conteúdos e os legados foram substituídos por uma proposta de História mais próxima de seu entendimento como uma ferramenta de compreensão que pode ser mobilizada para lidar com diferentes contextos.

Em outro texto, o aluno destaca que o conhecimento que dispomos hoje sobre a Antiguidade é fundamentalmente produto de descobertas arqueológicas ocorridas no século XIX (A26). Na mesma linha, outro texto coloca que *“até o início da era Moderna, pouco se sabia dessas civilizações e os interesses por elas eram restritos. O crescimento do interesse pela Antiguidade Oriental se dá pelas formulações do pensamento romântico no século XIX”* (A35).

Igualmente houve, em somente duas das argumentações, a inclusão de questionamentos que envolveriam as produções da indústria cultural que se apropriam da Antiguidade às quais esses alunos teriam acesso em seus cotidianos (A17 e A 35).

Cerca de 25%<sup>26</sup> do total de textos apresentam uma preocupação com o estabelecimento de um diálogo de aproximação com o aluno, como em *“por várias vezes já deve ter ocorrido de você estar na sala na hora de algum jornal, ou mesmo navegando na internet e ver alguma reportagem falando sobre o Oriente Médio”* (A23). Há também, nesse conjunto, questionamentos acerca dos saberes que o aluno possui a respeito dos temas a serem trabalhados, como em *“O que você ouviu falar sobre essas civilizações? Você sabe quais os povos que habitavam essa região naquela época? E quem a habita em nossos dias?”* (A35) ou em *“o que você ouvir dizer sobre o Egito? O que você sabe sobre as pirâmides?”* (A22). É possível, então, observar que uma minoria entre os textos analisados incorpora a dimensão de estabelecer, com o suposto destinatário do texto e seus saberes, uma comunicação efetiva que o aproxime das temáticas a serem tratadas.

Nessa mesma atividade desenvolvida pela turma de formandos do primeiro semestre de 2011, foi solicitado por mim que eles trouxessem uma imagem de casa, associando-a ao texto que seria criado. Ao analisar as imagens apresentadas, considerei que elas poderiam ser reunidas em três grandes grupos. No primeiro, que

---

<sup>26</sup> A1, A4, A12, A15, A17, A21, A22, A23 e A35.

conta com cerca de 54%<sup>27</sup> do total, reuni as imagens selecionadas pelos alunos que são fragmentos de fontes produzidas na Antiguidade. Mesmo sendo elas datadas desse período, é preciso considerar que suas imagens são criações modernas que usam diversos elementos, como focos, ângulos e iluminações, pertencentes a nossa atualidade. A quase totalidade das imagens se refere às fontes que podem ser associadas à cultura material do período que inclui edificações, como templos, palácios, pirâmides, pinturas, vasos e moedas. É preciso lembrar que existe um grande repertório desse tipo de imagens que é consagrado por diversas fontes sociais. Entretanto, em nenhum dos textos é trazido à tona o questionamento acerca do processo que conduziu esses fragmentos da Antiguidade aos dias atuais. Predominam (70%) entre esses sujeitos textos que se fundamentam no conceito de que a importância da História está centralizada no conhecimento do passado.

O segundo grupo por mim organizado conta com aproximadamente 27%<sup>28</sup> do total e apresenta imagens construídas a partir da Modernidade que se apropriam de referências da chamada História Antiga. Vale a pena destacar que somente em um dos casos analisados, o aluno formando teve a preocupação de localizar a datação e autoria da imagem como construções posteriores (A10). Os demais não citam a existência desse intervalo de tempo e as repercussões que ele poderia causar, usando as imagens quase como

---

<sup>27</sup> A1, A4, A5, A6, A7, A12, A13, A15, A17, A19, A20, A21, A24, A25, A28, A29, A33, A34, A35 e A36.

<sup>28</sup> A2, A10, A14, A16, A18, A23, A30, A31, A32 e A37.

fotografias capturadas no próprio período dos fatos que supostamente retratariam.

No último grupo, constituído por cerca de 19%<sup>29</sup> do total, os alunos formandos optaram por imagens nas quais estão presentes diferentes temporalidades sobrepostas entre si. Nelas, por exemplo, aparecem edificações da Antiguidade convivendo com o universo atual. No caso desses alunos, é possível perceber que, em quase sua quase totalidade, os argumentos textuais desenvolvidos, encontram-se centralizados na necessidade que o estudo da História tem de promover uma articulação entre temporalidades diversas.

A análise do conjunto desse material parece conduzir a um cenário geral no qual a maioria dos alunos formandos demonstrou uma grande dificuldade em compreender sociedades da Antiguidade, ou talvez o próprio passado como um todo, como algo que possa ser trabalhado didaticamente sem que se dê ênfase a conteúdos específicos que precisam transmitidos aos alunos ou à já citada “obsessão pelas origens”. A sensibilização de futuros professores para um ensino no qual a História vá além dessas concepções permanece como uma possibilidade vivenciada e incorporada por uma minoria que foi afetada por essas questões no decorrer do seu processo de profissionalização.

Em minha nova disciplina, que tem como um de seus objetivos analisar como a História Antiga é abordada por livros didáticos, foi-me possível observar como esse panorama demonstra sua força desde

---

<sup>29</sup> A3, A8, A9, A11, A 22, A26 e A27.

o início do curso. Numa das aulas finais, depois de, durante todos os encontros do semestre<sup>30</sup>, ter questionado de forma intensa a visão da História Antiga através do estudo de seus eventos cronologicamente organizados, ou de pretensos legados herdados, propus à turma uma situação imaginária. Caso eles tivessem que trabalhar, como professores em sala de aula, com um elemento único relacionado à Antiguidade, qual seria ele? Todos, individualmente em voz alta, enumeraram conteúdos específicos ou aspectos das ditas heranças. Ao tentar compreender como eles viam a historicidade desses legados, propus uma atividade em que deveriam trazer para sala de aula uma imagem que fosse por eles associada à Antiguidade, mas que não poderia retratar algo produzido naquele período. As mais comuns foram as relacionadas a monumentos, tais como a pirâmide de cristal do Museu do Louvre, os Arcos da Lapa, na cidade do Rio de Janeiro, e estádios esportivos. Também foram trazidas imagens associadas ao exercício da democracia atual, como o plenário da Câmara de deputados na capital do país. Ao explicarem para a turma a associação que realizaram, a grande maioria dos alunos articulou suas justificativas sem destacar como o intervalo de tempo que nos separa da Antiguidade interferiu no processo de apropriações que estabelecemos em nossos dias. As heranças aparecem assim, no conceito desses alunos, como se transmitidas de forma direta, sem interferências causadas nos mais de mil e quinhentos anos que nos separam da datação tradicional para o final da História Antiga. Busquei salientar a eles que, para cada época, as heranças ou os

---

<sup>30</sup> Na turma do segundo período do curso no primeiro semestre de 2014.

distanciamentos se diferenciam a partir de questões que são próprios de cada contemporaneidade.

Mikhail Bakhtin (2003, p. 364) afirma que a cultura de uma época, por mais distante que esteja de nosso tempo, não pode ser considerada como algo fechado em si mesmo. Acredito que o mesmo possa ser pensado para a própria História, que não deve ser vista como algo pronto e acabado. O autor salienta que *“a própria Antiguidade desconhecia aquela Antiguidade que hoje conhecemos”* (Ibidem, 2003, p.365), ao destacar que os gregos antigos não se nomeavam dessa forma nem tão pouco teriam a noção de que criações suas poderiam assumir novos valores em outros contextos históricos. Assim, o passado não se transformaria pelo simples acréscimo de novas fontes de natureza escrita ou arqueológica que permitissem uma ampliação do conhecimento factual, mas, sim, pelas novas profundidades de sentidos que pudessem ser incorporadas a sua análise. Para a compreensão da cultura de uma sociedade do passado, Mikhail Bakhtin propõe a distância como uma alavanca poderosa, que se estabeleceria através de um encontro de caráter dialógico, no qual presente e passado não se confundiriam, mantendo sua unidade e integralidade em aberto (Ibidem, 2003, p.366).

Retomando as considerações de Walter Benjamin (1994, apêndice A, p.232), a concepção historicista da História, segundo ele, contentava-se em estabelecer nexos causais entre diversos momentos históricos, julgando que um fato histórico é por si próprio um fato histórico. Ao contrário, ele considera que um acontecimento só se

torna fato histórico posteriormente, graças a questões que podem estar separadas dele por grandes intervalos de tempo. Somente através dessa forma de interpretação o autor julgava ser possível romper-se com um determinismo profundamente limitado e com uma visão absolutamente linear dos acontecimentos. Para o autor, o fato histórico se transforma num campo de força quando nele penetra o sentido da atualidade (BENJAMIN, 2007, N, 7<sup>a</sup>, 1, p.501).

Dentro da concepção de Walter Benjamin, o futuro não era o resultado previsível de uma dada evolução histórica, ou o produto das leis naturais de formação social. Ele buscava uma nova racionalidade dialética ao propor o rompimento com a noção de uma temporalidade uniforme regida e organizada pela cronologia. Assim, além do presente e do futuro, o passado também permanece aberto às interpretações. Dessa forma, a variante histórica vitoriosa poderá ser confrontada com outras possíveis de serem articuladas. Para Michael Lowy (2005, p.150), Walter Benjamin buscava uma racionalidade de caráter dialético ao romper a quebra do padrão de temporalidade uniforme, lisa como um espelho. O próprio Walter Benjamin afirmava que construía seus cálculos sobre diferenciais de tempo, atitude essa que, para muitos, poderia ser interpretada como uma perturbação das grandes linhas de pesquisa (BENJAMIN, 2007, N, 1, 2, p.499). Mesmo assim, o autor defendia que uma apresentação homogênea e contínua do processo histórico seria inviável, pois as diversas épocas do passado seriam sempre tocadas pelo presente do historiador nas suas mais diferentes graduações (Ibidem, 2007, N, 7<sup>a</sup>, 2, p.512). Walter Benjamin criticava a postura da historiografia

tradicional que, segundo ele, simplesmente parecia selecionar um objeto do curso contínuo do tempo. Em contraposição, ele sugeria que a historiografia materialista deveria arrancar de forma explosiva seu objeto do curso da História, numa ação destrutiva que acabaria por produzir, a partir desse objeto, uma imagem de natureza dialética (Ibidem, 2007, N, 10a, 1, p.517).

Walter Benjamin sugeria a aplicação do princípio da montagem à compreensão dos processos históricos. Assim, seria plenamente possível erguer grandes construções a partir de minúsculas unidades selecionadas com clareza e precisão; através da análise de pequenas parcelas da totalidade, o historiador seria capaz de compreender o acontecimento em sua totalidade (Ibidem, 2007, N, 2, 6, p.504). Ele também destaca a possibilidade de utilização de farrapos e resíduos para análise da construção de caráter histórico (Ibidem, 2007, N, 1a, 8, p.502).

O autor alertava para a limitação da abordagem de processo através do estabelecimento de certas dicotomias para cada período histórico. De um lado, a valorização de sua parte tida como positiva e, de outro, a condenação de sua parcela considerada como atrasada e negativa. Segundo ele, seria necessário alterar o ponto de vista que baliza essa divisão a fim de que fosse possível encontrar no segmento excluído novos elementos que possam ser valorizados (Ibidem, 2007, N, 1a, 3, p.501).

Para Walter Benjamin, o método científico não apresentava um só modelo. Comparando velas a conceitos, ele afirma que se torna de

extrema relevância a forma como elas são posicionadas (Ibidem, 2007, N, 9, 8, p.504). Assim, somente através de um conceito de ciência de caráter dialético seria possível o desenvolvimento de novos objetos e novos métodos. Michael Lowy (2005, p.64) afirma que, para Walter Benjamin, o historiador corria o risco de não ser compreendido em sua própria época. Na historiografia francesa em meados dos anos 1970, fez grande sucesso uma série de três livros que tinham como título: “Novas abordagens”, “Novos objetos” e “Novos problemas”, dirigida por Jacques Le Goff e Pierre Nora. Na época de sua publicação, a série foi destacada pelo valor inovador da obra. Mesmo não sendo um historiador tradicional de ofício, as considerações de Walter Benjamin se mostram de grande valia para quem analisa os mais diversos processos históricos, pois tratam de questões viscerais e que ainda apresentam uma grande pertinência, mesmo após mais de 70 anos do final de sua produção intelectual.

Diante do exposto, é possível afirmar que durante seu processo de formação profissional, os futuros professores de História devem perceber que os contextos pós- guerras mundiais trouxeram para a humanidade a falência do ideal tradicional de progresso, a partir da repercussão de experiências como o Holocausto e as bombas atômicas. Tal situação tornou mais claro que não há um só modelo de desenvolvimento que possa ser aplicado a todas as regiões do planeta como fórmula única que conduziria a um futuro previsível.

François Dossé (2001, p.174) diz

que o contexto histórico do século XX leva a Europa a renunciar à ideia de futuro em ruptura. Disso resultou uma dilatação do presente, uma presentificação do passado e um novo modo de relação com a historicidade no qual o presente já não é pensado como antecipador do futuro, mas como o campo de uma possível reciclagem do passado de modo genealógico. O futuro dissolve-se, e o presente estanque possibilita que nunca mais nos afastemos do passado.

No ambiente historiográfico do contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, os herdeiros da nova tradição inaugurada pelos *Annales* já ocupam as principais cátedras universitárias francesas. Braudel torna-se um dos principais autores do período, com sua proposta de uma História quase que imóvel, rompendo com o conceito da História enquanto ciência da transformação. Nessa modalidade de abordagem, o tempo homogêneo de sentido universal foi substituído pela pluralização das temporalidades. O estruturalismo surgiu com uma opção metodológica que pretende tratar de todo o campo das ciências humanas (DOSSÉ, 2007, p. 9).

Nas últimas décadas do século XX, o contexto histórico passou por uma série de profundas transformações, como movimentos sociais e nacionalismos emergindo, desmonte de impérios coloniais, configuração de um mundo mais multilateralizado. As abordagens históricas apresentaram também alterações significativas. Uma das mais marcantes é a grande fragmentação das temáticas abordadas e a

inclusão de novas abordagens. A História política e a História social se renovam. Foram desenvolvidas a História das mentalidades e a História das ideias, a História cultural, a História do cotidiano e da vida privada, a micro-História e a História oral, entre outras perspectivas. Várias produções de historiadores acabam por extrapolar o meio acadêmico, transformando-se em sucessos editoriais de venda.

A cultura histórica das últimas décadas tem como uma de suas características mais marcantes a tendência de aceleração, o que levou a uma nova forma de se interrogar as relações com outros tempos históricos, os chamados “usos do passado”, compreendidos como a forma através da qual o tempo presente procura se situar na dimensão temporal. Contudo, sua utilização acabou por não se restringir ao campo do conhecimento histórico. A forma pela qual a experiência temporal é representada, apropriada e difundida por indivíduos ou grupos com o intuito de produzir um tipo de sentido e orientação no presente, pode ser uma definição genérica do termo “usos do passado”. François Hartog e Jacques Revel (2001, p.8) analisaram essa tentação recorrente em se utilizar politicamente o passado e identificaram certos tipos de narrativas que podem agir sobre a forma como o passado é interpretado, como as narrativas apologéticas, de origem, de fundação e de legitimação. Nesse último caso, surgem apropriações que servem para forjar a base de experiências históricas como a reinvenção do escravismo segundo os moldes legais do direito romano a partir do século XVI e uma possível referência intelectual para regimes de natureza totalitária, na

primeira metade do século XX, quando foram realizados, por exemplo, grandes investimentos na Itália durante o governo chefiado por Mussolini no campo da arqueologia antiga. No momento contexto, o *fascio* da Roma antiga foi apropriado para forjar um dos principais símbolos de movimento político.

Podemos afirmar que vivemos sob o signo de uma determinada construção social da ideia de temporalidade, historicamente datada, que se constituiu a partir das exigências criadas desde a época moderna. O templo romano conhecido como *Maison Carée*, na cidade de Nimes, na atual França, foi construído no século I a.C.. Com o fim do poderio político romano e a ampliação do cristianismo, ele ingressou num período de abandono. Até o século XVIII, a edificação foi usada como residência de autoridades locais, estábulo para animais e depósito de documentos. O fato de ser antigo não lhe concedia automaticamente uma significação para as sociedades posteriores. Atualmente, essa cidade desenvolve seu potencial turístico, integrando o antigo templo ao Anfiteatro, também de origem romano, e construindo seu “Museu da Romanidade”.

Quando o conceito moderno de História se estabeleceu, associado à visão quadripartite, linear e cronológica do processo histórico, cada uma de suas partes ganhou interpretações específicas. Assim, a Antiguidade foi modernamente concebida, sobretudo através de noções genealógicas, evolutivas e de valorização do exotismo, as quais se mantêm presentes nos atuais saberes socialmente produzidos, partilhados pelos meus alunos ingressantes

no curso. Acredito que, no decorrer da Graduação, ao conhecerem melhor as especificidades do conhecimento histórico, esses discentes possam ressignificar seus conceitos acerca da Antiguidade. Nesse processo, um dos pontos iniciais é a noção de que as múltiplas apropriações que o presente estabelece sobre o passado precisam ser historicamente datadas e não podem perder sua noção bidimensional de tempo (presente/passado).

Na historiografia atual, o presentismo surge como associado a um presente onipresente e hipertrofiado que pretende não ter outro horizonte senão ele mesmo, numa espécie de presente ou fluxo eterno. Uma das grandes dificuldades nesse processo é a imprecisão existente na conceituação do termo presente. Para Henri Bergson (Apud VARELA, 2012, p.14), nosso presente cai no passado quando deixamos de lhe atribuir interesse enquanto atualidade. O tempo presente pode ser também definido como móvel que se desloca com o desaparecimento progressivo das testemunhas (Ibidem, 2012, p. 109).

O estudo da presença do passado incorporada pelo presente é realizado pelos estudiosos do tempo presente, mas igualmente abre novas temáticas e abordagens para pesquisadores de outros períodos. Diante do processo de aceleração do tempo, as sociedades contemporâneas tratam de localizar seu passado em espaços específicos, como, por exemplo, em museus, bibliotecas e arquivos, os quais Pierre Nora denominou como lugares de memória (Ibidem, 2012, p.144).

Ainda sobre a possibilidade de articulação de diálogos entre as dimensões temporais, podemos destacar alguns conceitos de Paul Ricoeur, entre os quais o da condição histórica, compreendida como a problemática da representação do passado. Segundo esse autor, a modernidade faz a divisão tridimensional da temporalidade histórica (passado, presente e futuro) assumir novos contornos, atribuindo aos tempos anteriores uma acepção de obsoletos diante do ideal de progresso. Ao defender uma leitura mais polissêmica da noção de presente, o autor retoma a articulação do tema da divisão tridimensional da temporalidade, associando a memória ao presente do passado, a visão ao presente do presente e a expectativa ao presente do futuro. Assim, para se atingir o passado dependeríamos de seus vestígios, ou, numa noção mais ampliada, de seus rastros que se encontram todos no presente (RICOEUR, 2007, p.364 e 434). O problema da representação do passado é visto pelo autor numa dimensão anterior à da própria História, dentro do plano da memória, existindo então uma representação mnemônica antes que haja uma representação do discurso historiográfico. Seguindo esse modelo proposto de compreensão, Fernando Catroga (2009, p.7) defende a necessidade de se dar constantemente futuro ao passado, a partir do entendimento de que não existe somente presente e futuro, pois os passos do homem se inserem numa trajetória de pegadas anteriores.

Diante do exposto, gostaria de ressaltar, que para além das questões que envolvem a abordagem do passado através da articulação das chamadas heranças, há outras possibilidades que

envolvem noções de eixos temático abrangentes e a percepção e valorização de processos de rupturas. Em entrevista concedida a uma revista<sup>31</sup>, o professor Ulpiano Bezerra de Meneses afirmou que muitos de seus melhores alunos não eram aqueles que estavam interessados em se especializar em História Antiga, e sim os que tinham interesse em História Moderna, Contemporânea e do Brasil. A História Antiga fornecia, então, uma oportunidade de melhor historicizar essas sociedades. Em seguida, ele defendeu que a Antiguidade não seja abordada a partir da busca de raízes e permanências, mas sim através de aspectos de diferenciação, valorizando-se as discontinuidades. Esse tipo de procedimento se mostra urgente principalmente no caso da História Antiga, ainda tão marcada pelo universo que envolve a visão tradicionalista da História e distante das abordagens mais recentes do conhecimento histórico.

Tendo esse conjunto de reflexões como ponto de partida, na sua condição de marcos teóricos fundamentais relacionados à especificidade da natureza do conhecimento histórico, desenvolvi as análises presentes nos capítulos seguintes. O desafio que me impus foi compreender, a partir das vozes dos meus alunos, o processo de trans(formação) dos seus saberes, que são saberes docentes em formação, acerca da Antiguidade, inserindo-a na própria noção de História.

---

<sup>31</sup> Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/ulpiano-toledo-bezerra-de-meneses>

## 4 – Capítulo 3. As vozes dos futuros professores: construindo suas referências iniciais

*“O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo ele parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio histórico no qual ele se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.”*

(Maria Teresa de Assunção Freitas, 2003, p. 28)

### 4.1. As vozes que ausculto

Para que eu pudesse analisar os movimentos realizados pelos saberes dos meus alunos, seria necessário que eu pudesse ouvir suas vozes em momentos distintos do seu processo de profissionalização. Foram então, selecionados instrumentos a partir de diferentes contextos enunciativos. Inicialmente me utilizei dos questionários respondidos pelos alunos ingressantes sob os quais tinha exercido um movimento de guarda e significação. Tendo reunido mais de trezentos deles, foi-me possível estabelecer um panorama bastante amplo das visões que eles apresentam ao iniciarem o curso<sup>32</sup>. Para a utilização na pesquisa, estabeleci um recorte incorporando 215 questionários respondidos entre o primeiro período letivo de 2011 e

---

<sup>32</sup> O universo alcançado é de todos os alunos ingressantes no curso que compareceram a primeira aula da disciplina de História Antiga.

o segundo de 2014. Nesse intervalo de tempo, tendo ocorrido o começo formal da pesquisa, houve uma adaptação e maior estabilização dessa sondagem que deixou de ser somente um recurso didático para transformar-se também num instrumento de pesquisa. Como meu contato mais sistemático é com os alunos do primeiro período, o desafio era como mapear a outra ponta do processo. No decorrer da pesquisa, foram se apresentando as possibilidades de ter acesso aos alunos concluintes, mesmo que não na mesma proporção numérica. Ainda em 2011, minha disciplina opcional que aborda as sociedades do Oriente Próximo Antigo foi programada para os alunos do 8º período. Tal situação me permitiu que eles respondessem ao questionário usado com iniciantes e que eles realizassem a atividade de produção de textos, associada à seleção de imagens a qual já se referi. No ano passado, os professores das duas turmas da disciplina de Didática e Prática do Ensino de História me disponibilizaram seus alunos concluintes para que eles pudessem responder as mesmas indagações padrões da pesquisa.

Em um primeiro momento, organizei questionários de alunos em quadros nos quais destacava, individualmente, os conceitos principais que estavam presentes em cada uma das respostas, ou seja, modos dos sujeitos pensarem. Esses elementos serviram como um ponto de partida; assim, pode desenvolver um sistema de codificação que buscava regularidades e padrões, diferentes categorias de codificação (BOGDAN e BICKLEN, 1994, p. 221). Entendo categoria como uma construção teórica que permite abarcar uma determinada

zona do real, exprimindo e traduzindo interconexões e complexidades nele presentes (AGUIAR e BOCK, 2011, p. 163).

As categorias, palavras ou expressões-chaves criadas por mim foram sistematizadas pela ferramenta *wordle* que produziu imagens a partir desse universo de termos. A dimensão dos elementos depende de sua incidência, sendo que as palavras ou expressões maiores refletem uma presença mais constante deles no conjunto analisado. Dessa forma foi possível estabelecer uma imagem correspondente aos ingressantes e outra aos formandos para cada item do questionário e depois compará-las. Em quase todos os casos, o resultado da observação dessas imagens me apresentou a novas indagações e, para lidar com elas, produzi novas imagens como que desdobramentos da questão inicial. Posso então considerar que todas essas imagens foram mecanismos que me auxiliaram na análise dos discursos produzidos pelos futuros professores alunos em suas respostas.

Mesmo dispondo de um universo considerável de respostas produzidas por alunos concluintes, só esses questionários, pelas próprias limitações desse tipo de instrumento, não bastariam para traçar os possíveis deslocamentos dos saberes de futuros professores em seu processo de formação profissional. Assim, foi-se desenhando e consolidando a possibilidade de organizar um grupo focal com alunos concluintes do curso em História da Universidade em que atuou profissionalmente. O tema objetivo central das discussões no nosso encontro seria perceber como eles avaliam as transformações e permanências de suas formas de pensar questões relativas ao

conhecimento histórico durante o processo de profissionalização na Graduação.

Powell e Single (1996, p. 449) definem grupo focal como a reunião de pessoas que foram selecionadas pelo pesquisador a fim de discutir e comentar um tema da pesquisa a partir de suas experiências pessoais. Nessa forma de encontro, a interação do grupo deve ser priorizada, permitindo que emergjam dele uma multiplicidade de pontos de vista. Dentro desse espectro, cada um deles precisa ser compreendido na busca dos próprios sentidos que cada participante construiu (GATTI, 2005, p. 40). Para Gatti (Ibidem, 2005, p. 46) também, não deve existir um modelo único e acabado de análise dos dados de um grupo focal; eles deverão estar vinculados à formação do pesquisador, aos seus conceitos teóricos e à sua criatividade.

Durante a realização do encontro, atuei como facilitadora e tive a oportunidade de contar com a participação de duas observadoras (integrantes do grupo de pesquisa Cronos). Como alerta Miguelez (s.d., p.7), nosso papel foi concentrado na escuta e minha função principal foi a de potencializar as discussões. A reunião realizou-se no final da tarde do dia 22 de julho numa sala de aula ampla, arejada e bem iluminada do Instituto em que trabalho na Universidade. A duração total foi de duas horas e o registro, consentido por todos, foi realizado por gravação em áudio e audiovisual, o que possibilitou, posteriormente, a transcrição do encontro. Formamos um semicírculo que permitia que cada um visualizasse a todos e também a tela na qual foram projetados slides por mim organizados do programa *power point*, que traziam pontos

disparadores para a discussão. Planejei a apresentação de algumas questões gerais, trechos de resposta dadas pelos alunos ao questionário e imagens geradas pelo *wordle*. Como momento final, propus aos participantes uma situação em que deveriam pensar possibilidades de trabalho em sala de aula com alunos a partir de uma variedade de fontes históricas. Embora houvesse um roteiro semiestruturado a ser seguido, mantive-me aberta para incluir novas discussões que se mostraram pertinentes durante os debates. Convidei para participar do grupo focal seis alunos que estavam na etapa final do curso. Todos foram meus alunos, ao menos numa disciplina, e responderam ao questionário em dois momentos distintos de sua formação profissional, como ingressantes e, recentemente, como concluintes<sup>33</sup>. Quatro deles iniciaram o curso em 2011, um em 2010 e outro em 2007. Todos os alunos se conheciam e assinaram termo de consentimento como participantes da pesquisa (Anexo B). Acredito que a realização do grupo focal foi uma excelente oportunidade de ter um maior contato com alunos concluintes, pois nossa convivência se concentra no início do curso e não tenho muitas oportunidades de acompanhá-los em outros momentos de sua formação profissional. Acredito também que eles compreenderam a proposta da pesquisa e a consideraram relevante.

Antes do início do encontro todos os participantes manifestaram o desejo de manter suas identidades pessoais preservadas, o que foi

---

<sup>33</sup> Antes de iniciar nosso encontro no grupo focal, solicitei a cada um dos participantes que identificasse, entre os questionários respondidos pela sua turma no início e no final do curso, qual eram seus.

respeitado por mim. Como a adoção dessa postura de sigilo, passo a identificá-los como Sujeito 1 (S1), Sujeito 2 (S2), Sujeito 3 (S3), Sujeito 4 (S4), Sujeito 5 (S5) e Sujeito 6 (S6). S1 tem 21 anos, estudou os Ensinos Fundamental e Médio em escolas particulares e declarou ter interesse em se especializar na área da História da Arte e da Cultura. S2 tem 35 anos, sempre estudou em escolas públicas, cursou uma outra Graduação antes e declarou ter interesse pela área de História da Educação. S3 tem 21 anos, estudou tanto em escola pública como em particular e declarou seu interesse pela área de memórias, identidades e Patrimônio Histórico. S4 tem 26 anos, sempre estudou em escolas públicas, cursou uma outra Graduação antes e declarou seu interesse pela área de Educação voltada para a História da(s) África(s) e da afrodescendência no Brasil. S5 tem 21 anos, sempre estudou em escolas públicas e declarou seu interesse pela área de História política. S6 também tem 21 anos, sempre estudou em escolas públicas e declarou seu interesse pela área de História política. Todos os participantes, a partir de perspectivas diferentes, relataram transformações em seus conceitos sobre o conhecimento histórico. Após a realização de nosso encontro, redigi minhas primeiras considerações sobre o que mais tinha me marcado nessa experiência.

O campo de investigação em que o grupo focal se constituiu pode ser percebido como uma esfera social de circulação de discursos e textos que dela surge como um lugar específico de produção do conhecimento que se compõem em torno do eixo da alteridade (FREITAS, SOUZA e KRAMER, 2003, p.32). É preciso não deixar de considerar que todos os participantes da pesquisa que responderam

ao questionário e constituíram o grupo focal mantêm comigo uma relação pessoal de aluno/professor que interferiu, em diferentes graus, na construção de seus discursos. Assim, ideias evidenciadas devem ser analisadas considerando-se essas relações de poder estabelecidas.

Esse conjunto formado pelos 293 questionários, 37 atividades dos concluintes e todas as considerações produzidas durante o debate no espaço do grupo focal tornou-se meu ponto de partida para ter acesso às vozes dos alunos. Na tarefa de analisar as preciosas considerações presentes em seus discursos, algumas posturas teóricas foram assumidas.

A perspectiva sócio-histórica me aponta que a especificidade das Ciências Humanas é ter como objeto de sua investigação o homem em sua condição de “ser expressivo e falante” (1992, p. 395). Ele se manifesta através de seu texto/discurso dos quais é autor/sujeito, um sujeito que é sempre social, mesmo em sua singularidade. Ela também indica que a compreensão do que se investiga se realiza na inter-relação entre pesquisador e pesquisado. A alteridade define o humano, pois o outro é imprescindível (Ibidem, 1992, p. 35-36). No estabelecimento desse encontro, enunciados são trocados. Os sentidos construídos afloram dessa relação numa situação específica que se configura como uma esfera social de circulação de discursos. Dessa feita, a compreensão é, segundo Bakhtin, um evento de natureza dialógica (FREITAS, 2007). A compreensão é uma forma de diálogo, compreender é opor a palavra do autor, uma outra palavra, uma contrapalavra. (BAKHTIN, 1986,

p. 131-132). O processo de compreensão não pode ser dissociado da avaliação, pois são simultâneos pertencentes a um ato integral e único. O sujeito que compreende o faz a partir de sua visão de mundo já estruturada. Esse sujeito deve considerar a possibilidade de modificar seus pontos de vista, já prontos. Somente assim, o ato da compreensão pode resultar numa mudança e num enriquecimento mútuos. (BAKHTIN, 2001, p. 378). Em Bakhtin, o dialogismo está intrinsecamente associado à exotopia, do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar (SOUZA e ALBUQUERQUE, 2012, p. 113). Nesse processo, é preciso ver o mundo do outro como ele o vê, colocar-se no lugar dele, para depois voltar ao seu lugar e completar o horizonte do outro (BAKHTIN, 2003, p.23), assumindo uma posição exotópica que permita um excedente de visão em relação ao outro. Só assim se pode ultrapassar a descrição e se construir um conhecimento revelado a partir dos textos produzidos. Nesse processo, as palavras alheias (as dos meus alunos) são reelaboradas e transformadas dialogicamente, chegando, por fim, ao que Bakhtin (2001, p. 402) denominou de minhas alheias palavras, já sem aspas.

#### 4.2. Construindo o conceito de Antiguidade

Havia na estrutura do questionário montado como instrumento de pesquisa dois blocos de três perguntas cada que eram associadas entre si. O primeiro bloco correspondia aos itens 1, 2 e 3

da sondagem. Sua sistematização e análise serão os focos principais desse capítulo<sup>34</sup>. A temática central dele é pensar os quais são as principais referências que os futuros professores usam no início e no final do curso para construir seus saberes em relação à Antiguidade. As indagações diretas pertencentes a esse grupo foram: 1) quando se fala em Antiguidade, o que vem a sua mente primeiro?; 2) onde você lembra ter visto isso pela primeira vez?; e 3) quanto aos livros didáticos com os quais você estudou no Ensino Fundamental, do que você lembra em relação à História Antiga? Passo então a apresentar essas sistematizações e a análise realizada das imagens e discussões

Passo, então, a apresentar as imagens produzidas tendo como ponto de partida a sistematização baseada nas respostas dos meus alunos para cada item do questionário. No caso da primeira pergunta – **quando se fala em Antiguidade, o que vem a sua mente primeiro?** – as imagens produzidas para os ingressantes e concluintes respectivamente, pela ferramenta *wordle*, foram:

---

<sup>34</sup> A discussão acerca das demais questões (itens 4,5 e 6) estarão presentes no próximo capítulo.

# ENUMERAÇÃO/SOCIEDADES

**ORIGENS**  
OBJETOS

ARQUEOLOGIA

**PASSADO**  
MITOLOGIA

**CIVILIZAÇÃO**  
LEGADOS

PERÍODO

IMAGEM 2 - QUESTÃO 1 - ASSOCIAÇÕES À ANTIGUIDADE- INICIANTES

# ENUMERAÇÃO/SOCIEDADES

**ORIGENS**

LEGADOS

**CIVILIZAÇÃO**

IMAGEM 3- QUESTÃO 1 - ASSOCIAÇÕES À ANTIGUIDADE- CONCLUINTE

Denominei de ENUMERAÇÃO/SOCIEDADES todos os casos em que as respostas simplesmente nomearam sociedades identificadas com a Antiguidade. Depois foram marcados os casos em que houve a utilização do termo CIVILIZAÇÃO como sinônimo de sociedade ou povo. A palavra ORIGENS está associada às respostas que vinculam a Antiguidade como início do processo histórico e a palavra LEGADOS à citação de supostas heranças de criações realizadas nesse momento histórico das quais desfrutamos atualmente. Já o termo PASSADO foi destacado nas respostas que relacionaram a Antiguidade a um processo histórico pertencente a uma dimensão temporal concluída, sem que seja estabelecida qualquer relação com outras temporalidades. Os alunos que compreenderam Antiguidade como bens materiais antigos que seriam passíveis de comercialização tiveram sua ideia expressa na palavra OBJETOS. Os que definiram Antiguidade como um intervalo de tempo específico, com seu término cronologicamente datado em 476 d.C., estão representados pela palavra PERÍODO. MITOLOGIA e ARQUEOLOGIA constam quando mencionadas de forma direta. Procurei, em todos os casos, fazer uso, no máximo possível das vezes, de palavras e termos empregados pelos próprios alunos.

Ao comparar as duas imagens produzidas, é possível destacar alguns indícios. A simples enumeração de sociedades prevaleceu de forma clara em ambos os casos, o que pode indicar que o período é associado majoritariamente a um conjunto de sociedades que são tratadas entre si de forma desarticulada. Essa forma de pensar a Antiguidade se assemelha muito àquela apresentada pela abordagem

da maior parte dos livros didáticos. Entre os concluintes, a variedade de respostas diminuiu, com as opções Passado, Objetos, Período e Mitologia e Arqueologia desaparecendo. Essas duas últimas parecem ter um peso entre os iniciantes por estarem muito presentes no ideário socialmente produzido acerca da Antiguidade. A utilização do termo de Civilização está presente em ambos; contudo, apresentou uma diminuição significativa entre os concluintes, talvez por eles o associarem a um conceito historicamente produzido que se aproxima de uma noção evolutiva. Comparando argumentações de ingressantes e concluintes, é possível encontrar, em suas respostas, conceitos muito semelhantes. Por exemplo, entre os iniciantes, *“A Antiguidade, na minha opinião, é um tempo marcante na História é a origem de civilizações que têm reflexos ainda hoje”* (2.13.5) e entre os formandos, *“Penso na Antiguidade como o estudo das civilizações antigas”* (1.11.25F). Uma redução em medida semelhante ocorreu com a palavra Origens. Novamente, as respostas dos alunos em pontos opostos da sua Graduação se aproximam. Um deles, no início do curso, respondeu que faz a associação entre a Antiguidade e *“a formação inicial da Humanidade”* (1.13.33); já outro aluno concluinte diz que, ao pensar na Antiguidade, relaciona-a com a *“Antiguidade Clássica, como berço da Humanidade”*. A questão dos Legados se mantém nos dois casos com um peso semelhante e reduzido, ou seja, em ambos os casos as supostas heranças não são a primeira associação feita pelos meus alunos com o termo Antiguidade. Mais uma vez, as afirmações se aproximam: entre os ingressantes, temos a alegação que *“penso na Antiguidade com suas culturas e os legados por elas deixados em nossos dias”* (2.13.6) e, entre os concluintes, *“os povos gregos e romanos, as suas*

*divindades, suas heranças culturais e institucionais que chegaram até nós”* (1.11.19F). Em todas essas respostas citadas, é possível observar que o processo de formação profissional durante o curso pode ter adicionado algumas informações, mas não alterou a base de argumentação das vozes dos meus alunos, expressas em suas respostas.

Em seguida, a partir da verificação de que a simples enumeração de sociedades era o padrão de respostas mais utilizado, perguntei-me quais das sociedades seriam as mais citadas. Assim foram produzidas as imagens seguintes, para iniciantes e concluintes:



IMAGEM 4 - QUESTÃO 1 - SOCIEDADES ENUMERADAS - INICIANTE



IMAGEM 5 - QUESTÃO 1 - SOCIEDADES ENUMERADAS - CONCLUINTE

Quanto às sociedades enumeradas, há predominância, em ambos os casos, da Antiguidade Clássica (Grécia e Roma) com a qual se estabeleceram mais pontos de contato com o processo de construção do conceito moderno de História. Entre as sociedades orientais, houve um destaque maior para o Egito, provavelmente pela presença, entre os alunos, de todo o exotismo destacado por diferentes fontes sociais que abordam essa sociedade. É curioso mencionar como a fronteira criada entre a Pré-História e a História Antiga, tradicionalmente definida pelo aparecimento da escrita, não parece bem delineada para os alunos que as relacionam. Contudo, a constatação que mais chamou minha atenção foi que, entre os ingressantes, estavam associadas sociedades não europeias ao período da Antiguidade, no caso, Astecas, Incas e Maias. O mesmo não ocorreu entre os formandos. Ao apresentar essas imagens aos participantes do grupo focal, S1 também destacou a mesma situação como mais significativa, relacionando-a com a própria grade curricular do curso que, em sua opinião, acaba reforçando a ligação entre História Antiga e o contexto histórico meramente europeu. Aproveitei a oportunidade para indagar aos integrantes do grupo focal como eles conceituariam essa diferença entre as respostas. S3, S4 e S6 se mostraram surpreendidos, pois consideravam que os alunos concluintes deveriam ter mais consciência de que existem outras sociedades em contextos diferenciados. Concordo com eles que esse enquadramento, possivelmente significa uma perda de perspectiva que a grade do curso acaba por facilitar.

No que se refere à segunda pergunta dos questionários – **onde você lembra ter visto isso pela primeira vez?** –, minha primeira organização se pautou na divisão entre os alunos que mencionavam referências de natureza escolar, não escolar ou a associação entre ambos. Foram então produzidas as seguintes imagens:

**AMBOS**  
**NÃO-ESCOLAR**  
**ESCOLAR**

IMAGEM 6 - QUESTÃO 2 - ORIGEM DAS REFERÊNCIAS - INICIANTE

**AMBOS**  
**NÃO-ESCOLAR**  
**ESCOLAR**

IMAGEM 7 - QUESTÃO 2 - ORIGEM DAS REFERÊNCIAS - CONCLUINTE

Depois, busquei sistematizar as diferentes fontes quando elas eram citadas nas respostas dos alunos, gerando as seguintes imagens:



Sobre o conjunto de imagens geradas a partir das respostas à segunda pergunta do questionário, é possível afirmar que, entre iniciantes e concluintes no curso, há a predominância das referências de origem escolar numa proporção semelhante entre ingressantes e concluintes, sendo que uma minoria, em ambos os casos, identificou seu primeiro contato com a Antiguidade como mediado, tanto pelo universo escolar como pelo não escolar. Nas palavras de alunos iniciantes e formandos, respectivamente: *“na escola, no atual 6º ano, além disso, em documentários e na televisão”* (1.13.11) e *“além de filmes e documentários que falam da Antiguidade, tive contato quase ao mesmo tempo com os livros didáticos do Ensino Fundamental”* (2.07.8F). O maior destaque dado pelos alunos às referências escolares levou-me a desenvolver a análise de livros didáticos que foi apresentada no capítulo 1 deste texto. Quando essas referências foram nomeadas, ficou clara a grande variedade de elementos produzidos pela indústria cultural a que esses alunos tiveram acesso desde a infância. Lembro-me de um aluno especificamente que, enquanto eu trabalhava com a disciplina de História Antiga em sala de aula, ficava sempre associando o que era dito por mim a algum filme ou documentário por ele assistido. É curioso mencionar também que uma turma que deve ter cursado o atual sexto ano na virada do último século ainda mencionasse enciclopédias como possibilidades de contato com a Antiguidade. Também vale a pena destacar a presença do elemento religioso tanto entre iniciantes como concluintes, com a citação da Bíblia, que deve estar vinculada ao estudo do povo hebreu.

Quanto ao terceiro item do questionário – **quantos aos livros didáticos com os quais você estudou no Ensino Fundamental, do que você lembra em relação à História antiga?** –, as imagens produzidas para ingressantes e formandos foram respectivamente:

IMAGENS  
NÃO-LEMBRA

# CONTEÚDOS ENUMERAÇÃO/SOCIEDADES

IMAGEM 10 - QUESTÃO 3 - LEMBRANÇAS DOS LIVROS DIDÁTICOS - INICIANTES

CONTEÚDOS <sup>NÃO-LEMBRA</sup> ENUMERAÇÃO/SOCIEDADES  
IMAGENS

IMAGEM 11 - QUESTÃO 3 - LEMBRANÇAS DOS LIVROS DIDÁTICOS - CONCLUINTE

A maior diferenciação entre as imagens pode ser observada no crescimento da lembrança entre os alunos formandos acerca das imagens presentes nos livros didáticos, possivelmente ocasionada pelo despertar da importância das imagens para o campo do Ensino da História corrido durante o seu processo de formação profissional. Por exemplo, encontro entre as respostas de alunos iniciantes a frase *“Me despertava mais o interesse, a presença de boas imagens”* (2.11.26); já entre os formandos há a afirmação *“Lembro que os livros traziam muitas imagens de objetos da Antiguidade e de paisagens que se transformaram em referência do período. Agora sei que as imagens podem ser mais que simples ilustrações”* (2.07.19F). Nessas últimas palavras, é possível perceber um deslocamento temporal, expresso pelo termo *“agora”* e a incorporação de um questionamento ocorrido durante o curso que coloca a possibilidade de compreensão do recurso das imagens para além de uma mera ilustração.

Tanto entre ingressantes como entre formandos, existe a forte presença da lembrança do caráter conteudista dos livros didáticos expresso em respostas como *“os livros didáticos com os quais tive contato destacam as estruturas sociais, políticas, econômicas e religiosas de cada sociedade”* (1.11.10) e *“lembro de abordarem as principais características políticas e econômicas ao longo do tempo, sua organização social e traços culturais que definiam cada sociedade”* (2.07.22F)

Como a maioria esmagadora de respostas estava centralizada na enumeração de sociedades e citação de conteúdos específicos, considerei que seria proveitoso identificar que sociedades e conteúdos seriam citados.

No que se refere às sociedades enumeradas, as imagens produzidas foram bastante semelhantes entre si.



IMAGEM 12 - QUESTÃO 3 - SOCIEDADES CITADAS - INICIANTES



IMAGEM 13- QUESTÃO 3 - SOCIEDADES CITADAS - CONCLUINTE

Já no que se refere aos conteúdos, as imagens são:



IMAGEM 14 - QUESTÃO 3 - CONTEÚDOS ENUMERADOS - INICIANTES



IMAGEM 15- QUESTÃO 3 - CONTEÚDOS ENUMERADOS - CONCLUINTE

Entre as sociedades enumeradas, continuou havendo, entre iniciantes e concluintes, um predomínio atribuído às lembranças das sociedades grega, romana, egípcia e mesopotâmica em seus livros didáticos. Essas são geralmente aquelas abordadas com maior destaque por esse tipo de material. No que se refere aos conteúdos citados nas respostas dos alunos, organizei-os em três blocos. No primeiro, reuni o que poderia nomear de elementos gerais, como sociedade, cultura, religião, economia e política, aspectos esses muito presentes nas lembranças que ingressantes e formandos têm de seus livros escolares. O segundo bloco agregou o elemento relacionado à noção de evolução humana, que tem seu peso fortemente reduzido entre os concluintes, e os que se referem à Pré-História, como invenção da escrita e Idade da Pedra, que desaparecem entre os concluintes. O último foi composto a partir da reunião de outros elementos, com destaque para guerras, mitologia e Filosofia, os quais apareceram entre iniciantes e concluintes. Entre os ingressantes, foram mencionados monumentos; já entre os concluintes, a menção a eles desapareceu, surgindo com muito mais força uma modalidade específica deles, que foram as pirâmides. Entre os ingressantes foram citados heróis, elemento esse relacionado a uma abordagem tradicional da História. Entre os concluintes, foi mencionado o termo relações de trabalho, algo que envolve a aproximação entre aspectos sociais e econômicos, que por vezes são tratados nos livros didáticos de forma desarticulada. Por fim, vale salientar que, entre iniciantes e formandos, foi considerável a proporção deles que disse não ter guardado lembrança alguma dos livros didáticos a que tiveram acesso no Ensino Fundamental.

Havia ainda, nessa parte do questionário, um subitem que pedia que o aluno qualificasse seu interesse pela História Antiga de zero a dez. Entre todos os iniciantes, a média final foi em torno de nove e, entre os concluintes, de oito. Quando foi solicitado aos alunos concluintes que comparassem esse interesse com o que tinham por outros recortes históricos, como História Moderna, Contemporânea e História do Brasil, a Antiguidade ficou com a menor média. Torna-se para mim perceptível essa mudança de perspectiva durante o curso pelo fato de a imensa maioria dos alunos ingressantes que alegava ter tanto interesse pela História Antiga, não confirmar essa inclinação nos anos seguintes de seus estudos.

## 5. Capítulo 4 – Os sentidos de Antiguidade nas vozes dos futuros professores: conhecimento histórico e o aprender História

*“aprender História está relacionado com a quebra de paradigmas predispostos e fixos, imposto por uma ou determinada sociedade, com determinado objetivo. Aprender História é uma sinalização para o novo. É entender que estamos longe de uma verdade absoluta. É inclusão de identidades, quebra de preconceitos e por fim, a compreensão de um tempo e espaços que não são os nossos”*

Aluno formando – Turma 2011 -  
(2.07.24F)<sup>37</sup>

### 5.1. O conceito moderno de História

Para fundamentar a análise das vozes de meus alunos no que se refere ao significado do aprender História e à construção de sentidos acerca da Antiguidade é preciso revisitar algumas reflexões teóricas, como considerar a existência de uma historicidade da História associada ao movimento que liga uma prática interpretativa a uma práxis social (CERTEAU, 1970, p.484). As concepções atualmente presentes acerca do conceito de História nem sempre existiram, elas foram historicamente construídas a partir de determinados contextos, eles próprios também de natureza histórica. Reinhart Koselleck (2006, p.11) salienta que, na segunda metade do século XVIII, houve a generalização do uso do termo História no

---

<sup>37</sup> Devido ao caráter anônimo dos questionários, não é possível estabelecer a autoria das afirmações.

singular com a inclusão de toda a humanidade em um único processo temporal, passando a existir a noção de um processo contínuo. Nesse contexto, a história tradicional foi temporalizada, surgindo uma história política e social na qual é possível separar diferentes níveis temporais em que se movem as pessoas e se desenvolvem os acontecimentos (KOSELLECK, 2001, p.35). Tal construção apresentaria a possibilidade de compreensão do passado, presente e futuro como uma totalidade dotada de um sentido já previamente definido. Até aquele momento, existiam histórias no plural, dos mais diversos tipos, que aconteciam isoladamente e poderiam servir de exemplos. Por séculos prevalecera o conceito de que o conhecimento de exemplos retirados do passado poderia instruir os homens na tarefa de lidar com experiências do presente; a História como *magistrae vitae*, na expressão utilizada por Cícero, político da República romana. O passado dessa forma invocado era um passado representado por partes selecionadas nas quais eram valorizadas questões relacionadas à identificação de tempo de origem e dos antepassados. Essa associação entre História e busca das origens pode ser observada entre alunos ingressantes, como na afirmação “*aprender história é saber a origem do homem. Estudar essa disciplina é fundamental, conhecer e reconhecer nossas origens*” (2.13.15). Contudo, ela também pode ser encontrada em considerações de alunos formandos, como na frase que identifica a importância da História como sendo “*conhecer o passado da nossa origem de ser humano*” (1.14.38F).

O papel exercido pela Antiguidade no conceito moderno de História igualmente se encaixa no que Marc Bloch (2001, p.56)

denomina de ídolo da tribo dos historiadores: a obsessão das origens. Ela seria o primeiro passo da história coletiva, compreendida como processo unificado. Nela poderiam também serem localizados os supostos pais, por exemplo, da Matemática, (Pitágoras), da História (Heródoto)<sup>38</sup>, da Filosofia (Tales de Mileto), da medicina (Hipócrates) e da democracia (Clístenes). O autor critica essa busca com exemplos bastante contundentes. Num primeiro, ele enumera diversas possibilidades de pontos de partida que poderiam ser utilizados para tratar do Cristianismo, como o mundo mediterrânico ou iraniano, as religiões da salvação, Jesus, Paulo ou as gerações que estabeleceram os dogmas da crença. Em outros, ele se pergunta onde buscar a origem do feudalismo - em Roma ou na Germânia? - para finalmente concluir que não se pode explicar um fenômeno histórico fora do estudo do seu movimento (Ibidem, 2001, p. 56, 59 e 60).

No século XVII, a obra “Didática Magna”, de Comênio, pode ser observada como a proposta de criação de um método único, natural e mais eficaz de ensinar tudo a todos. Nela, o autor defende que, no nível inicial de escolarização, os alunos comecem a tratar da História, recordando e passando em resenha os fatos mais recentes, como tal indivíduo se comportou nessa ou naquela situação, embora essas coisas fossem “tratadas puerilmente” (XXVIII, 7). Se a História tivesse adotado e mantido uma proposta como essa, não seriam estudadas inicialmente sociedades tão distantes cronologicamente do aluno como as da Pré-História ou da Antiguidade. O autor definia

---

<sup>38</sup> A narrativa de Heródoto está associada a eventos pertencentes a um passado concluído do qual se quer preservar a memória de uma vitória militar considerada pelo autor como significativa.

ainda que os historiadores deveriam saber enumerar a maior parte das notáveis transformações do gênero humano, dos principais Estados e da Igreja, assim como os costumes e ritos dos povos e dos homens (XXX, 2, XI). Para tal, seria conveniente um pequeno livro que contivesse um programa com os seguintes principais temas: um compêndio de História sagrada; a História das ciências naturais; a História das artes e das invenções; a História da moral, com condutas exemplares; a História dos ritos; e, por fim, a História dos principais povos (XXX, 16). É interessante destacar que o autor separava a tarefa do historiador daquela que deveria ser atribuída aos cronologistas, a qual consistia em saber de cor a sucessão de várias épocas, desde o começo, e suas divisões (XXX, 2, X). Contudo, não foi essa proposta de distinção/separação entre História e cronologia que triunfou na organização da História enquanto saber específico.

O passado organizado a partir de narrativas, datas e cronologia não é um atributo do próprio passado, fomos nós que os colocamos lá, já que a capacidade e propensão para ordenar os acontecimentos numa sequência de datas é uma inovação cultural relativamente recente (LOWENTHAL, 1998, p. 119). Jérôme Baschet (2001, p.56) afirma que, no século XVIII, o processo de dissociação entre expectativa e experiência produziu uma ruptura que está associada ao nascimento dos modernos conceitos de História, progresso e revolução. O conceito moderno de História está relacionado à singularidade do conjunto das transformações da modernidade. Por exemplo, com o descobrimento de novas áreas do planeta, foram surgindo sociedades com graus distintos de desenvolvimento que

viviam em espaços contíguos, mas com outras temporalidades. Afastando-se do princípio de uma possível repetição dos eventos passados, essa nova concepção de História criada na segunda metade do século XVIII apresenta-se como uma História coletiva, resultado da soma de histórias individuais, ganhando um grau de abstração. Nela, o homem desenvolve novas tarefas, como a de “fazer História”. A partir de então, a História passa a ser concebida como um processo único no qual os exemplos particulares perdem o seu significado generalizante. Esse conceito moderno de História estava fortemente influenciado pelas reflexões de caráter iluminista. Existiriam, assim, um homem e uma História de caráter universal. Se há uma História única, o futuro também seria único. É no futuro que está para ser construído que deve estar o centro das atenções e não mais nas condutas exemplares do passado. A concepção da natureza histórica como singular não valoriza mais o caráter repetitivo do exemplo, mas sim a possibilidade de enunciados estruturais de um futuro concebido enquanto processo.

Com a prevalência dos conceitos relacionados ao Iluminismo, o estudo da História deveria ser conduzido por uma teoria, só assim a História deixaria de ser um simples conjunto de elementos desarticulados para se tornar um sistema. Uma das características da modernidade foi uma tendência maior para classificar as épocas por suas estruturas intelectuais, políticas, sociais e econômicas. Até nos campos da arte e da literatura, o Renascimento só se torna um marco predominante a partir dos conceitos iluministas. E só passa a ser concebido como um período na passagem do século XVIII para o

XIX. No novo tempo, novas experiências inéditas ganham uma dimensão que lhe confere um caráter de época. Assim, o termo tempo contemporâneo adquire força social e política. Os novos tempos são caracterizados por novos tipos de experiências e, dessa forma, assumem uma nova dimensão, que confere ao novo período um caráter de época.

É viável constatar que ainda prevalecem no senso comum, no ensino escolar da História e no próprio currículo dos cursos de Graduação em História a organização cronológica do tempo e a noção do quadripartismo histórico, trabalhada por Jean Chesneaux (1995), como uma divisão de caráter natural, e não como o resultado de um longo processo no qual se estabeleceram marcos divisórios numa disputa entre situações de rupturas e permanências para o estabelecimento de uma determinada proposta de construção histórica. Vários rastros dessa concepção de História e seus desdobramentos podem ser observados nas afirmações de meus alunos ao serem questionados sobre como organizariam uma proposta curricular em havendo total liberdade de concepção.

## 5.2. O Ensino da História Antiga: entre permanências e rupturas

O segundo bloco de perguntas do questionário, com os itens 4, 5 e 6, teve como objetivo principal compreender como os futuros professores, que são formados pelo curso em que atuo, (re)constroem seus saberes docentes em formação a respeito da Antiguidade a partir de reflexões que permeiam tanto a natureza específica do

conhecimento histórico, já aqui mencionado, como as questões inerentes ao campo do Ensino de História.

As indagações diretas pertencentes a esse grupo foram: 1) o que você considera fundamental que uma disciplina de História antiga aborde?; 2) para você, que significado tem aprender História?; e 3) imagine uma situação hipotética. Você se tornou professor e coordenador da área de História com total liberdade para montar a proposta programática de sua Escola do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. Como você a organizaria?

Passo então, a apresentar a sistematização das respostas da pergunta seguinte – **o que você considera fundamental que uma disciplina de História antiga aborde?** –, a qual gerou essas imagens:



IMAGEM 16- QUESTÃO 4 - ABORDAGEM DA HISTÓRIA ANTIGA - INICIANTE



IMAGEM 17 - QUESTÃO 4 - ABORDAGEM DA HISTÓRIA ANTIGA - CONCLUINTE

Comparando as duas imagens, pode ser constatada uma importância muito significativa que tanto os alunos ingressantes como os formandos deram aos conteúdos que deveriam ser transmitidos numa disciplina de História Antiga. Essa visão, que associa um determinado contexto histórico, no caso a Antiguidade, a um conteúdo informativo previamente consolidado, é um elemento de permanência significativo que o processo formativo vivenciado durante o curso de Graduação não conseguiu alterar profundamente na maioria dos casos observados.

Mesmo que a estrutura fundamental das últimas duas imagens tenha se mantido, algumas mudanças são perceptíveis, como, por exemplo, o desaparecimento, entre os concluintes, do termo Fatos, não sendo mais encontradas respostas como a que afirma que a disciplina deve tratar de *“todos os fatos históricos do período”* (2.12.32). Nessa pequena passagem estão presente conceitos relacionados à abordagem tradicional do processo histórico, tais como a valorização dos chamados *“fatos históricos”* e a crença na possibilidade de conhecimento da totalidade sobre um determinado contexto. Ao se romper com essa visão de História, é possível perceber que a capacidade de compreensão do passado será sempre restrita, entre outros fatores, pelo caráter fragmentado dos resíduos remanescentes das coisas e dos pensamentos de outras épocas. Na atualidade, somente se dispõe de uma parcela pequena da urdidura contemporânea de gerações anteriores (LOWENTHAL, 1998, p. 74). Durante o encontro do grupo focal, S3 lembrou que *“tem muito essa ideia de que é possível conhecer todo o passado, todas as relações sociais, mas*

*esse todo não é possível. É aquela coisa de abrir mão de um conteúdo em decorrência de outras coisas, fazer opções*". Indo ainda mais além, e talvez pela sua forte identificação com o campo do ensino, S2 considerou que os próprios currículos são organizados à parte de um processo que também é seletivo.

Continuando com a comparação entre as imagens, há um crescimento, entre os formandos, das abordagens que enfatizam a possibilidade de articular temporalidades diferenciadas. Assim, mesmo que a maioria dos formandos ainda destaque o conteúdo como principal foco de abordagem, houve uma minoria (crescente se comparada aos iniciantes) que colocou como prioridade o estabelecimento de relações entre temporalidades históricas distintas. Tal deslocamento pode estar relacionado à incorporação, por parte dessa minoria, de elementos de um instrumental teórico estabelecidos durante o processo de profissionalização no curso. Nesse sentido, é interessante comparar a resposta do ingressante que afirma acreditar que *"é fundamental que a disciplina aborde os principais temas que tenham relação com outros períodos"* (1.12.14) com a do concluinte que defende que *"o ponto principal deveria ser a relação entre as concepções antigas a respeito de temas como filosofia, política e religião sempre partindo das preocupações do mundo contemporâneo"* (1.14.12F). Nesse caso, as palavras do formando parecem ir além. Nelas, está presente a concepção de que a abordagem deve ser desenvolvida tendo como foco inicial questões que pertencem à atualidade de quem a realiza.

Entre os que destacam a importância fundamental dos conteúdos relacionados à História Antiga, a argumentação não se difere substantivamente entre iniciantes e concluintes. Entre os primeiros é possível encontrar a frase que a ênfase deve ser atribuída à *“vida política social e cultural dos povos existentes no período”* (1.14.11) e, entre os últimos, a afirmação de que é preciso *“sabermos mais sobre os aspectos que formaram essas sociedades: a política, a sociedade e a economia”* (2.07.19F). O mesmo acontece em relação às respostas caracterizadas como Origens e Legados. Quanto às origens, entre os ingressantes, encontro a afirmação de que a uma disciplina de História Antiga deveria tratar da *“origem da Humanidade e sua evolução”* (2.12.13) e, entre os formandos, a ideia semelhante de que ela deveria abarcar *“o começo de tudo”* (1.11.35F). No grupo focal, S2 e S4 destacaram suas críticas à associação entre Antiguidade e origens. O primeiro salientou que esse tipo de conceito desconhece que a Antiguidade contemplada pela História tradicional é um recorte a partir de uma visão ocidentalizada e o segundo lembrou a existência de outros contextos históricos anteriores que são desconsiderados. Em suas palavras, *“a História não começou na Grécia, ou em Roma, tem muita coisa antes que é excluída”*. S3 destacou que é necessária a inclusão desses outros contextos na possibilidade de produção de sentido de identidade e memória diferenciadas.

Em relação aos legados, as argumentações também são muito próximas. Um iniciante diz que o importante é estudar *“o desenvolvimento das sociedades, mostrando o reflexo das suas heranças culturais em dias de hoje”* (1.13.34) e um outro aluno formando

considera que o destaque deve ser atribuído ao *“legado que as civilizações antigas deixaram para a nossa sociedade”* (1.11.1F).

Em seguida, como a questão dos conteúdos apresentou tamanho destaque entre alunos ingressantes e formandos, busquei verificar quais os tipos de conteúdos que foram nomeados pelos eles, o que gerou as seguintes imagens, semelhantes entre si para iniciantes e concluintes, respectivamente:

POLÍTICA COSTUMES  
 ECONOMIA RELIGIÃO  
 CULTURA SOCIEDADE

IMAGEM 18 - QUESTÃO 4 - CONTEÚDOS CITADOS - INICIANTES

SOCIEDADE  
 POLÍTICA  
 CULTURA  
 ECONOMIA  
 COSTUMES RELIGIÃO

IMAGEM 19 - QUESTÃO 4 - CONTEÚDOS CITADOS - CONCLUINTE

A comparação entre essas imagens não nos permite, mais uma vez, a identificação de alterações relevantes que tenham sido produzidas durante o processo de formação dos futuros professores em sua Graduação. Alunos ingressantes e formandos que responderam ao questionário veem os conteúdos a serem transmitidos de forma muito próxima, ou seja, a partir de uma divisão segmentada de elementos como sociedade, cultura, política, economia, religião e costumes, esse último, possivelmente, relacionado a uma valorização do estudo da vida cotidiana. Esse enfoque conteudista da História Antiga prevalecente entre ingressante e formandos nesse item do questionário me permite pensar uma questão de fundo que considero de grande relevância. A formação profissional durante o curso não permitiu que a maioria dos alunos consolidasse o entendimento da disciplina escolar de História como algo que não equivale a uma simples vulgarização do conhecimento científico de origem acadêmica, como já citado. A maior parte dos meus alunos concluintes ainda associa ao menos o período da História Antiga a um conjunto de determinados conteúdos que precisa ser transmitido formalmente desde o ambiente escolar às futuras gerações. A análise que realizei, partindo das respostas produzidas pelos futuros professores de História para a próxima indagação do questionário, foram conduzidas pela minha preocupação em compreender se essa visão conteudista apresentada por uma parcela significativa dos alunos se limitaria somente à abordagem da Antiguidade ou, estaria associada ao processo histórico como um todo.

A quinta pergunta do questionário – **para você, que significado tem aprender História?** – pretendeu compreender para além do entendimento que os alunos têm da Antiguidade, associando-o à forma como eles interpretam o próprio conceito de processo histórico. Ao avaliar com eles operacionalizam as dimensões temporais do passado, presente e futuro, ficara(m) mais claro(s) lugar(es) que eles atribuem à Antiguidade.

As imagens produzidas a partir da sistematização dos conceitos presentes nos discursos dos alunos foram:

**CONHECER/PASSADO** PASSADO/PRESENTE/FUTURO  
ACUMULAR/SABER  
APRENDER/EXEMPLOS  
EVITAR/ERROS **EXPLICAR/PRESENTE**

IMAGEM 20 - QUESTÃO 5 - SIGNIFICADO DE APRENDER HISTÓRIA - INICIANTE

**PENSAMENTO/CRÍTICO** EVITAR/ERROS  
**FERRAMENTA/COMPREENSÃO**  
**EXPLICAR/PRESENTE**  
**CONHECER/PASSADO**

IMAGEM 21 - QUESTÃO 5 - SIGNIFICADO DE APRENDER HISTÓRIA - CONCLUINTE

Denominei como CONHECER O PASSADO as respostas que continham a ideia de que existe, no estudo da História, um passado (palavra sempre presente nesses casos) já construído e que poderia ser recuperado em sua forma original e definitiva. Muito próximos dessa visão estão os alunos que se utilizaram da argumentação que pensa a História associada à erudição, os quais foram identificados pela expressão ACUMULAR SABER. Em EXPLICAR O PRESENTE, foram agrupadas as respostas que identificaram a importância de aprender História com a necessidade da compreensão de processos históricos atuais através de suas raízes existentes no passado. As respostas que articularam as diferentes dimensões temporais na fórmula tradicional que afirma ser preciso saber do passado para explicar o presente e prever o futuro foram identificadas pela expressão PASSADO/PRESENTE/FUTURO. As argumentações, próximas entre si, que mencionaram o aprendizado da História como um facilitador que permite que se aprenda com condutas exemplares do passado (APRENDER COM EXEMPLOS) e as que se referiram à necessidade de EVITAR ERROS anteriormente já cometidos em outros contextos históricos foram também individualizadas. Em FERRAMENTA DE COMPREENSÃO foram reunidos os alunos que apresentaram em suas respostas o estudo da História identificado com a compreensão de diferentes contextos históricos que se articulam não simplesmente através dos conteúdos tradicionais. Por último, foram agrupadas as respostas que mencionavam de forma direta o papel da História para o desenvolvimento do PENSAMENTO CRÍTICO do aluno.

Comparando as imagens produzidas, é possível verificar que, entre os iniciantes, predominam, de forma clara, dois elementos. O primeiro relacionado ao conhecimento do passado e o segundo, à explicação do presente através desse passado. Essas são, sem dúvida, as formas mais comuns que entendimento presente no senso comum, socialmente construído, acerca da importância do conhecimento da História. Muitos alunos chegam ao curso acreditando que vão conhecer o passado verdadeiro e em sua integralidade; eu mesma pensava assim ao iniciar o meu curso de Graduação. Esses dois elementos ainda permanecem nos discursos de uma parcela considerável de alunos formandos, contudo, em proporções mais reduzidas. No que se refere à questão da História como conhecimento do passado, há a afirmação entre os ingressantes de que *“o aprendizado da História é uma coisa muito interessante pois você pode conhecer o passado, sem precisar ter vivido na época”* (1.12.12). Já entre os concluintes, uma outra alega ser preciso *“compreender o passado e as diversas relações sociais na quais o homem esteve inserido* (2.07.9F). Todas essas argumentações se desenvolvem considerando apenas uma dimensão de temporalidade, a do passado, que se encerra nele mesmo e que não pode ser modificado.

Quanto ao entendimento do significado da aprendizagem da História relacionado à explicação do que ocorre no presente, a mesma modalidade de argumentação pode ser observada na aproximação dos seguintes pensamentos de um iniciante: *“tudo a nossa volta tem um porquê, portanto, para entender o mundo em que vivemos, precisamos entender de onde viemos. Assim, aprender História é entender o passado para*

*compreender o presente*” (2.13.2). Outro aluno concluinte responde: *“acho que é significativo aprender História para entender situações como conflitos e certas escolhas do mundo contemporâneo que têm suas raízes no passado”* (2.07.6F). Essa forma de explicação consegue adicionar mais uma dimensão temporal, passando a considerar, além do passado, o presente. Contudo, uma de suas principais limitações está em relacioná-las de forma unilateral, apresentando o passado como explicador da atualidade, deixando de considerar que o presente (re)constrói o passado a partir de suas demandas que estão sempre no presente. Essa percepção, embora seja fundamental para o conhecimento histórico, demonstrou ser pouco incorporada pelos meus alunos pesquisados. Durante o grupo focal, ao apresentar uma resposta ao questionário de um aluno que destacava a importância do conhecimento do passado na explicação de questões relacionadas ao presente, S2 se manifestou alegando que simplesmente saber o que aconteceu no passado não é a chave para se compreender a atualidade. Imediatamente, percebi que seria interessante propor uma outra possibilidade de discussão, mesmo que isso não tivesse sido planejado anteriormente durante a realização do encontro. Indaguei aos participantes se eles poderiam construir uma relação no sentido contrário, do presente em direção ao passado. Nesse momento, S3 se referiu ao autor (cujo nome ele não lembrava) que afirmava ter ocorrido uma diferenciação entre os conceitos de passado e presente a partir do contexto histórico da Revolução Francesa. Os integrantes do grupo não conseguiram operacionalizar um raciocínio que contemplasse uma inversão da estrutura temporal tradicional.

Voltando à análise comparativa dos quadros, outras interpretações associadas à visão mais tradicional da História, como uma articulação mecânica entre temporalidades que incluiria a previsibilidade do futuro, ou sua visão como um repertório de condutas a serem consultadas e repetidas, bem como sua associação a erudição, desapareceram das respostas dos formandos. Algumas ideias, como as expressas nas seguintes frases, parecem ter se modificado durante curso, já que, entre os concluintes, não foram encontrados argumentos como: *“para mim, pode ser clichê, mas mesmo assim, ainda penso na velha frase: estudar o passado, para entender o presente e planejar o futuro”* (1.12.33)<sup>39</sup>; *“é bom poder saber como viviam as pessoas antigamente, o que elas fizeram, aprender com seus exemplos e poder transmiti-los para a próxima geração”* (1.11.28) e *“aprender sobre a História, por mais distante que seja, é uma forma de obter cultura”* (2.11.5). No grupo focal, S6 afirmou que, quando começou a estudar História, não gostava da disciplina escolar, pois ela era trabalhada como um conhecimento adquirido só através da leitura e cópia de textos. Mais tarde, com outro professor que operacionalizou diferentes formas de abordagem, S6 passou a se interessar, o que possibilitou sua opção pelo curso de Graduação em História.

Já a ideia da necessidade do conhecimento histórico para se evitar erros ainda esteve presente, mesmo que em proporção mais reduzida, entre os concluintes. Com argumentações semelhantes: *“aprender História é fundamental, pois o homem que não conhece seu passado, cometerá os mesmos erros* (2.13.22) e *“o homem deve aprender com*

---

<sup>39</sup> No grupo focal, S1 e S3 afirmaram que, ao entrar para o curso de História, acreditavam nessa definição que tinha sido apresentada no Ensino Fundamental.

*o passado, observando seus erros, para não os repetir” (1.11.25F). Nas discussões do grupo focal, S1, S5 e S6 destacaram que os erros não serão os mesmos, porque os contextos históricos passam por alterações, assim não seria possível se aprender com os erros do passado no sentido de impedir sua repetição.*

À medida que essas concepções mais tradicionais perdem espaço, outras parecem ter surgido como fruto do processo de profissionalização durante o curso, no caso, o entendimento da História como uma ferramenta de compreensão e sua potencialidade no desenvolvimento do pensamento crítico. Quanto à primeira dessas abordagens, destaco inicialmente a resposta *“Vejo a história como um ângulo de visão do mundo que se amplia, ela proporciona um melhor entendimento das diferenças e especificidades de cada ser, bem como, de cada sociedade. Assim, consegue-se um melhor desempenho nas relações de todos as formas e a história proporciona esse tipo de conhecimento” (2.07.12F). Nela, estão destacadas questões fundamentais do conhecimento histórico, como a potencialidade da História na tarefa de ampliação da visão de mundo, a compreensão de si próprio (através das identidades) e compreensão da existência do outro (através das diferenças), além da conceituação da História como uma modalidade específica de conhecimento. Na frase, “aprender História é fundamental para qualquer indivíduo, independentemente de sua formação profissional, uma vez que é através da História que ampliamos nossa capacidade de compreensão do mundo e criamos uma identidade social e política” (2.07.14F), é possível enfatizar a conceituação da História como um saber não limitado aos profissionais que a exercem e a importância da*

formação de identidades. Em *“aprender história está relacionado com a quebra de paradigmas predispostos e fixos, impostos por uma ou determinada sociedade, com determinado objetivo. Aprender história é uma sinalização para o novo. É entender que estamos longe de uma verdade absoluta. É inclusão de identidades, quebra de preconceitos e por fim a compreensão de um tempo e espaços que não são os nossos”* (2.07.24F), estão enfatizados princípios como a História distante de uma verdade única, mas sim como um conhecimento que se renova na forma de lidar com outros espaços e temporalidades. Ao apresentar esse pensamento aos participantes do grupo focal, S2 e S3 afirmaram voluntariamente sua concordância com o exposto no texto. Todos esses conceitos presentes nessas afirmações parecem ter se desenvolvido durante o processo de formação profissional dos alunos, uma vez que nenhuma dessas ideias esteve presente em qualquer um dos mais de 200 questionários respondidos pelos alunos ingressantes no curso.

No que se refere à importância da História no desenvolvimento do pensamento crítico, também destacada por alunos formandos, selecionei frases que considere representativas dessa forma de interpretação, tais como *“desenvolver o senso crítico do aluno acerca de sua formação social, tal como compreender sua origem”* (1.11.13F) e *“aprender História é algo único, pois através dela aprendemos a desenvolver nosso senso crítico e a construir nossas opiniões”* (1.11.35F). Contudo, em *“hoje, acho que o mais importante no ensino de História é a capacidade de reflexão e o senso crítico que pode e deve ser respeitado”* (1.11.28F), existe um outro elemento, o da percepção de que houve uma mudança na

sua forma de se pensar a aprendizagem da História, representada pela palavra “hoje”.

Quando esses dois quadros foram apresentados durante o grupo focal, S2 logo chamou a atenção para o surgimento, entre os formandos, das ideias de História como ferramenta de compreensão e sua importância para o desenvolvimento do pensamento crítico. S5 elencou os elementos que, ao contrário, tinham desaparecido. S1 considerou que a ideia de História com a qual se ingressa no curso vai se modificando. Solicitei que cada sujeito tentasse localizar, nos quadros, a trajetória que seus conceitos de História percorreram durante o curso. S1 respondeu que, partindo de um entendimento relacionado ao conhecimento do passado e da relação de causalidade entre passado/presente/futuro, chegou ao desenvolvimento do pensamento crítico. Com S2, a associação entre conhecimento do passado e acumulação de saber foi substituída pela ferramenta de compreensão e pelo desenvolvimento do pensamento crítico. S3 relatou que suas ideias iniciais estavam mais próximas da acumulação de saber e que se deslocaram para o desenvolvimento do pensamento crítico. S4 se reconheceu no caminho entre o conhecer o passado para alcançar a mesma associação realizada por S2. A explicação do presente teria se transformado no desenvolvimento do pensamento crítico, no caso de S5. S6 deixou a compreensão da História através da explicação do presente e da ideia de evitar os mesmos erros para assumir os conceitos ligados à ferramenta de compreensão e desenvolvimento crítico. É curioso notar que os sujeitos narraram seus percursos dentro das categorias criadas por

mim, sendo possíveis seu reconhecimento a partir delas. Foram cinco itinerários diferentes, que apresentam traços em comum. Todos identificaram como seus pontos de partida conceitos relacionados à visão mais tradicional da História e, chegaram ao final do curso apresentando ao menos um dos conceitos novos que surgiram entre os concluintes que estão relacionados à contestação desse paradigma anterior.

Já que todos esses sujeitos relataram modificações ocorridas durante o curso em sua visão sobre qual o significado de ensinar História, indaguei quais os momentos (disciplinas ou leituras) eles julgam ter contribuído mais para essas alterações. Todos, menos S5, responderam que as disciplinas curriculares específicas do Ensino de História foram essenciais. S3 também destacou a disciplina teórica História e Interdisciplinaridade e as disciplinas de conteúdos que tiveram uma abordagem marxista da História. S4 acrescentou as disciplinas de Patrimônio Histórico, História da África e as acompanhadas em outros cursos. S5 identificou a disciplina Historiografia Brasileira. A partir desse relato dos sujeitos é possível observar a importância que as disciplinas relacionadas ao Ensino de História desempenharam na maioria dos casos. Contudo, é preciso salientar que essas disciplinas, na estrutura curricular cursada por esses alunos, estavam confinadas no último ano do curso. S3 chega a relatar os impactos que essa situação pode trazer para o aluno ao dizer que quando se chega ao sétimo, oitavo período, *“um professor te apresenta um autor e, você pensa, puxa, pena que eu não li isso antes, só*

*agora que estou vendo. Se eu tivesse sido apresentado a esse autor antes talvez, fosse completamente diferente o curso pelo qual eu passei”.*

É facilmente perceptível que na comparação dos quadros produzidos a partir das respostas de iniciantes e formandos, esse é o caso no qual encontro as maiores alterações. É o único caso em que um elemento inexistente na imagem dos iniciantes passa a dominar a dos concluintes. As respostas dos sujeitos participantes do grupo focal indicam que elas estariam, em muito, relacionadas às disciplinas de Ensino de História cursadas já no ano final da Graduação. Talvez essa constatação possa me indicar alternativas para compreender por que essa mudança no entendimento do significado que existe em aprender História não repercute, por exemplo, no que os alunos consideram ser fundamental que uma disciplina de História Antiga aborde. Se tal associação ocorresse, ideias relacionadas ao trabalho com conteúdos tradicionais (que foram maioria entre ingressantes e concluintes) poderiam ter sido substituídas por um crescimento ainda mais expressivo do conceito de trabalhar com a articulação temporalidades múltiplas.

Se, nessa quinta questão, foram encontradas as mais significativas alterações, ao serem comparados os quadros de iniciantes e formandos, nas respostas ao próximo item do questionário, é possível perceber um núcleo extremamente resistente que enfatiza, ao contrário, diversas permanências. O eixo central de sua discussão é a relação entre História e cronologia. A pergunta apresentada aos alunos baseava-se na seguinte proposição: **imagine uma situação hipotética. Você se tornou professor e coordenador da**

**área de História com total liberdade para montar a proposta programática de sua Escola do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. Como você a organizaria?** Essa questão foi retirada do questionário dos ingressantes no ano de 2012, já que eles deixavam clara sua dificuldade em responder tal questão, que permanecia em branco em quase 50% dos casos<sup>40</sup>. Provavelmente essa dificuldade nasça do pouco convívio que eles tiveram com processos de questionário acerca de múltiplas possibilidades de organização curricular. Encontrei respostas que discutiram a problemática proposta do ponto de vista teórico e outras que estabeleciam currículos organizados para cada ano letivo, bimestre a bimestre. Sistematizando os questionários de alunos que foram respondidos, a ferramenta *wordle* gerou as seguintes imagens também muito semelhantes entre si.

---

<sup>40</sup> Disponho de 64 questionários de iniciantes nos quais essa pergunta constava.

# CRONOLÓGICO

ARTICULAR/TEMPORALIDADES  
REGRESSIVO

IMAGEM 22 - QUESTÃO 6 - PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR - INICIANTE

# CRONOLÓGICO

ARTICULAR/TEMPORALIDADES  
TEMÁTICO

IMAGEM 23 - QUESTÃO - PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR - CONCLUINTE

Denominei de enfoque CRONOLÓGICO as abordagens que se orientaram pela sequência linear e quadripartite do processo histórico. As que propuseram o rompimento com a cronologia através da possibilidade de ARTICULAR TEMPORALIDADES distintas foram reunidas em outro grupo. Os alunos que conceberam organizações curriculares não cronológicas realizadas a partir de um enfoque TEMÁTICO também tiveram suas respostas individualizadas, assim como as que apresentaram um enfoque REGRESSIVO do processo histórico.

Nos questionários respondidos pelos iniciantes, encontrei a primazia de propostas de organização curricular pautadas na ordenação linear e cronológica das etapas históricas tradicionais, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. É curioso destacar a resposta do aluno que afirma que optaria por uma ordem cronológica, pois era a única possibilidade que conhecia (1.11.7). A tradição de linearidade cronológica, tão presente na abordagem dos livros didáticos, nas grades curriculares dos cursos de Graduação em História e nos saberes dos meus alunos ingressantes, ainda demonstra sua força nas respostas dos alunos formandos ao citado item do questionário. As respostas em branco praticamente desaparecem entre os formandos; contudo, o peso dos argumentos que mantêm a cronologia como eixo organizador ainda alcança um índice de mais da metade das respostas (55%) dos concluintes. Vários alegam fazer essa opção por considerarem a cronologia como essencial para que o aluno compreenda o processo histórico de forma mais acessível, como na seguinte afirmação:

*“organizaria seguindo uma ordem cronológica que, ao meu ver, é de fácil entendimento para os alunos” (2.07.8F). Em outra resposta, surgiu o contraponto entre a História tratada cronologicamente e a História a partir de propostas temáticas. Nesse caso, o aluno formando afirma que “a História no Ensino Fundamental e Médio deve seguir uma ordem cronológica. A temática pode ser perigosa, tendo em vista a pouca experiência crítica dos estudantes” (2.07.13F).*

Todavia, há tanto entre iniciantes quanto entre formandos propostas de organização contrárias à ordenação cronológica linear. Entre os ingressantes, podemos destacar um número pequeno de respostas, nas quais a escolha não foi pautada pela cronologia tradicional, como na afirmação *“organizaria o programa de maneira regressiva, da atualidade à Antiguidade” (1.11.21)*. Entre os formandos, encontrei argumentações teóricas que fundamentaram a opção pelo viés não cronológico linear, como em *“proporia uma sequência a-linear, temática e cronologicamente diferenciada. Não seguiria os preceitos positivistas, tentaria dar enfoque em assuntos e não na evolução da história” (2.07.12F)*.

Também estão presentes nas respostas de formandos que não optaram pela cronologia linear propostas que se preocupam com a formação do aluno, para além dos conteúdos a serem transmitidos. Destaco aqui duas argumentações: *“inicialmente buscaria saber qual a compreensão que os alunos possuem de História, buscando aproximar a disciplina da realidade do aluno” (2.07.14F)* e *“tentaria fazer uma proposta que levasse os alunos a construírem habilidades e saberes, que por sua vez, permitissem que os mesmos pudessem movimentar diferentes tempos e*

espaços. *Elaboraria uma proposta que fornecesse base aos alunos para fazerem diferentes leituras do mundo (passado, presente e futuro)*" (2.07.23F). Outras respostas de alunos formandos se desenvolveram tendo como foco temas essenciais para a compreensão da natureza específica do conhecimento histórico. Como exemplo, apresento as seguintes passagens: 1) *"as turmas do fundamental precisam de noções iniciais de História, conceitos primários. "Acho que a divisão cronológica mais tradicional deve ser colocada de lado, priorizando, na aprendizagem, a capacidade de relação dos conceitos"* (2.07.19F), 2) *"Iniciaria trabalhando com conteúdos que incluíssem uma introdução aos estudos da História: tempo/cronologia/ memória/identidade/ cultura [.....] fazendo um trabalho voltado para a instrumentalização e formação de um sujeito crítico e reflexivo"* (2.07.24F) e 3) *"O aluno deveria ser instigado a aprender como trabalha o historiador. Aprender noções básicas de como trabalhar com o tempo e avaliar criticamente o que o historiador denomina de fonte histórica"* (2.07.17F). Nesses casos, que representam uma minoria no conjunto total dos alunos formandos, há uma clara preocupação com questões fundamentais e específicas da operação do conhecimento históricos. Esses sujeitos conseguiram pensar, em suas respostas, propostas que abrissem mão da cronologia para estruturar outras possibilidades, como as realizadas a partir de temáticas pensadas em temporalidades múltiplas. É possível também observar que, para parte dos alunos, o conteúdo clássico da narrativa histórica passou a ser menos relevante, passando a serem valorizadas questões relacionadas à natureza diferenciada do conhecimento histórico. No conceito dessa parte dos alunos formandos, a História pode ser convertida numa ferramenta de compreensão de diferentes contextos históricos, colaborando,

inclusive, para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos alunos enquanto agentes históricos.

Ao refletir sobre as permanências e as alterações perceptíveis nas respostas às perguntas que nortearam a organização desse capítulo, parece-me ser viável afirmar que, ao longo de sua formação profissional, os futuros professores têm seus saberes movimentados, num processo de dilatação relacionado diretamente à profundidade do olhar epistemológico em torno da História que eles vivenciam. Desta feita, os sujeitos não são afetados de formação simétrica pelos saberes profissionais relacionados ao curso. Observa-se, de forma clara, a continuidade de aspectos vinculado às dimensões pertinentes aos seus saberes pré-profissionais, sobretudo àqueles associados às perspectivas hegemônicas socialmente construídas em relação à natureza do conceito histórico e aos sentidos de Antiguidade. A associação umbilical entre História e a abordagem cronologicamente organizada aparece como o nicho mais resistente encontrado, pois não está consolidada, de forma efetiva, nos discursos levantados pela pesquisa, a discussão dessa relação como uma construção histórica que pode ser datada. Ao contrário, ela é percebida como algo naturalizado. Quando sistematizei um desdobramento do último item do questionário, tentando levar a partir de que elementos os alunos iniciariam a abordagem do processo histórico em suas aulas, novamente a organização cronológica da História voltou a demonstrar seu poderio na argumentação dos futuros professores de História.

Nesse processo, foram produzidas imagens a seguir, que apresentam uma configuração muito próxima entre si.



IMAGEM 24 - QUESTÃO 6 - PONTO DE PARTIDA DA PROPOSTA CURRICULAR - INICINATES



IMAGEM 25 - QUESTÃO 6 - PONTO DE PARTIDA DA PROPOSTA CURRICULAR - CONCLUINTES

Denominei de ANTIGA/BRASIL as abordagens que propuseram que o estudo do processo histórico se realizasse separando a História Geral da História do Brasil, sendo ambas iniciadas num mesmo momento. Como a maioria dos alunos iniciantes e formandos optou, em suas respostas, por abordagens cronológicas, as incidências mais presentes foram a História Antiga e a Pré-História, em ambos os casos. Merece destaque a presença da ATUALIDADE como ponto de partida só entre ingressantes e o grande crescimento das propostas articuladas, por alunos concluintes, a partir da História Local e dos CONCEITOS teóricos da História. Entre os conceitos citados por eles, estão o conjunto proposto por 2.07.20F que envolveria tempo, cronologia, memória e identidades, e as questões relacionadas ao ofício de historiador e seu trabalho com as fontes históricas, como em 2.07.17F.

Ao apresentar esse último conjunto de imagens no grupo focal, indaguei por onde meus sujeitos, se tivessem liberdade de decisão, iniciariam a disciplina de História no 6º ano do Ensino Fundamental. S1 disse que optaria por iniciar a partir da História Local associada a conceitos teóricos. S2 também menciona a História Local como seu ponto de partida. S3 segue a mesma tendência, justificando que dessa forma seria mais fácil para o aluno, pois envolveria um contexto mais próximo dele. S4 considera que sua escolha recairia em questões teóricas da História. S5 pensa na mesma linha da resposta anterior e S6 diz que começa mesmo pela Pré-História. Organizando essas informações, é possível afirmar que todos os sujeitos, menos S6, deslocariam o início de uma proposta curricular ou para questões

conceituais, ou para a História Local, retomando a organização tradicional da História em seguida. Esse raciocínio de matriz cronológica foi colocado de diferentes formas. S5 afirmou que *“você tentar montar um currículo não cronológico é algo estranho, não entra na minha cabeça”*. S4, por sua vez, lembrou que o Ensino de História parece estar tão moldado na forma cronológica que não sabemos o que fazer para romper essa com essa concepção. Ele alegou que sua cabeça fica confusa só de pensar na alternativa proposta pelos alunos formandos de iniciar o curso trabalhando a História Antiga paralelamente à História do Brasil. S2 ainda trouxe para as discussões outro agravante, as demandas sociais decorrentes, por exemplo, da existência do Programa de Ingresso Seletivo Misto<sup>41</sup> (PISM) que organiza suas provas também abordando a História cronologicamente, a partir de uma opção do próprio Departamento de História da Universidade.

Retomando a comparação entre esses dois últimos quadros, fica evidente que a grande maioria dos concluintes ainda permanece apontando a Pré-História ou a História Antiga como sua opção para iniciar as atividades docentes em sala de aula com os alunos. Assim, mais uma vez, a associação entre História quadripartite e cronologia se mostra tão socialmente disseminada que mesmo os anos de formação profissional durante o curso de Graduação, na maioria dos casos avaliados, não foram suficientes para questioná-la de maneira mais efetiva, com a proposição de outras possibilidades. Ao serem questionados sobre que lembranças ainda tinham da disciplina de

---

<sup>41</sup> A Universidade Federal de Juiz de Fora disponibiliza parte de vagas para alunos ingressantes através do PISM, que realiza provas seriadas ao final de cada ano do Ensino Médio.

História Antiga que cursaram no primeiro da Graduação, metade dos sujeitos participantes do grupo focal referiu-se à estranheza causada pelo questionamento que realizou sobre o marco de transição entre a Antiguidade e o período medieval, apresentando outras formas de abordagem diferentes da tradicionalmente apresentada com a queda do Império Romano do Ocidente em 476. S5 chegou a nomear o debate historiográfico, por mim realizado, envolvendo o conceito de Antiguidade Tardia. S3 menciona que “isso era muito novo para a gente, pois no primeiro período ainda era muito rígida a questão da temporalidade”.

Nos questionários, as abordagens conteudistas em relação à História Antiga foram dominantes entre iniciantes e formandos. Questionei então, no encontro do grupo focal, a partir de que ponto esses sujeitos iniciariam suas abordagens em sala de aula ao tratar da Antiguidade. Eles fizeram opções de naturezas diferenciadas entre si. S6 disse que abordaria o universo relacionado à mitologia, pois ele chamaria a atenção dos alunos que já conheceriam algumas de suas referências. S5 destacou que se preocuparia em trabalhar a noção de simultaneidade entre as sociedades que seriam estudadas. S3 considerou que pensaria em questionar como a História Antiga pode ser vinculada a elementos da atualidade. Ele destacou importância dessa forma de abordagem descrevendo um exemplo vivenciado por ele durante o curso: o interesse que a disciplina de História da América, relacionada ao período pré-colonial, adquiriu no contexto das discussões, socialmente difundidas, acerca da validade das previsões do calendário maia no ano de 2012. S2 desenvolveu um

raciocínio no qual trabalharia com a ideia de que temos um conhecimento apenas parcial da Antiguidade. Por exemplo, muitas vezes a abordagem tradicional faz crer que todo trabalho na Antiguidade era feito por escravos, que em Atenas todo o homem livre ficava filosofando o tempo todo. Segundo ele, seria preciso mostrar que essa era a possibilidade de vida de uma minoria. S1 daria um enfoque que privilegiasse a compreensão de que a História Antiga tradicional não é o começo de tudo<sup>42</sup>. Assim, é possível observarmos argumentos construídos a partir de considerações relacionadas, respectivamente, aos saberes anteriores dos alunos, à superação da abordagem estanque através da qual a História Antiga é trabalhada tradicionalmente, à preocupação com uma Antiguidade que se relacione de forma articulada com a atualidade, ao questionamento da visão totalizante que o conhecimento histórico de um determinado período histórico pode alcançar e à inquietação gerada pela conceituação da História Antiga tradicional como início unificado do processo histórico.

Durante a realização do grupo focal, essa temática do predomínio de uma visão eurocêntrica do processo histórico foi mencionada em diferentes momentos do encontro por todos os sujeitos. Por exemplo, S3 lembrou a possibilidade de inclusão de outras regiões fora da construção tradicional, como o caso de sociedade do Extremo Oriente. S4 trouxe a reflexão sobre a inclusão da História da África. S5 criticou a forma de tratamento que apresenta muitas vezes a disputa entre civilização (herdeiros das tradições

---

<sup>42</sup> S4 não participou das discussões relacionadas a esse tema.

greco-romanas) e barbárie (os outros). Todos eles identificam a concepção quadripartite dominante da História, que tem a cronologia como sua espinha dorsal, como uma construção com a qual não é possível abarcar as múltiplas conjunturas históricas existentes que são paralelas à lógica euro-mediterrânea. O desafio que parece se manter é o de como, na prática cotidiana de um futuro professor, romper com essa perspectiva tradicional. A reflexão teórica necessária para enfrentar esse questionamento não foi trabalhada ao longo do curso de forma a garantir que a ampla maioria dos alunos formandos pudesse incorporá-la efetivamente, inclusive dentro do planejamento de futuras práticas didáticas que possam ser adotadas.

Ao final da realização da reunião do encontro do grupo focal, propôs uma atividade que apresentava aos sujeitos três tipos de referências (fontes) sobre o Egito Antigo e solicitei que eles considerassem a possibilidade de sua utilização em sala de aula<sup>43</sup>. A primeira delas, era uma notícia vinculada em uma página eletrônica que tratava da situação política do Egito dias antes do encontro. Sua legenda informava seu *site* de origem. A segunda, uma imagem atual das pirâmides de Gizé na qual aparecem também construções modernas da cidade do Cairo e a terceira era também uma imagem, só que de estátuas com a seguinte legenda: Karomama I e Osorkon II- Governantes da XXII dinastia egípcia –Acervo / Museu do Louvre.

A atividade foi reveladora. A fonte 1 só foi citada por um participante (S4), que realizou um esforço em levantar, a partir da notícia, uma série de temas que poderiam ser trabalhados em sala de

---

<sup>43</sup>Essas referências estão presentes no Anexo A (Páginas 296-298)

aula, os quais foram associados sem articulação com a cronologia. Entre eles, destaco: localização geográfica do país atual, a eleição presidencial livre, o islamismo e a construção de um edifício que foi projetado tendo como referência um templo do Egito antigo. Nesse raciocínio de S4, ele conseguiu construir uma proposta mais temática, mesmo tendo mencionado anteriormente suas dificuldades para articular propostas didáticas com esse enfoque. Possivelmente, o que lhe faltou tenha sido um maior amadurecimento da matriz teórica específica do conhecimento histórico e do Ensino da História que pudesse sustentar suas opções no enfrentamento da visão tradicional de História. Todos os participantes mencionaram a potencialidade da fonte 2, ou pela sua atualidade, ou por ser uma imagem, o que facilitaria o trabalho junto com os alunos, ou ainda pelo enfoque na convivência entre diferentes temporalidades que ela apresenta. De forma espontânea, a fonte 3 não foi selecionada por nenhum dos participantes. Ao serem instigados por mim para que tentassem um segundo olhar, as potencialidades de sua utilização começaram a ser construídas. S1 se utilizou de um dado que eu havia associado à imagem: a localização atual das estátuas no Museu do Louvre. Esse participante alegou que poderia ser trabalhado com os alunos o processo que as levou até a França. Esse foi um exemplo de como abordar uma referência da Antiguidade que parecia, à primeira vista, limitada através de um enfoque que parta da atualidade. S2 propôs que fosse discutido o processo que leva certos indivíduos a serem perpetuados através da confecção de estátuas. S6 indicou a possibilidade de trabalhar questões a partir da posição da mulher nessa sociedade. Para que eles pudessem articular propostas de

trabalho com os alunos tendo como ponto de partida uma imagem tradicional, foi necessária minha insistência e a mediação. O discurso inicial predominante era que, necessariamente, o suporte deveria ser atual. Acredito que, assim, esses sujeitos passem a considerar que o mais significativo não é só que a referência tenha sido produzida em nossos dias, mas que a elaboração de sua abordagem parta sempre de demandas que sejam atuais.

Os próprios alunos participantes do grupo focal trouxeram considerações importantes a respeito de quais seriam as principais carências do que eles identificariam em relação ao curso que estão finalizando. S3 lembrou que, como integrante do Centro Acadêmico, teve acesso a um levantamento que incluiu esse tema do qual 10% do total de alunos participou. A maioria deles desenvolveu respostas que tratavam de um desequilíbrio na divisão de conteúdos em relação às disciplinas, como a existência de três delas dedicadas ao Brasil República e uma à História Antiga e outra à História Medieval. Esse também foi o argumento central das colocações de S5. S3 disse que no início do curso também tinha essa preocupação, mas que agora considera que a maior necessidade do curso seria fortalecer esse enfoque teórico, ou seja, houve um deslocamento de seu entendimento. S4 apontou a falta de interdisciplinaridade na estrutura curricular do curso. Já S1 e S2 concordaram que há uma forte desconexão entre as chamadas matérias de conteúdo com as reflexões trazidas pelo campo do Ensino de História. O primeiro desses sujeitos chega a afirmar que *“parece muito distante o que a gente aprende aqui do que a gente aprende na Educação. Ficamos meio perdidos*

*sem saber como conectar as duas coisas*". S3 e S6 alertaram para o forte enfoque do curso às atividades relacionadas à pesquisa histórica em detrimento das reflexões relativas ao Ensino de História. O primeiro argumentou que *"esse nosso despertar enquanto potencial de educador é muito tardio. Acho que deve ser mais cedo. A gente deve parar de ter essa ideia de que é só pesquisa, pesquisa e pesquisa. Se esse despertar fosse mais cedo, seria melhor"*. Já S6 defendeu que *"o curso hoje está muito voltado para a área de pesquisa e não para a licenciatura. Acho que está melhorando um pouco agora com a proposta das oficinas. Para os mais antigos, você sai da Graduação só pensando no mestrado e ninguém está pensando que vai dar aula, isso não aparece como opção, só pensam no mestrado, no doutorado, numa carreira acadêmica, e nada de escola e alunos. Os poucos que quiserem têm que ir lá dar a cara para bater, pois não tem esse mesmo preparo. Só um pouco nas disciplinas que a gente faz na Educação; aqui na História mesmo, não tem esse incentivo"*. Em suas palavras, esse Sujeito identificou que existem lacunas em sua formação no que se refere a questões do Ensino de História. Contudo, ele também considerou que a inovação curricular recente com a introdução de disciplinas chamadas de Oficinas de Ensino de História, que estão sendo trabalhadas pelos próprios professores do nosso departamento, pode contribuir para uma reflexão mais articulada que aproxime os dois campos.

Se os integrantes do grupo focal construíram argumentações que identificaram carências pertinentes na estrutura curricular do seu curso de Graduação, que afetaram sua formação profissional, nenhum deles fez menção a qualquer crítica que envolvesse o caráter cronológico e quadripartite da grade de disciplinas que o curso

apresenta. Mais uma vez, essa construção demonstrou sua força como perspectiva hegemônica.

Se esse desafio ainda permanece como ponto-chave a ser enfrentado, algumas outras transformações nos saberes dos meus alunos foram mais facilmente verificadas no transcorrer da pesquisa, no que se refere ao trabalho com a História Antiga. Um bom exemplo é como eles passaram a interpretar os múltiplos produtos da indústria cultural que se apropriam de referência da Antiguidade. Nos questionários de ingressantes e concluintes, S3, S5 e S6 mencionaram o contato que tiveram com filmes, documentários e produções televisivas. Indagado no grupo focal sobre a origem do seu interesse pessoal pela Arqueologia, que mais tarde o fez optar pelo curso de História, S5 respondeu que o identificava no contato com os filmes do personagem “Indiana Jones”, que apresentavam a atividade arqueológica aproximando-a de uma série de aventuras idealizadas.

Nessa ocasião, ao questionar meus sujeitos sobre quais diferenças identificavam entre a Antiguidade que é apresentada em filmes e documentários e a tratada pela História acadêmica, S3 e S4 alegaram ter sentido um choque ao perceberem, depois de iniciar o curso, que esses não espelhavam uma realidade histórica concreta como o público, em sua maioria, acredita. Atualmente, S3 consegue compreender que o personagem Aquiles retratado no filme “Tróia”, é mais um herói norte-americano do que um guerreiro da Grécia Antiga. S1 e S5 mencionaram as criações de enredo que são montados a partir de elementos anacrônicos, distantes do contexto histórico que estaria sendo supostamente encenado. S2 se aprofundou no debate,

ao definir que a História existente nesses produtos é uma outra coisa, para um outro público, sem compromisso, por exemplo, com uma seleção de fontes que seja abrangente. Ele terminou defendendo uma postura de criticidade no tratamento desse tipo de produção. Pelo que foi relatado, todos os sujeitos, a partir das reflexões originadas durante sua formação no curso, assumiram uma postura de diferenciação entre o tratamento dado às referências históricas pelas apropriações da indústria cultural e a natureza específica do conhecimento histórico.

Após traçar esse quadro geral, talvez seja frutífero refletir longitudinalmente sobre os elementos principais da trajetória e as transformações que cada um dos sujeitos participantes do grupo focal narrou individualmente. Para fundamentar essas análises foi fundamental que conseguisse sistematizar as informações acerca desses sujeitos. Isso foi possível a partir da construção de quadros. Neles, foram organizados dados de cada um dos sujeitos de forma separada. A partir de eixos temáticos, como associações com a Antiguidade, proposta de trabalho com a História Antiga e o conceito de História, reuni as informações fornecidas ao longo do processo de profissionalização. Assim, foi-me possível comparar o que foi colocado por cada sujeito em seu questionário inicial (Q1), respondido no primeiro período do curso, no questionário final (Q2), respondido no último ano do curso e no grupo focal (GF).

SUJEITO 1		
O que associa à Antiguidade	Q1	Enumeração – Egito, Grécia e Roma
	Q2	Enumeração – História dos gregos romanos e egípcios
	GF	Crítica à abordagem eurocêntrica
O que trabalhar em História Antiga	Q1	Feitos dos grandes antepassados – Invenções que servem ainda hoje
	Q2	Construção / constituição das sociedades e suas influências na atualidade.
	GF	Não é o começo
Conceito de História	Q1	Relação – compreender o passado/ entender o presente/ prever o futuro
	Q2	Questionar o passado e seu papel na sociedade
	GF	Na escola – aprender o passado/ entender o presente / prever futuro. O que é trabalhado nos livros didáticos Atualmente – vários pontos de vista. O passado não explica diretamente o presente
Organização curricular	Q1	Cronológica – separação História Brasil / História Geral
	Q2	Cronológica linear
	GF	Iniciar com conceitos aplicados à História local
Indústria Cultural	Q1	Não mencionou
	Q2	Não mencionou
	GF	Fantasia, quase conto de fadas
Quantificação do interesse por História Antiga	Q1	10 (interesse especial)
	Q2	2

QUADRO 5 – SUJEITO 1 – SISTEMATIZAÇÃO LONGITUDINAL

SUJEITO 2		
O que associa à Antiguidade	Q1	Enumeração - Egito
	Q2	Enumeração - Grécia e Roma
	GF	Crítica à abordagem eurocêntrica
O que trabalhar em História Antiga	Q1	Cultura / religião / organização política / cotidiano
	Q2	Não respondeu
	GF	O que se estuda é seleção - quem atuava como mão de obra
	Q2	Conhecer relação entre indivíduos / sociedades. Postura crítica diante dos fatos históricos
	GF	Ferramenta de compreensão do mundo. Percepção de que a História muda suas abordagens
Organização curricular	Q1	Não respondeu
	Q2	Mesclar conteúdos específicos com a construção da noção de História
	GF	Iniciar com a História local - currículo como resultado de seleções
Indústria Cultural	Q1	Não mencionou
	Q2	Não mencionou
	GF	Atende outro tipo de público - necessidade de narrativa romanceada
Quantificação do interesse por História Antiga	Q1	10
	Q2	10

QUADRO 6 - SUJEITO 2 - SISTEMATIZAÇÃO LONGITUDINAL

SUJEITO 3		
O que associa à Antiguidade	Q1	Enumeração- Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma - Uso do conceito de civilização
	Q2	Enumeração - Grécia e Roma. Ocasionalmente povos pré-colombianos
	GF	Crítica à abordagem eurocêntrica - crítica ao conceito de berço da civilização
O que trabalhar em História Antiga	Q1	Uso do conceito de civilização - Oriente Antigo (Egito), Grécia, Roma, Extremo Oriente - incluir outras áreas como África subsaariana e Extremo Oriente
	Q2	Não só sociedades europeias - risco de dominação ideológica
	GF	Relações com a atualidade
Conceito de História	Q1	Não respondeu
	Q2	Criar senso identitário - preservação da memória - analisar presente - inserção no tempo para atuar em modificações
	GF	Na escola - História era conhecer passado/ entender presente /lidar com futuro. Atualmente - Capacidade de articular mudanças - Não se conhece todo o passado. História como questionamentos e não certezas
Organização curricular	Q1	Cronológica
	Q2	Cronológica no Ensino Fundamental - Questionamentos/ desconstrução no Ensino Médio
	GF	Iniciar com conceitos. Depois seguir cronologia linear
Indústria Cultural	Q1	Não mencionou
	Q2	Televisão, filmes, documentários e revistas infantis
	GF	Processo de heroicização - Produção hollywoodiana
Quantificação do interesse por História Antiga	Q1	10 (interesse especial)
	Q2	7

QUADRO 7 - SUJEITO 3 - SISTEMATIZAÇÃO LONGITUDINAL

SUJEITO 4		
O que associa a Antiguidade	Q1	Construções
	Q2	Enumeração - Grécia e Roma
	GF	Crítica à abordagem eurocêntrica
O que trabalhar em História Antiga	Q1	Organização política/ cultural
	Q2	Outros povos não europeus - Pode ser história dos avós ou dos fundadores do bairro em que se vive.
	GF	Mitologia
Conceito de História	Q1	Curiosidade - Influências presentes na atualidade
	Q2	Resgate mnemônico - possibilidade de versões diferentes
	GF	Na escola - História - era o que estava nos livros Atualmente - familiares como possível fonte - inclusão de anônimos. Existência de várias histórias
Organização curricular	Q1	Não respondeu
	Q2	Conhecer realidade da escola - Partir da própria história dos alunos
	GF	Iniciar com conceitos. Depois seguir cronologia linear
Indústria Cultural	Q1	Não mencionou
	Q2	Não mencionou
	GF	Postura de diferenciação
Quantificação do interesse por História Antiga	Q1	Não respondeu
	Q2	7,5

QUADRO 8 - SUJEITO 4 - SISTEMATIZAÇÃO LONGITUDINAL

SUJEITO 5		
O que associa à Antiguidade	Q1	Filme -300
	Q2	Crítica ao uso do conceito de Civilização - Destaque para as heranças
	GF	Não pode ser vista como civilização X <i>barbárie</i>
O que trabalhar em História Antiga	Q1	Conteúdos - Grécia e Roma
	Q2	Rompimento com grandes personagens e biografias - inclusão dos “de baixo”
	GF	Conceito de simultaneidade - Interação entre as sociedades
Conceito de História	Q1	Acontecimentos e evoluções - Uso do conceito de civilização
	Q2	Aprender com o passado. Evitar erros. Exercer cidadania
	GF	Multiplicidade de versões - histórias - Possibilidade de contrapontos -Mesma fonte analisada por diferentes olhares
Organização curricular	Q1	Cronológica linear
	Q2	Cronológica linear
	GF	Iniciar com conceitos. Depois seguir cronologia linear
Indústria Cultural	Q1	Filmes
	Q2	Não menciona
	GF	Postura de diferenciação - romanceado
Quantificação do interesse por História Antiga	Q1	7
	Q2	5

QUADRO 9 - SUJEITO 5 - SISTEMATIZAÇÃO LONGITUDINAL

SUJEITO 6		
O que associa à Antiguidade	Q1	Uso do conceito de civilização
	Q2	Enumeração - Grécia e Roma
	GF	Crítica à abordagem eurocêntrica
O que trabalhar em História Antiga	Q1	Costumes e escritas
	Q2	Mentalidade dos homens
	GF	Mitologia (interesse dos alunos)
Conceito de História	Q1	Conhecimentos
	Q2	Compreender ações dos homens no tempo - Entender nosso papel no mundo
	GF	Na escola - História como verdade - o que teria acontecido. Atualmente - Várias versões - Questionar os eventos - O passado não explica diretamente o presente
Organização curricular	Q1	Início - a partir das Revoluções - Século XX
	Q2	Cronológica linear
	GF	Cronológica linear a partir da Pré-História
Indústria Cultural	Q1	Desenhos animados
	Q2	Não mencionou
	GF	Postura de diferenciação
Quantificação do interesse por História Antiga	Q1	7
	Q2	2

QUADRO 10 - SUJEITO 6 - SISTEMATIZAÇÃO LONGITUDINAL

Ao analisar cada um desses sujeitos, é possível afirmar que S1 balizou seus pensamentos incorporando considerações tanto do campo do Ensino da História como do próprio conhecimento histórico. Essa simbiose lhe pareceu essencial. Quando ele percebeu existir uma separação desses universos no curso, tal questão foi apontada como uma carência para a formação dos alunos. S1 disse acreditar que o papel de um professor é ampliar as expectativas dos alunos. As associações iniciais que realizou com a Antiguidade foram se transformando de uma mera enumeração de sociedades em uma crítica interiorizada da visão tradicional da História Antiga, de caráter eurocêntrico, que deve ser desvinculada da noção de origem. Ele chega ao final da Graduação planejando suas ações didáticas de aula tendo como referência uma abordagem do passado que parta das demandas atuais e pensando a História para além de conteúdos. Contudo, seu discurso mantém os princípios de uma abordagem cronológica do processo histórico. Relatou suas principais alterações durante o curso como sendo seu despertar para docência, principalmente afetado pelas discussões apresentadas nas disciplinas específicas de Ensino de História e o desvelar de uma História para além do que lhe foi apresentado pelos livros didáticos.

S2, dentre sujeitos participantes, foi aquele que desenvolveu suas argumentações mais próximas de uma base teórica mais relacionada ao campo da Educação. Mostrou-se preocupado em como transformar o que aprendeu na Universidade em algo diferente em sala de aula com os alunos. Igualmente, identificou que o curso lhe apresentou poucas oportunidades de vivenciar situações

didáticas concretas, o que ocorreu de forma mais intensa nas atividades relacionadas aos estágios. S2 refletiu que nem todos os seus alunos irão ter como opção profissional o campo da História; assim, considerou que a melhor forma de contribuir para a formação deles é assumir uma postura na qual o estudo História se converta numa ferramenta de compreensão que possa colaborar com o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Foi o único dos sujeitos que não mencionou um conteúdo específico nas lembranças que tinha em relação à disciplina que cursou comigo; ao invés disso, destacou a percepção que tinha da adoção de uma forma diferente de narrativa por parte da professora. Ao pensar em proposta curricular, disse ter noção de que ela será sempre fruto de um processo seletivo, mas, mesmo assim, ainda afirmou que seguiria a organização cronológica da História. Talvez o fato de ser um indivíduo mais velho que os demais e por ter uma Graduação em outra área, S2 traga um amadurecimento e uma experiência de vida maior para suas considerações.

S3 parece ser quem mais se apropriou de forma efetiva das reflexões teóricas advindas do campo da História. Foi o único a mencionar as mudanças em sua forma de construção do conhecimento, localizando-as em momentos distintos do curso (início/meio/fim); também desenvolveu a percepção da importância que a leitura de referência poderia ter tido se não fosse realizada na parte final do curso. Mostrou-se preocupado com a visão que a sociedade tem da História como um conhecimento produtor de certezas e não como um espaço aberto aos questionamentos e debates.

S6 identificou seu despertar para a Educação como algo tardio no curso, atribuindo esse fato a sua estrutura curricular e ressaltando que faria diferença se as discussões do campo do Ensino de História fossem antecipadas para mais próximas do início da Graduação. Em sala de aula, pensa tratar a História a partir da atualidade. Considerando os diferentes graus de maturidade dos alunos, acredita que a abordagem cronológica do processo seja mais apropriada ao Ensino Fundamental, com a possibilidade de abertura para uma proposta de matriz mais temática no Ensino Médio. Ele tem como objetivo em sua vida profissional tornar-se um professor que desempenha uma efetiva função política transformadora da sociedade, trabalhando, sobretudo, a partir do universo de discussões acerca das identidades.

S4 se revelou de forma bastante clara desde sua primeira frase no grupo focal, quando afirmou que *“acho que descobri o que vim fazer no curso só no final”*. O que mais aparenta ter disparado esse processo de encontro com si próprio, parece ter sido sua inserção nos estudos e debates em torno das questões relativas à temática da identidade e da História da afro-descendência. Outras transformações significativas que vivenciou no curso foram a ampliação do seu conceito de fonte histórica<sup>44</sup>, que passou a incluir a possibilidade de referências de sua própria família e a percepção de si mesmo como agente histórico. Essas mudanças nortearam S4 a se tornar um indivíduo que atua em movimentos sociais e que tem uma

---

<sup>44</sup> Relatou o estranhamento que o trabalho proposto na disciplina de História Antiga, a partir da utilização de um texto teatral grego como fonte histórica, causou-lhe no início do curso.

participação ativa, por exemplo, em um grupo de estudos que apresenta suas discussões envolvendo a História da(s) África(s) e da afro-descendência no Brasil em sua página disponível de uma rede social. Disse ter entrado no curso já pensando na docência, mas esse perfil socialmente engajado foi adquirido durante a Graduação. A perspectiva com a valorização da História de matriz africana o levou a questionar a visão da História Antiga como origem unificada. Como professor, mostra-se propenso a trabalhar com uma abordagem temática da História, embora tenha verbalizado suas dificuldades para articular tal proposta. Contudo, foi o único que, mesmo de forma intuitiva, ao analisar as fontes propostas na atividade do grupo focal, conseguiu construir uma proposta a partir de temas sem uma organização cronológica que os articulasse. O que parece ser sua maior carência para construir uma ação desse tipo é o aprofundamento da reflexão de natureza teórica que consolide e fundamente suas opções. S4 também apresenta um discurso de valorização da interdisciplinaridade da História e parece ser disposto a rever conceitos seus já consolidados, como no caso da questão do termo resgate associado à História e à Memória, sempre que usava o termo, se autocorrigia.

Para S5, o curso trouxe uma mudança mais expressiva no que se refere ao conceito de História. De algo que se aproximava da Arqueologia e da verdade, ele passou a compreendê-la como fundamentada no debate historiográfico. Ele chegou a mencionar como referências apresentadas por produtos da indústria cultural lhe influenciaram na visão que tinha de História antes de ingressar no

curso. Durante sua formação universitária, conseguiu diferenciar a especificidade desse tipo de produção. S5 pensa que a atividade docente deve conviver com a pesquisa histórica. No grupo, foi quem mais questionou o uso do conceito de civilização no sentido evolutivo. Ele construiu argumentações que questionaram a divisão cronológica quadripartite, mas não a ordenação cronológica do processo histórico.

Considero que a maior ruptura na construção de conceitos históricos realizada por S6 tenha sido romper com a associação entre História e erudição, a partir da qual passou a entender a História dissociada de verdades. Durante o encontro, mencionou a importância de questionar, junto aos alunos, o significado de eventos, datas e nomes. Ao ser apresentado nos debates a uma situação na qual conceitos de alunos iniciantes se mantêm entre os formandos, alertou que *“parece que a gente estuda tanto e algumas ideias continuam iguais, sai do curso e vai continuar passando a mesma História para frente”*. S6 também foi o Sujeito que construiu o relato mais forte no que se refere à maior valorização dada pelo curso às atividades de pesquisa em detrimento do campo do ensino. Quanto à organização cronológica da História, manteve sua posição de adotá-la como padrão, seguindo da Pré-História até a atualidade, considerando ser importante compreender as ações do homem através do tempo para entender nosso papel no mundo de hoje. S6 foi o participante do grupo focal que identificou, nas assertivas apresentadas como disparadores para a discussão no grupo focal, respostas dos questionários produzidas pelos próprios alunos. Também é

interessante notar que, embora também ele tenha a mesma identidade étnica de S4, esse Sujeito não foi afetado pelas discussões acerca dessa temática com as quais conviveu durante sua formação profissional do curso. Não houve qualquer relato seu nesse sentido.

Cada um desses Sujeitos participantes das discussões do grupo focal percorreu o curso de Graduação em História trazendo suas referências anteriores construídas, seus saberes pré-profissionais. Todos narraram processos transformadores em suas reflexões. Eles, com suas sensibilidades distintas, experimentaram de maneira peculiar seus processos de profissionalização. Em suas trajetórias pessoais, cada um deles vivenciou, num microcosmos, o confronto entre a permanência e a reconstrução de seus saberes. Esta pesquisa aponta para alguns fatores que dificultam um maior grau de dilatação dos saberes dos alunos ao final do curso. Passo a mencionar três deles que considero fundamentais. O primeiro é a força e abrangência de ideias socialmente tão disseminadas que sustentam conceitos tidos como inquestionáveis, formadores dos saberes pré-profissionais. O segundo se refere à necessidade de um maior aprofundamento das reflexões de natureza teóricas que fundamentem, de modo mais efetivo, as opções de abordagem da História por parte dos futuros professores. No caso analisado, ainda há o agravante da incorporação tardia das discussões advindas do campo do Ensino de História. Essa consolidação das questões teóricas do conhecimento histórico e do ensino da disciplina escolar precisaria ser construída o mais cedo possível no decorrer do curso para que seja melhor articulada ao trabalho com as mais diversas temporalidades históricas. A maior

vitalidade dessas permanências não está no poderio de um desses três elementos em particular, de forma isolada, mas sim na robustez que a associação entre eles produz.

Os novos saberes que meus alunos mobilizam e (re)constroem, ao longo do curso, implicam na formulação de sentidos renovados para o conceito de Antiguidade (e para a própria aprendizagem da História). Retomando as considerações teóricas, já mencionadas, de Mikhail Bakhtin, esses sentidos só podem atualizar-se no contato com outro sentido (que é de um outro), formando, assim, uma cadeia infinita de sentidos. Como afirmam Souza e Albuquerque (2012, p. 111), o lugar da busca de sentido é o outro, mas também, simultaneamente, da provisoriedade e da incompletude.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, posso afirmar que, se durante a Graduação o futuro professor não tem contato com esses outros sentidos, novos não serão edificados e a permanência dos seus sentidos anteriores será amplamente facilitada, não havendo uma movimentação consistente em seus saberes, que são saberes docentes em formação. Se o aluno traz conceitos de suas referências sociais que são respaldadas por sua formação escolar (incluindo os livros didáticos) e a profissionalização universitária não lhe aponta questionamentos fundamentais a que eles devem ser submetidos, a amplitude das necessárias rupturas fica comprometida. Tal panorama torna-se mais grave nos casos em que esse aluno é um futuro professor. Pois, assim, o processo parece se realimentar num ciclo mais difícil de ser enfrentado e rompido.

Ao mesmo tempo, certas ideias parecem persistentes, surgem como desafios para serem incorporados. Durante a realização do grupo focal, uma das questões que mais chamou minha atenção foi a dificuldade que os alunos concluintes do curso apresentaram quando propus um debate sobre a inversão da lógica tradicional de que o passado explica o presente. Indaguei a eles que relação poderia se construir no sentido contrário. Somente um dos participantes (S3) respondeu tentando articular a necessidade de ancorar uma situação histórica do passado com referências da atualidade. Contudo, o próprio processo de (re)construção do passado como algo que é produzido a partir de demandas e questionamentos que pertencem à contemporaneidade de quem o realiza não foi mencionado. Outra permanência muito forte nos discursos dos alunos concluintes foi a ancoragem da História com a cronologia. Os sujeitos do grupo focal mencionaram já ter tido contato com propostas que a questionam, porém alegam que na prática, em sala de aula, vislumbram muitas dificuldades para romper com a lógica da cronologia linear na análise do processo. Ao refletirem como cada um iniciaria a disciplina de História no sexto ano do Ensino Fundamental, eles optaram simplesmente pela ordem da Pré-História ou História Antiga até a atualidade ou deslocaram o início, acrescentando questões conceituais ou a História local, para depois seguir mantendo a mesma ordem tradicional.

Se é possível através do recorte proposto por essa investigação observar um universo na qual permanências e rupturas convivem num processo de formação profissional de futuros professores, é

preciso destacar a existência de casos que, mesmo representando uma minoria, indicam a possibilidade de sujeitos serem sensibilizados pelos novos sentidos com os quais tiveram contato ao longo do curso. Ao construir o pensamento que serve de epígrafe para este capítulo, seu autor, um aluno formando, demonstra ter incorporado um interessante entendimento que aponta para uma História plena de questionamentos, aberta a rediscussões e que tem finalidades atuais de grande abrangência social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS....

*“Há quem diga que, no ensino de História, o mais importante não é estudar conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo.”*

(Luís Fernando Cerri, 2011. p.65)

O universo que discute a formação de professores é por demais amplo, assim como o que trata dos conceitos envolvidos pelos saberes docentes. Sendo assim, espero ter contribuído para o fortalecimento de discussões teóricas que perpassam inúmeras áreas de conhecimento.

No campo pessoal, mais que produzir certezas inquestionáveis, esta investigação me faz encontrar novas perspectivas infinitas que irão conduzir minhas ações futuras, não só como pesquisadora, mas também como uma professora que enfrenta o instigante desafio de formar novos professores. Posso afirmar que ela acabou por iluminar o meu fazer profissional. Como o questionamento central que conduziu este estudo nasceu da minha própria prática docente, não há como colocar um ponto final em seu desenvolvimento. As inquietações levantadas permanecerão repercutindo no meu cotidiano de sala de aula a cada nova turma que eu receber para trabalhar na disciplina de História Antiga.

Refletir sobre a relação entre os chamados saberes pré-profissionais e os específicos do processo de profissionalização foi uma oportunidade única de revisitar minha própria trajetória, reconhecendo-me em várias das inseguranças apresentadas pelos meus alunos iniciantes no curso. Os sujeitos que optam por uma formação profissional na área de História fazem parte de uma sociedade na qual estão amplamente disseminados conceitos sobre o que venha a ser História enquanto uma modalidade específica de conhecimento. Entre eles, vale a pena destacar a questão dos usos políticos do passado disseminados por diversos mecanismos e veículos da sociedade que ultrapassam o universo escolar. O desenvolvimento deste estudo demonstrou ser fundamental compreender as conexões existentes entre os saberes escolares e não escolares. Ao ingressarem na Graduação, muitos dos pilares desse universo pré-profissional passam a ser questionados, mas, para que essa tarefa tenha êxito, é preciso que o futuro professor entenda como essas suas referências anteriores foram construídas historicamente. O simples descarte delas sem a devida discussão em nada auxilia no embate.

Com o início formal desta pesquisa, questionei como a compreensão da História Antiga, bem como suas implicações em relação à compreensão de tempo, e do conhecimento histórico se modifica no jovem futuro professor ao longo do curso de Graduação. Desde então, considerei a possibilidade de que o processo de articulação entre saberes diferenciados poderia apresentar uma trama na qual conviveriam, paralelamente, rastros de permanência dos

saberes iniciais com a construção de novos conceitos que incorporariam noções fundamentais para a estruturação do conhecimento histórico em suas especificidades. A pesquisa com meus alunos indicou a viabilidade de existência desse cenário para a maioria dos casos. Contudo, é fácil perceber que a profundidade dessas transformações atinge níveis diferenciados entre os vários sujeitos pesquisados, já que o processo de profissionalização os afeta de modo assimétrico. Determinadas ideias parecem estar varridas de suas concepções na eminência da formatura, outras sofreram questionamentos superficiais, mas ainda apresentam força para persistir, de algum modo. Outras, mais persistentes que, como monólitos, permanecem praticamente inabaláveis. No que se refere aos conceitos que desaparecem, alguns deles podem ser considerados mais como um enquadramento à perspectiva dominante do que uma incorporação de saberes profissionais. Esse é o caso dos elementos incas, maias e astecas que não estão presentes nas associações iniciais feitas pelos alunos formandos à Antiguidade (diferentemente do que acontece como os iniciantes) e da proposta de ter a atualidade como ponto de partida para uma organização curricular, que também não é apresentada pelos alunos concluintes.

Este estudo poderia ter partido da relação estabelecida entre os alunos e qualquer contexto histórico. No caso da abordagem que trata da temática dos sentidos construídos sobre a Antiguidade, é importante destacar que há uma especificidade a ser considerada. Como a maioria das estruturas curriculares dos cursos de História (assim como dos livros didáticos e currículos escolares) apresenta

uma abordagem cronológica da História, as disciplinas que tratam desse período histórico são cursadas na ampla maioria dos casos simultaneamente com a primeira disciplina teórica do curso. Desta feita, os questionamentos fundamentais que ela apresenta aos alunos iniciantes ainda não foram incorporados aos seus saberes, o que dificulta a forma como a História Antiga pode ser pensada pelos futuros professores. Fica potencializado assim o risco de a Antiguidade continuar a ser abordada por uma visão factual e conteudista que a considera um passado distante e concluído sem qualquer possibilidade de diálogo ou a adoção de um enfoque interpretativo. Pessoalmente, acredito que nenhuma disciplina que trabalhe com um recorte cronológico do processo histórico deve ser cursada antes que seja trabalhada de forma consistente a base teórica que rege os princípios básicos do conhecimento histórico. Certa vez, uma aluna iniciante no curso conversou comigo, num intervalo de aula, sobre suas preocupações com inúmeras obrigações que as disciplinas do primeiro período lhe impunham. Ela pediu um conselho sobre o que deveria priorizar. Mesmo sendo a professora de História Antiga, não pude deixar de recomendar que seus esforços se concentrassem na compreensão dos referenciais teóricos que a disciplina de Introdução aos Estudos Históricos apresentava. Para que ela entendesse melhor minha proposta, fiz uma analogia, comparando seu processo de formação profissional durante o curso com a edificação de uma casa. Queria que ela pensasse que não é possível querer adiantar o levantamento de paredes e a colocação de um telhado sem que as fundações da construção estejam completamente estabelecidas.

Considero que é a robustez do enfoque teórico que fornece aos alunos uma maior possibilidade de incorporar novos saberes. Nos instrumentos utilizados para que pudessem ser auscultadas as vozes dos sujeitos da pesquisa, houve sempre a preocupação de transbordar a esfera da teoria para a da prática, propondo aos futuros professores situações nas quais eles teriam que tomar decisões didáticas. Esse recurso permitiu perceber que, em muitas vezes, a reflexão teórica está presente, mas não com a força necessária para respaldar ações cotidianas em sala de aula. Dissociar História Antiga da noção de origem unificada da Humanidade, já que ela universaliza um contexto histórico que é na verdade euro-mediterrânico, é um passo significativo. Contudo, a partir de premissas como essa, conseguir estruturar questionamentos que pensem a História fora de uma organização cronológica, linear e quadripartite parece ser uma outra etapa do desafio, tal é o grau de naturalização que essa perspectiva dominante assumiu como única possibilidade de abordagem no processo histórico. Pode fazer uma significativa diferença para um futuro professor pensar para além de uma História que conhece o passado para explicar situações presentes. Ele não deve deixar de considerar que é sempre num presente que se (re)criam múltiplas interpretações do passado a partir de demandas sociais produzidas no seu agora, pois o passado nunca é visto de forma pasteurizada.

Para o Ensino de História que a converte numa ferramenta de compreensão dos mais diferentes contextos históricos, em nada pode contribuir uma visão da Antiguidade concebida a partir de conteúdos específicos, tradicionalmente estabelecidos. Mais vale perceber que

ainda hoje somos tributários de um ideário sobre a Antiguidade que foi produzido a partir do início do período chamado moderno e que teve seu referencial consumado no pós-Revolução Francesa. Esses sentidos tradicionais de Antiguidade, associados aos conceitos de História reinantes no século XIX, ainda circulam em grande parte dos produtos da indústria cultural que se apropriam de circunstâncias históricas e dos livros didáticos com os quais diversas gerações de jovens convivem em sala de aula. Esse repertório de conceitos faz parte dos saberes com os quais os alunos entram no curso.

A recente reforma realizada na grade curricular do curso de História em que atuo como professora parece ter indicado um movimento no sentido de trazer para mais próximo do seu próximo do início as discussões que envolvem a natureza diferenciada do campo do Ensino de História. Elas abandonaram seu confinamento do último ano da Graduação para serem introduzidas desde o terceiro período. A criação das disciplinas de Oficinas de Ensino de História, que trabalham com a abordagem que os livros didáticos apresentam sobre determinados contextos históricos, também parece contribuir no esforço para consolidar, o mais cedo possível, os fundamentos desse arcabouço teórico. Quando esse currículo já tiver consolidado com as primeiras turmas que o adotaram sendo formadas, será interessante avaliar que repercussões essas alterações podem provocar na formação desses futuros professores. Se tal questão foi enfrentada nessa última reforma, a organização curricular fundada na cronologia, na linearidade e na divisão quadripartite não

foi sequer questionada, mesmo havendo recomendações do Conselho Nacional de Educação nesse sentido, datadas do início do século.

Já existem reflexões fortemente amadurecidas, tanto no campo do conhecimento histórico quanto do Ensino de História, que permitem o enfrentamento da primazia dessa abordagem tradicional. Ele também pode ser acrescido pela contribuição que autores de outras áreas do conhecimento trazem para o debate que pensa a História e seu o ensino. Mesmo assim, acredito que essa não será uma discussão fácil de ser implementada em qualquer curso que precise vivenciá-la. O principal desafio, creio, será mobilizar diversos atores num esforço conjunto. Para que ele seja mais efetivo, será necessária uma união que articule de forma equilibrada as duas pontas do processo formativo: o conhecimento histórico de natureza teórica e as reflexões pedagógicas do campo do Ensino da História.

Assim, por exemplo, os professores das chamadas disciplinas de conteúdos têm que se aproximar das reflexões acerca de que professor está sendo formado pelo curso em que atuam e como a grade curricular que ele apresenta influencia nessa formação. Se essa estrutura curricular reforça a visão tradicional de História ao não questioná-la, de forma efetiva, o processo de dilatação dos saberes docentes que estão se formando não se completa. Assim, os sentidos que os futuros professores podem (re)construir sobre qualquer recorte histórico, como o da Antiguidade, não se estabelecem nem em suas reflexões teóricas e, muito menos, em suas ações didáticas futuras. Cabe aos que atuam diretamente na formação profissional desses sujeitos romper com esse ciclo, para criar novas possibilidades

que potencializam o Ensino de História, dissociando-o da visão da organização cronológica e da abordagem conteudista tradicionais para transformá-lo em algo mais, em uma ferramenta que amplia nossa visão sobre a experiência humana no tempo.

## Referências bibliográficas dos Livros Didáticos:

APOLINÁRIO, M. R. *História: Projeto Araribá*. Vol. 6º ano, São Paulo: Moderna, 2007.

BOULOS JÚNIOR, A. *História – Sociedade e Cidadania*. Vol. 6º ano, São Paulo, FTD, 2009.

BRAICK, P. ; MOTA, M. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio – Vol. 6º ano*. São Paulo: Moderna, 2009.

CABRINI, C. *História temática*. Vol. 6º ano, São Paulo: Editora Scipione, 2009.

----- *História temática*. Vol. 7º ano, São Paulo: Editora Scipione, 2009.

----- *História temática*. Vol. 8º ano, São Paulo: Editora Scipione, 2009.

----- *História temática*. Vol. 9º ano, São Paulo: Editora Scipione, 2009.

CARDOSO, O. *Tudo é História – vol. 6º ano*. São Paulo: Ática, 2009.

COTRIM, G. *Saber e fazer história*. Vol. 6º ano, São Paulo: Saraiva, 2009

DOMINGUES, J.E. *História em Documento: Imagem e texto*. Vol. 6º ano, São Paulo: FTD. 2009.

DREGUER, R. ; TOLEDO, E. *Novo História: conceitos e procedimentos*. Vol. 6º ano, São Paulo: Atual, 2009

FIGUEIRA, D.; VARGAS, J. *Para entender História*. Vol. 6º ano, São Paulo: Saraiva, 2009.

MELO, L. ; COSTA, L. *História*. Vol. 6º ano, São Paulo. Ed: Scipione, 2009.

MOTOOKA, D. *Para viver juntos: História*. Vol. 6º ano, São Paulo: Edições SM, 2009.

OLIVERIA, M. *História em projetos*. Vol. 6º ano, São Paulo: Ática, 2009.

PELLEGRINI, M. *Vontade de saber - história*. Vol. 6º ano, São Paulo, FTD, 2009.

PILETTI, N. *História e vida integrada*. Vol. 6º ano, São Paulo, Ática, 2009.

VAZ, M.; PANAZZO, S. *Navegando pela história - 6º ano - Nova edição*. São Paulo, FTD, 2009.

VICENTINO, C. *História - Projeto Radix*. Vol. 6º ano, São Paulo: Editora Scipione, 2009.

## Referências bibliográficas:

ADORNO, T. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.) *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Editora Nacional, 1977, p.287-295.

AGUIAR, W.; BOCK, A. A apreensão dos sentidos: a busca do método In: MAGALHÃES, M.; FIDALGO, S. (Orgs) *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado das letras, 2011, p. 157-169.

ALMEIDA, P.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: 33, p. 281-295, maio/ago. 2007.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro*. São Paulo: Musa, 2001.

ALVES, W. A formação de professores e as teorias do saber docente: contexto, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: 33, p.263-280, maio/agosto 2007.

ARIÈS, P. *O tempo da história*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

AROEIRA, K. *O Estágio como Prática Dialética e Colaborativa: a Produção de Saberes por Futuros Professores*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BAILYN, B. *As origens ideológicas da Revolução Americana*. Bauru: Edusc, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BANN, S. *As invenções da história. Ensaio sobre a representação do passado*. São Paulo: Unesp, 1994.

BENJAMIN, W. Teoria do Conhecimento, Teoria do Progresso In: \_\_\_\_\_ . *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2007, p.499-530.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de História In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.222-232.

BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOGDAN, R.; BICKLEN, S. Análise após a recolha de dados In: \_\_\_\_\_. *Investigação quantitativa em Educação*. Porto: Porto, 1994. p. 220-241.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, XXII, n.º 74, p.59-76. abri/2001.

BRAIT, B. (org) *Bakhtin – dialogismo e construção de sentidos*. Campinas: Unicamp, 2005.

BRUTER, A. *L'histoire enseignée au grand siècle*. Paris: Belin, 1997.

CARR, E. H. *O que é história?* São Paulo: Paz e Terra, 1982.

CATROGA, F. *Os passos do homem como restolho do tempo*. Coimbra: Almedina, 2009.

CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2011.

CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

\_\_\_\_\_. *Faire l'histoire. Recherches de science religieuse*. Paris, LVIII, p. 481-520, 1970.

CHAUVEAU, A.; TÉTARD, P. (Org.). *Questões para a História do presente*. Bauru: Edusc, 1999.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre História e historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

COELHO, M. *Na roda da História, memórias e saberes: os professores de História em São João Del Rei, um estudo de caso*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

COMENIUS, J. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CUESTA FERNANDEZ, R. *Clio en las aulas . La enseñanza de la historia en España entre reformas ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.

DONADONI, S. (Dir.) *O homem egípcio*. Lisboa: Presença, 1998.

DOSSÉ, F. *A história a prova do tempo. Da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. *História do estruturalismo*. Bauru: Edusc, 2007. 2v.

DROIT, R. (Org). *Les Grecs, les Romains et nous. L'antiquité est-elle moderne?* Paris: Le Monde Editions, 1991.

DUARTE, R. *Indústria Cultural*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

DUBUISSON, M. Réflexions sur l'actualité de l'Antiquité gréco-romaine. In: \_\_\_\_\_. *Histoire de l'Antiquité. Orient, Grèce, Rome*. Liège, 2001, p. 44-66.

ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ELLSWORTH. E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de Educação também In: SILVA, T. *Nunca fomos humanos. Nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autentica, 2001. p. 07-76.

FERNANDES, D. Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. *Educação e Sociedade*, Campinas, 29, n. 102, jan/abr, p. 275-296, 2008.

FERREIRA, M. M. História, tempo presente e história oral. *Topoi Revista de História*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 314-332, 2002.

FERRO, M. *Falsificações da História*. Portugal: Publicações Europa-América, 1981.

FRANCO, M. Entre a lógica da formação e a lógica da prática: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 34, p. 109-126, jan/abril 2008.

FREITAS, M. T. A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios. *Vertentes* (São João Del-Rei), v. 1, p. 28-37, 2007.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento In: \_\_\_\_\_; SOUZA, S. ; KRAMER, S. (Orgs) *Ciências Humanas: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 26-38.

FURET, F. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, s.d.

GALLEGO, J. ¿ Para qué estudiar historia antigua ? In CERNADAS, J. et LVOVICH, D (ed.) *Historia ¿ para qué ? Revisitas a uma vieja pregunta*. Buenos Aires: Prometeo, p. 205-209, 2010.

GATTI, B. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber, 2005.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, Unijuí, 1998.

GOODSON, I. *Currículo – Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 35, maio-agosto, p. 241-252, 2007.

GUIMARÃES, M. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (Orgs.) *Cultura política leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010, p. 25-39.

\_\_\_\_\_. Expondo a História: imagens construindo o passado In: GUIMARÃES, M.; RAMOS, F. (Orgs) *Futuro do pretérito: escrita da história e história do museu*. Fortaleza: Edições NUDOC/UFC, 2010, p. 34-49.

HARTOG, F. *Os antigos, o passado e o presente*. Brasília: UnB, 2003.

\_\_\_\_\_. ; REVEL, J. (Orgs.) *Les usages politiques du passé*. Paris, França: EHESS, 2001.

HOBSBAWM, E. et E. RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JUNQUEIRA, M. A recuperação da Antiguidade Clássica e a instalação da república nos Estados Unidos da América. In: MURARI, F. (Org.) *Antigos e modernos. Diálogos sobre a (escrita da) história*. São Paulo: Alameda, 2009. p. 467-478.

KOSELLECK, R. *Futuro passado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

\_\_\_\_\_. Estratos del tempo In: \_\_\_\_\_. *Los estratos del tempo – Estudios sobre la Historia*. Barcelona: Paidós, 2001, p. 35-92.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 19, jan/abr, p. 20-29, 2002.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 19, n. 38, 1999, p. 125-138.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 2003.

LINHARES, C.; LEAL, M. (Orgs.) *Formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. *Projeto História*, São Paulo, n. 17, p.63- 201, 1998.

LOWY, M. *Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses "Sobre o conceito de História"*. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, XXII, n. 74, p.77-96, abr/2001.

MACHADO, L. *Formação, Saberes e práticas de Formadores de Professores: Um estudo em cursos de licenciatura em História e Pedagogia*. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MIGUELEZ, M. *Los grupos focales de discusión como método de investigación*. Disponível em <https://www.investigacionparalacreacion.files.wordpress.com> Acesso em 22/04/2014.

MIRANDA, S. *Sob o signo da Memória. Cultura escolar, saberes docentes e História ensinada*. São Paulo: Unesp/UFJF, 2007.

\_\_\_\_\_ et DE LUCA, T. O livro didático de História: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.24, nº48, p. 123-144, 2004.

MIZUKAMI, M. et al. *Escola e aprendizagem da docência: passos de investigação e formação*. São Carlos: UFSCar, 2002.

MOMIGLIANO, A. *As raízes clássicas da historiografia moderna*. Bauru: Edusc, 2004.

MONTEIRO, A. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: 2002. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica - Rio, Rio de Janeiro, 2002.

MOSSÉ, C. A verdade sobre Esparta. *Revista Humanidades*. Brasília, V.1, n 2, p. 90-98, 1993.

NICOLAZZI, F. História entre tempos: François Hartog e a conjuntura Historiográfica contemporânea. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 53, jul/dez, p. 229-257, 2010.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p.7-28, 1993.

NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. *Vida de professor*. Porto: Porto, 1992.

NUNES, C. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, XXII, n. 74, p. 27-42, abr/2001.

OLIVEIRA, V. *Tornando se professor de História: aproximações do processo formativo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ORTIZ, R. Espaço e tempo. In \_\_\_\_\_. *Cultura e modernidade*. São Paulo: Brasiliense, 1998, p.189-262.

PATTARO, G. A concepção cristã do tempo. In: RICOEUR, Paul (Ed.). *As culturas e o tempo: estudos reunidos pela Unesco*. Petrópolis: Vozes, 1975, p.197-228.

POMIAN, K. Tempo/ temporalidade. In: ROMANO, R. (Dir.) *Enciclopédia Einaudi*, vol. 29. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993, p. 12-91.

POWELL, R. SINGLE, H. Focus groups . *International journal of quality in health care*. V.8, n.5, p. 499-504, 1996

QUEIROZ, C. *Só quero saber o que pode dar certo, não tenho tempo a perder: escolhas e usos de livros didáticos em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica – Rio. Rio de Janeiro, 2012.

RICOEUR, P. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Z. Paradigma da ciência, do saber e do conhecimento e a educação para a complexidade: pressupostos e possibilidades para a formação docente. *Educar*, Curitiba, 32, p. 87-102, 2008.

RÜSEN, J. *Teoria da História*. Brasília: UnB, 2001. 3v.

\_\_\_\_\_. Como dar sentido ao passado: questões relevantes da meta-história. In: *História da historiografia*. São Paulo, n. 2, p.163-209, 2009.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. La Rioja, 9, 2, p.1-30, 2005.

SILVA, M. *O tempo histórico e os saberes docentes no ensino de História nos anos iniciais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

SIMAN, L. As temporalidades históricas como categorias centrais do pensamento histórico: desafio para o ensino e a aprendizagem. In: DE ROSSI, V.; ZAMBONI, E. (Orgs.) *Quanto tempo o tempo tem?* Campinas: Alínea, 2005, p.109-143.

SOUZA, S.J.; ALBUQUERQUE, E.P. A pesquisa em Ciências Humanas. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7, (2). p. 109-122, jul/dez 2012.

SOUZA JUNIOR, M.; GALVÃO, A.M. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 391-408, set-dez 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_ ; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério In: *Educação e Sociedade*, Campinas, XXI, n. 73, p, 209-244, dez/2000.

THOMPSON, E. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona, Editorial Crítica, 1979.

TUAN, Y. Tempo e lugar In: \_\_\_\_\_. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Londrina: Eduel, 2013 p. 219-241.

VARELA, F. et al. *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2012.

VEYNE, P. *Como se escreve a história?* Brasília; UnB, 1982.

VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAMBONI, E. (Org.) *Digressões sobre o ensino da história*. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

## ANEXOS

## ANEXO A

## TRANSCRIÇÃO DO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL

22 DE JULHO DE 2014

**Pesquisadora**

**Boa tarde a todos. Queria começar agradecendo muito a disposição de vocês em participar desta pesquisa. Esse instrumento do grupo focal é uma oportunidade de reunir um grupo de pessoas, em nosso caso de alunos, para debater nossos olhares a respeito de uma temática específica presente na pesquisa. No caso, a percepção que vocês apresentam sobre o transcorrer do processo de sua formação num curso de Graduação em História.**

**Eu hoje trouxe aqui alguns elementos que, imaginei, pudessem ser detonadores para nossa conversa. Num primeiro momento, serão apresentadas algumas questões gerais para nossa reflexão. O primeiro movimento seria o de refletir como vocês entendem o processo que os fez optar pelo curso de História.**

S1

Começou porque eu gostava muito da disciplina de História na escola, envolvia também meu interesse pela leitura. Tive também um professor que me inspirou no terceiro ano. Antes, eu não tinha muita consciência do curso que eu ia fazer.

**Pesquisadora**

**Nessa época, você tinha a noção de que existe a pesquisa no bacharelado e o ensino com a licenciatura? Como você se via?**

S1

Pensei nisso sim. Inicialmente eu não queria ser professor, eu queria ir para a parte de pesquisa, mas depois eu comecei a gostar da ideia de dar aula, pretendo dar aula e penso que não só a pesquisa pode ser interessante.

S3

Acho que foi algo parecido. Eu até já pensava um pouco nessa questão de ser professor, mas ainda articulada à ideia de ter uma carreira bem sucedida. Depois, fui mudando de concepção até pela realidade de vivenciar a faculdade. Queria ser professor universitário ou de uma boa rede que em eu ganhe bastante. Quanto eu estava decidindo o curso, eu procurei saber se ele era mais voltado para a pesquisa ou para dar aula. Também esperava que fosse voltado para a pesquisa. Tive a preocupação, uma certa ilusão de que eu queria pesquisar também, essa parte da academia mesmo. Inicialmente seria assim que eu pensava.

S4

Eu acho que eu descobri o que eu vim fazer no curso só no final. Eu vim fazer História porque achava que eu ia estudar múmias, alguma coisa muito distante de mim. Quando eu entrei no antigo ICH, meu sonho era descobrir uma múmia lá guardada. Depois, eu fui descobrindo muitas coisas no curso. Nunca pensei na área de pesquisa, sempre pensei na área de Educação porque, para mim, historiador e professor de História eram a mesma coisa, não existia diferença e muitas das minhas inspirações vieram da escola, sempre de uma forma positiva, porque eu tive professores de História que foram não carrascos, mas que cobravam tanta coisa que eu vi que tinha que estudar muito e, nesse esforço de estudar muito, eu acabei gostando de História, só que sem saber. Quando eu escolhi o curso fui meio que na onda da minha prima que é formada em História,

sem saber realmente o que se faz. Achava bonito o professor escrever no quadro, dar prova, pegar o livro e falar. Achava isso tudo maravilhoso. Esse cara deve saber onde tem múmias.

(risos generalizados)

Hoje formando, eu me sinto não mais preparado, me sinto mais satisfeito com as minhas escolhas. Eu escolhi o curso quando comecei por influência de outra pessoa, mas hoje vejo que fiz a opção certa. Foram minhas as minhas descobertas ao longo do curso. Eu tinha relutância em dar aula, apesar de ter escolhido essa mágica que é ser professor dentro de sala de aula. Por minha família não aceitar muito mais um professor, eu ficava assim com um pé atrás. Aqui na faculdade eu sempre trabalhei com pesquisa, no arquivo, com bolsa de iniciação científica. Só nas matérias de Didática é que eu fui ver o que é realmente a prática do professor de História e isso começou a mudar minhas concepções e ver que minhas escolhas lá no começo não foram em vão. Como eu, ainda tem muitos alunos dentro de sala de aula que sonham em encontrar uma múmia dentro da faculdade. Eu fico nessa expectativa que me contagia muito, essa descoberta que eu estou fazendo ainda.

S5

Eu também fui pelo mesmo viés de S1. Eu sempre tive professores de História que foram marcantes para mim. Era uma matéria na escola que eu gostava muito. Eu tive uma influência porque na minha família tem médicos e pessoas de outras áreas. Até o último ano do ensino médio, eu pensava em fazer medicina. Depois eu pensei que não era isso que eu queria. Além da História, a outra área que eu amo é a área de arqueologia, só que no Brasil é muito difícil, eu teria que ir estudar fora, o que era inviável naquele momento. Qual seria então a prima mais próxima, ao meu ver, da arqueologia? A História. Eu pensava em atrelar a pesquisa também com dar aulas. Ao meu ver, a opção completa seria saber atuar nos dois. É claro que você tem uma tendência ou para a pesquisa ou para dar aula, o que você gosta mais,

mas acho que a opção completa você tem que ter tido experiências para saber o que te atrai mais, qual área você prefere.

### **Pesquisadora**

**Deixa te perguntar uma coisa. Você consegue localizar de onde vem seu gosto pela arqueologia?**

S5

Essa coisa de descobrir objetos antigos me atrai muito, descobrir um sítio arqueológico. Não sei se eu vi muitos filmes do tipo “Indiana Jones”, não sei, sabe? Me chama a atenção saber que um objeto passou séculos, séculos e agora está ali. Isso, essa questão é que me atrai.

S6

Eu vim fazer História, mas até a oitava série eu não gostava muito de História porque o professor só lia o livro e a gente copiava. No ensino médio eu tive um professor muito bom, ele até foi aluno do Galba. Foi aí que eu comecei a ler mais e minha mãe gosta muito de História, mas ela queria que eu fizesse arqueologia também, mas eu disse que não queria fazer, não. Então, escolhi História e ela me incentivou. Minha primeira impressão, quando cheguei aqui, eu achei que ia estudar só com *nerds*, eu não estranhei as disciplinas, estranhei mais as pessoas mesmo.

S2

Eu sempre gostei de História, eu cheguei a iniciar o curso em outra faculdade há muitos anos, mas era para conhecimento só. A primeira vez que eu entrei no curso de História, eu não queria ser professora, só queria aprender alguma coisa. Depois, eu me formei em outra coisa e aí eu amadureci a ideia de trabalhar com Educação. Eu entrei no curso de História porque eu queria, ou melhor dizendo, quero ser professora e eu escolhi assim dentro das possibilidades a que mais eu

tinha interesse, que é História. Já foi com esse viés mesmo, querendo contribuir de alguma forma com a Educação. Eu vim com essa ideia na cabeça.

### **Pesquisadora**

**Próxima questão: entre o que você compreendia ser História quando entrou no curso e o que você pensa atualmente, qual você considera ser a mais significativa alteração?**

S3

Quando eu entrei na Faculdade, eu lembro direitinho que minha definição de História vinha da quinta série. O professor fazia a gente decorar e até caiu na prova e eu me lembro que errei. Era assim: “História é a ciência que estuda civilizações do passado para conhecer o passado e entender o presente e lidar com o futuro”, e eu errei. Hoje, assim, eu já vejo como algo muito mais amplo do que esse tipo de conceito. Acho até difícil conceituar de uma forma muito fechada, mas hoje eu percebo um potencial, primeiro, de capacidade de mudança da sociedade muito grande e de consciência da sociedade muito grande, de identidade muito forte. Isso eram coisas que eu não percebia, realmente eu não compreendia esse potencial que ela tinha. Para mim, era simplesmente conhecer o passado e compreender o presente, parava por aí.

S4

As minhas concepções começaram a mudar quando eu fui fazer o trabalho da disciplina de Patrimônio Histórico. Antes, para mim, História ficava naquilo que o professor colocava e quando eu tive que fazer um trabalho sobre a mata do Krambeck e eu tinha que resgatar alguma coisa sobre a História daquela mata e eu não sabia como fazer. Meu primeiro passo foi recorrer aos livros e aos jornais antigos para saber. Por coincidência, minha tia, a família da minha tia, morou

nos arredores da mata e foi através dessa narrativa que ela foi passando para mim que eu fui reconstituindo algumas lacunas que tinha, que aquele jornal apresentava. Eu aí fui pensando que minha tia também faz parte da História, ela está dentro dessa História. Aí minha concepção de História começou a mudar. Entender que História não é só o que está escrito, mas vai além do que está escrito, que não existe uma História, mas sim várias Histórias, várias versões sobre vários pontos de vista. Perceber isso foi muito transformador, porque você para para pensar que podem ter vários pontos de vista, um fato você pode analisar a partir de várias circunstâncias. Aí começa o questionamento, que História que eu vou contar? Se tem várias circunstâncias, o que eu vou contar? Esse é o meu questionamento hoje, depois de passar por essa reflexão. Não vou falar assim que tudo é História; tudo são pontos de vista dentro da História. Essa reflexão que eu ainda faço hoje, principalmente porque o que eu mais gosto hoje assim de trabalhar é o resgate (não, não é resgate, desculpa, a professora de Didática falou que não há História para ser resgatada) é a História oral. Eu fico vendo a potencialidade das várias Histórias através das narrativas. A História não só contada nos livros. Então, compreender que existem outras versões de História que a gente nunca escutou, isso me fascina. Compreender às vezes que uma pessoa anônima pode ter um ponto de vista completamente diferente sobre um fato que todo mundo acha viável, que acho comum, isso para mim tem valor. Dá a possibilidade de esse sujeito contar a História dele dentro dessa História geral.

S5

Essa questão, eu me lembro que na escola você aprende que o Império Romano caiu por causa da invasão dos bárbaros; na disciplina com você a gente vê que não, desde a crise do século III<sup>o</sup>, os romanos viviam uma outra época. Um conceito como o de Antiguidade Tardia. Você vai vendo outros lados. Aquilo que o S4 falou, você vai vendo que não existe apenas uma vertente, mas sim diversas linhas, o debate historiográfico. Vem um com uma tendência e outro se contrapõem, não é bem assim. São visões sobre um mesmo fato. Acho é uma coisa que corta um pouco a ideia de que é só isso. Não. Pode ser só isso na

opinião de uma pessoa, um outro pode, a partir de uma mesma fonte, com perspectiva diferente, ter um outro olhar. Foi isso que me chamou mais a atenção, o que mais me impactou.

S1

A minha questão passa exatamente pelo o que o S3 falou. Eu aprendi na escola que História é a ciência que vai aprender sobre o passado para entender o presente e até prever o futuro. Eu tinha a ideia que História era isso. Que História era aquilo que estava escrito no livro didático e depois, agora quase saindo, minha visão é totalmente diferente. Para mim, realmente, a História tem vários pontos de vista, não tem só um ponto de vista. Não tem como você prever o futuro a partir da História, isso foi o que mais mudou.

S6

Talvez a ideia de que História é verdade, uma verdade absoluta. Quando eu vim achava que, da forma como estava escrito, foi assim que aconteceu. Hoje, não. História não é uma verdade absoluta. Acho que esse é também o maior desafio para quem vai ser professor: passar para o aluno que ele pode ter uma visão totalmente diferente de uma mesma coisa, ele não precisa aceitar aquilo como uma verdade.

S2

Estou pensando aqui, acredito que é essa mesma questão, a transposição didática na verdade, acho que é um desafio muito grande. A faculdade, fora as matérias de Educação, trata de uma forma mais geral, propõe discussões, aprofunda temas, mas ainda tenho muita insegurança como é que eu vou fazer com tudo isso que aprendi, como eu vou passar isso para os meus alunos, já que não existe uma fórmula pronta, a gente vai tentando descobrir aqui uma maneira que dê conta.

## Pesquisadora

**Você identifica alguns momentos fundamentais para a construção dessa mudança (disciplinas/ leituras)?**

S4

Para mim, depois da experiência que já contei com a disciplina de Patrimônio Histórico no segundo período, tive outras disciplinas. Eu fiz várias matérias em outros cursos, na Ciências da Religião, na Filosofia, as matérias de História Moderna, História Contemporânea, pois, até então, eu, quando entrei no curso, tinha essa visão fechadinha do que era História. Mas não só disciplinas regulares. Agora, mais para o final do curso, foi importante o grupo de estudo de História da África e quando eu fui fazer as matérias na Educação. Minha principal leitura hoje é um autor africano que é o Amadou Hampâté Ba, e o livro que se chama "O menino Fula". Ele discute um pouco a questão de tradição, História e História oral. Isso me marcou muito, principalmente por ser um autor africano. Eu falei assim, gente, eu tive um estalo sobre essa questão de mudança acerca da História no final do curso? Parece que eu caí do cavalo assim, sabe?

S5

Eu pegaria mais, ao longo do curso como um todo, a matéria talvez chave tenha sido a de Historiografia, quando você vê esses debates de perspectivas diferentes, visões diferentes de uma mesma História. Acho que essa matéria eu definiria como a que mais me impactou.

S1

Eu não tenho uma disciplina ou leitura específica, mas quando eu percebi que minha visão tinha mudado foi quando eu comecei a fazer as disciplinas de Didática e de Seminário. Aí eu comecei a pensar no

ensino de História e comecei a lembrar do que eu achava que era ensinado como História e o que eu achava que era História antes e agora o que eu acho que é História. Então foi quando eu comecei a fazer as disciplinas na Educação que eu percebi a mudança que aconteceu no meu pensamento.

S3

Eu acho...estava pensando em três momentos. O primeiro foi no primeiro período, que me marcou muito na disciplina História e Interdisciplinaridade porque a professora chegou derrubando tudo, tudo que a gente tinha de pré-estabelecido de História. E acho que, pelo fato de ela ser antropóloga também, a turma tinha uma certa resistência, batia muito de frente com ela. Depois, eu fui notando que as leituras que fomos fazendo eram muito diferentes das que estávamos lendo nas outras disciplinas. Isso me marcou muito. Acho que o segundo momento foi no quinto período, em que, por coincidência, eu fiz várias disciplinas que tinham uma abordagem marxista. Essas disciplinas completamente voltadas para o marxismo me fizeram pensar, pois até então eu não tinha visto isso na faculdade. Isso começou a me fazer pensar sobre o conceito de História que eu tinha e o potencial que uma mudança dele poderia ter. O terceiro momento seria no sétimo período, com as disciplinas na Educação; e as leituras que eu fiz aguçaram essa potencialidade.

S2

Para mim, pelo meu interesse pessoal, foram, sem dúvida, as disciplinas da Educação.

**Pesquisadora**

**Qual a principal carência que você considera que o curso de História da UFJF apresenta?**

S5

É complicado; Por exemplo tem muito essa coisa de Brasil República I, II e III e sempre gostei muito mais da área de medieval, por exemplo, que só tem uma disciplina. Gostando ou não, eu sempre senti essa coisa: por que que tem que ter mais de Brasil e os outros não tanto? Mas aí tem aquela coisa de a fonte primária não estar aqui, está onde aconteceu o evento. Não sei se um maior equilíbrio seria viável.

S2

Talvez essa desconexão. Eu estou puxando muito para o lado que eu quero, das matérias de Educação. Talvez por serem de um outro departamento. Seria melhor misturar, não ter tanta separação das matérias. A gente percebe até fisicamente, as matérias daqui e depois lá, as da Educação. Talvez se a gente tivesse um maior contato com o estágio, que é limitado à Didática e às Práticas

S1

Acho que é isso mesmo. Parece muito distante o que a gente aprende aqui do que a gente aprende na Educação. Ficamos meio perdidos, sem saber como conectar as duas coisas. Me parece que isso pode tem mudado um pouco com o novo currículo. Tem também a divisão das disciplinas. A gente tem três repúblicas e uma História colonial. Eu não acho essa divisão muito justa.

S3

Eu concordo. Antes eu questionava muito essa questão de por que tem uma só História Antiga, uma História Medieval e tantas repúblicas relacionadas à História do Brasil. Hoje eu questiono isso menos pelo fato de que acho que a gente tem que, primeiro, se

preocupar com o Brasil. É lógico, porque está tudo conectado, a gente não pode isolar. Não sei, talvez enquanto profissionais da Educação, o foco seja Brasil. A gente tem que tentar, tem que se deter mais em compreender o Brasil, porque isso talvez seja o principal numa sala de aula quando você for ensinar História. Então, esse tipo de coisa eu não questiono muito mais. Até nesse sentido, um dado a parte pode acabar sendo interessante. No Centro Acadêmico, fizemos um questionário para os alunos responderem voluntariamente. É lógico que o universo foi pequeno, de cerca de 10% que responderam. Muita gente fala que, se pudesse mudar alguma coisa, questiona muito isso, por exemplo, por que só tem uma História Medieval, uma História Antiga e tanto Brasil. Isso é algo muito presente. Uma coisa que eu acho que falta muito no curso, e eu sei que antigamente tinha, por exemplo, Filosofia da História. A gente não tem uma compreensão de nada com relação a isso. Essa discussão é muito pobre. Quando você chega ao sétimo, oitavo período, um professor te apresenta um autor e você pensa: puxa, pena que eu não li isso antes, só agora que eu estou vendo. Se eu tivesse tido esse despertar, se eu tivesse sido apresentado a esse autor antes, talvez fosse completamente diferente o curso pelo qual eu passei. Assim como a questão da Didática mesmo. Esse nosso despertar enquanto potencial de educador é muito tardio. Acho que deve ser mais cedo. A gente deve parar de ter essa ideia de que é só pesquisa, pesquisa e pesquisa. Se esse despertar fosse mais cedo, seria melhor.

S4

São muitas coisas. Vou falar as que mais me angustiavam e algumas já foram, até certo ponto, sanadas, mas eu acho que tem muita coisa para mexer ainda. A História da África, que agora a gente já tem, e eu fui ver agora só no final do curso. Esse diálogo maior não só com a Educação, mas com outros cursos também. Como o S3 falou, Filosofia da História seria uma matéria interessante para o curso. Eu, por exemplo, puxei matérias do curso de Filosofia. Às vezes, a História dialoga com outros saberes, mas de uma forma superficial, sem tocar

em muitas questões. Talvez um maior diálogo com a Sociologia, com a Antropologia, porque a gente precisa disso. Essa questão da História Antiga, por exemplo, na própria História da África tem uma História Antiga da África também. Entendeu? Uma professora só vai dar conta de toda a História da África. Não vai dar e nem muito menos dar conta do ensino de História de África. Já que hoje é uma coisa obrigatória e isso recai sempre sobre o professor de História. Como é que a gente vai trabalhar hoje em cima de uma lei que obriga a dar o ensino de História da África e afrodescendentes no Brasil? Como a gente vai trabalhar com isso também? Esse questionamento começou para mim já me formando. Então, eu parei para pesquisar sobre isso e vi que já tinha muita coisa acontecendo e eu só fui me dar conta no final do curso, porque eu não tinha sido despertada para isso. Os alunos do curso são muitas vezes rotulados de marxistas; eu não quero saber do marxismo. Fica se rotulando assim o resto da vida e esquece que tem outras coisas interessantes dentro dos saberes históricos que a gente pode pesquisar, que a gente pode estudar e se aprofundar. Seria bom apresentar para os alunos a possibilidade de fazer esse diálogo com outros cursos. Quer saber sobre isso, por exemplo, na História Antiga? Existem esses autores que trabalham isso na Filosofia. Tenta fazer um *link* com eles.

S6

Eu concordo com o que o S3 falou. O curso hoje está muito voltado para a área de pesquisa e não para a licenciatura. Acho que está melhorando um pouco agora com a proposta das oficinas. Para os mais antigos, você sai da Graduação só pensando no mestrado e ninguém está pensando que vai dar aula, isso não parece como opção, só pensam no mestrado, no doutorado, numa carreira acadêmica, e nada de escola e alunos. Os poucos que quiserem têm que ir lá dar a cara para bater, pois não têm esse mesmo preparo. Só um pouco nas disciplinas que a gente faz na Educação; aqui na História mesmo, não tem esse incentivo

**Pesquisadora**

**Agora temos um segundo momento. Eu vou apresentar para vocês algumas assertivas, algumas afirmações para debatermos. Vocês podem concordar plenamente, em parte, ou não concordar. As ideias comuns que muitos têm sobre a compreensão da História.**

**Primeira: “Aprender História é como se fosse viajar numa máquina do tempo e conhecer outras culturas. Aprender História é saber a origem do homem. Estudar essa disciplina é fundamental para conhecer e reconhecer nossas origens”.**

**Vocês acreditam que essa ideia está presente no senso comum das pessoas?**

Sim (coletivo)

S3

Eu concordo em parte. Essa coisa de máquina do tempo a gente já viu que não é bem assim, embora a gente entre no curso pensando assim. Com relação aos outros pontos, acho que é, sim, conhecer outras culturas e a origem do homem. Só que essa origem é muito direcionada. No nosso curso, por exemplo, a origem do homem é como se começasse na História Antiga da Grécia, o que é um ponto a se questionar. É fundamental conhecer as origens no sentido de identidade e de memória.

**Pesquisadora**

**Alguém tem uma opinião diferente?**

S4

Quanto à máquina do tempo, um museu pode ser um tipo de máquina do tempo. Você levar um grupo de alunos e começar a refletir com eles como era antigamente, como as pessoas se vestiam. Não seria uma máquina com deslocamento com a do filme “De volta para o futuro”. Mas fazer um menino pensar a diferença do que você veste para o que o outro veste, tentar trabalhar isso. Outra cultura

pode ser de uma cidade vizinha, que tem uma cultura diferente da minha.

S2

Essa afirmação podia fazer parte do que alguém pensa quando começa a fazer o curso de História. Mas ela pode ter vários níveis de abordagens no ensino fundamental, médio ou na faculdade.

**Pesquisadora**

**Vamos para a próxima: “Aprender História vai além de decorar eventos importantes, grandes nomes e datas. Acho que o conhecimento em História nos permite desmitificar a imagem de “verdade” e “aconteceu exatamente dessa forma”, o que os fatos carregam nos proporciona o desenvolvimento da capacidade de analisar e pensar de forma crítica”.**

Concordo plenamente (geral).

S2

Essa seria a intenção.

Risos (coletivos)

Mas é difícil alguém entrar no curso de História com essa visão. Isso vem com o tempo e o amadurecimento.

S6

A ideia de questionar os eventos, datas e nomes é importante e aquilo que a gente falou sobre uma verdade e os diferentes pontos de vista. Desenvolver a capacidade crítica é fundamental.

S5

Eu concordo com toda essa afirmação.

### **Pesquisadora**

**Outra afirmação: “Compreender o passado e as diversas relações sociais nas quais o homem foi inserido durante o tempo é algo indispensável na formação educacional de todos”.**

S2

Quando somos professores numa escola, nem todos os nossos alunos irão fazer o curso de História. Eu não gosto do termo indispensável, talvez fosse melhor necessário.

S3

Eu penso um pouco no sentido da totalidade. Tem muito essa ideia de que é possível conhecer todo o passado, todas as relações sociais, mas esse todo não é possível. É aquela coisa de abrir mão de um conteúdo em decorrência de outras coisas, fazer opções.

S4

Isso dá a impressão de que o professor de História tem que saber de tanta coisa e não é assim. Como o S3 falou, imagina dar conta de tudo. O professor sempre carrega isso.

S2

O próprio currículo já é carregado de seleções. Muita História ainda está sendo produzida, História que ainda está na oralidade.

## **Pesquisadora**

**A próxima é uma reunião de dois pensamentos: “Gostaria de saber da História em si, o que de fato aconteceu, não julgo necessárias discussões historiográficas, o contexto é o que de fato me interessa mais” e o outro: “Prefiro discutir as atualizações historiográficas, novas pesquisas feitas que se contrapõem ou questionam, mesmo que em parte, a História tradicional.” Esses são posicionamentos diferentes. Vocês se consideram mais próximos de algum deles?**

S1

Acredito que a maioria aqui vai concordar com a segunda frase. Fora, para as pessoas comuns que não fazem o curso de História, eu não sei com qual elas concordariam. Tenho certeza de que a gente aqui se incomoda muito com a primeira, essa coisa do “que de fato aconteceu”.

S5

Cai naquela coisa de verdade única, como não se tivesse as nuances.

S3

Mas, por outro lado, a gente sempre questiona, assim, a relevância do que a gente faz para a sociedade quando a gente faz o debate historiográfico. A gente tem a impressão de que lá fora ninguém está preocupado com isso. Eles gostariam que o historiador fosse o cara que te falasse que foi assim, assim, isso é verdade e isso é mentira.

S5

Concordo.

S3

E o que a gente faz na verdade é o oposto do que é dado para a gente fazer. A gente só questiona, questiona e não dá certezas.

S6

Eu estava aqui pensando. Não concordo com a afirmação “não julgo necessárias discussões historiográficas”. Não concordo com isso. Vai tirar de onde, da sua minha própria ideia? Acho que a discussão historiográfica é o que te ajuda assim, mesmo que sua visão seja diferente de um autor. A discussão historiográfica é a base de uma pesquisa. Discordo totalmente da primeira afirmação.

S3

Acho que, no mundo do cotidiano, às vezes, realmente o mais importante é saber o contexto de alguma coisa.

S5

As pessoas leigas estariam muito mais encaixadas na primeira do que na segunda. Se falar com a minha mãe ou o meu pai sobre o que é História, eles vão achar se encaixar na primeira ideia. Foi assim, não foi assim.

S2

A diferença entre as afirmações é que parece que a segunda é de um historiador e já a primeira não.

### **Pesquisadora**

**Outra afirmação para discutirmos: “Aprender História significa a compreensão do passado para uma melhor situação do presente, ou seja, uma boa apreciação dos fenômenos modernos nos exige um**

**conhecimento do passado, da gênese das coisas. Afinal, o passado explica o presente". O que vocês acham?**

S6

É muito comum ouvirmos isso, mas eu não sei se concordo com a ideia de que saber o passado pode explicar o presente, é difícil. Eu sempre escutei isso, que a gente tem que saber o passado e meio também para saber do futuro. Acho que assim, por exemplo, alguma coisa que aconteceu... Sabe, estudar a ditadura militar, a gente tem que saber o que aconteceu, tudo, para a gente não deixar repetir, que aconteça uma nova ditadura. Acho que, mesmo que houver uma nova ditadura, não vai ser igual àquela de 1964. Na década de 1930, teve uma ditadura que foi diferente de 1964. Acho difícil.

S2

Essa é uma definição que na escola eu ouvi falar, mais ou menos ao pé da letra. Eu me lembro do professor anotando no quadro: entender o passado para compreender o presente, alguma coisa assim. Não acho que essa ideia seja totalmente verdadeira, mas isso não nos isenta de tentar entender o que aconteceu, pelo menos compreender o que ocorreu no passado. Mas não necessariamente é uma chave para a compreensão do que a gente tem agora.

**Pesquisadora**

**Deixa eu fazer uma outra pergunta em cima dessa. Se existe, como se fosse uma máxima, essa ideia de que o conhecimento do passado explica o presente, vocês construiriam alguma outra ideia que fizesse uma ligação no sentido inverso, do presente para o passado, uma relação do presente para o passado?**

S3

Quando você fala isso, me vem a ideia de que, em sala de aula, a gente tentar explicar alguma coisa do passado sempre fazendo aquele *link*, começando a partir do presente. Não sei, acho que é mais fácil realmente. É mais fácil a partir do presente explicar o passado, principalmente com criança, por exemplo, você consegue melhor. É mais fácil pensar que o passado explica o presente. Independente de toda crítica que se faz que a História não é só isso, esse sentido da História mestra da vida continua sendo um eixo essencial. Não consigo excluí-lo e pensar que só existem outros. Acho que ele é fundamental. Aquelas discussões de autor que eu estou tentando lembrar aqui, desde o começo, que discute justamente essa mudança na percepção do tempo, do homem em relação ao tempo, que, a partir da Revolução Francesa, tudo seria novo. Que, até então, existia a noção de que passado e presente eram algo muito próximo, não existia muita diferença entre eles e, por isso, o futuro era quase que previsível. Que a partir da Revolução Francesa, isso começaria a mudar, chegando ao ponto que é hoje. O mundo em que a gente vive hoje, a gente vive só pelo presente, porque a gente não tem mais noção do que pode ser o futuro. Não existe não uma previsibilidade nisso. Mas acho que o tempo todo a gente está tentando se vincular. Talvez, seja uma questão de o homem tentar se sentir mais seguro, mais confortável e tentar explicar tudo pelo passado e tentar o tempo todo prever uma previsibilidade para o futuro. Por isso eu acho que a mestra da vida ainda é essencial.

### **Pesquisadora**

**Alguém concorda com o S3 ou imagina mais alguma coisa na relação com o sentido do presente para o passado?**

S4

Não é que eu seja totalmente a favor dessa frase, mas tem coisas que fazem sentido, pelo menos para mim. Vou precisar: o movimento social com o qual eu estou trabalhando agora é o movimento negro. A gente recorre aos movimentos de militância que existiam no

passado para tentar explicar algumas coisas de hoje. Parece alguma coisa tão comum a gente fazer isso; a gente se utiliza disso. Se não é para fazer isso, é para fazer o quê, então? Falar só de hoje? E essa noção do presente para o passado? Por que uma hora atrás já é passado. Como vou me apropriar disso para poder trabalhar com isso? Fazer essas relações tanto no sentido do passado para o presente e do presente para o passado são, na minha opinião, coisas plausíveis. São necessárias. Por exemplo, quando eu for explicar alguma coisa para os meus alunos, referente talvez a uma data cívica, eu recorro a isso. Vamos imaginar, vamos tentar fazer um resgate, resgate não, vamos tentar fazer uma busca, alguns recortes para a gente tentar entender. A gente faz isso muito nas nossas pesquisas. O autor com que eu trabalho hoje, ele faz isso. Ele, para poder contar a vida atual dele, fez um resgate da infância, desde o nascimento. Só que ele se coloca em todos os movimentos dentro da História da colonização do Mali. Isso eu achei interessante, um trabalho interessante de resgate histórico, de colocar essa História em evidência, de um passado para o presente. Então, há a possibilidade de fazer, tanto do passado para o presente como do presente para o passado.

## **Pesquisadora**

**Mais alguém gostaria de falar sobre essa relação?**

(Silêncio)

**Não? Então, vamos à próxima afirmação: “Aprender História é fundamental, pois o homem que não conhece seu passado cometerá os mesmos erros no futuro”.**

S1

S6 falou um pouco disso antes. Nunca será a mesma coisa, os mesmos erros.

S5

Quem afirma isso não está considerando que cada tempo carrega suas peculiaridades, nunca vai ser exatamente igual. Alguma coisa vai destoar do que aconteceu antes. Então, a revolução de 1964, não vão acontecer mais aqueles mesmos golpes exatos.

**Pesquisadora**

**Vocês acham que essa ideia é muito comum?**

S3

Está no senso comum.

S5

É o classicão.

**Pesquisadora**

**Vamos lá: “Aprender História nos faz cidadãos melhores, com poder de escolha e argumentação. Isso nos dá a oportunidade de fazer outras pessoas conscientes do seu poder social e do seu poder como agente histórico”.**

S6

Acho outra coisa também que sempre falam que o historiador é que passa isso para os alunos, a tarefa de formar cidadãos. Quando vocês forem dar aula, é uma obrigação passar isso para os alunos. Eu não concordo muito com essa frase, as outras disciplinas não questionam tanto, passar isso para o aluno. Ele tem, sim, um poder social e ele tem que saber de questões, como o voto.

S5

Ele é um agente histórico.

S6

Concordo.

S4

Mas essa consciência de agente histórico vai surgir como? Entendeu? Quando? Eu penso, assim, na praticidade mesmo. Por exemplo, a gente dando aula, quem garante que vai seguir uma turma até o final? Vai conseguir promover isso no decorrer dos anos com os alunos? Aprender a História é fazer cidadãos melhores. Nossa, é um fardo muito grande para o historiador. Vamos dividir isso com outras pessoas também, sabe? Nossa, é sério. Acho que é um peso muito grande falar que você tem que proporcionar essa capacidade para o aluno.

S6

Os professores de História, Filosofia e Sociologia é que devem trazer essa questão para o aluno.

S4

Então, não só o de História. Essa é a minha questão. Por exemplo, até pelas próprias carências que um curso de História tem, o professor não está apto a para fazer isso sozinho. Tem que ter outras coisas por trás para a gente pensar em formar cidadãos; o professor de História tem que ser o primeiro a ser formado. Não é a gente sair da faculdade com essa mentalidade. Porque nós vamos nos deparar com diferentes cenários escolares, com diferentes alunos, alguns que não querem nem saber de ser agente histórico, ou não? Não quer saber o que é

História. Está lá, às vezes, por obrigação. A gente tem que ver os dois lados também. Essa questão de formador e de formado.

S2

Eu até penso assim, mesmo que você não tente gerar uma criticidade, você vai formar aquele cidadão também e vai formar por omissão. Isso me assusta um pouco. Não tem jeito, diante de uma sala, um menino de treze, catorze anos, com alguma coisa você vai contribuir, para o bem ou para o mal. A gente tem que ser melhor preparado. Isso é fato.

S4

Isso é verdade e me assusta, afirmarem que você é a pessoa que vai possibilitar isso, isso e isso. Eu estou me formando ainda. Como explicar isso para uma criança, um adolescente? Eu falo para os meus alunos não me tomarem como exemplo, vão procurar outras coisas, eu estou me formando ainda. Isso me angustia. Ter que ter esse poder de formar um outro indivíduo. Talvez conduzir, não até o final, mas possibilitar algumas reflexões para ele acerca disso e disso. Eu não quero ser aquela ditadora. Eu quero ser aquela pessoa que talvez instigue na criança ou no adolescente alguns pensamentos, algumas reflexões, mas não quero ser a única que vai formar isso.

S1

Até porque não acho que é papel do professor formar ninguém. O professor de História ou de Filosofia vai abrir possibilidades para a criança se formar. Eu não acho que a gente tem que formar a criança, isso ser uma meta. A gente tem que abrir as expectativas do aluno.

S4

Para mim é uma coisa fundamental a gente saber que o aluno, dentro de sala, é uma coisa e, fora da sala, é outra história. Às vezes você

pode trabalhar dentro de sala, falando alguma coisa sobre a ditadura, e depois chega o pai dele, que é militar, e dá outro posicionamento para ele. E aí? Você fica às vezes três vezes na semana e o menino mora o dia inteiro com o pai e a mãe. É nesse sentido, talvez, possibilitar a reflexão dele: o que está sendo contado aqui e o que meus pais contam? Isso eu acho muito interessante.

S3

Sinceramente, se aprender História já, por si, só fizesse cidadãos melhores, por meio da escolha e de argumentação, pessoas críticas, conscientes de seu poder social e de agente histórico, beleza, pode abrir mão de qualquer conteúdo, que já está perfeito.

(Risos generalizados)

Isso não é função só da História, é da escola, e não só da escola, mas da sociedade. Acho que aprender História também é extremamente importante e contribui muito para isso.

### **Pesquisadora**

**Mais alguém? Outra afirmação: “Saber História é adquirir um conhecimento inimaginável e conhecimento nunca é demais e aprender sobre o passado, por mais distante que seja, é uma forma de obter cultura”.**

S1

A expressão “obter cultura” me incomoda um pouco. Esse final me incomoda.

S4

Talvez o “obter cultura” seja no sentido do contato com o outro, que também faz cultura. Eu já vejo nesse sentido. Por exemplo, às vezes, estudando, você pode conhecer muitas outras coisas sem estar nesse lugar.

S3

Isso me incomoda um pouco no sentido da erudição, porque acho que existe muito isso, você tem que saber o rodapé da página do filósofo. Você quase que como uma autoridade.

### **Pesquisadora**

**“O mais interessante em História, ao meu ver, é o aprendizado de como ela é estudada, ou seja, como funciona o ofício do historiador.” O que vocês acham dessa afirmação? Vocês acham que isso é algo válido de ser trabalhado com os alunos?**

S3

Acho que é fundamental para mostrar que não existe uma verdade em História.

S2

Existe aí realmente um grande potencial para ser trabalhado.

### **Pesquisadora**

**Vocês, quando estavam na escola, estudaram isso?**

Não (generalizado)

## **Pesquisadora**

**O mais importante ao se tratar da Antiguidade é abordá-la como o berço da Civilização da sociedade que existe hoje no mundo”.**

S2

A Antiguidade tem recortes, a gente não consegue ver um todo.

S5

Essa coisa de civilização é uma coisa que sempre me incomodou. A gente vê muito filme sobre os romanos, o Coliseu. Tinha aquele costume de chamar os germanos, os povos celtas de bárbaros. Quem não tinha a sua cultura, esses eram os bárbaros. Mas você vê que, na verdade, os romanos tinham atitudes como a de matar os cristãos, jogá-los às feras. Quando eu via isso, me incomodava muito essa ideia, pensar a civilização como eles ali, e o bárbaro é aquele que está lá, longe, de fora. Você vai lá, invade o território dele, mata, estupra e, enfim, você que é o civilizado e ele é que é o bárbaro.

S2

E, mesmo assim, você está se referindo ao Ocidente,

S5

Ainda tem essa questão.

S3

Eu discordo dessa ideia de berço da civilização. Não é berço da civilização.

**Pesquisadora**

**Essa ideia foi trabalhada com vocês na escola?**

Sim (generalizado).

S5

Você via a Grécia como um centro.

S4

Mas a História não começou na Grécia, ou em Roma, tem muita coisa antes que é excluída.

**Pesquisadora**

**A última de nossas assertivas: “Aprender História está relacionado com a quebra de paradigmas predispostos e fixos, impostos por uma ou determinada sociedade, com determinado objetivo. Aprender História é uma sinalização para o novo. É entender que estamos longe de uma verdade absoluta. É inclusão de identidades, quebra de preconceitos e, por fim, a compreensão de um tempo e espaços que não são os nossos”.**

S2

Eu estou mais disposta a concordar com essa afirmação.

S3

Eu concordo plenamente. O que eu acho mais importante é não colocar a História como alguma coisa fixa, mas, sim, como mudança.

**Pesquisadora**

**Alguém gostaria de destacar algum outro ponto que considera importante?**

**Agora, vocês arriscariam dizer de onde partiram essas que discutimos aqui?**

(Depois de um breve silêncio)

S6

São os questionários que você passa em sala de aula?

**Pesquisadora**

**Exatamente. Essas são ideias dos próprios alunos. Eles que escreveram essas afirmações.**

S1

Mas são alunos que estavam entrando ou saindo do curso?

**Pesquisadora**

**Está misturado. Por exemplo, aquelas duas frases que se contrapõem sobre o que aconteceu e o debate historiográfico foram de dois concluintes.**

S1



Eu vou mostrar para vocês, agora, a imagem associada às respostas dos 78 concluintes:



Comparando as imagens, o que vocês acham de mais diferente?

S1

O que chamou mais a minha atenção é que no começo apareciam maias, incas e astecas e no final não aparece mais.

S5

Enxugou um pouco

**Pesquisadora**

**E por que vocês acham que isso aconteceu?**

S1

Acho que o próprio curso propicia isso. A gente passa a associar maias, incas e astecas não mais com a Antiguidade. A Antiguidade passa ser a europeia.

S4

Parece que a História Antiga só está na Europa e aqui não teve nada nesse sentido. As imagens parecem muito próximas entre o que entra e o que sai.

S1

Está basicamente a mesma coisa, mas, quando sai, essas referências não europeias somem.

S2

A Pré-História sumiu e também não tem no curso.

**Pesquisadora**

**Vocês acreditam que essa mudança é positiva? O que leva o aluno a tirar essas sociedades da ideia que ele tem de Antiguidade?**

S3

Eu acho até um pouco negativa, talvez, porque o aluno que está concluindo o curso deveria ter mais consciência que existiam outras

sociedades além dessas. Eu imaginava que aconteceria ao contrário, que iam multiplicar as opções. Já em 2011 e 2012, nessa época, está muito em moda essa coisa dos maias, incas e astecas por causa das profecias do fim do mundo. Isso pode ter tido uma influência nesses iniciantes. Eu senti isso muito presente quando eu comecei a Graduação. Querer saber sobre essas profecias, se é verdade, se é mentira.

### **Pesquisadora**

#### **Alguém concorda ou discorda do S3?**

S6

Eu concordo. Parece que a gente estuda tanto e algumas ideias continuam iguais. Sai do curso e vai continuar passando a mesma História para frente.

S4

Assim parece que a História começou na Europa. É capaz de perguntar para ele e ele responder que o Egito fica na Europa.

### **Pesquisadora**

**Agora outra imagem. A pergunta direta do questionário era: Para você, que significado tem aprender História? Dos 215 iniciantes, a imagem gerada foi essa:**



Agora, vou mostrar para vocês a imagem dos 78 concluintes:



O que vocês acham de mais significativo nas mudanças e nas permanências entre essas imagens?

S2

A maior diferença que eu vejo é o aparecimento das ideias de pensamento crítico e ferramenta de compreensão.

Pesquisadora

**Vamos comparar alguns itens. Explicar o presente, como ele está na primeira e na segunda?**

S2

Reduziu, está bem menor.

S3

Conhecer o passado diminuiu um pouco.

S3

Ferramenta de compreensão nem existia no começo. Apareceu. Pensamento crítico apareceu também.

S5

A ideia de verdade sumiu, o passado/presente/futuro e a acumulação de saber também. O evitar erros diminuiu um pouquinho.

**Pesquisadora**

**O que vocês acham dessa comparação?**

S1

É o que a gente tinha comentado antes. A nossa ideia de História durante o curso vai se modificando.

**Pesquisadora**

**Chama a atenção de vocês por que o explicar o presente se reduz muito mais do que o conhecer o passado?**

S3

Talvez fosse mais fácil associar explicar o presente com ferramenta de compreensão.

**Pesquisadora**

**Se explicar o presente diminuiu para onde vocês acham que essas pessoas foram?**

S1

Para o pensamento crítico talvez.

**Pesquisadora**

**Como vocês se localizam nessa comparação?**

S1

O meu explicar o presente foi para o pensamento crítico e desapareceu o passado/presente/futuro.

S3

Nessa mesma tendência, o meu pensamento crítico e minha ferramenta de compreensão acho que advêm da mesma questão. Acho que esse acumular saber também acaba sendo importante. Como a gente estuda Humanas e é criticado o tempo todo pela nossa falta de uma prática, a gente vira meio que uma erudição. Depois, acho que a gente perde um pouco disso. Acho que vou no mesmo caminho que o S1.

S4

Para mim, explicar o presente, quando entrei na faculdade, não era tanto isso, não. Era conhecer o passado mesmo. Hoje caberia mais a ferramenta de compreensão, talvez mais no plural, ferramentas de compreensão e o pensamento crítico também.

S6

Comigo foi de explicar o presente para ferramenta de compreensão e pensamento crítico. Eu tirei também o evitar erros.

S5

Do explicar o presente para o pensamento crítico.

S2

Eu acho que eu cheguei muito com essa coisa de conhecer o passado, o acumular saber também. Hoje eu me vejo na ferramenta de compreensão e no pensamento crítico.

S3

Esse negócio de acumular saber, eu concordo com você, eu também pensava igualzinho. Todo mundo fala isso. Quando alguém pergunta “o que você faz?” e você responde, “eu faço História.”, a pessoa te responde “eu tenho vontade de fazer História, mas é por *hobby*.” Eu pensei durante muito tempo assim, como você falou que tinha vontade de fazer História, mas você tinha um outro caminho. Depois, você voltou e pensou em seguir História como o caminho. Eu também tive muito isso de pensar, vou fazer História um dia até que coloquei

que eu vou fazer História não como um acumular saber, mas como o que eu quero fazer de vida.

### Pesquisadora

A última imagem está relacionada àquela pergunta sobre o que você faria se tivesse liberdade total para organizar o currículo da sua escola. Eu vou trazer a imagem de um desdobramento dessa questão, que envolve o ponto pelo qual você começaria.

Os iniciantes:



E para os concluintes:



**O que vocês sentem observando essas imagens? E por onde vocês começariam?**

S4

A Pré-História só perde para a Antiga. É como se ela viesse antes da Pré-História.

S3

Acho que Antiga continua sendo grande porque sempre tem esse questionamento. Por exemplo, por que eu estudo Grécia e Roma e não Egito e Mesopotâmia? Por eu não estudo Extremo Oriente? Se fala disso e muito pouco de África. A Pré-História cresce porque a gente aqui não estuda Pré-História.

S5

A ideia dos conceitos aumenta muito. A História local/regional também.

S3

Começar Brasil junto de Antiga? Pensando isso....

S1

Deve ser colônia, pensando cronologicamente.

**Pesquisadora**

**A ideia na resposta dos alunos é essa.**

### **E se vocês tivessem que escolher por onde começar?**

S3

Eu começaria talvez pelos conceitos, porque eles são muito importantes, a parte epistemológica.

S6

Eu começaria da Pré-História, que é o começo.

S4

Talvez trabalhar um conceito antes de entrar dentro desse esquema. A minha angústia maior é trabalhar cronologia ou não cronologia? Ou com temas dentro da História? Como é que a gente vai trabalhar, então? Parece que a gente deu uma moldada no ensino de História cronologicamente e, quando pede para a gente fazer outra coisa, vira uma coisa esquizofrênica.

(risos generalizados)

E aí, ninguém sabe o que fazer. Só de ter visto Antiga/ Brasil, minha cabeça já está doendo.

S2

Se não tem uma cobrança com currículo, se é livre, posso até estar errada, mas acho que História regional/local seria o caminho mais viável. Ninguém estaria me cobrando para passar no PISM, não?

S3

Essa questão dos conceitos, talvez a questão das múltiplas verdades dentro da História local. Talvez seja mais fácil de perceber isso. Envolvendo a questão das famílias e dos próprios alunos.

S5

Eu acho que começaria na questão dos conceitos também. Para mim, você tentar montar um currículo não cronológico é algo estranho, não entra na minha cabeça.

S1

Eu acho que eu começaria com a História regional, mas, como S3 falou, tentando inserir os conceitos. Até porque criança não teria essa condição de compreender os conceitos puros assim. Acho que eles teriam que ser inseridos em algum contexto.

### **Pesquisadora**

**Agora eu vou trazer aqui novas questões gerais voltando àquela lógica inicial. Primeira: o que você identifica de diferente entre a Antiguidade que é apresentada em filmes e documentários e a tratada pela História acadêmica universitária?**

S5

Eu acho muita coisa diferente. Penso na coisa do filme, por exemplo, os gladiadores, um "Spartacus"... Dá para fazer muitos contrapontos, no filme é muito romanceado. Mesmo se você pega, por exemplo, a Grécia, se você vê um filme como Alexandre ou Troia, eles mostram um amor entre o Pátroclo e o Aquiles... Eles tentam passar a ideia que tem um guerreiro gay que tem caso com outro homem. Na História, você vê que não é assim, isso era comum entre os gregos. Você pensa na questão do Egito, você vê nos filmes toda a beleza e a pompa das pirâmides, mas aí você pensa, quem as construiu? O Egito não é feito

só de faraós, é feito daqueles que construíram as pirâmides, daqueles que estão embaixo, na base. O filme romanceia muita coisa, fantasia.

S6

Eu concordo com S5, é bem diferente.

S4

Para mim parece aquele exercício que eu tento fazer, que é ler o livro e, depois, assistir ao filme. Talvez você tenha percepções totalmente diferentes. O que a gente faz na faculdade, o que a gente estuda na faculdade e o que a gente encontra do lado de fora é totalmente diferente. Você vê o Coliseu num livro didático e depois com aquele monte de casas em volta, é um choque. Não sabia que tinha casa em volta, não.

(risos generalizados)

S3

Concordo com o que elas falaram. Essa romanização é muito forte. Na universidade a gente acaba destruindo um pouco essa visão. É tudo muito heroicizado.

S5

Você vê no filme 300. O Leônidas é o herói, acho que eles fantasiam muita coisa.

S4

Quando eu passei para a faculdade, eu tinha um pouco dessa impressão da História, como fantasia; é tão bonito, romantizado. Quando você vai lendo na faculdade e vendo que não era assim, você

passa a ter uma outra visão. Quando eu lia descrições de processo da Inquisição, envolvendo padres, eu pensava, vou parar de ler. Isso é legal porque você começa a consultar várias coisas, várias reflexões sobre diferentes pontos de vista. Esse movimento eu acho muito interessante.

S3

Por exemplo, o que ela falou do Coliseu, eu tinha uma ideia do Coliseu. Na verdade, seria assim: quando o Império Romano caiu, o Coliseu caiu junto e vai voltar depois, só para os turistas verem. É como se na Idade Média ele não tivesse existido. Só depois na faculdade a gente começa a ser capaz de conceber essa questão da dimensão do espaço, que ele está inserido em múltiplas temporalidades.

### **Pesquisadora**

**Você acredita que essas referências não aparecem nesse tipo de produção?**

S3

Não, não aparecem. É romantizado no sentido Hollywoodiano; o Aquiles é quase um herói norte-americano.

S1

Eu acho que eles tratam como uma fantasia mesmo, um conto de fadas, e, quando a gente vem aqui para a faculdade, vê que não é assim.

S5

Você vê aqui que eles são homens com interesses, que não têm nada daquela fantasia hollywoodiana. Eu me lembro de uma aula sua que você falava que, quando a criança em Esparta era levada para o exército, a mãe não saía chorando, pois ela tinha consciência que era uma sociedade militarizada, Para elas era, então, normal.

S2

É uma coisa romantizada, sim. Na maioria das vezes feita a partir de uma fonte que foi escrita por uma pessoa que tem um ponto de vista específico. Tem a questão de omitir alguns detalhes, senão ia ficar chato. Imagina um filme que não tenha um romance. A proposta é outra. Quanto aos documentários, eu não tenho visto muitos, mas aí também tem sempre o olhar de alguém e a gente tem que ter uma criticidade, mesmo quando ele tenta colocar a coisa mais próxima, enfim, mais coerente, vai ter sempre o olhar de quem selecionou aquele determinado fato. A gente tem que ter muito cuidado com o que a gente consome de uma dita produção historiográfica. Basicamente é isso.

### **Pesquisadora**

**Qual a principal lembrança que vocês têm da disciplina cursada?**

S4

Eu lembro do texto que você deu daquela peça de teatro, Lisístrata, que a gente via aquela mulher fazendo tanta coisa diferente da mulher submissa que é apresentada no Ensino do Médio e Fundamental.

S6

Eu me lembro do que você falava da mitologia grega, isso é uma coisa que eu gosto muito.

S5

Eu me lembro mais do que você falava do Alexandre, dele no Oriente. Era uma coisa de que eu, particularmente, gostava muito.

S3

Eu me lembro muito da questão da crise do século III<sup>o</sup>. Essa parte você trabalhava muito em sala. Aquele livro que a gente leu, "Nascer, viver e morrer na Grécia antiga", foi um livro que me marcou, eu gosto bastante dele, que trata de rituais.

S4

Eu me lembro das histórias da fundação de Roma, da loba.

S3

Dos mitos eu não me lembro muito; eu lembro de estudar para a prova.

(risos generalizados)

De pensar a estrutura social da Grécia antiga.

S1

Acho que também a crise do século III<sup>o</sup>. A mitologia um pouco, também.

S5

Eu estava aqui pensando, essa coisa da crise do século III<sup>o</sup>, a gente vê que a crise do final do império está sendo gestada desde a época de Adriano, os bárbaros.

S3

Naquele momento, isso era muito novo para a gente, pois no primeiro período ainda era muito rígida a questão da temporalidade.

S2

Tem que ser algo do conteúdo específico? Não. Eu me lembro da forma de você dar aula, a sua narrativa. O seu contar a História, isso me marcou muito. Era uma aula diferente, um tipo de narrativa diferente.

S4

Eu adorava quando você escrevia no quadro.

S2

Você fazia muitos esquemas e eu me lembro de anotar.

**Pesquisadora**

**Ao trabalhar com o estudo da História Antiga, pelo que você começaria?**

S6

Se fosse para chamar a atenção do aluno, eu começaria pela mitologia. Eu gosto muito e eles já conhecem alguma coisa. Chegando em casa, eles iam procurar saber mais, procurar na internet.

S5

Eu me lembro de você colocar na aula a ideia de que, para começar Roma, não é preciso terminar a Grécia. Ao mesmo tempo as coisas estão acontecendo, a ideia de simultaneidade.

S1

Eu chamaria a atenção de que História Antiga não é o começo da História, o que muitas vezes é passado.

S3

Eu tentaria também questionar e, ao mesmo tempo, apontar como a História Antiga está vinculada com alguns pilares da sociedade de hoje, por exemplo, a democracia que nasceu em Atenas.

S2

Tentar suscitar nos alunos a possibilidade de relativizar. Quando se fala, por exemplo, a questão dos homens serem livres, que homens livres eram esses? É um percentual menor de pessoas? Quem fazia então as atividades? Fazer com que os alunos pensem essas coisas. Na escola, eu achava que, lá na Grécia, uma fada fazia as coisas.

S3

Todo mundo pensava assim.

S2

Ninguém livre fazia nada de trabalho manual. Em Atenas, ficava todo mundo lá só filosofando.

(risos generalizados)

S2

É preciso trazer um pouco disso para os alunos, para que eles possam chegar às conclusões deles. Esse é o desafio que a gente tem como professor. Não entregar nada pronto, mesmo porque a gente não sabe, não tem a verdade. Fazer com que eles pensem um pouco, conduzi-los em suas discussões.

S3

Até no sentido de tentar mostrar, vocês têm a concepção de que estava todo mundo pensando, quem é que está trabalhando? Isso seria muito legal.

S2

Eu penso isso há um tempão.

**Pesquisadora**

**Gostaria de propor a seguinte reflexão: como professor, ao iniciar o trabalho sobre o Egito Antigo, de que forma você consideraria a possibilidade ou não de utilização das referências abaixo em sala de aula ?**

1ª referência - Notícia em um site

O presidente egípcio, Abdel-Fattah el-Sissi, faz seu primeiro discurso após posse no Supremo Tribunal Constitucional no Cairo, Egito.

O ex-chefe do exército egípcio Abdel-Fattah el-Sissi foi empossado presidente neste domingo (8/06/2014) para mandato de quatro anos. Sissi assume o cargo mais alto em uma nação profundamente polarizada que vive uma de suas piores crises econômicas desde 2011.

A posse oficial do líder de 59 anos foi realizada com menos de um ano após ele derrubar o primeiro presidente eleito livremente do país, o islamita Mohammed Morsi, depois de protestos em massa que exigiam sua renúncia.

El-Sissi fez o juramento de posse perante o Supremo Tribunal Constitucional na sede do tribunal, localizada ao lado do Nilo, em um subúrbio ao sul do Cairo, mesmo local onde Morsi, agora em julgamento por acusações que podem lhe render até a pena de morte, foi empossado, há dois anos. O edifício, projetado para parecer com um templo egípcio antigo, fica a uma curta distância do hospital militar onde o presidente deposto Hosni Mubarak está sendo mantido. Forçado a deixar o cargo depois de quase 30 anos no poder pela revolta de 2011, Mubarak foi condenado no mês passado por corrupção e condenado a três anos de prisão. Ele também foi criticado por não ter impedido a morte de centenas de manifestantes durante a revolta que durou 18 dias.

Fonte: <http://ultimosegundo.ig.com.br>

2º referência - Imagem - Vista atual das pirâmides de Gizé a partir da cidade do Cairo



IMAGEM 26 - AS PIRÂMIDES DE GIZÉ A PARTIR DA CIDADE DO CAIRO

3º referência- Imagem - Karomama I e Osorkon II- Governantes da XXII dinastia egípcia -Acervo / Museu do Louvre



IMAGEM 27 - ESTÁTUAS - GOVERNANTES KAROMAMA I E OSORKON II  
GOVERNANTES DA XXII DINASTIA EGÍPCIA -ACERVO / MUSEU DO LOUVRE

S1

Eu acho que, se eu fosse dar uma aula, talvez eu começasse com a notícia. Isso é uma coisa que o professor de Didática tem trabalhado com a gente. A questão de ter um suporte e um suporte que seja atual. Mas, ao mesmo tempo, talvez eu procurasse uma notícia mais simples, sem tanta informação para as crianças.

**Pesquisadora**

**E o que essas imagens te dizem?**

S1

A última imagem, talvez eu não escolhesse para começar, é muito tradicional. A outra que mostra as pirâmides junto aos prédios, talvez seja interessante. Daria o que falar.

S3

Aquilo que a gente falou do Coliseu.

S1

Afinal, o Egito não é só pirâmides, ele continuou, não ficou parado no tempo. Eu ficaria então entre a notícia e a imagem das pirâmides.

S2

Eu começaria com a segunda referência, o suporte visual. O texto é muito jornalístico, as crianças talvez se distraiam na hora de ler. Se fosse uma tirinha seria legal. O problema da terceira é não ser algo que dialogue com o atual e é a partir do atual que a gente deve suscitar discussões para entrar no que a gente quer.

S3

Eu escolheria a segunda. A primeira eu escolheria se fosse para uma aula sobre Imperialismo, por exemplo, acho que eu conseguiria fazer um *link* melhor. Na segunda, eu mostraria melhor como existem espaços diferentes convivendo, múltiplas temporalidades. O Egito não parou no tempo, ele continuou.

S5

Eu escolheria a segunda também. Vivemos em uma era visual. Lançar uma imagem primeiramente chamaria mais a atenção. O formato da primeira é mais cansativo. Eles são muito dinâmicos, na sala de estágio que eu observo, não sei se uma notícia chamaria a atenção deles. Para mim, é uma questão do formato.

S4

Eu optaria pela primeira imagem, mas também pela notícia. A partir dessa notícia, é possível fazer vários recortes. Começando até pela questão de localização, por exemplo, quando você fala o presidente egípcio, o Cairo, eu tentaria fazer um link com o aluno. O país Egito, capital Cairo. Essa notícia tem vários assuntos interessantes. O presidente eleito livremente. O islamita... dá para relacionar com o islamismo. Começar a fazer essa relação de várias culturas dentro da África, do Egito. Eu tentaria trabalhar com algumas desconstruções dentro da notícia. Quando ela fala de um edifício projetado para parecer com um templo do Egito antigo, ou seja, parecido com alguma coisa que já aconteceu. Eu não vou para uma sala de aula pensando que meus alunos não são capazes de ler uma notícia. Alguma coisa eles vão entender, seja mínima ou seja máxima. São suportes diferentes que vão proporcionar reflexões diferentes. Eu usaria as duas imagens, relacionando com a notícia. Parecer com uma construção do Egito antigo... que construções se faziam no Egito antigo, as pirâmides? Quem governava o Egito antigo?

S6

Eu também começaria pela imagem das pirâmides. Com aulas da disciplina de Didática, a gente aprende que é para trazer algo novo, de agora, recente, para daí pensar o antigo.

### **Pesquisadora**

**Se fosse necessário trabalhar com a última imagem com essa legenda, por onde vocês começariam?**

S1

Eu começaria por onde a estátua está. Está no Museu do Louvre. Por que ela está ali e não está no Egito?

S3

Legal. Eu não tinha pensado nisso. Eu pensei a partir daquilo que o S4 falou, mostrar isso contrastando com uma foto do presidente eleito de hoje.

S2

Eu concordo com o S1, essa é uma possibilidade boa. Talvez, complementando, pensar quem são essas pessoas que eram representadas em estátuas, era todo mundo que podia?

S6

Talvez pensar na simbologia, o governante parece estar um passo à frente da mulher.

S3

A questão de gênero.

**Pesquisadora**

**Mais alguma ideia?**

Silêncio

**Pesquisadora**

**Terminamos. Mais uma vez muito obrigada a todos pela participação.**

## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO

#### PARTICIPAÇÃO EM GRUPO FOCAL

Prezado (a) Acadêmico (a):

Estamos convidando-o(a) para participar do trabalho de pesquisa intitulado: “Saberes em movimento: futuros professores de História e seus sentidos sobre a Antiguidade”, que se realiza no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação da Professora Sonia Regina Miranda. O objetivo dessa pesquisa é investigar como os saberes iniciais pré-profissionais, de caráter escolar e não escolar, em relação à Antiguidade se alteram/dilatam durante o processo de formação profissional do professor de História em seu curso de Graduação.

Nas análises que serão feitas, sua identificação será mantida em sigilo, não sendo divulgada pela pesquisadora e nem fornecida a ninguém sem o seu consentimento por escrito, a menos que você manifeste o desejo de ter sua identidade evidenciada. As referências a suas considerações durante a realização dessa pesquisa serão identificadas através de um codinome ou código. O registro desse encontro será realizado em áudio e áudio – visual.

Sinta-se livre para fazer perguntas sobre qualquer detalhe a respeito do qual você tenha dúvida.

#### AUTORIZAÇÃO

Eu, abaixo assinado, compreendi as explicações acima e concordo em participar voluntariamente desse trabalho de pesquisa. Para tanto, assino este termo de consentimento, do qual receberei uma cópia.

Juiz de Fora, de de 2014.

Participante

Pesquisadora

Orientadora