

SERÁ QUE AINDA HÁ TEMPO PARA MUDAR? PERSPECTIVAS SOBRE TEMPO E ENSINO DE HISTÓRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

Daiana Junqueira Moreira¹

Resumo: O presente artigo investiga as concepções de tempo histórico presentes na produção textual de estudantes da 2ª série do Ensino Médio em uma escola pública estadual de Salvador (BA). A pesquisa buscou compreender como os alunos articulam as relações entre passado, presente e futuro em suas discussões e produções textuais, revelando compreensões e possibilidades de agência histórica e construção de identidades. A análise fundamentou-se nas contribuições de Jörn Rüsen (2001), especialmente no que se refere à didática da História e ao conceito de consciência histórica, além das reflexões de Reinhart Koselleck (2006) sobre o tempo histórico e suas categorias de experiência e expectativa. Também dialogamos com os estudos de Ana Maria Monteiro, que aborda as relações entre memória, identidade e práticas pedagógicas. Por fim, os resultados preliminares indicaram a presença de múltiplas percepções de tempo entre os estudantes, variando entre visões fatalistas e outras que indicam possibilidades de transformação e intervenção no presente e construção de futuros possíveis.

Palavras-chave: Prática pedagógica; ensino de História; Concepções de tempo.

Abstract: This article investigates the conceptions of historical time present in the written productions of second-year high school students from a public state school in Salvador, Bahia (Brazil). The research aimed to understand how students articulate the relationships between past, present, and future in their discussions and written texts, revealing understandings and possibilities of historical agency and identity construction. The analysis was grounded in the contributions of Jörn Rüsen (2001), particularly regarding history didactics and the concept of historical consciousness, as well as in Reinhart Koselleck's (2006) reflections on historical time and its categories of experience and expectation. The study also engaged with the work of Ana Maria Monteiro, who explores the connections between memory, identity, and pedagogical practices. Preliminary results indicated the presence of multiple perceptions of time among students, ranging from fatalistic views to others that suggest possibilities for transformation, present intervention, and the construction of possible futures.

Keywords: Pedagogical practice; History teaching; Conceptions of time.

INTRODUÇÃO

¹ Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), campus Campos dos Goytacazes. Pós-graduada em Práticas Pedagógicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2023) e discente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bolsista CAPES. Professora da educação básica da rede estadual da Bahia.

Entre os anos de 2024 e 2025, atuei como professora das disciplinas de História e Iniciação Científica, trabalhando com turmas da 2ª série do Novo Ensino Médio em uma escola pública estadual no município de Salvador (BA). O itinerário formativo dessa disciplina tem como proposta central promover reflexões sobre a produção do conhecimento científico ao longo da História, suas contribuições, contradições e potencialidades, articulando saberes científicos e saberes populares para a compreensão da sociedade que nos cerca. Durante o desenvolvimento das atividades letivas, uma inquietação se fez constante em meus estudos: por ser uma etapa de transição para a 3ª série do Ensino Médio, os estudantes da 2ª série vivenciavam um momento decisivo em sua trajetória escolar. Nesse contexto, emergiam reflexões sobre futuro, escolhas profissionais, sentidos atribuídos à educação escolar e às disciplinas cursadas.

A partir dessas observações, surgiu a indagação central que norteia esta pesquisa: **de que maneira os estudantes compreendem e articulam as concepções de passado, presente e futuro no seu dia a dia e como isso se manifesta em suas produções escolares?** Em outras palavras, quais concepções de tempo são mobilizadas para dar sentido à sua experiência histórica e à forma como se percebem no mundo? O problema que orienta este artigo, portanto, diz respeito à compreensão dos sentidos atribuídos à História e às concepções de tempo elaboradas pelos estudantes da 2ª série do Ensino Médio. O recorte da pesquisa teve como foco duas turmas dessa etapa escolar, com carga horária de três aulas semanais. A investigação buscou articular os referenciais teóricos analisados com os dados coletados por meio de um instrumento de análise construído especificamente para este estudo, permitindo compreender como os estudantes elaboram sentidos históricos a partir de suas experiências.

A pesquisa foi realizada em quatro etapas, articulando fundamentação teórica, prática pedagógica e análise dos dados obtidos. Na primeira etapa, foi realizado um levantamento bibliográfico e a leitura prévia de textos de referência, com ênfase nas contribuições teóricas de autores como Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck, François Hartog e Hans Ulrich Gumbrecht. A escolha desses autores fundamentou-se na relevância de suas abordagens para a compreensão das experiências no tempo e da

relação entre passado, presente e futuro na contemporaneidade. A segunda etapa consistiu na elaboração e aplicação de uma sequência didática desenvolvida ao longo de quatro semanas. Na primeira semana, buscou-se aferir os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito de temas como: História, tempo histórico e as categorias de passado, presente e futuro. Esta etapa teve como objetivo mapear os saberes da experiência dos alunos, servindo como ponto de partida para as atividades posteriores. A segunda semana teve como proposta debater com os estudantes conceitos como: História, memória, saberes científicos e populares, consciência histórica e tempo histórico, usando como base para as discussões as leituras prévias e os autores de referência.

Na terceira semana, conduzimos uma atividade de coleta de dados aplicada de forma individual, em sala de aula. Os alunos dispuseram de dois tempos de aula, de 45 minutos cada, para responder a atividade proposta. A atividade foi planejada com o intuito de captar as compreensões e apropriações dos conceitos discutidos nas semanas anteriores, bem como suas articulações com a vida prática dos estudantes. Por fim, na quarta semana, retomamos as discussões anteriores com os estudantes, promovendo um momento de reflexão coletiva e o debate sobre como e se eles conseguiram se apropriar desses conceitos para compreender suas experiências e expectativas. Os alunos puderam compartilhar suas perspectivas e como interpretaram e trabalharam o instrumento de coleta de dados, em diálogo com os conceitos dos autores trabalhados. Esta etapa buscou consolidar o processo de aprendizagem, incentivando a escuta ativa, a troca de ideias de forma crítica e situada.

Tempo, História e Consciência Histórica

A educação escolar é direito de todos. Dever do Estado. Na escola aprendemos algumas coisas. E não outras. O currículo escolar é sempre apresentado como fundamental para a vida. Mas, poderia ser outro. Diferente. Assim, o que chamamos de História geral é sempre a de alguns povos ou países. Nunca de outros [...] (Barros Filho, 2020, p 188).

À luz da citação mencionada, é possível compreender que o ensino formal e a seleção dos currículos escolares sofrem influência direta dos poderes constituídos e instâncias governamentais. Nesse contexto, diversos estudos têm abordado a complexa relação entre o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto, bem como o processo de transposição didática, conforme proposto por Chevallard (1991). Esse processo consiste na releitura e mediação do saber acadêmico realizada pelo professor, que atua como ela entre os currículos oficiais e a prática pedagógica concreta em sala de aula. De acordo com o autor, não se trata, portanto, de uma mera simplificação dos conhecimentos curriculares e acadêmicos, mas sim de uma produção original desenvolvida pelo docente que, ao mediar os conteúdos formais e adaptá-los ao “chão da sala de aula” realiza a criação de um saber histórico escolar próprio e original. Ao elaborar a *aula como texto* (Mattos, 2006), o professor mobiliza saberes, métodos e técnicas específicas que possibilitam a construção de um saber próprio e historicamente situado. Complementando esse debate, nas palavras de Luis Fernando Cerri:

Se o ensino da História implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de História que os alunos já trazem consigo desde fora da escola, então o professor de História definitivamente não é um tradutor de conhecimento erudito para o conhecimento escolar, um simplificador de conteúdos. É, sim, um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na História (Cerri, 2011, p. 18).

Logo, a prática pedagógica exige um exercício de interpretação da realidade social na qual a comunidade escolar está situada. Essa perspectiva, por fim, reafirma o papel autoral dos docentes na produção dos currículos reais. Concepção esta que nos convida a pensar a prática pedagógica como um campo de disputas de sentidos, no qual o ensino de História pode, e deve, contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua capacidade de intervir no mundo. Trata-se de um processo no qual diferentes saberes circulam e interagem em um ambiente de ensino-aprendizagem, conferindo sentido e significado à prática educativa (Mattos, 2006).

A partir da reflexão proposta por Clóvis de Barros Filho (2020), pode-se extrair uma crítica contundente à forma como os saberes escolares são definidos e legitimados.

A ideia central gira em torno da constatação de que o currículo oficial e os conteúdos ensinados nas instituições de ensino resultam de um exercício simbólico de poder, nos quais determinados agentes e instituições impõem saberes ditos universais, em detrimento de outros, frequentemente desconsiderados ou marginalizados. Conforme Ana Maria Monteiro, o professor de História atua em um processo de ensino-aprendizagem que funciona como uma "seleção cultural", manifestada nos currículos oficiais. Essa seleção envolve a escolha de quais saberes são transmitidos e quais são silenciados, influenciando diretamente as narrativas históricas. Por fim, destaca que essa escolha é social e historicamente enraizada, refletindo interesses, projetos de identidade e legitimação de poderes (Monteiro, s/d, p.10).

Essa imposição se apresenta como neutra e desinteressada, mas, na verdade, mascara interesses específicos e mecanismos de exclusão. Os educandos, por sua vez, são induzidos a aceitar esse conjunto de saberes como requisito para serem socialmente reconhecidos e incluídos. Assim, a escola muitas vezes opera como um espaço de normatização, transmitindo os conteúdos necessários para o ingresso em espaços como as universidades. Essa crítica aponta para a urgência de questionar como/quem define o que deve ser ensinado e quais saberes devem ser suprimidos. Logo, o conhecimento escolar, longe de ser neutro, é atravessado por relações de poder que regulam e delimitam o acesso a certos espaços e à participação plena na vida pública como cidadãos cientes de seu papel, direitos e deveres (Barros Filho, 2020, p. 188-191).

Logo, o ensino de História se organiza a partir do presente, o nos leva a compreender que os professores não apenas reproduzem conteúdos prescritos nos documentos oficiais, mas constroem significados históricos em permanente diálogo com as demandas sociais, culturais e políticas de seu entorno escolar. Nesse processo, (re)constroem o currículo real ao integrar os saberes acadêmicos e saberes experienciais, que emergem conforme as demandas concretas da sala de aula. Esse processo implica reconhecer que o conhecimento histórico escolar é atravessado por múltiplas temporalidades, onde o passado não é simplesmente transmitido, mas ressignificado à luz das experiências vividas no presente e das expectativas projetadas para o futuro. O tempo presente reinterpreta o passado a partir de um novo horizonte de significados, atribuindo-lhe sentido ao estabelecer conexões com as experiências atuais. Desse modo,

a distância temporal é reduzida e o passado, antes distante e inatingível, passa a ser mobilizado para dar sentido ao presente e ao ensino e História.

Dando prosseguimento à discussão teórica anteriormente delineada, ao abordar as especificidades do ensino de História Contemporânea, torna-se imprescindível considerar a articulação entre pesquisa e temporalidade, conforme proposto por Reinhart Koselleck. Segundo o autor, a experiência representa o passado presente, isto é, um conjunto de vivências que podem ser evocadas e acionadas no presente (Koselleck, 2015). Em termos epistemológicos, tal concepção compreende a experiência como um saber situado, que se manifesta na vida prática como instrumento que permite a compreensão do mundo que nos cerca.

Aprofundando essa análise, destacamos a contribuição de Jörn Rüsen (2001), cujas reflexões acerca da temporalidade, consciência histórica e do ensino de História, sistematizadas na obra *Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica* (2001), ocupam um lugar central na epistemologia da História. O autor argumenta que a compreensão do presente e a projeção do futuro estão necessariamente ancoradas nas formas pelas quais os sujeitos se apropriam e interpretam o passado e o presente, sendo esta uma condição fundamental para a constituição do pensamento histórico. Assim, a História cumpre uma função de orientação temporal, ao oferecer aos indivíduos subsídios para atribuir sentido à sua trajetória e posicionar-se socialmente.

Nessa perspectiva, o ensino de História se trata de um instrumento didático de orientação temporal e identitária, cuja função é possibilitar a apropriação crítica da experiência histórica, contribuindo para a resolução de problemas concretos da vida prática. Dessa forma, o ensino de História é essencial para a compreensão dos processos históricos em curso e a criação de expectativas de futuros possíveis. Isso pressupõe, portanto, que os estudantes não são páginas em branco, mas sim sujeitos que possuem experiências e saberes prévios que orientam o seu estar no mundo. Contudo, impõe-se a necessidade de discutir quais dimensões do passado são pertinentes e significativas no ensino de História. Para Agnes Heller (1993) vivemos imersos em um eterno presente, um tipo de presentismo que esvazia tanto o passado quanto o futuro. A autora recorre a um exemplo narrado por Cornelius Castoriadis para ilustrar essa ideia: um camponês

grego, já idoso, planta oliveiras para que seus netos, no futuro, possam usufruir do pomar. O gesto surge do prazer do personagem, o prazer de ver as árvores crescerem. Plantar oliveiras é comparável à responsabilidade planetária: um ato voltado ao futuro, mesmo diante da incerteza de que haverá alguém para colher os frutos. Esse gesto, longe de ser um sacrifício, é uma forma de prazer que nasce da ação consciente e livre. “O homem nasce livre e dotado de razão: é desse modo que ele ou ela pode prová-lo” (Heller, 1993, p. 49).

Para Heller, a consciência histórica é intrínseca à existência humana. Ela emerge desde o momento em que o indivíduo reconhece sua própria finitude, ao perceber que outros já estiveram aqui e não estão mais, e que também ele desaparecerá um dia. Essa consciência se desenvolve em estágios, começando pela formação de normas sociais que substituem os instintos, passando pela legitimação mítica das origens e culminando numa concepção da história como construção humana, desvinculada de elementos metafísicos. Em seus estágios mais recentes, essa consciência reconhece que a História não progride de forma linear nem inevitável, e que a razão e a ciência não são suficientes para garantir a evolução moral ou social da humanidade. O futuro, nesse contexto, deixa de ser uma promessa e se torna uma tarefa coletiva, uma missão a ser assumida por cada ser humano. Logo, a mobilização da consciência histórica torna-se uma necessidade e uma forma de atribuir sentido ao fluxo temporal ao qual o indivíduo não controla, portanto, a tomada de consciência é condição *sine qua non* para a formação dos sujeitos históricos, aqueles capazes de intervir no mundo ao seu redor. Desta feita, o sujeito torna-se capaz de interpretar o passado à luz do tempo presente, criando, também, projeções de futuros.

Agnes Heller aborda em seu texto que vivemos uma era marcada pela fragmentação temporal, pela perda da confiança nas metanarrativas e pela urgência de construir um futuro coletivo, ainda que ele nos pareça incerto ou inalcançável. Sua proposta de responsabilidade histórica remete à necessidade de superar a latência e o torpor contemporâneo e recuperar a capacidade de agir com base em uma consciência crítica do tempo. A esse respeito, Pierre Nora (1993) adverte que esse colapso da temporalidade histórica é intensificado pelos efeitos da globalização e da mediatização, os quais provocam uma aceleração do tempo. A memória coletiva, diante de

acontecimentos traumáticos como os horrores do século XX, perde sua função de orientação, resultando numa memória fragmentada, fluida e frequentemente instrumentalizada. Assim, cabe discutir a importância de compreender como os sujeitos se posicionam no tempo, constroem sentidos sobre o passado e projetam expectativas de futuro. A escola, enquanto espaço de formação histórica, desempenha papel essencial na mediação entre as experiências temporais vividas e os instrumentos conceituais necessários à leitura crítica da realidade.

A percepção do tempo histórico por parte dos alunos não se dá de maneira automática ou linear, mas é influenciada por suas vivências, repertórios culturais, referências sociais e pela mediação pedagógica do professor. Essa percepção envolve a articulação entre o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativa” propostos por Koselleck (2006), ou seja, entre os elementos herdados do passado e as projeções possíveis para o futuro, processadas a partir da posição subjetiva no presente.

Portanto, mais do que promover a memorização de eventos ou datas, a disciplina de História deve favorecer a construção de uma relação reflexiva com o tempo, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica do passado, interpretem os desafios do presente e formulem perspectivas de futuro. Trata-se, em última instância, de contribuir para a formação de sujeitos temporalmente orientados, conscientes de sua inserção histórica e aptos a participar de forma ativa e responsável na sociedade.

Rüsen (2001), assim como Koselleck (2006), dedica-se a uma reflexão aprofundada sobre o tempo histórico, voltando-se especificamente para as formas pelas quais os seres humanos constroem sua consciência histórica. Sua proposta ultrapassa o campo estrito da epistemologia científica, propondo uma teoria que considera o pensamento histórico como elemento constitutivo da existência humana.

Diferentemente de outros autores que enfocam o ensino de História sob perspectivas disciplinares ou acadêmicas, Rüsen direciona sua preocupação para a dimensão formativa do ensino histórico. Para ele, a História ensinada não deve se restringir à preparação para a atuação profissional ou acadêmica, mas deve assumir uma função orientadora na vida prática dos indivíduos. Nesse panorama de disputas em torno

da consciência histórica e de sua função formativa, a reflexão filosófica de Agnes Heller (1993, p. 13-49) oferece um alicerce ético e existencial relevante. Para a autora, a consciência histórica é uma dimensão constitutiva da condição humana: ser-no-tempo é próprio do humano, e reconhecer-se como parte de um fluxo contínuo, entre passado, presente e futuro, é o que permite à humanidade atribuir sentido à própria existência. A autora identifica diversos estágios dessa consciência, que vão da justificação mítica da realidade até a consciência da História como construção humana, culminando na crise contemporânea marcada por ceticismo, colapso das grandes narrativas e sensação de impotência diante dos rumos da humanidade. Essa “confusão da consciência histórica”, agravada por eventos traumáticos do século XX, também incide sobre os estudantes e a relação que estabelecem com o passado. Diante disso, o ensino de História se afirma como tarefa ética ao estimular a formação de uma consciência histórica que seja ao mesmo tempo crítica, reflexiva e responsável. Assim, o ensino de História deixa de ser simples transmissão de fatos e datas, para tornar-se projeto de formação humana e compromisso com a responsabilidade histórica coletiva.

A escolha pelos referenciais teóricos utilizados neste trabalho se justifica porque ambos os autores interpretam a temporalidade como elemento constitutivo da experiência humana e como fundamento epistemológico da História. No caso de Rüsen, com sua didática da História, é possível entender que sua reflexão busca ultrapassar os limites estritamente acadêmicos ao situar a História como saber que deve contribuir para a orientação da vida prática. Ao compreender o ensino de História como um processo formativo e não meramente informativo, o autor atribui ao conhecimento histórico uma função didático-cognitiva, voltada à construção de sentidos sobre o mundo. Nesse sentido, afirma:

A teoria da história torna-se, assim, uma didática, uma teoria do aprendizado histórico, ela transpõe a pretensão da racionalidade que o pensamento histórico em sua cientificidade possui para o enraizamento da História como ciência na vida prática, em que o aprendizado histórico depende sempre da razão (Rüsen, 2001, p. 49).

Rüsen compreende a consciência histórica como a capacidade dos indivíduos de interpretar a evolução temporal do mundo e de si mesmos, orientando suas ações a partir dessa interpretação. Em suas palavras:

[...] entende-se por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua prática no tempo (Rüsen, 2001, p. 57).

Essa definição permite pensar o ensino de História como um espaço pedagógico em que se (re)constrói a consciência histórica, entendida não apenas como capacidade intelectual, mas como habilidade formadora que articula razão, experiência e ação. Ao se apropriar de narrativas sobre o passado, o estudante não apenas pode compreender os processos históricos, mas também aprende a se situar no tempo, interpretando o presente e projetando expectativas de futuro.

De forma complementar, as contribuições de Reinhart Koselleck (2006), notadamente por meio das categorias de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, fornecem um referencial teórico essencial para compreender como o tempo histórico se constitui a partir da articulação entre o passado vivido e o futuro imaginado. Para o autor, a experiência refere-se ao passado incorporado à consciência e que serve como base para a elaboração de expectativas. Essa dinâmica revela uma multiplicidade de temporalidades, marcadas por sobreposições e descontinuidades, cuja compreensão é indispensável para o exercício da cidadania. A teoria de Koselleck enfatiza que a História não deve ser pensada como uma sucessão cronológica linear, mas como um campo de disputas de sentido em que o passado é continuamente reinterpretado à luz das expectativas presentes. Essa compreensão é especialmente relevante para o ensino, pois permite problematizar o modo como os estudantes compreendem os acontecimentos históricos e como constroem suas projeções de futuro a partir de experiências socialmente mediadas.

A articulação entre as contribuições de Rüsen e Koselleck permite afirmar que o ensino de História deve ir além da transmissão de conteúdos factuais, configurando-se como prática formativa que favoreça a elaboração de um pensamento historicamente situado. Envolver os estudantes na problematização do tempo implica reconhecer que sua percepção do passado, sua vivência do presente e suas expectativas de futuro são construídas e mediadas por narrativas, valores e experiências de sua vida prática. O ensino de História, nesse contexto, assume o papel de mediador entre a experiência subjetiva do tempo e suas interpretações, oferecendo condições para que os indivíduos

atribuam sentidos, criticidade e projeção ao tempo. Na perspectiva de Reinhart Koselleck, dois conceitos centrais orientam essa concepção: **experiência** e **expectativa**, os quais não apenas definem a temporalidade histórica, mas também expressam dimensões fundamentais da condição humana.

Para Koselleck (2006), a experiência é entendida como “o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (p. 309). Trata-se, portanto, de um passado vivido, internalizado pelos sujeitos, que permanece como referência para as interpretações do presente. Já a expectativa é descrita como “o futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que pode ser previsto. Esperança e medo, [...] mas também a análise racional [...] a constituem” (Koselleck, 2006, p. 310). Essa dimensão se volta para as possibilidades de futuro, tanto abertas quanto fechadas.

A originalidade da proposta de Koselleck reside na maneira como essas duas categorias se inter-relacionam. A experiência e a expectativa não se opõem; ao contrário, complementam-se na constituição do tempo histórico. Essa interdependência entre o vivido e o projetado fundamenta a noção de temporalidade histórica como processo dinâmico, em constante tensão entre o passado incorporado e o futuro imaginado. Como sintetiza o autor: “experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social” (Koselleck, 2006, p. 308).

Essa concepção permite compreender o tempo histórico não como uma sequência cronológica linear, mas como um campo de sentidos em disputa, no qual os sujeitos constroem referências para interpretar sua realidade e orientar suas práticas. É a partir desse entrelaçamento que se forma o que Koselleck denomina de tempo histórico: “a forma pela qual, em um determinado tempo presente, a dimensão temporal do passado entra em relação de reciprocidade com a dimensão temporal do futuro” (Koselleck, 2006, p. 15). Essa chave teórica contribui significativamente para repensar o ensino de História, sobretudo quando articulada com a proposta de **Jörn Rüsen**, cujas

reflexões acerca da **consciência histórica** reforçam o papel da História elemento potencialmente orientador. Para Rüsen (2001), a consciência histórica trata-se de um processo de elaboração simbólica que permite aos sujeitos se situarem no tempo, conferindo sentido às suas vivências e projetando possíveis caminhos para o futuro. Como afirma Rüsen, a teoria da História transforma-se em uma didática, “uma teoria do aprendizado histórico” (Rüsen, 2001, p. 49), comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender o presente por meio da recuperação do passado e da projeção do futuro. Dessa maneira, tanto Koselleck quanto Rüsen convergem na ideia de que a experiência temporal é constitutiva da historicidade humana. Ao integrar essas perspectivas, é possível ampliar a compreensão das finalidades do ensino de História na escola: não se trata apenas de desenvolver habilidades cognitivas ou transmitir conhecimentos factuais e engessados, mas de promover uma educação que possibilite aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos. Essa orientação, por sua vez, favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, que articula memória, percepção do presente, identidades e expectativas de futuro.

Metodologia e Instrumento de Coleta de Dados

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, com o objetivo de investigar como os estudantes da 2º série do Ensino Médio compreendem o tempo histórico, articulando passado, presente e futuro em suas narrativas escolares.

A análise realizada parte do princípio de que, compreender historicamente é adotar uma postura crítica diante das informações, recusando interpretações prontas e descontextualizadas. Trata-se de reconhecer que o passado é constantemente reinterpretado, que o presente é permeado por múltiplas temporalidades, e que o futuro é objeto de projeções construídas social e culturalmente. Nesse sentido, algumas questões orientaram a leitura e interpretação dos dados dessa pesquisa: em que medida as experiências passadas moldam a forma como os sujeitos compreendem o presente e projetam o futuro? O passado, enquanto construção, se altera conforme sua apropriação social? Como o tempo interfere na formação da identidade dos sujeitos? Essas

indagações foram fundamentais para guiar a análise das produções textuais dos estudantes.

Para a análise dos dados, foi empregada a técnica de **análise de conteúdo**, conforme os procedimentos sistematizados por Laurence Bardin (2016). Tal técnica permite explorar os significados presentes nos discursos dos sujeitos, possibilitando a identificação de categorias que emergem a partir de suas escritas. Trata-se, portanto, de uma metodologia apropriada para acessar os sentidos atribuídos pelos estudantes à sua experiência histórica.

O corpus da pesquisa constitui-se de textos produzidos por 34 **estudantes** de uma turma de 2º série do Ensino Médio, oriundos de uma escola pública da rede estadual de ensino de Salvador (BA). Os dados foram coletados na II Unidade letiva de 2025, durante a aplicação de uma sequência didática intitulada *O tempo em disputa: e você, em qual futuro acredita?*. A proposta foi construída como uma ação avaliativa que mobilizasse os conceitos de tempo histórico, memória, espaço de experiência e horizonte de expectativa, articulando-os à visão de mundo e contexto social dos estudantes. A atividade teve início com uma aula expositiva preliminar, em dois tempos de aula e, na semana seguinte, com a leitura de um diálogo ficcional entre três personagens: João, Livia e Daniela, conforme figura 1; ujas falas expressavam diferentes formas de perceber o tempo e os problemas vivenciadas pelas sociedades atuais. Em seguida, os alunos foram convidados a elaborar um texto reflexivo, tomando como referência esse diálogo e um conjunto de perguntas orientadoras. As questões não exigiam respostas diretas, funcionando apenas como um roteiro de apoio à construção do texto.²

Figura 1: Trecho da atividade/instrumento de coleta de dados aplicado com as turmas do Ensino Médio.

² O instrumento avaliativo completo se encontra disponível em:

https://docs.google.com/document/d/1ljqfhSuMzl6aCDuH9u_OAV0URKCH0GLj/edit?usp=drive_link&ouid=114160555776242157523&rtpof=true&sd=true . Acesso em: 30 jun. 2025.

Atividade: O tempo em disputa: e você, em qual futuro acredita?

ATENÇÃO: Leia o diálogo abaixo. Ele apresenta diferentes formas de perceber o tempo presente e o futuro.

- ✓ **CENA:** *três jovens sentados no pátio da escola, em meio a uma conversa sobre o mundo atual e o que esperam do futuro.*
- ✓ **JOÃO:** *Eu acho que estamos presos a um ciclo. As mesmas injustiças, os mesmos erros. O passado está sempre voltando. Parece que não conseguimos superá-lo, não conseguimos aprender com os erros da humanidade.*
- ✓ **LÍVIA:** *Mas não é bem assim. Eu vejo progresso. A tecnologia, os debates sociais, a consciência ambiental... Acho que estamos construindo algo melhor, mesmo que lentamente, creio ser possível mudar e construir algo novo.*
- ✓ **DANIELA:** *E se nada disso for suficiente? Às vezes parece que já passamos do ponto. As mudanças climáticas, as guerras, o ódio... Será que ainda há tempo para mudar? Acho que estamos caminhando para um fim inevitável.*



Fonte: Teacher.com

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A análise do material foi conduzida em três etapas, conforme o modelo de Bardin (2016): **(1) pré-análise**, momento de organização do corpus e leitura dos textos; **(2) exploração do material**, em que se procedeu à codificação das unidades de registro e categorização temática; e **(3) tratamento dos resultados e interpretação**, com base nos referenciais teóricos de Reinhart Koselleck (2006) e Jörn Rüsen (2001), que fundamentam a compreensão da consciência histórica e da experiência temporal na formação dos sujeitos. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, todos os estudantes foram identificados por **pseudônimos (enumerados de A a Z)** assegurando o anonimato e o sigilo das informações, conforme os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos.

O foco não recaiu sobre a avaliação normativa das respostas, mas sobre a identificação de sentidos atribuídos ao tempo histórico, aos conceitos mobilizados e à percepção que os estudantes têm de si mesmos como sujeitos históricos e do mundo que os cerca. Nesse contexto, a noção de competência narrativa, tal como proposta por Rüsen (2001), revela-se especialmente útil para a análise dos dados, uma vez que permite observar como os alunos organizam experiências temporais em forma de narrativas e como atribuem sentido a esses discursos. Essas narrativas não são meras

reproduções de conteúdos, mas produções simbólicas que articulam passado, presente e futuro, evidenciando como os estudantes elaboram interpretações a partir de suas memórias, expectativas e vivências.

Por conseguinte, o instrumento de coleta de dados permitiu a aferição de informações essenciais como: a concepção e importância da História; as discussões e saberes construídos nos debates prévios nas aulas de História e Iniciação Científica; a concepção e ampliação do conceito de fontes; conhecimentos sobre tempo histórico e conceitos básicos da área; identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo; concepções de futuro (pessoal) e expectativas de futuro (coletivas); formação de identidades; a relação entre História e Memória; direitos humanos, sustentabilidade e impactos ambientais.

Análise das Produções Textuais dos estudantes

O argumento de João chega a ser o mais coerente pelo motivo de que a sociedade, ao longo dos anos, após passar por muitos problemas e injustiças, continua sempre voltando ao passado. Um exemplo foi a pandemia e as guerras que ocorreram recentemente. Não houve mudanças e melhorias nos aspectos sociais (estudante A).³

A citação acima demonstra a descrença da estudante A quanto a capacidade dos seres humanos aprenderem com o passado, visto que voltam a repetir as mesmas atitudes. A visão de passado, presente e futuro se entrelaçam na narrativa apresentada, na qual o aluno evoca o tema da pandemia da Covid-19 e a eclosão de guerras nos últimos anos como argumento. Logo, o passado aparentemente perde sua capacidade de orientação no tempo, o presente parece uma repetição de erros do passado e o futuro se mostra incerto. Além disso, a estudante afirma que não houve avanços do ponto de vista de melhorias sociais, externalizando uma visão pessimista sobre possibilidades de mudanças. Nesse sentido, a narrativa do estudante B também parece-nos extremamente pessimista ao afirmar que:

³ Neste texto, usamos termos fictícios para proteger a identidade dos discentes, referindo-nos aos educandos como estudante A, B, C e assim sucessivamente. O foco não é avaliar o letramento dos estudantes, por isso corrigimos os erros mais evidentes, mas mantivemos a escrita original dos escritos.

Analisando as visões dos três personagens, me identifico com Daniela, pois acho que já passamos do ponto. “Será que ainda há tempo para mudar?” essa é uma pergunta muito boa, pois ao mesmo tempo em que temos o potencial de fazer coisas boas, escolhemos fazer algo que prejudica tanto a humanidade quanto as pessoas. Então creio que há tempo para mudar, basta querermos, enquanto isso não mudar, estamos sim caminhando para um fim inevitável. [...] Ao pensar o tempo presente, compreendo de uma forma ruim, pois o presente no mundo só tem maldade, violência... Mas isso não quer dizer que não tenha coisas boas. Mas vivemos em um tempo de tantos acontecimentos, onde as pessoas ficam muitas das vezes com medo do mundo e torna-se impossível viver tranquilo (a) (estudante B).

A citação do estudante B expressa uma visão pessimista do tempo presente, marcada pela percepção de um mundo dominado pela maldade e pela violência. Essa perspectiva se aproxima da ideia de **esgotamento do tempo histórico**, sugerindo que “já passamos do ponto”, embora ainda reste uma esperança, ainda que diminuta, de mudança. Há uma clara **identificação com o tempo presente como crise**, o que reflete o que Koselleck (2006) chama de descompasso entre experiência e expectativa, uma consequência da **aceleração temporal vivenciada nas sociedades contemporâneas**, que gera medo, ansiedade e a sensação de impotência diante das mudanças constantes. A fala também revela uma forma de **identificação temporal negativa**, na qual o estudante se reconhece num presente “ruim”, dificultando sua projeção de futuro..

Dando continuidade, a citação a seguir, escrita pelo estudante C, reforça a percepção presente nas citações acima:

Apesar de a nossa sociedade apresentar certo progresso em debates sociais, tecnologias e consciência ambiental, a nossa sociedade está presa a um estigma enraizado e estático. Por mais que haja movimentos para tentar quebrá-las, algumas ações nos fazem questionar se evoluímos ou retrocedemos (estudante C).

A citação do estudante C, embora identifique um certo progresso no âmbito social, demonstra que, para ele, as sociedades atuais permanecem estáticas e incapazes de mudanças. O estudante não enxerga possibilidades de mudanças concretas, reforçando um certo fatalismo em sua visão sobre o que de fato mudou. Nesse sentido, o estudante D também afirma:

O que eu vejo são três pessoas com pensamentos diferentes, mesmo vivendo no mesmo século. Eu me identifico com João e Daniela, como vamos transformar o mundo em um lugar melhor se fazemos totalmente o oposto? Um exemplo disso são os conflitos entre as nações. Isso pra mim é um ciclo

porque não tem como o mundo inteiro viver em paz [...] Eu não acho que estamos evoluindo, acho que estamos dando passos para trás. [...] A estimativa de vida antes era maior, hoje saímos de casa sem saber se iremos voltar (estudante D).

A análise da produção textual do estudante D revela uma contradição marcante entre a passagem do tempo e a crença no progresso. A sua percepção é de um futuro incerto e sombrio, no qual a humanidade se encontra presa em um ciclo que só retrocede. Ao se identificar o mundo como um lugar sem esperança e de más condutas, o estudante manifesta um profundo ceticismo. A experiência de vida é descrita com um forte sentimento de vulnerabilidade quando este afirma que "saímos de casa sem saber se iremos voltar", o que culmina em uma perspectiva fatalista acerca da insegurança e violência no espaço urbano. A fala a seguir, relatada pela estudante E, também concorda com essa percepção ao argumentar que:

Baseando-me no mundo em que vivemos atualmente, não mudou muito em relação ao passado, não tem nada a ver com tecnologias e sim com ideologias e contextos históricos que fazem as pessoas agirem como animais irracionais, ou seja, de forma arrogante, intolerante e preconceituosa (estudante E).

O trecho em análise revela uma visão de mundo profundamente cética em relação ao progresso humano. Logo, sua crítica se concentra na persistência de comportamentos que ela descreve como "irracionais", como a arrogância, a intolerância e o preconceito. Essa perspectiva sugere que a humanidade, apesar de seus avanços técnicos, permanece estagnada em um ciclo vicioso de conflitos e retrocessos morais. A conclusão de que "não mudou muito em relação ao passado" denota uma desilusão com a capacidade de a sociedade romper com padrões de violência e desumanização. Nessa perspectiva, a fala a seguir, da estudante F, segue uma lógica semelhante ao expor que:

Acredito que sim, estamos vivendo presos a um ciclo onde o passado se repete. Por exemplo, a onda crescente de neonazistas atualmente e o quanto que no passado isso matou tantos inocentes. Mesmo assim, ainda existindo muitas discussões sobre o tema e materiais que falam dos impactos negativos do nazismo, ainda hoje ele existe. Isso é um erro, e muitos não aprendem com ele. Sim, estamos evoluindo, porém lentamente, ao mesmo tempo em que os outros problemas evoluem e crescem de forma alarmante. E por mais que pensemos em como melhorar, é um processo longo e que talvez só venha a funcionar quando for tarde demais (estudante F).

A citação revela uma perspectiva de desilusão quanto ao progresso humano, que parece aprisionado em um ciclo de repetição. A sensação de impotência é palpável na narrativa da estudante, sobretudo na observação de que ideologias como o neonazismo ressurgem, mesmo com todo o conhecimento sobre seus impactos devastadores no passado. Essa percepção demonstra uma desilusão pessoal com a incapacidade da sociedade de aprender com suas próprias tragédias. A estudante F, então, expressa um sentimento de que a evolução da humanidade é demorada, enquanto os problemas mais sombrios que assolam a humanidade crescem de forma exponencial. É como se a corrida contra o tempo já estivesse perdida, gerando uma ansiedade latente e a dolorosa conclusão de que, talvez, a verdadeira mudança só venha a ocorrer quando já for tarde demais.

Observando as respostas dadas pelos estudantes à atividade proposta, torna-se necessário refletir sobre os significados atribuídos ao passado e como essas interpretações influenciam as formas pelas quais as gerações atuais se enxergam no mundo.

Por mais fatalista que este atual cenário se pareça, e realmente estamos mais próximos de um colapso de interesses globais, e que a natureza está finalmente colocando à mesa a consequência dos nossos atos [...] Acredito que ser um sujeito histórico no sentido de sobreviver aos eventos históricos que estamos vivenciando. Não estou transformando nada socialmente (estudante G).

A fala do estudante G revela um olhar crítico e desanimado sobre o presente. Ele reconhece a gravidade da crise atual, marcada por conflitos de interesses e pelas consequências das ações humanas sobre a natureza. Ao mesmo tempo, demonstra receio diante das transformações em curso. Esse posicionamento expressa uma relação também pessimista, em que o estudante se vê como parte da História, mas sem conseguir atuar sobre ela. A aceleração dos acontecimentos e a sensação de colapso iminente parecem reduzir suas expectativas em relação ao futuro. Assim, ele se percebe como alguém consciente do momento histórico em que vive, mas sem forças ou meios para provocar mudanças significativas. Nesse sentido, o estudante H também afirma que:

Atualmente, vemos muitas reuniões sobre as mudanças climáticas, e muitas delas não resolvem nada, só piorando a situação do nosso planeta. Já as guerras têm altas chances de acontecerem novamente, levando a perda de muitas vidas. Vivemos um presente histórico onde a nossa geração não sabe dos acontecimentos do passado ou as pessoas que fizeram atos heroicos, como a independência da Bahia. Vejo o presente como continuidade do passado, já que os mesmos problemas sociais continuam e ainda não foram resolvidos pela sociedade ou pelos governantes, que muitas vezes só criam mais problemas. [...] Na minha opinião, concordo com João, pois os problemas do passado estão voltando, temos uma sociedade e injustiças que pioram mais e mais (estudante H).

Essa perspectiva nos instiga a considerar questões essenciais, como as formas pelas quais os conhecimentos históricos e as noções de temporalidade contribuem ou podem contribuir para a construção da consciência histórica. Também nos faz questionar se professores e estudantes compartilham os mesmos referenciais de interpretação acerca de determinados conceitos, ou se, por vezes, operam a partir de sentidos distintos e contrastantes.

O ser humano, enquanto sujeito histórico e social, constrói continuamente sentidos para sua existência a partir de experiências acumuladas ao longo do tempo. Segundo Luis Fernando Cerri:

Tais questões, de fundo identitário, estão na base do conceito de consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas de pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido (Cerri, 2011, p. 13).

Assim, essa busca por significados é intrínseca à condição humana e está fortemente vinculada à consciência histórica, isto é, à capacidade de interpretar o passado, agir no presente e projetar possibilidades de futuro. Nesse processo, a História individual de cada sujeito influencia suas escolhas, pois tais decisões são formuladas com base em interpretações, experiências passadas e de referenciais culturais dos grupos nos quais está inserido. Como seres sociais, moldados por cultura, linguagem, religião e memória, nossa percepção de mundo e nossas ações são atravessadas por múltiplas camadas e significados.

Cabe ressaltar que essas narrativas evidenciam a importância do passado como elemento basilar das formas pelas quais os alunos interpretam o tempo presente e projetam expectativas de futuro. A estudante I, cuja narrativa será representada a seguir,

nos mostra como a discente utiliza sua experiência e seus conhecimentos sobre História para compreender seu tempo histórico mas, diferentemente das narrativas anteriores, tais perspectivas parecem um pouco mais otimistas. Outras sete atividades apresentaram respostas semelhantes ao relato da estudante I, demonstrando concordância total com a personagem Lívia e com sua visão de mundo.

Ao refletir sobre os diálogos apresentados, percebo que me identifico mais com a perspectiva de Lívia, pois acredito que, apesar dos problemas enfrentados pela sociedade, há progresso em diversas áreas. A tecnologia, os avanços científicos e a maior conscientização social mostram que estamos em constante evolução. No entanto, reconheço que esse progresso não é linear, nem acessível a todos (estudante I).

Dando continuidade, a estudante J também ressalta essa percepção ao afirmar que:

Vivemos um presente histórico marcado por grandes desafios, como as mudanças climáticas, desigualdades sociais e crises políticas. Esses eventos moldam a nossa realidade e exigem que estejamos atentos e preparados para agir de forma consciente. Assim, entendo o futuro não apenas como uma continuação do passado, mas como um campo de possibilidades, onde nossas escolhas e ações podem fazer a diferença. A memória pessoal, familiar e comunitária influenciam diretamente a maneira como interpreto o presente. Histórias de superação, dificuldades e conquistas contribuem para minha visão crítica da realidade. Ser sujeito Histórico significa compreender que faço parte da construção da História e que posso ser um agente de transformação por meio das minhas atitudes, ideias e ações. Os conteúdos discutidos em sala, como o tempo histórico, ajudam a entender melhor o presente e pensar sobre o futuro. Eles mostram que a realidade não é fixa, mas construída socialmente ao longo do tempo. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na formação de cidadãos críticos (estudante J).

Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Orlandi (2002), que compreende o discurso como uma prática significativa marcada por condições de produção específicas. Para a autora, o sujeito do discurso é atravessado pela ideologia e pelos sentidos que circulam em sua formação discursiva, sendo, portanto, constituído por essas relações. A linguagem, nessa abordagem, não é neutra e nem espontânea; ela opera dentro de uma rede de sentidos que se formam por meio da relação entre o que se diz, quem diz e o lugar social ocupado por quem enuncia. Conforme postulado por Orlandi, o discurso constitui o cerne da formação de sujeitos e sentidos. Isso significa que, mesmo ao acreditarmos expressar ideias originais, os significados que articulamos são frequentemente moldados por formações discursivas específicas e pelas posições

ideológicas que ocupamos na sociedade. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que todo conhecimento possui uma autoria (individual ou coletiva), um local de produção e efeitos de sentido intencionalmente articulados. Por conseguinte, Orlandi (2002, p. 34-36) ressalta que a memória não se apresenta como algo estático ou definitivo; ao contrário, ela está em constante reconstrução, pois o sujeito se forma no movimento das trocas sociais mediadas pela linguagem. É nesse processo discursivo, dinâmico e histórico que se dá a constituição do sujeito como ser social, dotado de sentidos e pertencente a formações discursivas que o atravessam e o posicionam no mundo.

A compreensão dessa premissa é crucial para que os estudantes, enquanto sujeitos históricos, desenvolvam a capacidade de realizar leituras de mundo historicamente situadas e autônomas. Essa instrumentalização os habilita a pensar, aprofundar-se nos saberes e, criticamente, discernir que cada conhecimento possui um contexto específico de produção que pode ser desmiuçado, analisado, logicamente explicado e que, portanto, existe a possibilidade de mudança histórica.

Nesse sentido, conforme relato do estudante K:

Acredito que minhas relações pessoais, familiares e na escola influenciam sim a minha visão da realidade. Essa influência vem pelos diálogos e opiniões das pessoas do meu convívio. Elas, de certa forma, complementam a minha opinião e perspectivas de futuro. [...] Me vejo como um sujeito que está participando da História, não sei se exatamente um sujeito de transformação social. Para mim, ser um sujeito histórico é ser um agente direto da mudança da História, um agente que tem ações significativas para influenciar a História (estudante K).

Outros seis relatos apresentam uma perspectiva semelhante ao relato do estudante K, admitindo possibilidades de mudança, mas atribuindo tais ações ao futuro, sobretudo sob responsabilidade daqueles personagens ditos “importantes” na História. Nesse sentido, a narrativa do estudante é extremamente interessante pois reconhece a importância das relações sociais para a construção de visões de mundo, ao mesmo tempo em que faz uma diferenciação entre um sujeito que participa da História e o sujeito Histórico ativo. Assim como o estudante K, a estudante L demonstra uma interpretação semelhante:

Tenho a noção de que fazemos parte da História, porém se não formos alguém com algum valor memorável relativamente grande, daqui a 100 anos ninguém irá se lembrar de nós, ou seja, somos sujeitos históricos

em nosso tempo presente, mas deixamos de ser quando nos tornamos o passado da geração presente, que não saberá com definição quem cada um de nós realmente foi e de que maneira modificamos ou moldamos a nossa sociedade e História próprias, de forma indireta ou não. No fim, não temos sentido (estudante L).

Isso nos mostra que, cobrar uma postura ativa do estudante requer, portanto, a compreensão de que, para isso, ele precisa não só entender o seu potencial como agente de transformação, mas também saber se posicionar e compreender o significado de cidadania em seu tempo histórico. Isso se dá por meio de sua compreensão do tempo e das relações que deram origem a sociedade que o cerca. Logo, é imprescindível capacitar os educandos a identificar informações verdadeiras e bem fundamentadas daquelas sem comprovação, distinguindo-as daquelas simplistas e inverídicas. Assim, para que o estudante compreenda seu estar no tempo presente, é fundamental que ele apreenda minimamente a origem, os mecanismos de sustentação e de reprodução de determinada sociedade.

A análise do discurso, nesse contexto, busca compreender como esses sentidos são produzidos, quais efeitos de sentidos são provocados e de que maneira o discurso se articula com outros discursos em circulação no tempo/espço, revelando os mecanismos que permeiam a linguagem. Nessa concepção, o estudante M ressalta que:

De verdade, o presente é caótico, e mais louco ainda é o fato de que eu não tenho como comparar com outras eras. Talvez seja por isso que eu não entendo bem a época em que vivo, por exemplo, comparando a juventude de outras gerações e a minha juventude, percebo como ambas parecem estar próximas na tristeza, mas distantes em corpo. Provavelmente esse deslocamento que eu sinto seja o evento que marque o presente, o “isolamento social eterno”. Naturalmente, o presente é um campo de possibilidades incalculáveis, um mar de variáveis impossíveis. Talvez o futuro seja uma probabilidade caótica que não pode ser criado. Já que toda ficção precisa fazer sentido, a realidade parece que não [...] (estudante M).

A primeira parte da reflexão do estudante M revela um sentimento de desenraizamento temporal, marcado pela dificuldade de compreender o próprio presente e de projetar sentidos para o futuro. Esse estranhamento, que ele nomeia como “isolamento social eterno”, aponta para um fenômeno geracional em que o senso de continuidade histórica é abalado por uma experiência do tempo fragmentada e marcada por incertezas. Ao problematizar o futuro como algo que escapa à lógica da ficção, que precisa de sentido, o estudante expressa uma percepção de que a realidade

contemporânea subverte as narrativas históricas tradicionais, expondo um esvaziamento simbólico que afeta diretamente os modos de sociabilidade. Nesse contexto, pensar o tempo como experiência pessoal e coletiva torna-se um exercício crucial de resistência. Dando continuidade, o discente aponta:

[...] quando se nasce, não existimos para nós mesmos ainda, mas, diretamente, estamos dentro da História de outras pessoas. Mas e quando morremos e ninguém se lembra de nós? E quando não fomos grandes escritores, filósofos, músicos ou líderes? Existimos ou simplesmente só vivemos? Quando me questiono sobre tal, percebo que sou um agente temporário na vida dos outros e que eventualmente serei apagado e esquecido. Me sinto triste? Não, talvez minhas palavras, meus pensamentos durem 10, 15 anos... ou sejam esquecidos logo após a minha morte, mas, se eu tiver movido um grão de areia, é capaz de um dia inundar o deserto do Saara. Acho que estou afirmando mais ainda o que eu achava. O mundo é um caos e muito mais do que um ciclo, a humanidade só vai acabar com esse ciclo no seu fim. Ciclo, cristianismo, imediatismo, tudo isso é só uma maneira rápida de preencher o vazio. O existencial é que é inerente à raça humana. E se tudo for um ciclo, como João diz, todas as experiências se repetem até o fim. Recentemente, vi uma matéria de jornal que dizia que surgia um novo tipo de analfabetismo, que considerava que cada pessoa, em geral os mais jovens, estariam renegando o pensamento em virtude das inteligências artificiais, deixando o ensino comum de lado; o que é bizarro, já que no Brasil a cada ano lê-se cada vez menos e a sociedade continua revivendo preconceitos e bizarrices do passado (estudante M).

Na segunda parte de sua reflexão, o discente desloca o foco da experiência no tempo para uma indagação profunda sobre existência, memória e esquecimento. Dessa forma, o estudante toca em uma questão central das sociedades contemporâneas: o silenciamento da memória daqueles que não ocupam posições de destaque nos registros oficiais e a sensação de esquecimento. Essa inquietação dialoga com Maurice Halbwachs (1990), ao problematizar os mecanismos sociais de seleção da memória, o autor diferencia o que é lembrado e o que é silenciado, o “não-dito” que permanece subterrâneo. No entanto, o estudante também aponta para a importância das pequenas ações, que podem ressoar no tempo. Ao afirmar que “se eu tiver movido um grão de areia, é capaz de um dia inundar o deserto do Saara”, ele reivindica uma forma de agência que não depende do reconhecimento imediato, mas aposta na possibilidade de um futuro distante. Essa percepção se aproxima da leitura de François Hartog (2013) sobre os regimes de historicidade, especialmente quando o estudante identifica um presente saturado, em que o futuro parece inatingível e o passado retorna de forma cíclica, como nas “bizarrices do passado”, que voltam a existir no presente imediato. Assim, a narrativa revela uma consciência de que o presente é um tempo em disputa, e

que, apesar da fragmentação, o exercício do pensamento histórico ainda pode oferecer possibilidades de ruptura.

A consciência histórica, portanto, transcende a simples rememoração do passado: ela envolve a capacidade de situar-se no tempo, de compreender-se como sujeito de um processo e de projetar o futuro com base na compreensão crítica do presente. É nesse horizonte que se estabelece a articulação entre identidade individual e identidade coletiva, ambas fundamentais na forma como o sujeito interpreta sua trajetória e seu papel social. Tal articulação é especialmente relevante no campo do ensino de História, entendido como espaço estratégico de (re)construção de sentidos sociais. Cerri (2011) sintetiza muito bem essa ideia ao afirmar que:

Quem acreditamos que somos depende de quem acreditamos que fomos, e não é à toa que o ensino de História – escolar ou extraescolar, formal ou informal – é uma arena de combate em que lutam os diversos agentes sociais da atualidade. Definir quem somos e quem são os outros é parte do condicionamento da nossa ação e paixão, e da ação e paixão dos outros (Cerri, 2011, p. 15-16).

Dessa forma, o ensino de História não apenas transmite conteúdos, mas constitui-se como campo político e formativo, em que estão em disputa narrativas, memórias e projetos de futuro. No mais, de acordo com Halbwachs (1990), embora a memória possa aparentar ser estritamente individual, ela é também constituída no âmbito das relações sociais. A memória é atravessada pelo olhar do outro e exerce influência direta na formação das identidades. O reconhecimento social, portanto, desempenha papel decisivo na constituição do sujeito, que se percebe como tal por meio de suas interações e validação de suas experiências no espaço coletivo.

Pessoalmente me identifico com João, de modo parcial, mas acredito que posso compartilhar uma visão. Tanto a minha vida, quanto as pessoas ao meu redor parecem viver um ciclo diário, começar o dia com as mesmas coisas, estudar as mesmas coisas, trabalhar com as mesmas coisas e no fim de semana, fazer as mesmas coisas e parecer que nós descansamos. Para além das questões políticas (Fascismo, Guerras da Palestina, etc) sociais (a criação de novos ídolos) que João fala, o ser humano como um todo parece estar vivendo um ciclo (estudante M).

Com base na narrativa do estudante M, percebemos uma visão introspectiva da experiência contemporânea, na qual o estudante se identifica parcialmente com a

perspectiva de João, mas a expande para além das grandes questões políticas. A análise evoca a problemática dos conflitos globais, como o fascismo e as guerras, mas também enfoca uma realidade mais imediata e pessoal: o "ciclo diário" da vida. Ao descrever a rotina do dia a dia, o aluno expressa um sentimento de monotonia e estagnação no tempo. Essa percepção da vida como um ciclo repetitivo sugere uma perda de sentido ou de propósito, onde até mesmo o descanso parece ser uma atividade rotineira. Portanto, essa visão aparenta uma sensação de aprisionamento que se estende à experiência individual, reforçando a ideia de que o ser humano, em sua totalidade, parece estar preso a um padrão repetitivo.

Ao ler o diálogo entre João, Livia e Daniela, percebi que me identifico com Livia, em partes, pois acredito que vivemos um tempo de mudanças importantes, com avanços na tecnologia e na consciência ambiental, mas também entendo a preocupação de Daniela com as crises climáticas e os conflitos mundiais (estudante N).

Ao se identificar com Livia e Daniela, a estudante N reconhece que a esperança é uma parte vital da experiência contemporânea. No entanto, a menção às crises climáticas reflete uma tensão entre a esperança de um futuro melhor e a ansiedade diante de desafios tão complexos, mostrando que a percepção do progresso está atrelada às contradições que definem o nosso tempo. Nesse sentido, a estudante F, anteriormente citada, ressalta que:

Estamos em desenvolvimento. Ao mesmo tempo que questões sociais ganharam mais visibilidade, também se nota que alguns direitos básicos (quando cumpridos) são motivos de comemoração. O básico é raro. Aumentam o consumo desenfreado, o descarte irregular, a produção de lixo, comparações irreais, guerras e possíveis guerras, retomada de ideologias que visam excluir determinado grupo da sociedade. São poucas as evoluções e pra mim um principal marco foi: a chegada das inteligências artificiais, consumismo, pandemia e as guerras Israel x Palestina e Rússia x Ucrânia. Atualmente, o presente aparenta ser uma continuidade do passado, porém há sempre um momento para melhorar, então talvez nem tudo esteja perdido (estudante F).

A fala da estudante F expressa uma visão crítica do presente, marcada por contradições entre avanços sociais e a persistência de desigualdades, consumo excessivo e conflitos globais. A recorrência, entre os estudantes, da menção as guerras e tensões internacionais revela um sentimento de **desesperança diante do cenário mundial**. No entanto, ao reconhecer que “há sempre um momento para melhorar”, a aluna aponta para a possibilidade de mudança. Essa ambivalência reforça o papel do ensino de

História em **formar sujeitos capazes de compreender as permanências do passado no presente**, mas também de vislumbrar e construir futuros alternativos. Nesse sentido, o estudante O também apresenta um argumento relevante ao afirmar que:

Daniela fala que já passamos do ponto e isso é verdade. A violência vem crescendo cada vez mais e o governo não faz nada para melhorar, e as mudanças climáticas estão causando estragos e nós não estamos fazendo o suficiente para diminuir. Mesmo com o avanço da tecnologia, isso não vem sendo o suficiente (estudante O).

A menção ao avanço tecnológico se mostra ineficaz para conter o caos climático e evidencia uma desilusão com o próprio conceito de progresso. Para o autor da narrativa, a tecnologia, em vez de ser uma solução, parece incapaz de reverter a degradação social e ambiental. Essa análise, portanto, reflete um fatalismo que ecoa a preocupação de que o tempo para agir está se esgotando, perpetuando a sensação de que, mesmo com os recursos disponíveis, a sociedade já não tem mais controle sobre seu próprio destino.

Desta forma, torna-se necessário indagar: quais contribuições a História teria a oferecer para que as pessoas possam se orientar no tempo? Inicialmente, a História, enquanto disciplina científica, não é estática, ou seja, variou e varia ao longo do tempo/espço. Um exemplo disso fica evidente no processo de construção da disciplina. Logo, a caracterização da História enquanto verdade inquestionável, principalmente no século XIX retratava a História da nação e dos ditos “grandes homens”. Em contraposição, a gradativa transição para uma História-problema no século XX, sobretudo a partir das contribuições trazidas pela Escola dos Annales de Lucien Febvre e Marc Bloch, deu um novo olhar à disciplina histórica, ampliando os campos de pesquisa e o conceito de fonte. Desse modo, fica explícito que os processos históricos não são imutáveis, mas fruto de investigações, utilização de novas metodologias e fontes históricas.

Nesse sentido, a obra de Contijo (2007) se faz necessária, pois, para o autor, a compreensão do presente dos indivíduos passa pela construção de suas identidades. Haja vista, tais concepções identitárias e a compreensão de onde se está e onde se quer chegar são essenciais para a projeção de futuros possíveis para além da condição vivenciada no presente. A formação de identidades comportam referências a múltiplos

passados que nos permite reconhecer a identidade como fenômeno histórico que vai sendo (re)construída ao longo da vida, sem nunca estar de fato terminada. Isso fica evidente em algumas narrativas, como a da estudante P, representada a seguir:

A nossa forma de pensar, na maioria das vezes, vem de uma herança familiar muito forte. Eu acredito que para criarmos nossa percepção é preciso antes escutar a de outro alguém. Então, a minha leitura do presente é totalmente influenciada pelo meu passado, ou seja, pela minha mãe, avós, avós, bisas [...] Ser um sujeito histórico não precisa necessariamente ser um nome citado num livro de escola, as vezes conseguimos ser esse sujeito apenas para um pequena sociedade (na escola, no bairro...). Um sujeito histórico é aquele que será lembrado eternamente em memórias. Todos podemos ser agentes transformadores, basta querer e fazer. Tudo o que aprendemos nos ajuda a construir nossa realidade. Então, enquanto discutirmos sobre o assunto, refletimos sobre, e isso nos ajuda a entender a nossa realidade (estudante P).

De acordo com Hall (2005, p. 38), a identidade não é inata, sobretudo porque se forma através de processos inconscientes ao longo do tempo, ou melhor, faz parte de um movimento de permanente adaptação e mudanças. Com isso, o autor admite que os homens carecem de orientação no tempo, valendo-se da História para a formação de uma identidade capaz de dotar a vida de significado, principalmente a partir das relações que estabelecem com o passado, tendo o seu presente como ponto de referência. Nessa concepção, é possível compreender que a formação das identidades tem relação direta com a memória e o lugar social em que os indivíduos se inserem. Nesse sentido, além de orientação no tempo, pode permitir, também, a continuidade de práticas e valores para a comunidade. Nesse sentido, percebemos como esse debate se materializa no relato do estudante Q, o qual afirma que:

Acho que o passado influencia bastante na definição de quem somos, pois minha memória molda o ritmo das minhas ações, ou seja, uma experiência vivida ou formada molda a atitude que tomo, dependendo da circunstância. [...]. Ser um sujeito histórico significa ser alguém cujas ações, tanto passadas quanto futuras, podem de alguma forma ajudar a mudar o mundo. Penso que minhas ações não podem mudar o pensamento de muita gente, mas posso, através de ações, repassar valores. Por exemplo, eu sou irmão mais velho e meu irmão, vendo certas atitudes, pode aprender valores que ele pode usar ou até passar para seus filhos no futuro, já que ele me vê como exemplo (estudante Q).

Deste modo, o ensino de História possui uma função didática de orientação dos indivíduos na resolução de problemas concretos da vida prática e na forma como interpretam e criam o mundo ao seu redor. Complementando esta discussão, o ensino de

História nos fornece experiências fundamentais para entendermos os movimentos da História e propormos novas expectativas de futuro. Desta forma, o ensino não age sobre seres humanos como páginas em branco mas, de maneira oposta, atua sobre indivíduos complexos com saberes da experiência. Desse modo, conforme relato do estudante R:

O nosso presente nada mais é do que erros e acertos do passado, assim como será o futuro. A memória influencia absolutamente em tudo. Desde quando minha mãe me falava que eu, por ser preto, devo trabalhar o triplo, ou até mesmo todas as vezes em que venho para a escola em um ônibus lotado e observo os inúmeros moradores de rua que existem no meu bairro. Cada coisa que eu vi, ouvi e vivi influenciaram na minha forma de ver o mundo. Quanto a possibilidade de mudança, percebo que qualquer pessoa pode mudar o rumo da História, seja regional ou até mesmo mundial. E sim, me percebo dessa maneira, assim como todos os humanos, penso que posso influenciar e ser influenciado (estudante R).

A fala do estudante destaca a importância do ensino de História como ferramenta para desenvolver uma compreensão crítica da realidade a partir das experiências pessoais e coletivas. Ao reconhecer que o tempo não é linear, mas feito de memórias e possibilidades, este valoriza o papel da escola e, especialmente, dos professores na formação de sujeitos históricos conscientes e atuantes. O estudante aponta que, apesar das incertezas, o futuro pode ser reinventado, e que essa transformação depende das escolhas que fazemos no agora. Assim, o ensino de História se afirma como espaço fundamental para refletir, agir e projetar mudanças.

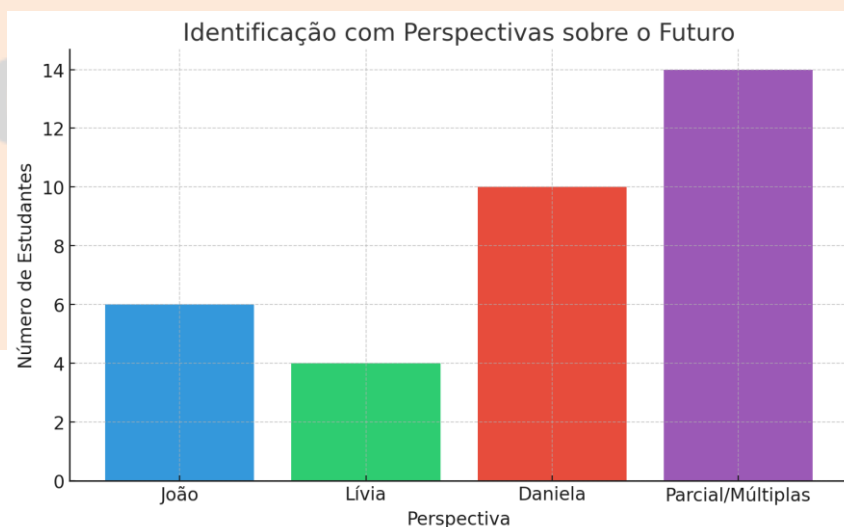
A forma como leio o presente vem muito da minha vivência pessoal e familiar. Histórias da minha família, experiências na escola e no meu bairro me ajudam a entender a realidade de uma forma crítica. Por isso, acredito que cada um de nós é um sujeito histórico, alguém que pode agir e transformar. Os debates em sala sobre o tempo histórico, memória e expectativa me fizeram perceber que o tempo não é só uma linha reta. Ele é cheio de voltas, de lembranças e sonhos. E, nesse sentido, a escola tem um papel essencial: ela nos forma como cidadãos, nos dá ferramentas para pensar e agir no mundo. Acredito que ainda há tempo para mudar. Mas essa mudança depende de nós, das escolhas que fazemos agora. O futuro é incerto, mas não está perdido. Ele ainda pode ser reinventado (estudante S).

O relato do estudante S evidencia uma compreensão ampliada e crítica sobre sua própria inserção no tempo histórico, ancorada nas experiências cotidianas e nas memórias familiares e comunitárias. Assim, o aluno mobiliza uma noção fundamental para o ensino de História: a de que os indivíduos não apenas vivenciam os acontecimentos, mas têm potencial para intervir e transformá-los. A reflexão do estudante S aponta para a importância da escola como espaço de formação crítica, onde

a discussão sobre o tempo, a memória e o futuro pode contribuir para resgatar essa consciência histórica. Logo, sua narrativa reafirma a necessidade de um papel ativo dos estudantes na construção de novos horizontes, sustentando a esperança como uma escolha política e pedagógica diante das incertezas do futuro.

A discussão apresentada, baseada nas respostas de estudantes da 2º série do Ensino Médio, oferece uma rica compreensão sobre as articulações conceituais de tempo histórico, memória, sujeito histórico e futuro. As percepções emergentes revelam não apenas o repertório de conhecimentos mobilizados em sala de aula, mas também os significados atribuídos pelos jovens à sua experiência no mundo contemporâneo.

Figura 2: Gráfico de barras representando a identificação dos 34 estudantes com as três perspectivas dos personagens apresentados.



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico acima demonstra que Daniela foi a mais citada de forma direta, com 10 estudantes expressando concordância total ou predominante com sua fala. Enquanto isso, **João** e **Lívia** foram menos frequentes, com 6 e 4 adesões diretas, respectivamente. Portanto, podemos concluir que a maioria dos estudantes, demonstrou identificação **parcial ou combinada** com mais de uma perspectiva, refletindo uma visão mais complexa e crítica do futuro.

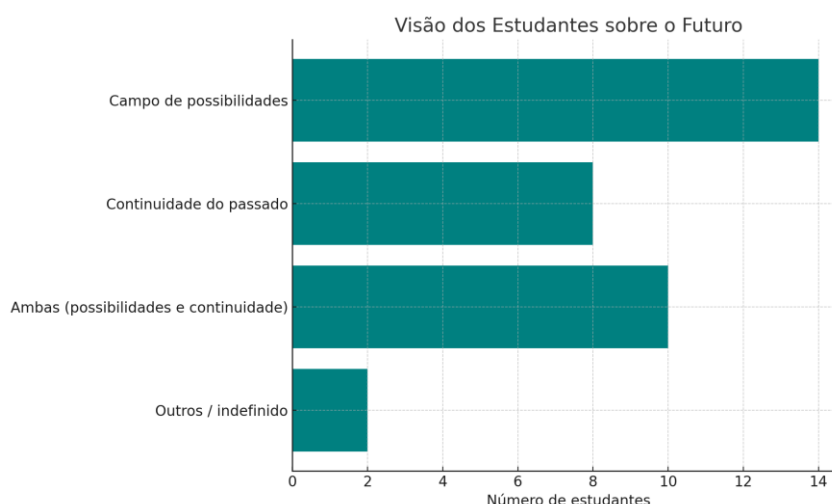
Figura 3: Perspectiva dos estudantes acerca do presente histórico.



Fonte: elaborado pela autora.

Grande parte dos estudantes interpreta o presente como uma **continuidade de problemas do passado**, especialmente no que se refere à violência, à desigualdade e à intolerância. A repetição de erros históricos aparece como um elemento recorrente. No entanto, essa visão não é homogênea: outros alunos percebem o presente como um espaço **contraditório**, onde avanços tecnológicos e sociais convivem com retrocessos éticos e políticos. Apenas alguns expressam otimismo quanto ao presente como tempo de transformação.

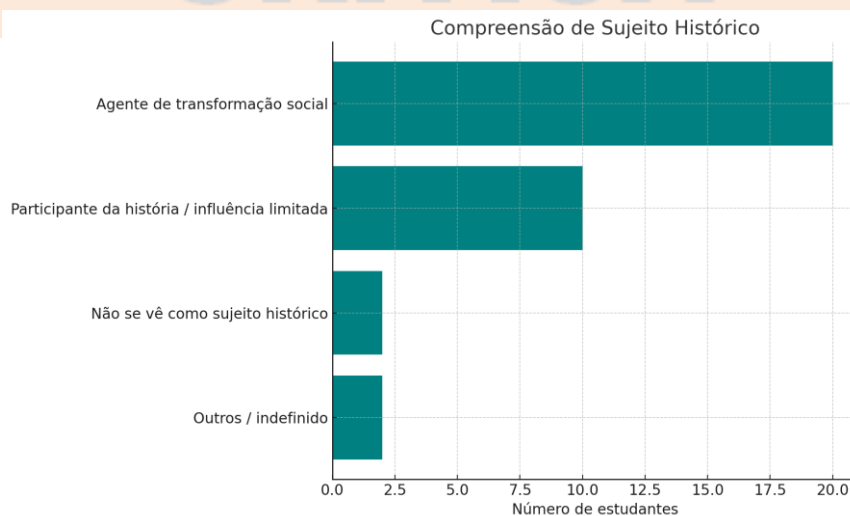
Figura 3: Perspectivas acerca do futuro.



Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos estudantes compreende o futuro como um **campo aberto**, marcado por incertezas e possibilidades de mudança. Essa perspectiva revela uma **esperança crítica**: o reconhecimento de que o futuro não está dado, mas que depende da ação humana. Outros estudantes, porém, demonstram ceticismo, enxergando o futuro como **continuação de ciclos**, ou como um **território ameaçado** por problemas atuais não resolvidos.

Figura 4: Perspectivas e compreensão acerca do conceito de Sujeito Histórico.



Fonte: elaborado pela autora.

Muitos estudantes reconhecem-se como agentes de transformação social, capazes de intervir na realidade e promover mudanças, ainda que em pequena escala. Por outro lado, uma parcela dos discentes expressa a ideia de que apenas indivíduos com grande impacto público são dignos de memória, revelando uma tensão subjacente entre o protagonismo e o anonimato na construção histórica. Essa dualidade aponta para a complexidade da autopercepção dos jovens em relação ao seu papel no mundo que os cerca.

Em suma, a análise empreendida evidencia que os estudantes da 2º série do Ensino Médio possuem elaborações conceituais complexas e críticas acerca do tempo histórico e do papel do sujeito na construção da história. Logo, o trabalho pedagógico com os conceitos de tempo, memória e consciência histórica em sala de aula pode contribuir significativamente para a formação crítica dos educandos. Portanto, a escuta atenta dessas narrativas demonstra a importância de abordagens pedagógicas que valorizem os saberes e as vivências dos alunos.

Considerações Finais

De forma geral, este artigo teve como propósito analisar as produções escritas de estudantes da 2º série do Ensino Médio, com o intuito de apreender as concepções de Tempo histórico expressas em suas narrativas. A investigação buscou compreender como esses sujeitos constroem sua percepção temporal e se relacionam com as ideias de passado, presente e futuro.

A análise dessas produções revelou, preliminarmente, que muitos estudantes não concebem o tempo histórico como passível de mudança, seja em relação ao curso da própria História, seja no tocante aos personagens históricos nela inseridos. Em muitos casos, a trajetória da humanidade é apresentada como fadada ao colapso, sendo o seu fim encarado como inevitável. De modo geral, poucos estudantes se reconheceram como agentes históricos, ou seja, como sujeitos capazes de intervir e modificar o curso da História a partir de suas ações no presente.

A predominância de uma perspectiva pessimista e por vezes fatalista da História representa um alerta importante para o campo do ensino de História. Quando os discentes têm dificuldade ou deixam de reconhecer a possibilidade de transformação social e de superação das condições estruturais que moldam a realidade, revela-se uma carência de horizontes de futuros possíveis. Em contextos nos quais o espaço de experiência se mostra restrito, os alunos tendem a carecer de referências que lhes permitam construir uma orientação temporal crítica e consciente. Isso cria em expectativas de futuro igualmente limitadas, resultando em um ciclo que compromete a compreensão dos indivíduos como agentes históricos capazes de intervir na realidade.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de reavaliar as práticas pedagógicas no ensino de História, com vistas ao fortalecimento da agência dos estudantes no tempo. Nesse sentido, Charlot (2014, p. 74) afirma que a aprendizagem só ocorre quando há uma atividade reflexiva por parte do sujeito, o que exige que o saber seja dotado de sentido. Tal constatação nos faz indagar qual o lugar da História na formação dos sujeitos, qual a função social do professor de História e quais práticas pedagógicas podem e poderiam contribuir para um ensino de História mais significativo? Nesse sentido, conforme Cerri (2014):

Os alunos têm saberes, todo sujeito os tem. A ilusão de que há saberes certos, verdadeiros ou superiores em si se desfaz rapidamente na sala de aula: a professora atenta percebe que não adianta tentar subjugar os saberes dos alunos à força. [...] Não é por acaso que o saber dos alunos é o ponto de partida, é a chave para um currículo emancipatório. Para ser crítico, o conhecimento tem que ser antes significativo, e para isso, tem que ser o saber do aluno, ou trazê-lo à cena por meio do diálogo (Cerri, 2014, p 112-113).

Assim, promover experiências significativas de aprendizagem, que articulem passado, presente e futuro de maneira crítica torna-se essencial para romper com visões deterministas e fomentar a consciência histórica dos alunos como protagonistas de transformação social. Este trabalho não se encerra com uma conclusão definitiva, mas com a consciência de que a investigação provocou mais dúvidas do que certezas. A partir de inquietações originadas na prática docente, iniciei a escrita movida pelo desejo de compreender melhor os desafios enfrentados. No entanto, ao final deste percurso, reconheço que as reflexões aqui propostas ampliam o campo de questionamentos, reafirmando o caráter contínuo da busca por compreender a própria prática. Logo:

Apresento apenas uma reflexão pessoal. Diante do mundo que encontramos, duas são as posturas mais recorrentes. De um lado, a reconciliação com o mundo [...]. De outro lado, a saída é mudar o mundo. Transformá-lo. Revolucionar. Para quando o mundo não agrada. [...] E a vida que vale a pena? Só pode ser uma. A sua. [...] Mas com tudo. Seus encontros, certamente. Mas também seus sonhos, suas ilusões, seus medos e esperanças e, por que não, suas filosofias também (Barros Filho, 2020, p. 209).

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimpr. da 1. ed. de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS FILHO, Clóvis de; MEUCCI, Arthur. *A vida que vale a pena ser vivida*. Petrópolis: Vozes, 2020.

CERRI, Luis Fernando. ensino de História e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora: FGV, 2011.

CERRI, Luis Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, v. 5, n. 12, p. 110–125, set./dez. 2014.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2025.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel (Org.). *ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Depois de 1945: Latência como origem do presente*. São Paulo, Editora UNESP, 2014, p. 13-52.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HELLER, Agnes. *Uma teoria da história.* Tradução de Dilson Bento de Faria Ferreira Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993. 404 p.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.* Tradução do original alemão por Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5–16, jun. 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. *ensino de História: entre memória e história.* [S.l.: s.n.], s.d. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*, São Paulo, PUC-SP, 1993.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. In: *Teoria da História: Os Fundamentos da Ciência Histórica.* Brasília, Editora UNB, 2001, p. 53-94.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: Princípios e procedimentos.* São Paulo: Pontes, 2002.