

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCOS ROBERTO KUSNICK

A FILOSOFIA COTIDIANA DA HISTÓRIA:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

PONTA GROSSA
2008

MARCOS ROBERTO KUSNICK

**A FILOSOFIA COTIDIANA DA HISTÓRIA:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de MESTRE no Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

**PONTA GROSSA
2008**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

K97f Kusnick, Marcos Roberto
A filosofia cotidiana da história : uma contribuição para a didática da história. / Marcos Roberto Kusnick. Ponta Grossa, 2008.
170f.
Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

1. Didática da História. 2. Consciência histórica. 3. Teoria da História . 4. Representações sociais. 5. Ideologia. I. Cerri, Luis Fernando. II.T

CDD: 907

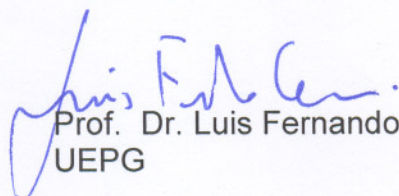
TERMO DE APROVAÇÃO

MARCOS ROBERTO KUSNICK

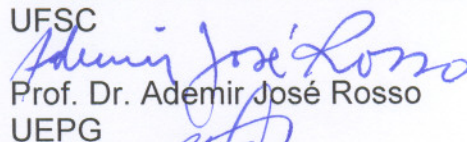
**A FILOSOFIA COTIDIANA DA HISTÓRIA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A
DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

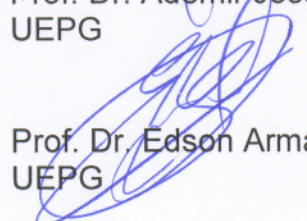
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof. Dr. Luis Fernando Cerri
UEPG

Profa Dra. Maria de Fátima Sabino Dias
UFSC


Prof. Dr. Ademir José Rosso
UEPG


Prof. Dr. Edson Armando Silva
UEPG

Ponta Grossa, 13 de março de 2008

AGRADECIMENTOS

À minha muito amada esposa Tereza, não apenas pelo que ela faz por mim, mas pelo que ela é, uma grande alma.

À minha filhinha Diana que no momento em que escrevo estas linhas conta com 11 meses; agradeço pela sua chegada e pelo seu sorriso. Aqueles que pela natureza dos seus estudos precisam contemplar frequentemente os males humanos necessitam do sorriso das crianças para dissipar as sombras e iluminar seus espíritos.

À minha mãe Edite, meu pai Eduardo, meus irmão Edson e Maurício e minhas irmãs Regiane, Tatiane e Mônica. Amo todos vocês.

Ao meu professor, orientador e amigo Luis Fernando Cerri pela confiança e principalmente pela inspiração de uma conduta realmente comprometida com a Educação e com as boas causas.

Aos colegas e amigos do GEDHI: Janaína, Caroline, Maria Antonia, Ângela, Jamila, Marlete, Rilka, Selma, Andressa, Thiago e Eliezer, Federico, Vanessa e Sabrina, pelo apoio, aprendizado e por agüentarem minhas, as vezes, longas digressões.

Ao meio amigo Jamil Salloum Jr. pelas horas e horas de conversas estimulantes.

Aos todos os colegas e amigos com quem tive a oportunidade de conviver durante o Mestrado.

Aos coordenadores e professores do Programa de Mestrado em Educação da UEPG, que durante o tempo em participei do programa mostraram que, em meio às adversidades, aos desafios de diversas ordens é possível fazer um trabalho sério e profissional e ao mesmo tempo amoroso com relação às demanda da pós-graduação. Tenho muito orgulho de ter pertencido a este programa.

À Teodora Beló Felício (Т и о д о р а Б и Л о Ф и Л и с и о), *in memoriam*, pelas lições de uma vida de retidão e simplicidade.

Aos meus Fraters e Sorores da R+C. Luz, Vida e Amor.

Ao Eterno!

*De que modo diminui e consuma-se
o futuro que ainda não existe?
E de que modo cresce o passado
que já não é mais, senão porque
na alma existem as três coisas,
presente, passado e futuro?
A alma de fato espera, presta atenção
e recorda, de tal modo que aquilo
que ela espera passa, através daquilo
que ela presta atenção para
aquilo que ela recorda.
Ninguém nega que o futuro ainda
não exista, mas na alma já existe
a espera do futuro; ninguém nega
que o passado já não exista, mas na
alma ainda existe a memória do passado.
E ninguém nega que o presente careça
de duração porque logo incide no
passado, mas dura a atenção por
meio a qual aquilo que será passa,
afasta-se em direção ao passado.*

Santo Agostinho, Confissões, XI, 28, 1.

RESUMO

Este trabalho tem, como indica seu subtítulo, o intuito de ser uma contribuição para a Didática da História. Partindo da concepção de que a Didática da História deveria compor um campo próprio de estudos que permita uma maior integração entre a pesquisa formal no campo da História acadêmica e a História ensinada nas escolas, ele se propõe a investigar um dos principais componentes desse novo paradigma para a ciência da História: a consciência histórica. Dentre os vários aspectos da consciência histórica assumimos a premissa que alguns de seus componentes não são plenamente conscientes dos agentes individuais e coletivos quando esse processo geral de orientação da ação humana no tempo atua na aquisição e uso da experiência histórica. Sendo a consciência histórica uma estrutura aberta às experiências e às formas simbólicas que lhe dão sentido, buscamos o acesso epistêmico do fenômeno por meio de uma colisão teórica com outros dois campos: o das representações sociais e da ideologia. A partir desse diálogo construímos nosso instrumento de pesquisa empírica, baseado na técnica dos grupos focais, em que privilegiamos dois eixos de análise: um sobre a “idéia de história”, que levanta questões acerca do que os alunos do Ensino Médio pensam a respeito do conceito de “história” o outro sobre o “sentido da história” onde problematizamos a noção que os grupos investigados têm sobre a história como processo. Dessa investigação sobressaíram dois resultados que reforçam a necessidade da compreensão do conceito de consciência histórica para o Ensino de História: a constatação de que os grupos investigados entendem a história, por um lado como um processo que une as três dimensões do tempo, similar ao conceito filosófico de “mundo histórico” e de que atribuem, predominantemente, um viés de decadência da civilização de forma geralmente fatalista. Os catalisadores dessa visão são a noção de tempo, que permeia a “idéia de história” e uma relação de profunda ambivalência com a tecnologia que lhes serve de parâmetro para pensar o “sentido da história”. A constituição da História como disciplina acadêmica, bem como sua decalagem com o ensino escolar da disciplina é analisada por meio dos postulados de Thomas Kuhn acerca da idéia de “paradigma” ou “matriz disciplinar”. Nossas conclusões procuram ressaltar a importância de se trabalhar em direção a um novo paradigma da ciência da História que leva em conta as demandas por orientação que se iniciam fora do campo da ciência e que, nesta concepção, devem se encaminhar como orientação existencial também para fora dela dialogando com a filosofia cotidiana da história.

Palavras-chave: Didática da História, Consciência Histórica, Teoria da História, Representações Sociais, Ideologia.

ABSTRACT

This work has, as indicated on its subtitle, the aim to be a contribution to the Didactics of History. Taking into account the conception that the Didactics of History should perform a own field of studies that allows a better integration between the formal research of academics History and its school version, this study proposes to investigate one of the main components of this new paradigm to the science of History: the historical consciousness. Between the many aspects of the historical consciousness we assumed the premise that some of its components are not completely conscious by the individuals or collective agents when this general process of human on the time acts on the acquisition and use of the historical experience. Being the historical consciousness an open structure to the experience and symbolic form that give its mean, we searched for an epistemic access to this phenomenon by a theoretical collisions process with other two fields: the social representations and the ideology. Starting from this dialogue we build our empirical research instrument, based on the focus groups technique, in with we gave the privilege to two axis of analysis: one about “the idea of history” that explores what High School students think about the concept of “history” and another about the “meaning of history” used to try to understand the notion on the investigate groups about history as a process. From this investigation we can detach two results that reinforced the need for comprehension about the concept of historical consciousness to the teaching of History. The evidence that the investigated groups take the history, by one side, as a process that unite the three dimensions of time, similarly to the philosophical concept of “historical world”, and that they attribute, mainly, a decadence sense to the civilization, generally in a fatalist way. The catalytic element of this vision is notion of time, which permeates the “idea of history” and a relation of deep ambivalence with the technology used as a parameter to think “meaning of history”. The constitution of History as an academics discipline as well is displacement in relation to its school version is analyzed with the Thomas Kuhn’s concept of “paradigm” or “disciplinary matrix”. Our conclusions try do detach the importance to work in direction of a new paradigm on the science of History which takes in account the needs for orientation that in fact begins outside of the field of the science and, assuming this conception, must return from the science in form of existential orientation to be able to dialogue with the quotidian philosophy of history.

Word-keys: Didactics of History, Historical Conscientiousness, Theory of History, Social Representations, Ideology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ilustração sobre a Estrutura das Revoluções Científicas	33
Figura 2: Mapa Conceitual Consciência Histórica.....	57
Figura 3: Mapa Conceitual das Representações Sociais	81
Figura 4: Proporção de 3 perspectivas históricas vinculadas das diversas coleções apresentadas pelas editoras para avaliação no PNLD	86
Figura 5: Primeiro diagrama de design da pesquisa empírica	95
Figura 6: Modelos indutivo e dedutivo para pesquisa qualitativa.....	98
Figura 7: Mapa conceitual da metodologia dos grupos focais	101
Figura 8: Desenvolvimento em espiral das discussões nos grupos focais.....	121
Figura 9: Diagramas circulares sobre “a idéia de história”	123
Figura 10: Diagramas circulares sobre o “sentido da história”	124
Figura 11: Mapa conceitual sobre mapas conceituais	127
Figura 12: Construindo bons mapas conceituais	128
Figura 13: Mapa conceitual sobre a “idéia de história”.....	132
Figura 14: Mapa conceitual sobre o “sentido da história”	133
Figura 15: Níveis de saliência / valência dos conceitos de idéia e sentido da história no contexto geral dos grupos	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos geradores da Consciência Histórica	55
Quadro 2: Modos de operação da ideologia	65
Quadro 3: Sistema Central e Sistema Periférico	80
Quadro 4: Delimitação das categorias dedutivas: concepções “filosóficas” da história; Mundo Histórico	91
Quadro 5: Tabela de Codificação para os textos	96
Quadro 6: Classificação dos grupos	106
Quadro 7: Agenda de codificação - Grupo Focal Amarelo	107
Quadro 7.1 – Agenda de Codificação – Grupo Focal Amarelo.....	108
Quadro 8: Agenda de Codificação – Grupo Focal Azul.....	109
Quadro 8.1: Agenda de Codificação – Grupo Focal Azul.....	110
Quadro 9: Agenda de Codificação – Grupo Focal Vermelho	111
Quadro 9.1: Agenda de Codificação – Grupo Focal Vermelho	112
Quadro 10: Agenda de Codificação – Grupo Focal Verde.....	113
Quadro 10.1: Agenda de Codificação – Grupo Focal Verde.....	114
Quadro 11: Agenda de Codificação – Grupo Focal Branco.....	115
Quadro 11.1: Agenda de Codificação – Grupo Focal Branco	116
Quadro 12: Eixo “Idéia de história”	118
Quadro 13: Eixo “Sentido da história”	119
Quadro 14: Sistema Central e Sistema Periférico	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA POR MEIO DE COLISÃO TEÓRICA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES E SOCIAIS E IDEOLOGIA	26
1.1 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA: HISTÓRIA INSTRUMENTAL?.....	26
1.2 A HISTÓRIA E A ESTRUTURA DAS REVOLUÇÕES CIENTÍFICAS.....	29
1.3 DAS RUAS, GABINETES E SALÕES PARA A ACADEMIA: A HISTÓRIA VIRA HISTÓRIA	37
1.4 O PARADIGMA EM CRISE.....	43
1.5 O OBJETO DE PESQUISA E A “CONSCIÊNCIA HISTÓRICA”	46
1.6 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDEOLOGIA	58
1.7 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	68

CAPÍTULO II

UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA SOBRE A “FILOSOFIA COTIDIANA DA HISTÓRIA”	82
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	82
2.2 PRIMEIRA APROXIMAÇÃO: DOIS EIXOS PARA PESQUISA	87
2.3 CONSTRUINDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	89
2.4 CATEGORIAS INDUTIVAS OU DEDUTIVAS?.....	94
2.5 APRESENTANDO OS GRUPOS FOCAIS	98
2.6 NOSSO TRABALHO COM OS GRUPOS FOCAIS	103
2.7 CODIFICAÇÃO DOS TEXTOS	117
2.8 INFERINDO ELOS DE LIGAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS POR MEIO DOS MAPAS CONCEITUAIS.....	125

CAPÍTULO III

DISCUTINDO OS RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA.....	135
3.1 UMA SÍNTESE DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DOS EIXOS TEMÁTICOS.....	135

3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS	164

INTRODUÇÃO

Neste capítulo vamos apresentar a perspectiva a partir da qual este trabalho foi sendo desenvolvido através de um breve relato pessoal acerca nossa aproximação com o campo de investigação da Didática da História, dos nossos conceitos acerca dos valores e dos objetivos do Ensino de História, de como se deu a percepção intuitiva do objeto de pesquisa e, finalmente, a questão central e a hipótese inicial de pesquisa que dirigiu nossos esforços durante a investigação.

Nossa decisão de entrar para a carreira docente, apesar das inúmeras advertências que recebemos¹ ocorreu no contexto em que, depois de termos trabalhado por cerca de quatorze anos na área de Informática, essa atividade se revelava cada vez mais ligada aos interesses comerciais das grandes companhias do que parecia nos tempos “idílicos” em que isolados no laboratório o prazer da descoberta fazia a eletrônica parecer algo “puro” gestado pelo desenvolvimento “natural” das ciências.

Embora conscientes de que todos os campos da atividade profissional estão mais ou menos sujeitos ao condicionamento do nosso modo de produção capitalista, não satisfeitos com as regras do jogo e sem vislumbrar uma função social que desse um sentido maior à nossa prática profissional, a aposta em ingressar em um curso de licenciatura, ainda que se revelasse incerta em um primeiro momento foi capaz de insuflar um novo ânimo e proporcionou, na medida em que caminhávamos, novos valores e objetivos.

Assim, discordamos solenemente da afirmação, feita e repetida em muitas ocasiões, de que ser professor “é uma profissão como outra qualquer”, pelo simples motivo de que cada

¹ Em recente artigo intitulado “*Why Is Education Failing in Brazil? For Lack of Trying.*” voltado para o “público externo” (*Brazzil Magazine, Saturday, 25 August 2007*), o ex-ministro da Educação Cristovam Buarque lembra que no Brasil escolher a carreira de professor é vista muitas vezes, “como um ato extremo” assim como se alistar como voluntário em uma guerra, já que a carreira é financeiramente pouco promissora e as condições de trabalho, muitas vezes violentas, fazem com que os pais dificilmente olhem nos olhos de seu filho / filha pequeno e digam “quando você crescer vai ser professor”.

ocupação tem sua especificidade, e, assim sendo, não saberíamos dizer o que seria “uma profissão qualquer”.

Ocorre que durante nossa formação ouvimos repetidamente esta fórmula normalmente em um contexto em que a reivindicação dessa “isonomia” é reveladora, não porque desmistifique alguma suposta superioridade do docente em relação às profissões consideradas mais humildes, ou porque lembre que o professor, como trabalhador, também tem de lutar por melhores condições de salário e de trabalho sem que isso venha a conspurcar sua ação educadora.

Neste caso dizer que “dar aulas” é uma atividade “como as outras” equivale a uma espécie de mecanismo de fuga pelo qual se tenta abstrair justamente os aspectos que são peculiares na formação e na carreira de um professor, notadamente aqueles os que dizem respeito aos *fins e aos valores* da educação. Este é apenas um exemplo tirado de um universo discursivo, mas entendemos quando estes fins e valores não estão claros ou quando, por diversos motivos se tornam uma quimera, todos os atores do processo educacional são atingidos. Instala-se a apatia, o derrotismo e facilitação da ação do tecnicismo travestido sob as suas mais diversas formas. Voltaremos a esta questão adiante.

É dessa reflexão pessoal que gostaríamos de partir, pois foi da perplexidade gerada da tensão entre nossas expectativas como futuro professor e o cenário em que teríamos de desenvolver nossa ação que surgiram nossos primeiros questionamentos acerca daquilo que viria a constituir nosso principal foco de interesse desde o início da graduação: o Ensino de História e sem seguida, de uma forma mais abrangente, a Didática da História.

Como salienta Pierre Nora² a tradição científica desde há mais de um século levou os historiadores (e outros cientistas sociais) a dissimularem sua personalidade por detrás do conhecimento, exprimir-se por intermédio de outros, permitindo-se fazer uma confiança

² Na introdução da coletânea que organizou, intitulada *Ensaio de Ego-História* (1989).

furtiva, se tanto, apenas no prefácio de seus trabalhos. Desde alguns anos é consenso na História e nas Ciências Sociais o falso caráter desta impessoalidade, assim como se considera precária sua garantia. Um *interesse confessado e elucidado* pode oferecer um abrigo mais seguro do que vagos projetos de objetividade.

Ainda de acordo com Nora³, podemos pensar a relação desse posicionamento com o tratamento da chamada “história recente”, considerada por muitos como próxima demais do pesquisador para que este lhe desse tratamento “positivo”. A conquista do seu próprio século e mesmo do presente por parte do historiador constitui um dos avanços da disciplina no decurso das últimas décadas. Esta seria *uma nova idade da consciência histórica*. Como seria possível que, neste recuo crítico, cada um não fosse levado a olhar a si próprio como objeto de inquérito?

Falar das próprias experiências, as que levam o pesquisador a abraçar determinado objeto, ramo do conhecimento ou a aderir a determinado posicionamento político no cenário da educação não é autobiografia falsamente literária, nem confissões inutilmente íntimas, nem profissão de fé abstrata ou tentativa de psicanálise.

Embora este trabalho pretenda ser *prescritivo e compreensivo*, porque se propões a abordar a natureza de alguns processos envolvidos na forma como as pessoas lidam com “história”, pensamos que é importante enunciar o lugar da onde estamos falando, pois, usando os mesmos argumentos de Michel Löwy⁴, o pesquisador é como um pintor de uma paisagem; esta pintura depende em primeiro lugar do que o artista pode ver, isto é, do observatório onde ele se acha situado.

³ NORA, P. **Ensaio de Ego-História**. Lisboa: Edições 70, 1998, p. 138.

⁴ LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987, p. 203.

É desse ponto de vista que gostaríamos de falar a fim de esclarecer como se deu a percepção intuitiva do nosso objeto de pesquisa⁵.

Adaptando uma metáfora usada por Leandro Karnal⁶ podemos imaginar o quanto alguns professores se angustiam ao perceberem o indescritível rosto de tédio dos seus alunos em uma buliçosa quinta série, que cresce a cada ano em que ele ou ela escreve no quadro “O Egito é uma dádiva do Nilo”.

Sim, a frase em questão, mesmo depois do fim do Regime Militar, das infindáveis discussões em torno do Ensino de História que recrudesceram principalmente a partir dos anos 70 e intensificaram-se ainda mais nos anos 80, atravessaram os anos 90 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a diversificação do enfoque da historiografia didática, ainda continua sendo escrita nas lousas Brasil afora a cada início de ano.

É bem possível que muitos professores já tenham pensado, “e se ao invés de escrever ‘O Egito é a dádiva do Nilo’ eu escrevesse ‘O Egito é a dádiva do Rio Tibagi’ ou ‘Ponta Grossa é uma dádiva do Nilo’, mudaria alguma coisa?” Karnal⁷ argumenta que estes momentos de surdo questionamento sobre a validade de tudo aquilo é a repetição da angústia de Hamlet “*Quem é Hécuba para eles, quem são eles para Hécuba?*”, ou seja, qual a validade de uma cultura formal para eles? Em nosso contexto equivale a perguntar: qual a validade da História e do que eu faço para mim e para meus alunos?

Mesmo nunca tendo nos parecido “uma disciplina escolar e nada mais”, resposta dada por jovens europeus ao participarem de uma pesquisa que envolveu 32 mil

⁵ A intuição pode ser aqui referida como *abdução* que, segundo Pierce, é um processo da razão discursiva, uma intuição que não se dá apenas de uma vez, indo passo a passo para chegar a uma conclusão. A abdução é a busca de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos. Ainda segundo Peirce, a abdução é a forma que a razão possui quando inicia o estudo de um novo campo científico que ainda não havia sido abordado. Ela se aproxima da intuição do artista e da adivinhação do detetive, que, antes de iniciarem seus trabalhos, só contam com alguns sinais que indicam pistas a seguir. (CHAUÍ, 2003, p.68).

⁶ KARNAL, Leandro (Org.). História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004, p. 9

⁷ Id.

respondentes em 26 países em meados dos anos 90⁸, a História sempre nos trouxe pelo menos algum enlevo intelectual. Isso era verdade notadamente com relação à Antigüidade Clássica.

Talvez, no dizer de Rüsen⁹, isso se deva a algo como que uma fascinação original pelo passado, que reside em sua distância e diferenciação do presente.

De qualquer maneira, nem a literatura didática, nem a prática dos professores nos munuiu de uma posição que denominaríamos hoje de “crítica”. Na verdade, devido à sua aridez, nem sequer atendia a contento o citado “enlevo”, que era alimentado, principalmente, por Asterix, Enciclopédias Time-Life, Barsa e Trópico, além dos filmes hollywoodianos de época. Sem fio condutor, sem objetivos propostos, sem problematização, tivemos nossa própria “história em migalhas”, início do que poderia vir a ser, a seguir naquela direção, no máximo um projeto de erudição no sentido pejorativo do termo.

Se pensarmos, por outro lado, nos alunos que sequer são motivados por algum “enlevo intelectual” a estudar história (ou suportá-la como disciplina escolar), então a pergunta, muitas vezes considerada impertinente, “professor, mas para que serve isso?”, transforma-se no Enigma da Esfinge: “decifra-me ou te devoro”! E quase sempre os professores, e com eles os alunos, são devorados por não conseguir responder qual é o lugar da História na vida cultural, na formação política, na criação de identidade e na orientação de suas ações.

É certo que o saber histórico pode ser percebido como algo efetivamente útil em diversos momentos da vida de um jovem, apesar da escola. No nosso caso ao questionar a tradição religiosa da família ocorreu uma crise de identidade que para ser enfrentada motivou

⁸ Trata-se do projeto “Jovens em História”, o mais amplo projeto de pesquisa acerca do pensamento histórico dos jovens realizado até agora.

⁹ RÜSEN, Jörn. **What is Historical Consciousness?** Vancouver: University of British Columbia, 2001.

a busca por argumentos historicamente fundamentados, ainda que não tenhamos feito isso sistemática ou conscientemente. Instalou-se uma maior carência de orientação histórica.¹⁰

Entendemos, entretanto que, como educadores, não devemos apenas apostar que somente a espontaneidade na busca de orientação histórica, seja suficiente, assim como para um paciente que sabe que sua saúde corre o risco, não é suficiente buscar os recursos necessários; é preciso encontrá-los!

E assim a História, como disciplina escolar, deveria proporcionar ao maior número possível de alunos as condições para compreenderem os processos históricos, *e nisso se inclui a forma como eles mesmos se apropriam da experiência histórica* para que, mais do que digerir conteúdos, pudessem desvelar alguns dos principais fatores que configuram sua própria forma de compreender “história” em um sentido mais amplo.

Essa condição orientadora da História poderia proporcionar o enfrentamento de questões fundamentais como, por exemplo, a alteridade e de modo geral o desenvolvimento da cultura política em um sentido amplo. Não se trata de defender aqui exclusivamente uma visão pragmatista, pois sabemos que nem tudo tem “aplicação prática” ou proporciona satisfação imediata, demanda comum em nossos dias, mas de fomentar a reflexão sobre a relação da nossa disciplina com a sociedade.

No nosso caso a “descoberta da História” não ocorreu, porém de forma “dramática” pela leitura do *Manifesto do Partido Comunista*, por exemplo, ou por alguma obra que desvelasse as relações “incestuosas” entre ciência e capital. Foi bem mais “conservadora”. Certo dia, ainda sem planos de lecionar História, tomamos nas mãos um dos imensos volumes da “História da Civilização” do historiador americano Will Durant. O volume era “César e Cristo” e tratava, basicamente, da formação de Roma, desde a obscuridade até sua “queda”. Essa leitura nos impressionou profundamente.

¹⁰ Alguns autores como Karl Löwith em “O Sentido da História” (Lisboa: Edições 70, S.D.) chegam a identificar a idéias de progresso presentes no Positivismo comtiano, em Marx, Hegel, e em vários filósofos iluministas como tendo conexão efetiva com a Filosofia da História presente no cristianismo.

Apesar de algumas ressalvas que possamos fazer, hoje, a esse tipo de obra, ali encontramos algo que não havia ainda estabelecido racionalmente as “migalhas” recolhidas até então em nossas leituras incidentais: um fio condutor e, ainda que implicitamente, um modelo explicativo. A forma de apresentação, as ligações entre os diversos campos do conhecimento, as relações de classe, o poder da cultura, da religião... Além disso, era uma leitura prazerosa, bem escrita e de estilo bem humorado. Tão diferente dos textos escolares e enciclopédicos. *Era um outro tipo de narrativa histórica escrita.*

Durant define assim seu trabalho no prefácio do primeiro volume da série:

Desejo dizer o mais que possa, no menor espaço possível, sobre as contribuições que o gênio e o trabalho fizeram para a herança cultural da humanidade – expor em seu caráter causas e efeitos, a marcha das invenções, a variedade da organização econômica, as experiências de governo, as aspirações religiosas, as mutações da moral e dos costumes, as obras primas da literatura, o desenvolvimento da ciência, a sabedoria da filosofia e as realizações da arte. Escusando acentuar o absurdo de semelhante empresa, e que ausência de modéstia, há no simples concebê-la; porque muitos anos de trabalho a levaram a apenas um quinto do que deve ser, e tornaram evidente que um só espírito, no decurso de uma vida de homem, não pode desincumbir-se dela. Não obstante admiti que, apesar dos muitos erros inevitáveis, poderia tal obra ser de utilidade para os que a paixão filosófica induz a ver as coisas em seu todo, ou em perspectiva, unidade e compreensão da história no tempo e da ciência no espaço.¹¹

A “História da Civilização” de Durant, com suas cerca de 10.000 páginas e 11 volumes certamente pertence a um gênero historiográfico a que se poderia chamar de “manuais”¹². Porém, para nós teve o mérito de colocar o processo histórico em perspectiva e marcar claramente uma relação de dependência material e espiritual que vinha desde a noite dos tempos até os problemas que encontrávamos no nosso dia-a-dia e no cotidiano da sociedade. A partir daquele ponto acreditamos que, como professor de história havia algo sim que poderíamos fazer.

¹¹ DURANT, Will. **Nossa herança oriental**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944, p. 344. A gramática do texto foi atualizada.

¹² Talvez “manual” não seja a expressão mais exata para descrever o trabalho de Durant no sentido “físico” do termo, mas como é o tipo de literatura a qual um público mais geral faz uso, mantemos o termo neste sentido.

Entrar para a universidade e iniciar o curso de História foi como cruzar um umbral. Novos termos, novos conceitos: as várias historiografias, a Teoria da História, as Filosofias da História, Epistemologia, Sociologia do Conhecimento, a pesquisa. Este contraste, entre o que aprendemos na, ou apesar da História escolar, nas leituras incidentais, em outras fontes de saber histórico e a História acadêmica foi, em um primeiro momento um motivo de júbilo e depois, como futuro professor, fonte de profunda inquietação. “*Que história eu estava aprendendo?*”.¹³

Foi uma grata surpresa descobrir que o curso de Licenciatura em História, afinal de contas, não era, pelo menos em tese, um estudo mais aprofundado dos “manuais” associado à prática daquilo que Paulo Freire bem caracterizou como educação bancária. As discussões de ordem teórica, metodológica e política eram muito presentes. Ensinar História era mais do que um simples problema cognição dos conteúdos.

Sem o benefício da experiência como professor, os novos elementos acerca da perspectiva profissional e dos desafios do Ensino de História se ancoravam na nossa condição de “aficionado” pelo conhecimento histórico e no convívio com os colegas de classe.

Em algum tempo pudemos perceber como oscilavam os posicionamentos dos colegas acerca do “ser professor de História”. Apelamos aqui para a construção de um par de *tipos ideais opostos*: os “idealistas” e os “realistas” (isso já deixando de fora dessa tipologia os que, confessadamente, consideravam qualquer esforço como mera amolação).

Os “idealistas” apostavam no modelo “Ao Mestre com Carinho”. Acreditavam que seu esforço pessoal, suas boas intenções, sua combatividade em prol de uma melhor educação

¹³ A expressão é uma alusão a um artigo de Guacira Lopes Louro intitulado “*Que História Estamos Ensinando*”, publicado na revista Educação e Realidade em 1983 (maio / agosto, p. 79-81), no qual problematiza as práticas educativas baseadas em uma historiografia brasileira, que segundo a autora, era predominantemente, até aquele momento, “positivista”, factual, por vezes baseada em um marxismo vulgar, fundada em personagens heróicos, etc. O artigo exorta os professores da época a “fazerem uma opção consciente” e serem mais críticos. Se este artigo fala a partir da ótica do professor, a minha expressão alude a minha condição ainda de aluno naquele momento.

e sua competência com a disciplina iriam ter uma ação efetiva, apesar de todos os problemas estruturais. Seu corolário era a ingenuidade pedagógica.

Os “realistas” acreditavam que pouco havia a se fazer levando em conta o que se aprende na universidade. “Na prática as coisas funcionam diferente”, era o seu refrão. Quer na escola pública (falta de estrutura, baixos salários, alunos sem instrumentação), quer na particular (ensino pautado pelas apostilas, falta de liberdade dos professores, ensino voltado para o vestibular) e, em ambos os casos, o problema no trato social dos alunos, imobilizariam sua ação autônoma. Pensavam em “dançar conforme a música”. Era o ceticismo pedagógico.

Dessas duas posições extremadas, que certamente não são encontradas em estado puro, o viés que mais nos incomodou foi o “realista”. Já no primeiro contato, por conta das práticas de estágio, com professores atuantes na escola pública e particular, no desenrolar das discussões em sala de aula e confrontando com os depoimentos dos colegas, tivemos a sensação de que o “idealismo” era rapidamente suprimido, mas que o realismo dificilmente refluía, mas pelo contrário, atraía novos “adeptos”.

Aquela representação do professor em final de carreira, alquebrado pelas vicissitudes de uma vida de muito trabalho e pouca recompensa financeira ou de realização pessoal, segurando suas amareladas fichas na mão, o professor que aprendeu que o melhor mesmo é “não nadar contra a corrente” era inegavelmente forte em todos os alunos da nossa turma.

Naquele momento consideramos a manifestação dos “realistas” como o reflexo de uma falta de “curiosidade epistemológica” ou de um derrotismo desolador, opinião que ainda sustentamos em muitos casos. Logo esses queixumes, que surgiam invariavelmente antes da necessidade de leitura de um texto mais denso ou na eminência de uma prova, foram nos

parecendo um verdadeiro “manifesto instrumentalista”¹⁴. O que se segue formou o centro daquilo que considero como a percepção intuitiva do meu objeto de pesquisa.

Ora, já havíamos deixado um campo de trabalho em busca de realização em outro lugar onde a função social mitigasse os desafios que se impõe a uma carreira no magistério, assim a visão de se adaptar “ao sistema” era grotesca. Tinha de haver algo, nem ingênuo nem cético; alguma forma de fazer algo “bom”.

Nosso conceito do moralmente e politicamente bom estava à época, e ainda está em ressonância no que posteriormente encontramos na Teoria da Ética conforme este conceito é apresentado por Sánchez Vazquéz¹⁵: **“O bom se verifica como uma contribuição do indivíduo, pela sua incorporação ativa, a uma causa comum: a transformação das condições sociais nas quais está baseada a infelicidade da maioria”**¹⁶.

Outro conceito que nos influenciou profundamente é de que uma das funções da História é o desenvolvimento da cultura política dos cidadãos, que nos surgiu de forma magnífica no poema “O Analfabeto Político” de Berthold Brecht:

O pior analfabeto é o analfabeto político, ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e o lacaios das empresas nacionais e multinacionais.

Buscando a coerência com nossas convicções acerca do que seria um “bom” Ensino de História foi se delineando sua dimensão teleoaxiológica, ou seja, a História vista a partir dos seus fins e valores no processo educacional com vistas às transformações sociais. Junto com a conceituação surgem as inquietações: Um “bom” ensino de história pode ser praticado?

¹⁴ Usamos o termo “instrumentalista” neste trabalho em seu sentido vulgar e vinculado à idéia “aprendizagem mecânica” ou “educação bancária”, não tendo relação, portanto com o conceito de Instrumentalismo presente na filosofia de John Dewey.

¹⁵ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 175.

¹⁶ Grifo nosso.

É praticado? Se não o é, pelo menos é exequível, um projeto viável ou pelo menos uma utopia¹⁷ em direção a qual se podem dirigir os esforços? Na medida em que nos colocávamos a par das discussões acerca da História e do estado atual do Ensino de História, dentro e fora do Brasil, seja pela participação em seminários, em grupo de pesquisa e através do Programa de Iniciação Científica fomos acometidos muitas vezes de uma sensação de *déjà-vu*, tal é a recorrência de alguns temas que não deixam a pauta das discussões.

Não nos referimos aqui àqueles elementos que, por sua natureza e importância, devem ser constantemente repensados e debatidos, mas sim à perplexidade diante da aparente imobilidade que o Ensino de História enfrenta no Brasil desde sua institucionalização¹⁸.

Junto às discussões sobre o “estado da arte” em pesquisa histórica, quase que numa espécie de “terapia de grupo”, foi comum ouvir o diagnóstico de que o Ensino de História continua “positivista”, mnemônico, insosso e que, apesar da sua pretensão em formar um aluno “crítico”, acaba recaindo em fórmulas recriminadas há décadas. Assim, mais do que uma simples repetição *ad nauseam* de críticas de quem não tem proposições, isso sugeria que a História, como disciplina escolar, parecia não ter ainda, em meio à diversidade e complexidade do seu objeto, encontrado um projeto que guie sua ação em meio à miríade de suas possibilidades.

¹⁷ Adiante o conceito de utopia, por estar diretamente vinculado ao objeto de pesquisa, será discutido mais detidamente. Por hora limitamos-nos a indicar que apesar de Hayek, Friedman, Lyotard, Derrida, Fukuyama e afins, acolhemos o termo de acordo com uma de suas definições correntes: “em sociólogos como Karl Mannheim (1893-1947) ou filósofos como Ernst Bloch (1885-1977), projeto alternativo de organização social capaz de indicar potencialidades realizáveis e concretas em uma determinada ordem política constituída, contribuindo desta maneira para sua transformação”. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2006).

¹⁸ No artigo “Didática da História x Didática na História: buscando uma nova identidade nos anos 80”, que apresentamos como relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq/UEPG. (2005), discutimos com base nos discursos dos professores em periódicos da época, os desafios enfrentados pelo Ensino de História descrito, maioria dos casos, como “positivista”. O autoritarismo do regime militar era apontado como um dos elementos principais dessa conformação da disciplina. Ocorre que, mais de 20 anos depois do fim do regime militar, as semelhanças entre as discussões dos anos 80 ainda são grandes, sugerindo que não houve transformações estruturais significativas. O estudo acima citado fez parte de uma pesquisa mais ampla do Grupo de Pesquisa em Didática da História, GEDHI, ligado ao programa de pós-graduação em Educação da UEPG, onde o tema foi investigado desde o início do período republicano, o que também forneceu subsídios à nossa reflexão.

Através da nossa participação no Grupo de Didática da História GEDHI, ligado ao programa de pós-graduação em Educação da UEPG, aprofundamos as leituras de autores como Agner Heller, Klaus Bergman, Bodo von Borries, Marc Ferro, Jörn Rüsen entre outros que tratavam de questões ligadas ao Ensino de História. Os debates do grupo no sentido de buscar uma identidade epistemológica e praxiológica para a Didática da História foram muito estimulantes e esclarecedores e permitiram nossa inserção de forma mais segura neste campo, localizando a apreensão da experiência histórica como algo que inclusive vai muito além do âmbito de uma disciplina escolar.

Didática da História, para o GEDHI, é um campo de estudos interdisciplinar, que envolve a Educação (Didática específica da História como Metodologia do Ensino) e a História (Teoria da História – didática da História como teoria geral da aprendizagem histórica). Dedicar-se ao estudo dos fenômenos referentes à produção e circulação de conhecimento que tenha por núcleo alguma consideração / representação da experiência humana no tempo, que pode ser observada nos processos de ensino e aprendizagem, elaboração de narrativas, processos de constituição da consciência histórica e identidade, formação do pensamento histórico (entendido como apropriação das capacidades do método histórico científico para análise da realidade), processos de legitimação social de instituições, enfim, toda situação social em que o saber sobre a coletividade no tempo seja demandado para dar sentido ou desencadear as ações / paixões.¹⁹

Passamos a compartilhar juntamente com os outros membros deste grupo o pensamento de que a Didática da História, como um campo próprio de estudo e não como mero apêndice da Ciência da História ou processo de vulgarização do saber histórico acadêmico; *é um outro paradigma* face aos estudos históricos. Dessa constatação decorreu a percepção, por um lado, de suas grandes possibilidades e de outro a sua natureza ainda emergente, ou seja, *entendo a Didática da História como projeto*, carecendo ainda de vários estudos que a consolidem no campo teórico, metodológico e praxiológico²⁰.

¹⁹ Além deste excerto, as diretivas de trabalho do grupo podem ser conhecidas acessando o endereço <http://www.uepg.br/mestrados/mestreedu/gedhi>.

²⁰ O capítulo seguinte tratará das principais características da Didática da História assim como foi apreendida no âmbito deste estudo.

Em um contexto tão amplo não é o nosso objetivo delinear as bases da Didática da História “aplicada”, o que está além das possibilidades de um pesquisador neófito no contexto de uma dissertação de mestrado. Não obstante este trabalho é movido pela pretensão de contribuir com elementos que possam ser significativos para este campo onde acreditamos que possa se realizar um “bom” Ensino de História.

Do imenso leque de elementos implicados em uma das possíveis perspectivas constitutivas da Didática da História o componente que mais cativou nossa atenção foi o que inicialmente denominamos de “idéias tácitas dos alunos acerca do processo histórico”, pautado nas seguintes balizas teóricas:

- O princípio de que existem “idéias tácitas” implicadas na forma como o saber histórico é apropriado e utilizado. “[...] o processo de ensino e aprendizado na sala de aula (e entendo que fora dela também) é governado por uma estrutura da consciência histórica não reconhecida pelos próprios participantes”.²¹
- O conceito de centralidade: o agrupamento em “núcleos de sentido”²² a partir dos quais a experiência histórica é organizada e as estratégias de orientação são configuradas.

A fim de iniciar as investigações, formulamos um conjunto de hipóteses iniciais, expediente que se não é usual na pesquisa historiográfica, neste caso serviu como catalisador na construção do objeto de pesquisa.

1. O ensino de história no âmbito escolar, concentrado em um viés conteudista não consegue atingir os núcleos de sentido mais profundos arraigados na concepção dos alunos.
2. Estes núcleos de sentidos mais ou menos fortes organizam os novos conteúdos da disciplina de história e lhes dão sentido. Entre outros processos, estes núcleos de sentidos estão sujeitos

²¹ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07 – 16 jul. / dez. 2006, p. 13.

²² O referencial aqui é a Teoria das Representações Sociais conforme desenvolvida a partir da linha inaugurada por Serge Moscovici e, mais particularmente, da Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais que constitui uma abordagem complementar da abordagem de Moscovici considerada como “grande teoria” psicossociológica.

à assimetria dos meios de comunicação de massa e à ideologia, entendida aqui como capital simbólico que contribui para replicar relações sistematicamente assimétricas de poder.

3. Os núcleos de sentido não são explicitamente manifestos, encontram-se, no mais das vezes, implicados de forma tácita no entendimento dos alunos.

4. O entendimento destes processos é fundamental para que a Didática da História possa cumprir um papel emancipatório mais efetivo.

Partindo destes postulados, a questão central é: *que matrizes conceituais predominam no pensamento dos alunos, quando estes aprendem “história”?*

É certo que derivamos as hipóteses iniciais de uma percepção dos problemas e dos potenciais do Ensino de História a partir do que nos inquietou como aluno e futuro professor, tendo como horizonte intelectual e motivação, os elementos que explicitamos neste capítulo e problematizado com o quadro teórico conceitual sobre o qual refleti. Porém “o próprio de uma boa teoria é permitir a descrição de fenômenos que, sem ela, pareceriam incoerentes, incompreensíveis e imprevisíveis”²³.

Assim, na construção do objeto de pesquisa a teoria tem de ser encarada em um duplo viés: em um primeiro momento fornecer subsídios para a apreensão de um determinado aspecto da realidade e, em um segundo momento, deve ser desafiada frente às evidências empíricas no que pode ser corroborada, alargada, reformulada ou mesmo descartada.

Na pesquisa empírica que será apresenta neste trabalho, explorando um dos aspectos ligados ao amplo campo da Didática da História, o que caracterizamos como o da *Filosofia Cotidiana da História* será articulado um diálogo com outros campos teóricos, como o das Representações Sociais e de elementos da Ideologia, por entender que frente ao problema colocado estes quadros conceituais foram capazes de fornecer os modelos explicativos mais

²³ Moliner *apud* SÁ, 1996, p. 109.

consistentes. A pesquisa empírica foi encarada como tentativa de resposta aos diversos desafios propostos pela hipótese inicial da pesquisa e à pergunta dela resultante.

Nesse sentido, conforme enunciado pelo subtítulo desse trabalho tanto as discussões teóricas como a pesquisa empírica, que aqui tem o objetivo de demonstrar a dinâmica de um fenômeno específico operado no âmbito da Didática da História, pretendem ser ***“uma contribuição para a Didática da História”***.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA POR MEIO DE COLISÃO TEÓRICA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES E SOCIAIS E IDEOLOGIA

1.1 CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA: HISTÓRIA INSTRUMENTAL?

Na introdução apresentamos nossas inquietações presentes na percepção intuitiva do objeto de pesquisa. Agora buscaremos a construção deste objeto propriamente dito de uma forma processual, ainda que tenhamos partido de alguns princípios *a priori*, principalmente com relação aos fins e valores da Educação.

Neste processo, a investigação e o confronto de nossas primeiras impressões no diálogo com os fundamentos epistemológicos necessários para construção de um objeto manejável pela pesquisa empírica foram, ora alargando nosso horizonte conceitual e aperfeiçoando nossas hipóteses iniciais, ora deslocando o centro da questão para aquilo que nos foi parecendo mais significativo na discussão de alguns fenômenos implicados na aquisição e uso da experiência histórica.

Estamos conscientes de que para uma compreensão ampla acerca das diferenças que marcam a prática dos professores em relação à sua formação seria necessária uma vasta investigação, envolvendo uma quantidade enorme de variáveis como, por exemplo, as que estão implicadas nos processos de ensino e aprendizagem, nas políticas públicas, em fatores sócio-econômicos, etc. Isso é algo que está além das pretensões deste estudo. Seria uma temeridade e um reducionismo explicar a decalagem entre teoria e prática do Ensino com base em apenas um conjunto de fenômenos de uma única disciplina.

Não obstante, quem quiser fazer uma síntese compreensiva terá de se basear em vários estudos que abordem a questão a partir de diversas perspectivas. Assim, pensamos que nossa investigação se legitima ao propormos a oferecer *uma* destas perspectivas. Dessa forma, necessitamos adotar alguns recortes para que determinados aspectos do fenômeno sejam acessíveis ao nosso intelecto:

[...] uma vez, escolhido tal fenômeno para pesquisar, o objeto de pesquisa não fica com isso automaticamente estabelecido. A passagem da apreensão intuitiva da existência de um fenômeno para a prática da sua investigação envolve uma transformação, que estamos chamando aqui de “construção do objeto de pesquisa”. Fenômeno e objeto de pesquisa não são, pois, termos equivalentes. [...] Convém que tenhamos isso sempre em mente, não só para exercitar nossa humildade científica, pela qual se admite que as realizações da ciência são simples aproximações da realidade, mas também para tornar nossas próprias aproximações mais criteriosas e merecedoras de crédito.²⁴

Vamos iniciar nossa investigação pelo tema mencionado na introdução que nos pareceu mais incisivo e nos forneceu algumas pistas fundamentais quanto à natureza das práticas de Ensino de História: o “manifesto utilitarista”, metáfora que usamos para categorizar o viés do discurso de colegas e professores. Esse discurso sugeria que “algo” potencializava o uso instrumental da disciplina²⁵. A partir disso passamos a perseguir os subsídios teóricos que nos ajudaram a refletir sobre o fenômeno. Os primeiros conceitos significativos, já havíamos haurido de Habermas e Weber, e que resumiremos nos parágrafos abaixo.

Jürgen Habermas sintetiza com clareza, como Max Weber introduz o conceito de racionalidade para definir a forma de atividade econômica capitalista, do intercâmbio social regido pelo direito privado burguês e pela dominação burocrática. “Racionalização”

²⁴ SÁ, Celso Pereira de. **A Construção de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: edUERJ, 1998 p. 21-22).

²⁵ O termo “instrumental” aqui não é tomado em seu sentido vulgar, mas relacionado com o conceito de Razão Instrumental, com o qual trabalharemos mais adiante.

significaria assim, em primeiro lugar, a ampliação dos âmbitos sociais que ficam submetidos aos critérios de decisão racional²⁶.

Paralelamente a isso ocorre a industrialização do trabalho social, tendo como consequência a penetração dos critérios da ação instrumental também em outros âmbitos da vida: urbanização das formas de existência, tecnificação do intercâmbio social e da comunicação. Nos dois casos se trata de um tipo de ação que é *racional com respeito a fins*: tende a instalação, melhora e ampliação dos sistemas de ação racional em si mesmos²⁷.

A progressiva “racionalização da sociedade” depende da institucionalização do progresso técnico e científico. Na medida em que a ciência e a técnica penetram nos âmbitos institucionais da sociedade transformando deste modo as próprias instituições, começam a desmoronar as velhas legitimações. A secularização e o “desencantamento” das cosmovisões com a perda que isso implica na sua capacidade de orientar a ação e a tradição cultural em seu conjunto²⁸.

O “Desencantamento do Mundo” weberiano, foi uma das bases da crítica à Razão Instrumental feita pela Escola de Frankfurt²⁹, que em oposição Razão Crítica, aponta para a colonização do mundo vivido por determinados imperativos “racionais”. Tal postulado nos conduziu a uma reflexão de como um processo análogo poderia ter operado no campo da História.

²⁶ HABERMAS, Jürgen. **Ciencia y Tecnica como Ideologia**. Madrid: Tecnos, 1986, p. 53.

²⁷ Id, p. 53.

²⁸ Ibid, p. 54.

²⁹ Uma abordagem particularmente pessimista da questão foi feita por Marcuse em *A Ideologia da Sociedade Industrial: o Homem Unidimensional*.

1.2 A HISTÓRIA E A ESTRUTURA DAS REVOLUÇÕES CIENTÍFICAS

Para podermos colocar em perspectiva das transformações que incluíram a história, no campo da Razão Instrumental, buscamos situá-las em dois movimentos: uma das ciências de modo geral e outro mais particular à nossa disciplina.

A Modernidade trouxe novos parâmetros gnosiológicos. Galileu no século XVI constrói um universo geométrico com recurso à Razão e à experiência; o uso da indução para atingir o conhecimento é firmado por Francis Bacon; a dúvida como recurso e a geometria como modelo em René Descartes; o mecanicismo se estendendo ao mundo do pensamento no trabalho de Thomas Hobbes e John Locke reclama a experiência como fonte das idéias e as idéias como fonte do conhecimento; Isaac Newton apresenta o movimento mecânico e universal, além de uma nova “revolução copernicana”, desta vez operada no campo do conhecimento por Kant³⁰. Com estes novos “critérios de verdade” a história passou por uma crise de legitimidade.

É certo que processo de cientificação da História está vinculado a outros domínios no campo das Ciências Sociais; a esse respeito podemos relacionar as contribuições de Gustav Droysen³¹, da Escola Metódica, de Wilhelm Dilthey, além do marxismo, da sociologia compreensiva de Weber e mais tarde no programa da Escola dos Annales, apenas para citar alguns dos elementos mais significativos.

Porém nossa intenção não é fazer uma história da historiografia, mas compreender seu movimento de forma mais geral, principalmente no que diz respeito ao distanciamento da nossa ciência de referência de sua versão escolar. Nesse tocante encontramos um importante

³⁰ ANDERY, Maria Amálie Pie Abib et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1999, p. 179-252; 341-361

³¹ A contribuição de Droysen foi fundamental no contexto da sobre a especificidade das Ciências Humanas na 1ª metade do século XIX. Para uma leitura a respeito ver a Tese de Doutorado de Pedro Spinola Pereira Caldas intitulada “Que significa pensar historicamente: Uma interpretação da teoria da história de Johann Gustav Droysen” orientada pelo Prof. Dr. Luiz de França Costa Lima Filho tendo como co-orientador: Prof. Dr. Jörn Rüsen. PUC-Rio, 2004.

apoio na Sociologia do Conhecimento a partir da clássica obra de Thomas Kuhn “*A Estrutura das Revoluções Científicas*”³², que nos ajudará a refletir esse movimento à medida que avançamos no diálogo com outros teóricos. Apresentaremos a seguir um resumo das principais idéias contidas nessa obra, além de discutirmos acerca de sua validade para o campo das Ciências Sociais.

Não seria um exagero afirmar que *A Estrutura das Revoluções Científicas* (de agora em diante referida apenas como ERC) é uma obra revolucionária³³. Ela não apenas mudou a maneira pela qual as pessoas pensam sobre a História e a Filosofia da Ciência, mas também tornou familiares os termos “paradigma”, “mudança de paradigma” e “revolução científica”.

Kuhn parte da premissa de que as teorias científicas são estruturas complexas e que os relatos tradicionais da ciência, seja indutivista ou falsificacionista, não dão conta de explicar o seu desenvolvimento histórico. Uma característica fundamental para compreender esse desenvolvimento é a ênfase no caráter revolucionário do progresso científico, em que uma revolução implica no abandono de uma estrutura teórica em favor de outra, incompatível. Nesse processo de desenvolvimento das ciências Kuhn realça diferentemente de Popper e Lakatos, por exemplo, o *caráter sociológico* desse processo.

Uma das formas mais comum para ilustrar a tese presente na ERC é o seguinte³⁴:

Pré-ciência → ciência normal → crise revolução → nova ciência normal → nova crise...

A Chave para se compreender como este processo de transição ocorre é o conceito de paradigma é certamente um dos conceitos mais famosos e menos compreendidos

³² Em nossa pesquisa nos servidos de duas edições: uma em inglês editada pela *The Chicago University Press*, 1970 e outra em português da Editora Perspectiva 2003. As referências são da edição brasileira.

³³ HUGHESWARRINGTON, Marnie. **50 grandes pensadores da história**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 215

³⁴ Essa representação não aparece originalmente na ERC. Kuhn não chega a ser tão esquemático.

nos trabalhos de Kuhn; isso ocorre em parte porque o autor o usa muito³⁵. Alguns críticos³⁶ chegaram a identificar 21 significados para o termo na ERC³⁷.

Um paradigma³⁸ é composto de suposições teóricas gerais e de leis e técnicas para sua aplicação adotadas por uma comunidade científica específica. Os que trabalham dentro de um paradigma, seja ele a mecânica newtoniana, ótica de ondas, química analítica ou qualquer outro, praticam aquilo que Kuhn chama de ciência normal.

Os cientistas normais articularam e desenvolveram o paradigma em sua tentativa de explicar e de acomodar o comportamento de alguns aspectos relevantes do mundo real tais como revelados através de resultados de experiências. Ao fazê-lo experimentarão, inevitavelmente, dificuldades e encontrarão falsificações aparentes. Se dificuldades deste tipo fugirem ao controle, um estado de crise se manifestará.

Uma crise é resolvida quando surge um paradigma inteiramente novo que atrai a adesão de um número crescente de cientistas até que eventualmente o paradigma original, problemático, é abandonado. A mudança descontínua constitui uma revolução científica. O novo paradigma cheio de promessa e aparentemente não assediado por dificuldades supostamente insuperáveis, orienta agora a nova atividade científica normal até que também encontre problemas sérios e o resultado seja outra revolução.

A maneira pela qual um cientista vê um aspecto específico do mundo está orientada pelo paradigma no qual está trabalhando. A mudança de adesão a um paradigma é semelhante, segundo Kuhn, a uma “troca gestáltica” ou uma “conversão religiosa”. Não

³⁵ ³⁵ HUGHESWARRINGTON, Marnie, Op. cit. p. 215.

³⁶ Ver em M. MASTERMAN. The nature of a Paradigm. In LAKATOS e MUSGRAVE (eds.), Criticism and Growth of Knowledge, p. 61.

³⁷ No posfácio da 2ª edição de ERC, Kuhn lida com várias questões suscitadas pelo impacto inicial de seu trabalho, entre elas a polêmica com o conceito de “paradigma”. Para tentar evitar ambigüidades o autor adotou o termo “matriz disciplinar”. Sobre este aspecto nos ocuparemos posteriormente quando tratarmos da “Matriz Disciplinar da Ciência da História” de Rüsen.

³⁸ Acompanhamos aqui os comentários feitos por Chalmers (1993, p. 124-125; 131-135).

haverá argumento *puramente* lógico³⁹ que demonstre a superioridade de um paradigma sobre o outro. A decisão do cientista dependerá de vários fatores como simplicidade, ligação com alguma demanda social urgente, habilidade em resolver algum problema específico e assim por diante.

Proponentes do paradigma A ou B fazem suas argumentações a partir das premissas dos próprios paradigmas em que trabalham, não aceitando as premissas uns dos outros e assim não serão convencidos necessariamente pelos argumentos do paradigma rival.

Kuhn compara as revoluções científicas às revoluções políticas, porque em uma revolução política se busca mudar as instituições de forma proibida pelas próprias instituições. *Uma revolução científica se caracteriza quando uma parte significativa da comunidade científica adere a um novo paradigma deixando poucos dissidentes.*

É necessário que a ciência normal seja - com relação ao paradigma - não-crítica, pois se questionassem seus fundamentos todo tempo, nenhum trabalho seria feito em profundidade. Por outro lado, se todos os cientistas adotassem sempre essa postura, então uma ciência específica ficaria presa em um único paradigma e nunca progrediria além dele.

Porém, não há motivo *a priori* para que se espere que um paradigma seja perfeito, ou mesmo o melhor disponível. A ciência deve conter elementos para romper um paradigma. Esta é a função das revoluções. O progresso por revoluções é a alternativa de Kuhn para a ciência cumulativa.

Para ilustrarmos melhor os conceitos presentes em a ERC, construímos o seguinte gráfico⁴⁰:

³⁹ Vale frisar que embora Kuhn compare no decorrer de a ERC a novos paradigmas como uma “troca gestáltica” ou uma “conversão religiosa”, e que não haverá argumento “puramente lógico” que demonstre a superioridade de um paradigma o autor (op. cit, p. 251), nega que sua concepção de ciência seja relativista, pois ele não afirma que não há *nenhum argumento lógico*, apenas que existem *outros elementos* em jogo, além daqueles admitidos por quem tenha uma concepção da ciência como atividade livre de valores, interesse e pressões de ordem social. Compreender o peso destes valores talvez seja o maior desafio em se trabalhar com o modelo apresentado na ERC.

⁴⁰ O gráfico é uma versão modificada do que pode ser encontrado em VIEIRA e FERNÁNDEZ (2006) no artigo intitulado “A Estrutura das Revoluções Científicas na Economia e a Revolução Keynesiana”.

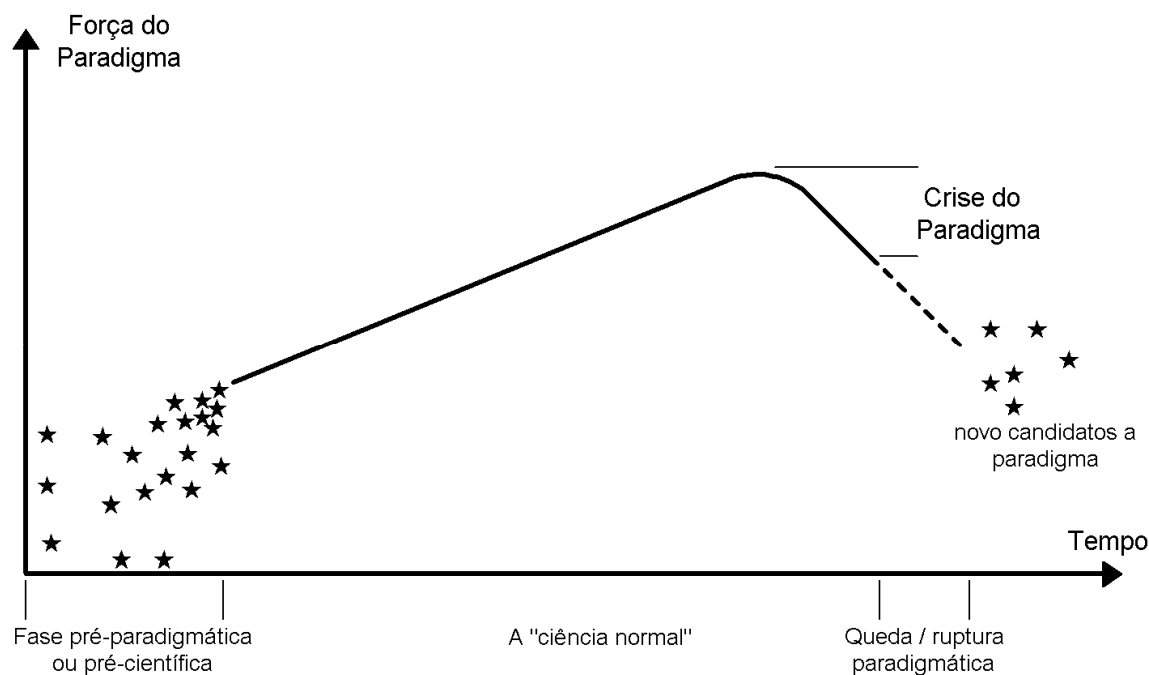


Figura 1: Ilustração sobre a Estrutura das Revoluções Científicas

Fonte: O Autor (2007)

As estrelas representam as diversas escolas de pensamento da fase “pré-científica”. À medida que concorrem entre si algumas escolas vão desaparecendo e outras ganhando mais seguidores. Quando uma comunidade se compromete em torno de um sistema de idéias em comum surge o paradigma. As conquistas do período de “ciência normal” fortalecem o paradigma. A falha do paradigma ao dar conta das crescentes “anomalias” leva a um período de “crise”; é quando a ciência entra na sua fase “especial”, onde o próprio paradigma passa a ser questionado. Surgem então novos candidatos a paradigma, representados pelo outro conjunto de estrelas, de uma forma geralmente tão conturbada quanto à fase pré-paradigmática.

Uma questão, porém, se impôs no uso desse modelo para nossos propósitos de pesquisa: é possível utilizar o modelo de Kuhn no âmbito das Ciências Sociais, mais especificamente, no caso da Ciência da História?

Há aqueles que como Assis⁴¹, de quem tomamos uma citação que representa alguns dos argumentos envolvidos na polêmica, rejeitam vigorosamente de que as idéias de Thomas Kuhn sejam aplicáveis às Ciências Sociais:

O cientista social, seja antropólogo, cientista político, historiador, etnógrafo, linguista, continua a fazer suas pesquisas como sempre fez, baseado em seus próprios métodos. Pouco importa se existe constante debate acerca de fundamentos, pouco importa se deve ou não chamar a sociologia de ciência (ou questões parecidas: *é a história objetiva?*, *tem a sociologia um paradigma?* etc.), o que importa é que essas disciplinas contribuam para a criação de um objeto de comparação que elucide o que é a racionalidade ou, melhor, como é ela numa dada época. Assim, que sentido tem aplicar o modelo de desenvolvimento científico de Kuhn às ciências sociais? Nenhum, pelo menos se pretende aplicar o modelo de maneira inteiramente fiel. Porque Kuhn não está propondo um modelo que — como um modelo científico — deva ser articulado e expandido para outras áreas. Ele está propondo um modelo para a racionalidade humana e apenas usa exemplos retirados às ciências naturais por conveniência de exposição.

Nesse caso entendemos que o argumento é inconsistente. Primeiro porque a alegação de que o cientista social continuar “a fazer suas pesquisas como sempre fez”, pouco se importando se existe um “debate acerca dos fundamentos” é justamente uma das características da “ciência normal”, dentro do esquema de Kuhn⁴².

Podemos pensar também que uma afirmação tão categórica de que não existe “nenhum” sentido em aplicar o modelo de desenvolvimento científico de Kuhn “pelo menos se pretende aplicar o modelo de maneira inteiramente fiel” é, ao mesmo tempo, purista e simplista, além entrar em contradição com o argumento usado pelo próprio autor de que “Ele

⁴¹ A citação é do artigo de Jesus de Paula Assis intitulado “*Kuhn e as Ciências Sociais*”, publicado na revista *Estudos Avançados*, e apresenta os resultados principais da dissertação de mestrado do autor. (1993, p. 160-161)

⁴² “Já vimos que uma comunidade científica, ao adquirir um paradigma, adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceito, poderemos considerar como dotados de uma solução possível. Numa larga medida, esses são os únicos problemas que a comunidade admitirá como científicos ou encorajará seus membros a resolver. Outros problemas, mesmo muitos dos que eram anteriormente aceitos, passam a ser rejeitados como metafísicos ou como sendo parte de outra disciplina. Podem ainda ser rejeitados como demasiado problemáticos para merecerem o dispêndio de tempo. Assim, um paradigma pode até mesmo afastar uma comunidade daqueles problemas sociais relevantes que não são redutíveis à forma de quebra-cabeça, pois não podem ser enunciados nos termos compatíveis com os instrumentos e conceitos proporcionados pelo paradigma. Tais problemas podem constituir-se numa distração para os cientistas, fato que é brilhantemente ilustrado por diversas facetas do baconismo do século XVIII e por algumas das ciências sociais contemporâneas. Uma das razões pelas quais a ciência normal parece progredir tão rapidamente é a de que seus praticantes concentram-se em problemas que somente a sua falta de engenho pode impedir de resolver”. Kuhn, op. cit, 60.

[Kuhn] está propondo um modelo para a racionalidade humana e apenas usa exemplos retirados às ciências naturais por conveniência de exposição”. Mesmo Thomas Kuhn reconhece que o alcance de suas proposições na ERC vai além do que ele pretendia originalmente com seu trabalho⁴³.

É dessa forma que nos serviremos das reflexões presentes na ERC para situar a transformação da História em um campo de conhecimento especializado e as conseqüências desse processo para o ensino de História.

Jörn Rüsen percebe muito bem isso quando incorpora estes conceitos à sua teoria da história:

Não tenho a intenção de meramente transpor as teses de Kuhn sobre a evolução histórica das ciências naturais para a ciência da história e apenas aplicá-las à teoria da história. Meu objetivo consiste em, com a ajuda de sua concepção de paradigma ou de matriz disciplinar, descrever o objeto específico da reflexão de uma teoria da história. Para essa finalidade, não faz diferença saber se o objeto próprio da teoria da história corresponde ao que Kuhn estudou no âmbito das ciências naturais⁴⁴.

Temos de ponderar, no entanto, que as ciências naturais como a Física e a Química – principais fontes de referência em ERC oferecem uma estrutura de desenvolvimento de seus paradigmas de forma muito mais coesa do que ocorre com as ciências sociais; mas é certo que nenhuma ciência é monolítica, podendo ocorrer “pequenas e grandes revoluções”. Algumas

⁴³ Vários daqueles que retiraram algum prazer da leitura do livro reagiram assim não porque ele ilumina a natureza da ciência, mas porque consideraram suas teses principais aplicáveis a muitos outros campos. Percebo o que querem dizer e não gostaria de desencorajar suas tentativas de ampliar esta perspectiva, mas apesar disso fiquei surpreso com suas reações. Na medida em que o livro retrata o desenvolvimento científico como uma sucessão de períodos ligados à tradição e pontuados por rupturas não-cumulativas, suas teses possuem indubitavelmente uma larga aplicação. E deveria ser assim, pois essas teses foram tomadas de empréstimo a outras áreas. Historiadores da Literatura, da Música, das Artes, do Desenvolvimento Político e de muitas outras atividades humanas descrevem seus objetos de estudo dessa maneira desde muito tempo. A periodização em termos de rupturas revolucionárias em estilo, gosto e na estrutura institucional têm estado entre seus instrumentos habituais. Se tive uma atitude original frente a esses conceitos, isso se deve sobretudo ao fato de tê-los aplicado às ciências, áreas que geralmente foram consideradas como dotadas de um desenvolvimento peculiar. Pode-se conceber a noção de paradigma como uma realização concreta, como um exemplar, a segunda contribuição deste livro. Ibid, p. 255.

⁴⁴ RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da História. fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UNB, 2001b, p. 29.

modificações paradigmáticas podem afetar apenas os estudiosos de uma subdivisão de um campo de estudos⁴⁵.

Porém, no caso das ciências sociais, incluindo a Ciência da História, temos uma situação que, se pode tornar mais complexa a aplicação da análise kuhniana, não a torna de forma alguma inexecutável: a presença de múltiplos paradigmas. Em um seminário realizado na UNICAMP⁴⁶, Octávio Ianni também preconiza a possibilidade de análise das Ciências Humanas por meio do esquema de Kuhn em termos de paradigmas, ciência normal, revoluções, etc., destacando, porém, seu caráter multi-paradigmático⁴⁷.

Não é raro que esta diversidade de quadros conceituais, alguns até com princípios ontológicos distintos, concorrendo dentro de um mesmo campo de conhecimento, possa ser, como indicou Boaventura de Sousa Santos⁴⁸, apontada por algumas vertentes como causa do “atraso” das ciências sociais.

Consideramos que é uma temeridade tratar as ciências sociais *versus* ciências naturais em termos de “mais avançadas” ou “mais atrasadas”; porém é inegável que quantidade de quadros conceituais envolvidos em um mesmo campo do conhecimento conduza a debates, muitas vezes acalorados, envolvendo a questão da cientificidade desta ou daquela disciplina como se aquele campo ainda estivesse em sua fase pré-paradigmática.

⁴⁵ Ver em Kuhn op. cit, p. 74.

⁴⁶ Intitulado “A polêmica sobre ciências e humanidades”; Seminários “Diversidade nas Ciências” realizados entre 27 e 28 de Março de 2003.

⁴⁷ No âmbito das ciências sociais, apesar dos ideais de uns e outros, no sentido de alcançar a unidade, o que sobressai é a polarização do pensamento social em três direções distintas. A rigor, são três os paradigmas que predominam nas ciências sociais, desde a sociologia e a economia política à antropologia e a história, passando pela ciência política, a geografia, a psicologia e outras. Trata-se da teoria sistêmica, fenomenologia e dialética hegeliana. A despeito das muitas inovações semânticas, em diferentes línguas, dando origem a propostas que são ou parecem novas, esses são os paradigmas que polarizam ampla e crescentemente as produções e criações de cientistas sociais. (IANNI, 2003, p. 7).

⁴⁸ “Enquanto, nas ciências naturais, o desenvolvimento do conhecimento tornou possível a formulação de um conjunto de princípios e de teorias sobre a estrutura da matéria que são aceites sem discussão por toda a comunidade científica, conjunto esse que designa por paradigma, nas ciências sociais não há consenso paradigmático, pelo que o debate tende a atravessar verticalmente toda a espessura do conhecimento adquirido. O esforço e o desperdício que isso acarreta é simultaneamente causa e efeito do atraso das ciências sociais”. A citação é de um artigo do autor publicado na revista Estudos Avançados (mai/ago 1988) intitulado “Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna” que é uma versão ligeiramente modificada do livro *Um discurso sobre as Ciências* do mesmo autor (1988, p. 53).

Todavia, na nossa análise, isso não impede que determinados quadros conceituais ou escolas de pensamento se firmem como paradigmas ou matrizes disciplinares. Este conjunto de argumento sustenta nossa pretensão de aplicar alguns postulados de Kuhn à estrutura funcional da ciência da História.

1.3 DAS RUAS, GABINETES E SALÕES PARA A ACADEMIA: A HISTÓRIA VIRA HISTÓRIA

Afirmar que houve história se constituiu em ciência especializada, saiu de sua fase pré-paradigmática, não implica em dizer que ela desapareceu enquanto elemento cultural das diversas sociedades humanas em seu aspecto não formal. A *consciência história*, com o qual o saber histórico cotidiano pode ser identificado, e sua expressão, a narrativa histórica, é um fenômeno inerente à consciência humana de modo geral.

O que é importante neste momento para avançarmos em nossa discussão é analisarmos os efeitos da institucionalização da História. Agrupados em torno de um ou outro paradigma a História (conhecimento formalizado) se diferencia da história (processo da consciência humana) e entre elas passa a existir um tipo de relação típico entre ciência e o assim chamado senso comum; em outras palavras *nos interessa a decalagem entre História e história*. É sobre isso que nos ocuparemos a seguir.

Retomando os elementos da subseção 1.2, vimos que os paradigmas formam o conjunto de pressupostos em torno do qual uma comunidade se reúne e estabelece seus princípios de trabalho. Estes incluem a delimitação de seu campo de estudo, a legitimação de suas práticas e o reconhecimento de seus membros.

Kuhn⁴⁹ aponta ainda que a adesão a um paradigma torna a pesquisa mais esotérica⁵⁰; a partir disso surge a necessidade da criação de jornais especializados, a fundação de sociedades de especialistas e *a reivindicação de um lugar especial nos currículos de estudo*.

O novo cientista, confiante no paradigma passa a se orientar pelos autores dos manuais, abdicando assim de questionar os fundamentos, concentrando-se nos aspectos mais esotéricos de sua pesquisa. Seus trabalhos aparecerão geralmente sobre a forma de artigos breves, *dirigidos apenas aos colegas de profissão, que certamente conhecem o paradigma partilhado e que demonstram-se os únicos capazes de ler os escritos a eles endereçados*⁵¹.

Prosseguindo nesta mesma linha de raciocínio, Kuhn lembra da crescente dificuldade que um leigo de cultura geral tem para acompanhar os progressos da ciência. No início do século XVII a Dinâmica abandonou o paradigma medieval e tornou-se igualmente esotérica, a pesquisa elétrica passou a exigir uma “tradução para leigos” no fim do século XVIII e no XIX muitos outros campos da ciência física deixaram de ser acessíveis. Durante esses mesmos dois séculos transições similares podem ser identificadas nas diferentes áreas das ciências biológicas. *O mesmo fenômeno é possivelmente aplicável às ciências sociais*.⁵²

Temos aqui dois elementos essenciais para nossa investigação: a) a inserção da História no espaço institucionalizado; b) o estreitamento dos canais que ligam a investigação histórica ao público não iniciado. Vamos agora discutir estes dois processos no contexto da história / História.

⁴⁹ KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 31.

⁵⁰ Este termo deve ser entendido aqui como “compreensível apenas por poucos; hermético” (HOUAISS: 2006).

⁵¹ Id, p. 39-40. Um interessante comentário do autor é de que “O cientista que escreve um livro tem mais probabilidades de ver sua reputação comprometida do que aumentada”. (Ibid, p. 40).

⁵² Ibid, p. 41. E nessa linha o autor ainda completa: embora tenha se tornado costumeiro (e certamente apropriado) lamentar o hiato cada vez maior que separa o cientista profissional de seus colegas de outras disciplinas, pouca atenção tem sido prestada à relação essencial entre aquele hiato e os mecanismos intrínsecos ao progresso científico. (Ibid, p. 41).

A historiografia ocidental antes do século XVIII, acompanhando o raciocínio de Rüsen⁵³, era, em um contexto muito amplo, tomada como um fenômeno e processo fundamental na cultura humana, não restrita simplesmente à escola. A escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica. Assim a História era plenamente identificada com o conhecido ditado “*historia vitae magistra*”⁵⁴.

Do século XVIII ao XIX, nos lembra Reis⁵⁵, houve uma mudança de perspectiva radical em relação à História: enquanto que para Kant aquele que era cultivado historicamente permanecia na periferia da verdadeira cultura, no século XIX, após a criação da “História científica”, passava-se exatamente o contrário: o que era cultivado historicamente é que era considerado “culto”. Pós-kantiano e comtiano o a priori do século XIX era considerar a metafísica uma impossibilidade. Nada se poderia conhecer além dos fatos apreendidos pela sensação. As Filosofias da História, tanto racionalistas como metafísicas perdem sua sustentação⁵⁶.

Podemos interpretar essa transição a partir da qual “a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica” (Rüsen) para outro momento em que “os historiadores adquirem prestígio intelectual e social, pois tinham finalmente estruturado seu conhecimento sobre bases

⁵³RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006, p. 8.

⁵⁴ Um exemplo dessa direção e função da História pode ser percebido na obra de Políbios, um dos “três grandes historiadores clássicos”, ao tentar justificar a importância da sua obra: “Pois quem seria tão inútil ou indolente a ponto de não desejar saber como e sob que espécie de constituição os romanos conseguiram em menos de cinquenta e três anos submeter quase todo o mundo habitado ao seu governo exclusivo – fato nunca antes ocorrido? Ou em outras palavras, quem seria tão apaixonadamente devotado a outros espetáculos ou estudos a ponto de considerar qualquer outro objetivo mais importante que a aquisição desse conhecimento?” Livro I, p. 40 em: Políbios. História. Editora da UNB, 1985.

⁵⁵ REIS, José Carlos. **A História entre a Filosofia e a Ciência**. São Paulo: Ática, 1999, p. 6.

⁵⁶ Este “espírito positivo”, antimetafísico, passa a predominar entre os historiadores, e inicia-se uma luta contra a influência da filosofia da história sobre a “ciência da história”. O método histórico tornou-se guia e modelo das outras ciências humanas. Os historiadores adquirem prestígio intelectual e social, pois tinham finalmente estruturado seu conhecimento sobre bases empíricas positivas. Id, p. 6-7.

empíricas positivas” (Reis) como o processo pelo qual a História sai de sua fase pré-paradigmática inicia sua trajetória como “ciência normal”.

É certo que a história, como processo fundamental da cultura humana, fundada na narrativa, oral ou escrita, sujeita a uma constelação de fatores, sempre foi guiado pelos mais diversos valores, interesses e demandas.

Existe, porém, seguindo a linha de raciocínio que temos sustentado até aqui, um novo tipo de relação entre a História e a cultura geral catalisada em boa parte por seu processo de institucionalização no contexto acadêmico moderno, que é fundamental para pensarmos os problemas atuais do Ensino de História.

O trabalho do historiador como especialista atua de forma institucionalizada, em que a ciência, na observação de Pierre Bourdieu⁵⁷, é um campo social de forças, lutas e relacionamentos que definem a cada momento as relações de poder entre os protagonistas. *As estratégias usadas na ciência são ao mesmo tempo sociais e intelectuais*. A História insere sua prática em um *locus* onde opera a racionalidade burocrática das instituições na forma a que nos referimos a esta através de Weber e Habermas na subseção 1.1.

A despeito do seu todo clamor racionalista essa viragem paradigmática conduziu, paradoxalmente, ao que Rüsen⁵⁸ chamou de “**irracionalização da História**”. Esse processo redefiniu seu público – exatamente em ressonância com o modelo apresentado por Kuhn - para o campo dos especialistas e a Didática da História foi esquecida ou minimizada, a não ser em projetos ideológicos bem estruturados e verticalizados como exemplifica Laville⁵⁹:

⁵⁷ A fonte é um artigo de Pierre Bourdieu intitulado “*The Peculiar History of Scientific Reason*” publicado em Sociological Forum, Vol. 6, N. 1, 1991. p. 3

⁵⁸ RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006, p. 8-9.

⁵⁹ LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999, p. 126

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política e ao mesmo tempo seus dirigentes e inculcar nos membros da nação vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes, o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada.

A desconexão com as demandas culturais mais amplas em detrimento a um projeto de crescente especialização e cientifização da História operou uma verdadeira clivagem entre a historiografia e a História ensinada. A força dos contornos desse paradigma, por muitos chamado simplesmente de “positivista”⁶⁰, mesmo tendo sido forjado em meados do século XIX manteve, apesar dos paradigmas concorrentes, o fôlego e a influência a ponto de sustentar, como afirma Rüsen uma opinião amplamente difundida sobre a História:

A opinião padrão sobre o que a didática da história é, como ela funciona e onde está situada no reino das humanidades é a seguinte: a didática da história é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas. É uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos⁶¹.

Uma das razões pela qual essa persistência paradigmática que tanto intriga os envolvidos no Ensino de História pode ser relacionada com uma outra característica

⁶⁰ É interessante a observação feita por O. Carbonell apud REIS, op. cit p. 21, de que os historiadores “positivistas” não podem ser considerados positivistas no sentido estrito, contiano do termo; podem ser considerados sim historiadores “positivos”. É certo que existem convergências entre a historiografia do século XIX e início do século XX com o positivismo comtiano, mas historiadores explicitamente filiados ao pensamento de Comte são raros e menores. O que importa para nós aqui é que o rótulo de positivista acabou se transformando no contexto da crítica à História Ensinada, principalmente a partir dos anos 70, como veremos adiante, praticamente em um xingamento! Para uma discussão interessante sobre a insuficiência da conceituação de “positivismo” nos debates acerca do ensino de história ver em CERRI, Luis Fernando. *As concepções de História e os cursos de licenciatura*. Revista de História Regional 2(2): 137-152, 1997.

⁶¹ Rüsen, op. cit. p. 8.

interessante com relação aqueles que gravitam em torno de um paradigma.⁶² Em outras palavras, os que se comportam de maneira “positivista” ou “tradicional”, e aqui ousamos incluir muitas das práticas de ensino, não o fazem porque o paradigma lhes forneceu uma lista de procedimentos, mas porque este já se arraigou no *habitus*⁶³ daquela comunidade.

As consequências desta concepção relatada por Rüsen redundam, por um lado, na limitação ideológica da perspectiva dos historiadores em sua prática e nos princípios de sua disciplina falhando na confrontação dos problemas reais concernentes ao aprendizado e à educação histórica, além de impedir a articulação efetiva entre pesquisa histórica e Didática da História⁶⁴.

Consideramos importante apresentar ao final desta seção uma observação acerca de dois dos nossos principais interlocutores na tentativa de compreender o movimento de institucionalização da ciência da História: Jürgen Habermas e Thomas Kuhn. Mesmo levando em conta as diferenças de abordagem com relação à Teoria do Conhecimento entre os dois teóricos, o primeiro um filósofo e o segundo um historiador da ciência, é importante atentarmos para ressonância de ambos quanto ao processo de “fechamento” da ciência devido a sua institucionalização. A formação de paradigmas, ou matrizes disciplinares, pode ser analisada em seu processo sociológico, também, a partir do ponto de vista da Teoria Crítica, através da contribuição de Habermas, sem que com isso os aspectos que destacamos neste estudo, usando os postulados de Kuhn fiquem descaracterizados.

Não ignoramos que o movimento de constituição de um campo científico é composto por uma constelação de fatores, dos quais podemos destacar o muito comentado conceito de

⁶² A ciência normal é uma atividade altamente determinada, mas não precisa ser inteiramente determinada por regras. [...] As regras, segundo minha sugestão, derivam de paradigmas, mas os paradigmas podem dirigir a pesquisa mesmo na ausência de regras. (KUHN, 2003, p. 66). Pedindo emprestada mais uma vez a útil expressão de Michael Polanyi: desse processo resulta um "conhecimento tácito", conhecimento que se aprende fazendo ciência e não simplesmente adquirindo regras para fazê-la. Ibid, p. 237.

⁶³ Referido aqui como “um esquema generativo de disposições adquirido” (*Routledge Enc. of Philosophy, Version 1.0, 1988*).

⁶⁴ Retomando Kuhn (op. cit, p. 60): Assim, um paradigma pode até mesmo **afastar uma comunidade daqueles problemas sociais relevantes** que não são redutíveis à forma de quebra-cabeça, pois não podem ser enunciados nos termos compatíveis com os instrumentos e conceitos proporcionados pelo paradigma. Grifo nosso.

“ruptura”, seja em relação ao senso comum e voltado mais para o indivíduo como sujeito do conhecimento (G. Bachelard), ou como um processo de “dupla ruptura” em que um determinado campo científico “realimenta” o conhecimento cotidiano (Boaventura de Souza Santos).

Porém, neste ponto do nosso estudo entendemos que este conceito seria mais prescritivo do que descritivo. Nossa opção pela explicação por meio da formação de paradigmas, fundamentada por Kuhn e tendo como pano de fundo as observações de Habermas procura dar conta de uma abordagem sociológica mais geral da institucionalização de uma determinada área de conhecimento, no nosso caso, da ciência da História.

1.4 O PARADIGMA EM CRISE

Um estrangulamento afeta de forma significativa os canais de comunicação entre as disciplinas escolares e suas ciências de referência. De um lado, por conta das características de alguns dos paradigmas correntes⁶⁵, os cientistas ficam encastelados; de outro sem compreender a prática científica, o grande público nutre uma visão distorcida acerca da ciência. Tudo isso contribui um cientificismo. Acompanhemos acerca disso a argumentação de Hilton Japiassu:

Outra consequência direta da posição cientificista consiste **em revigorar a ideologia tecnocrática**⁶⁶ através da "vulgarização científica"⁶⁷. Ora, o paradoxo entre a verdade "cultural" e a verdade "científica" parece condenar a "vulgarização" a uma ambigüidade. Sem dúvida, a intenção de transmitir o saber é legítima e corresponde a uma necessidade cultural. Contudo, devemos interrogar-nos sobre a

⁶⁵ Gostaríamos de frisar bem a sentença “alguns dos paradigmas”, que embora sejam hegemônicos não são os únicos. A possibilidade de um paradigma de alargar seu diálogo com o “senso comum” é uma das teses que defenderemos adiante neste estudo.

⁶⁶ Novamente lembramos aqui que muitos dos “imperativos racionais” que governam a tecno-ciência estão sujeitos ao tipo de racionalidade da sociedade capitalista, conforme já enunciamos por meios das colocações de Weber e Habermas. O grifo é nosso.

⁶⁷ Por “vulgarização científica” podemos entender também o processo de aquisição e circulação do saber científico, nas ciências naturais e sociais, seja no âmbito escolar ou fora dele, notadamente pela mídia. Nos dois casos, mas principalmente no último, existe uma grande assimetria entre quem recebe e quem apresenta as várias modalidades de conhecimento científico preparado para o consumo do grande público.

"operação" real da partilha do saber. Muitas vezes ela leva a uma mistificação cultural, sobretudo quando se reduz a um mero "efeito de vitrine". Enquanto "vitrine da ciência", **a vulgarização contribui para erigir culturalmente a ciência em mito**⁶⁸. A função efetiva da vulgarização situa-se no contexto cada vez mais tecnocrático de nossa sociedade. Por tecnocracia, devemos entender ao mesmo tempo: a) a tecnonatura, ou ciência realizada em técnica; b) a tecnoestrutura, ou o conjunto complexo de "tecnocratas" gerindo o sistema econômico a título de sua competência especializada - Assim, a vulgarização científica, além de representar uma exigência de partilha real do saber, pode muito bem ser utilizada para fazer os "não-iniciados" a aceitarem como "natural", "racional" e "inelutável" tanto o fenômeno tecnocrático, quanto o poder incontrolado da tecnoestrutura. Isso não coloca em dúvida as intenções dos "vulgarizadores", nem infirma, em absoluto, a necessidade de as ciências se tornarem presentes culturalmente em nossa sociedade.⁶⁹

No caso da História, o *efeito vitrine* a que Japiassu se refere se deve muito a imensa dificuldade de perseguir os objetivos do Ensino de História como: relativizar as diversas concepções de tempo; estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos; construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica; situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação; Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado, etc. (pretendidos, por exemplo, pelos próprios PCN's do Ensino Médio Parte IV).

Com a hegemonia de um paradigma que não favorece o diálogo entre a História Escolar e sua ciência de referencia, mesmo os professores que buscam objetivos educacionais mais abrangentes são muitas vezes empurrados “de volta” às práticas por eles mesmos recriminadas. Novos objetivos com velhos instrumentos. E muitas vezes a sensação de fracasso é deslocada para o docente⁷⁰, como nos lembra Elza Nadai⁷¹:

⁶⁸ O grifo é nosso.

⁶⁹ Hilton Japiassu em *O mito da neutralidade científica* (1981, p. 26): Se a análise de Japiassu parece muito contundente, gostaríamos de salientar que adiante em nosso estudo demonstraremos que, pelo menos no contexto da nossa pesquisa empírica, a tecno-ciência realmente tem uma forte conotação mítica.

⁷⁰ Rejeitar um paradigma sem simultaneamente substituí-lo por outro é rejeitar a própria ciência. Esse ato se reflete, não no paradigma, mas no homem. Inevitavelmente ele será visto por seus colegas como o “carpinteiro que culpa suas ferramentas pelo seu fracasso”. Kuhn, op. cit, p. 110.

⁷¹ Apud RIBEIRO, 2004.

[...] diante das críticas ao caráter da história universal e da descrença na existência de uma história científica global, os professores não se cansam de indagar: que conteúdo deve ser selecionado? Deve-se partir da Grécia? Deve-se dar Roma? Deve-se ensinar Antiguidade Oriental? E a Idade Média? Deve-se estudar a América Anglo-Saxônica? Deve-se partir de qualquer problematização ou se deve garantir a formação da idéia de processo, de evolução, de movimento? Ou são fragmentação, as descontinuidades, as diferenças que interessam? É possível garantir-se uma história totalizante?

Substituir o paradigma por outro que dê conta das demandas do ensino tem sido uma preocupação da Didática da História nas últimas décadas, ainda que este novo paradigma esteja em construção. Boa parte desse trabalho é uma contribuição para a busca desse novo paradigma.

Temos como uma das referências mais significativas nesse objetivo os avanços obtidos pelos estudos sobre Didática da História na Alemanha.⁷²

Rüsen⁷³, por exemplo, relata que o currículo primário e secundário de história consistia em nada mais do que resumos simplificados dos estudos padrão em história (não muito diferente do nosso caso). Levando em conta a trajetória da disciplina e a “irracionalização da história” compartilhamos da opinião do autor de que esse processo pode e deve ser revertido em nome da retomada da autoconsciência histórica.

O autor nos dá conta de que a partir, dos anos 70, as reflexões no campo da Didática da História levaram a uma mudança de cenário, colocando a história como uma Ciência Social e levantando importantes questões acerca das tarefas básicas da cognição histórica e de sua função política. Em uma nova perspectiva, a educação histórica não é uma simples

⁷² A reflexão acerca da Didática da História na Alemanha é especialmente interessante e iluminadora com uma produção que, apesar das diferenças culturais e de certo “germanocentrismo” na epistemologia de seus pesquisadores, tem possibilitado o enfrentamento de questões bastante complexas no campo do Ensino de História. Podemos avaliar a dificuldades de lidar com a identidade e a memória coletiva, tarefa que recai invariavelmente sobre a História, em um país cujo povo esteve envolvido na história recente em um dos mais sombrios episódios da história humana conhecida, além da recente reunificação do país dividido em meio a duas realidades político-econômicas. A esse respeito ver em *Historical Consciousness in Youth* (Carlos Kölbl & Jürgen Straub. *Forum: Qualitative Social Research*, 2001, December); *Concepts of historical thinking* (BORRIES, Bodo von. *International Journal of Educational Research*. Volume 27, Issue 3, 1997, Pages 211-220); *German historians and the crucial dilemma* (DUNK, Hermann W. Von Der. *European Review*, Vol. 14, No. 3, 373-384).

⁷³ Op. cit, 11-14.

questão de tradução dos estudos profissionais para a sala de aula e os historiadores são confrontados com a legitimação de seu papel na educação.

No caso daquele país, as discussões se intensificaram e através da estrutura de uma nova abordagem para o uso da história na vida prática, a Didática da História se estabeleceu como uma disciplina específica com suas próprias questões, concepções teóricas e operações metodológicas.

Pensamos, e especialmente no contexto brasileiro, que para oferecer subsídios que ajudem a forjar um novo paradigma centrado na Didática da História como disciplina específica, capaz de estabelecer mais canais de comunicação entre a o Ensino da História e sua ciência de referência, além de ajudar a evitar a retroalimentação de processos inadequados na própria formação do profissional de história é importante que tenhamos um diagnóstico de como o conceito de “história” está sendo ancorado.

1.5 O OBJETO DE PESQUISA E A “CONSCIÊNCIA HISTÓRICA”

Até aqui seguimos uma linha argumentativa que demonstra fundamentalmente:

- A partir da análise de Thomas Kuhn em ERC, observamos o movimento de várias ciências em direção à sua institucionalização.
- Sustentamos que as ciências sociais podem ter seu desenvolvimento e institucionalização também podem compreendidos a partir de premissas presentes na ERC.
- Com a institucionalização as ciências modernas também ficam sujeitas ao processo de racionalidade instrumental. Com a racionalização vem o processo de “desencantamento”.
- Os paradigmas hegemônicos contribuem para estrangular os canais entre as disciplinas escolares e suas ciências de referência e favorecer uma imagem mitificada da ciência.

- Que a História também passou por uma transformação paradigmática que afetou sua função na cultura geral, onde a Didática da História teve sua importância esquecida ou minimizada.

Na introdução, ainda apresentando nossa apreensão intuitiva do objeto de pesquisa apresentamos nossa hipótese inicial e uma questão norteadora: “*que matrizes conceituais predominam no pensamento dos alunos, quando estes aprendem ‘história’?*”.

Tendo aprofundado nossa problemática podemos definir melhor nosso objeto. De modo bastante geral é o conceito de *Consciência Histórica* e de forma mais específica, *noção de “história”*.

Essa delimitação se justifica primeiro pelo papel do conceito de Consciência Histórica tanto para compreensão dos processos de aprendizado como para o fortalecimento do campo da Didática da História.

A *noção de “história”* nos interessa por ser um componente essencial do pensamento histórico e porque seu estudo é revelador no que diz respeito aos diversos elementos que concorrem para configurar a consciência histórica.

Antes, porém, discutiremos brevemente sobre a relação entre História (ciência) e história (consciência histórica). Nessa abordagem discutiremos o alcance do conceito de consciência histórica por meio de um diálogo entre este e o campo da ideologia e das Representações Sociais que nos levará a uma estratégia de investigação empírica para podermos ter acesso epistêmico ao fenômeno.

Até aqui temos sustentado nossa argumentação de que a História, no seu processo de configuração enquanto disciplina acadêmica, além de ficar mais sujeita à racionalidade burocrática estreitou os canais de comunicação com a história ensinada.

Em virtude das características do paradigma hegemônico o papel da História na cultura geral foi afetado e o papel da Didática da História esquecida ou minimizada. Afirmamos também que o surgimento da História como ciência especializada, não implicou

em seu desaparecimento da história como elemento cultural das diversas sociedades humanas apontando para a um aspecto chamado de *consciência histórica*.

Continuando em nossa investigação acerca do ensino de história, é fundamental compreender melhor como se dá a relação entre estas duas instâncias e que elementos e processos estão aí envolvidos. Para tanto lançaremos mão de três quadros conceituais: o conceito de *consciência histórica*, o *campo da ideologia* e a *Teoria das Representações Sociais*. Procuraremos conduzir esse diálogo como uma forma de *colisão teórica*.*

Na subseção 1.2 discorreremos acerca das transformações sofridas pela História à luz de alguns dos postulados de Thomas Kuhn, apresentando fundamentalmente a idéia de “paradigma” no âmbito das “revoluções científicas”⁷⁴ e suas implicações na prática da nossa ciência de referência. Agora gostaríamos de nos mover para o que às vezes parece ser o outro lado dessa “ruptura epistemológica”⁷⁵, mas que no entanto está no cerne do pensamento histórico em geral: a noção de *consciência histórica*.

Para uma abordagem inicial sobre o conceito, acompanhemos o argumento de Jörn Rüsen⁷⁶: a expressão “história” não se limita à ciência da História, mas designa igualmente as operações elementares e gerais da *consciência histórica* humana. Estas operações são situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretação do tempo) que constituem o que conhecemos como história. São fenômenos comuns ao

* Processo descrito em BONNET, Alastair em *How to Argue*. Essex: Pearson Education, 2001.

⁷⁴ Assumimos que uma *revolução científica*, apesar do conceito de *incomensurabilidade* proposto por Kuhn não se ergue do nada, mas preserva elementos do paradigma predecessor: “(...) que consideramos revoluções científicas aqueles episódios de desenvolvimento não cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é total **ou parcialmente** substituído por um novo incompatível com o anterior”. Kuhn, op. cit, p. 125. Além disso, “O fato de que duas teorias sejam consideradas incomensuráveis não resulta de que elas não possam ser absolutamente comparadas” (CHALMERS, 1993, p. 178). O grifo é nosso.

⁷⁵ Nosso conceito de “ruptura epistemológica” é bem menos rígido do que o de Bachelard para quem este processo se dá de uma maneira um tanto estranha ao quadro sociopolítico e cultural (LOPES, 2003: 6). Não pensamos, como argumentaremos adiante, que exista um total descontinuidade entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano.

⁷⁶ Jörn Rüsen. *Razão Histórica* (2001b, p. 11-12)

pensamento histórico operado por *qualquer homem* e geram determinados resultados cognitivos⁷⁷.

O autor persegue asseverando que a consciência histórica é um *fenômeno do mundo vital* uma forma de consciência humana relacionada diretamente com a vida prática⁷⁸. Em fundamentação ontológica do conceito, assume-se que:

Pressuposto dessa definição e pilar de toda a argumentação seguinte é a tese de que o homem tem de agir intencionalmente para poder viver e de que essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é o caso, se quiser viver no e com que é o caso. A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. Com outras palavras: o agir é um procedimento típico da vida humana, na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento. Na linguagem da tradição filosófica, o superávit intencional do agir humano para além de suas circunstâncias e condições foi denominado "espírito". Pode-se falar também, contudo, de carência estrutural do homem. Ela se caracteriza pelo fato de que a satisfação de determinadas carências é sempre também um processo de produção de novas carências⁷⁹.

A consciência histórica⁸⁰ é a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo que se realiza no processo da vida humana. Por “vida” se entende aqui mais do que um mero processo biológico, mas em um sentido mais amplo, social. Para esta forma de consciência é determinante a forma como o ser humano articula, no processo de sua vida prática, a experiência no tempo com as intenções no tempo. É a experiência do agir e do sofrer humano no tempo. Consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme as suas experiências no tempo que são

⁷⁷ Ibid, p. 54.

⁷⁸ Ibid: p. 56,57.

⁷⁹ Ibid, p. 57. Assim como na antropologia de Marx como exposta no capítulo sobre Feuerbach na *Ideologia Alemã*.

⁸⁰ A discussão dos próximos parágrafos está presente principalmente em Rüsen (2001: 58-67) e também no artigo do mesmo autor “*What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*”. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC. 2001.

interpretadas em função do que se pretende para além das condições e circunstâncias dadas da vida.

A consciência histórica também se constitui como um processo de *construção do sentido da experiência no tempo*. O termo *sentido* significa aqui a dimensão da orientação do agir, pois sentido é a síntese dos pontos de vista que estão na base da decisão sobre os objetivos.⁸¹

Não se pode, entretanto, confundir consciência histórica com a simples lembrança. Esta última flui natural e permanentemente no quadro de orientações da vida prática e preenche-o com interpretações do tempo; ela é um componente essencial da orientação existencial do homem. Porém a consciência histórica não é idêntica à lembrança.

Só se pode falar em consciência histórica quando para interpretar experiências no tempo *a lembrança é mobilizada de determinada maneira*: ela é transposta para tornar presente o passado *por meio da narrativa*. Esta busca de uma estrutura coerente de relações temporais, expressa em narrações estruturadas, está presente em todas as instâncias, desde as falas cotidianas até as formas mais sofisticadas de discurso.

Os suportes para estes discursos podem ser de natureza diversa: desde aqueles (fontes orais, escritas, etc.) que podem ser objeto de estudo da retórica, da lingüística ou da hermenêutica, da análise do discurso, ente outras, até estar contidas no que pode ser designado como *ultra-short histories*.

Estas “histórias ultra-curtas” são aquelas palavras chave, símbolos que se constituem em marcas de referência, sempre prontas, incorporadas ao cotidiano. É o que desperta, por

⁸¹ Caroline Pacievitch, na sua dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação da UEPG, menciona que “No papel da memória em adultos e idosos, verifica-se uma distância entre as concepções de Bosi e as de Rüsen, pois este entende que todas as pessoas utilizam-se da memória a fim de construir uma narrativa coerente, sejam crianças, adultos ou velhos, porque todos têm a necessidade de ir além do que é o caso no momento. A memória é uma auxiliar das funções da consciência histórica, o que é diferente da rememoração em si e que permite que Bosi a identifique de maneira diferenciada entre idosos e adultos. É uma questão em aberto se a consciência histórica funciona da mesma forma em pessoas de diferentes faixas etárias (2007, p. 61). Este é mais um fator que deve ser somado, adiante, aos apontados como razão para seguir um modelo de investigação da consciência histórica distinta do proposto por Rüsen.

exemplo, a visão de uma suástica – invocando assim todo um contexto ligado ao nazismo e à Segunda Guerra mundial – ou a simples menção a algum personagem que traz consigo toda uma constelação de conexões e eventos interpretados.

Assim um dos conceitos centrais para a operação da consciência histórica é o processo de narrativa que é entendida como uma “lógica” em forma de história, uma estrutura coerente de relações temporais. Nela existe um senso integrativo entre as três dimensões do tempo, passado, presente e futuro, *perpassado por elementos objetivos e subjetivos*. Mediante a narrativa histórica, inerente à consciência histórica, são formuladas as *representações* da continuidade da evolução temporal dos homens no seu mundo.

Existe aí uma permanente tensão entre as três dimensões temporais, o que se constitui na principal fonte de energia para a consciência histórica. É a constante busca de equilíbrio entre “o que foi” e “o que ainda não é”⁸².

A consciência histórica tem, assim, como principal função operar como uma estratégia de aquisição e interpretação da experiência histórica, a partir de duas instâncias principais: a orientação no agir - na forma como foi descrita nos parágrafos anteriores - que pode variar em diversos graus, da quietude (refúgio) ao ativismo (revolta), e a criação de identidade.

Especificamente no âmbito da consciência histórica, o processo de criação de identidade se dá pela inscrição do agente - individual ou coletivo – em um campo de temporalidade que vai além de sua existência biológica. É um sentimento de pertencimento que insere *em um tempo social e cultural*. Como exemplo podemos citar o caso de um cristão que, pelo menos de certo ponto de vista teológico, dilata seu campo de temporalidade desde o “início dos tempos” passando pela Parousia⁸³ seguindo até “tempo escatológico”, ou alguém

⁸² Pensamos que podemos comparar a consciência histórica como um sistema que procura de alguma forma expulsar a entropia. Um outro caminho para investigar este fenômeno em especial poderia ser através do conceito de “equilíbrio”.

⁸³ Crença na segunda vinda de Cristo no “final dos tempos” para presidir o Juízo Final.

que se vê participante de uma “grande narrativa” histórica, seja familiar, do Estado nação ou mesmo de uma “civilização” inteira.

Assim é instituída a identidade, por meio da memória e inseridas como determinação de sentido no quadro de orientação da vida prática humana. Porém a consciência histórica não se caracteriza apenas pela lembrança, mas também pelo esquecimento: este jogo de lembrar e esquecer fornece as referências temporais que podem produzir uma continuidade instituidora de identidade.

Antes de prosseguir com nossas investigações gostaríamos de finalizar esta subseção com dois elementos importantes, um relativo à natureza do fenômeno da consciência histórica, *sua pretensão de universalidade*, e outro acerca dos caminhos que tomaremos a seguir para termos acesso epistêmico ao núcleo desse fenômeno.

A respeito da consciência histórica como uma espécie de invariável antropológica, podemos acompanhar a argumentação de Cerri⁸⁴:

Um primeiro aspecto da discussão a considerar é se a consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana ou se é uma característica específica de uma parcela da humanidade, uma meta ou estado a ser alcançado. Ou, em outros termos, se trata-se de um componente da própria consciência, no sentido geral de auto-consciência, de saber-se estando no mundo, e nesse caso algo inerente ao existir pensando e sabendo, ou se estamos tratando de um nível específico de saber que não é imediatamente característico de toda a humanidade, e portanto é uma forma de conhecer à qual é preciso chegar, no sentido de tomada de consciência. Nesse segundo caso, haveria em contraposição à consciência histórica uma inconsciência ou uma alienação histórica.

O mesmo autor apresenta uma proposição, contra a universalidade dessa proposição feita por Gadamer:

O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna. [...] A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um

⁸⁴ CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. Revista de História Regional, UEPG, 2001. p. 96-97.

privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior. [...] Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião.

Em consonância com a nossa análise, Cerri conclui contra a argumentação de Gadamer:

Ocorre que o personagem que Gadamer chama ora de homem contemporâneo, ora de homem moderno, é um homem adjetivado, e não se refere ao homem em geral. A circunscrição que o adjetivo estabelece exclui todos aqueles que não tenham passado pelo processo histórico chamado de modernização, ou que tenham permanecido refratários a ele. Assim, não desprezíveis camadas sociais dos países centrais e imensas massas nos países periféricos vegetariam num estado de miserável inconsciência da história, sendo ignorantes da historicidade do presente e submetidos ao dogma das opiniões culturalmente consideradas como corretas. Desse modo, essa parte da humanidade está alijada das “subversões espirituais da nossa época” e amarrada à tradição, sem a possibilidade de uma postura reflexiva sobre o que ela transmite. Essa perspectiva permite inclusive pensar um papel vanguardista para o conhecimento histórico e seu processo de distribuição pelos setores não – acadêmicos das sociedades - inclusive o ensino - numa obra de “conscientização” histórica. É inevitável que se lembre dos conceitos de “cultura” e de “civilização”, também equacionados como características restritas a uma parcela da população mundial, a uma parte de suas organizações políticas, que já foram suficientemente questionadas pelas ciências sociais, como armadilhas do pensamento que acabam por justificar uma postura de superioridade de algumas sociedades sobre outras.⁸⁵

Levando em conta todos os elementos constitutivos arrolados acerca do conceito, assumimos com Rüsen⁸⁶ para quem “A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens”⁸⁷.

Essa pretensão de universalidade a aplicação a aos processos de estudo transculturais que, tomados os cuidados necessários, podem abrir caminhos de diálogo no campo dos estudos históricos tanto de forma sincrônica como de forma diacrônica.

Concluimos, portanto que embora seja um fenômeno elementar da consciência humana, que busque identidade, orientação, equilíbrio e sentido entre ações e expectativas,

⁸⁵ Ibid., p. 87.

⁸⁶ 2001b, p. 78.

⁸⁷ É certo que nossa aceitação da tese de que a consciência histórica é um processo básico da consciência humana está vinculada aos seus delineamentos mais gerais, pois os tipos ideais e estratégias para investigar este processo podem variar enormemente a partir de abordagens distintas, cuja universalização seria uma temeridade.

não podemos por certo supor que ela seja, sob determinados pontos de vista, sempre “correta”. Em outras palavras, a consciência histórica tem, a partir de nossa análise, de ser considerada como uma estrutura estruturada e estruturante, *como uma função geradora e organizadora das formas como os agentes adquirem e usam a experiência histórica*. Neste tocante ela está sujeita, em sua formação aos elementos estruturais que lhes são imanentes e aos processos externos que exercem pressão sobre sua configuração.

Chegamos assim a um ponto importante: a consciência histórica pode possuir, assumindo aqui diversas terminologias possíveis conforme a abordagem, diversos “níveis”, “modos”, “vieses”; pode ser “alienada” ou muito suscetível a processos “ideológicos” ou pode ser “emancipadora” com “grande capacidade de leitura do mundo”.

Podemos, a título de analogia, comparar a estrutura da consciência histórica com a Razão, como esta foi concebida por Kant tentando solucionar os problemas gerados pelas divergências entre inatismo e empirismo:

A razão é uma estrutura vazia, uma forma pura sem conteúdos. Essa estrutura (e não os conteúdos) é que é universal, a mesma para todos os seres humanos, em todos os tempos e lugares. Essa estrutura é inata, isto é, não é adquirida através da experiência. Por ser inata e não depender da experiência para existir, a razão é, do ponto de vista do conhecimento, anterior à experiência. Ou, como escreve Kant, a estrutura da razão é *a priori* (vem antes da experiência e não depende dela). Porém, os conteúdos que a razão conhece e nos quais ela pensa, esses sim, dependem da experiência. Sem ela, a razão seria sempre vazia, inoperante, nada conhecendo. Assim, a experiência fornece a matéria (os conteúdos) do conhecimento para a razão e esta, por sua vez, fornece a forma (universal e necessária) do conhecimento. A matéria do conhecimento, por ser fornecida pela experiência, vem depois desta e por isso é, no dizer de Kant, *a posteriori*.⁸⁸

Assim, tomado *per se*, o conceito de consciência histórica se apresenta como um sistema que só pode tornar-se útil no âmbito da educação histórica dela se puder fazer um diagnóstico e torná-lo operacional em meio aos fins e valores a que a educação se propõe.

⁸⁸ Chauí, 2003, p. 77.

Rüsen, de quem haurimos boa parte dos nossos conceitos sobre consciência histórica, propõe uma forma de acesso epistêmico ao fenômeno, não sem antes salientar que seu fluxo constante constitui um desafio formidável à pesquisa empírica e que sua análise incide sobre tipos ideais que raramente são encontrados em “estado puro”.

A estratégia do autor consiste na formulação de uma tipologia baseada em uma hipótese ontogenética da consciência histórica vinculado ao desenvolvimento das competências lógicas e do juízo moral, apoiando-se principalmente em Jean Piaget e Lawrence Kohlberg⁸⁹.

Os Tipos Geradores da Consciência Histórica de Rüsen podem ser resumidos de forma sumária assim:

Quadro 1: Tipos geradores da Consciência Histórica

Modos	Viés da consciência histórica
Tradicional	A totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado.
Exemplar	As experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais de mudança e conduta humana.
Crítico	Permite formular pontos de vista históricos por negação de outras posições.
Genético	Diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal e a vida social é vista em toda sua complexidade.

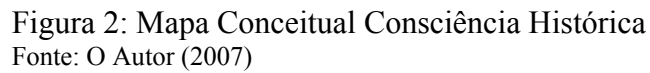
Fonte: O Autor (2007)

Mesmo reconhecendo seu poder heurístico, não nos deteremos mais longamente na tipologia proposta por Rüsen para investigação da consciência histórica, em razão de termos

⁸⁹ Acerca destes tópicos e das tipologias apresentadas a seguir consultar principalmente o artigo de Rüsen “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”. *Propuesta Educativa*, N. 7, Buenos Aires: Flacso, 1982, p. 27-36, ou em outra versão do artigo, atualmente mais facilmente encontrada, “Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development”. IN: *Theorizing Historical Consciousness*. Published by Peter Seixas, University of Toronto Press, 2004.

escolhido estratégias diferentes das desse autor. Isso se deveu basicamente a dois fatores: em primeiro lugar a fundamentação da Tipologia de Rüsen em autores como Piaget e Kohlberg, exige um conhecimento da psicologia genética, principalmente com relação aos estudos relativos ao desenvolvimento moral (Kohlberg notadamente) que até o momento da construção do nosso objeto de pesquisa não tínhamos amadurecido suficientemente. Em segundo lugar, o objeto de pesquisa já havia se articulado com outros quadros conceituais que permitiram um avanço mais seguro rumo à pesquisa empírica e à operacionalização do conceito junto ao ensino de história: o campo da ideologia e a Teoria das Representações Sociais. A próxima página contém um mapa conceitual⁹⁰ acerca do conceito de consciência histórica que, cremos, permitirá uma visão panorâmica ligada diretamente a este componentes da consciência humana.

⁹⁰ No último capítulo deste trabalho dedicaremos algum espaço para discutirmos brevemente a noção e as ferramentas para confecção de mapas conceituais



1.6 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDEOLOGIA

Acreditamos que a argumentação da subseção 1.5 tenha sido satisfatória para destacar o papel da ideologia junto à Didática da História. Embora Rüsen⁹¹ defenda que todo o pensamento histórico, em todas as suas variantes, o que inclui a ciência da História, é uma articulação da consciência histórica, acabamos deslocando neste momento o eixo de nossa análise para os agentes que estão fora do processo de construção História em sua versão formalizada, ou seja, aos que podemos denominar de “destinatários de suas mensagens”.

A razão para este foco já foi explicitada quando incluímos o desenvolvimento da ciência da História junto ao conceito kuhniano de paradigma (ver início deste capítulo, subseção 1.3).

Alguns elementos que assumimos em nossa argumentação acerca do conceito de consciência histórica vão nos ajudar agora a engendrar nossa próxima articulação conceitual: a participação da *ideologia* na formação da consciência histórica.

Definir o que se está querendo dizer, afinal de contas, quando se invoca o termo “ideologia” é imperativo, dado o alcance que a palavra já tem no vernáculo. Não é uma tarefa fácil. Uma consulta em um bom dicionário da língua portuguesa⁹², já apresenta, em meio aos usos mais costumeiros da palavra, como “conjunto de convicções filosóficas, sociais, políticas etc. de um indivíduo ou grupo de indivíduos”, acepções básicas presentes em Destutt de Tracy nos parâmetros do materialismo iluminista, em Marx e no marxismo e na Sociologia.

Em um excelente trabalho sobre o conceito, Terry Eagleton lista apenas a título de exemplificação, logo no início, algumas das definições de ideologia atualmente em circulação:

⁹¹ RUSEN, op. cit. 2001, p. 86.

⁹² Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Versão 1.5, 2006.

- a) o processo de produção de significados, signos e valores na vida social;
- b) um corpo de idéias característico de um determinado grupo ou classe social;
- c) idéias que ajudam a legitimar o poder político dominante;
- d) idéias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante;
- e) comunicação sistematicamente distorcida;
- f) aquilo que confere certa posição a um sujeito;
- g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais;
- h) pensamento de identidade;
- i) ilusão socialmente necessária;
- j) a conjuntura de discurso e poder;
- k) o veículo pelo qual atores sociais conscientes entendem o seu mundo;
- l) conjunto de crenças orientadas para a ação;
- m) a confusão entre realidade lingüística e realidade fenomenal;
- n) oclusão semiótica;
- o) o meio pelos quais os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social; o processo pelo qual a vida social é convertida em uma realidade natural.⁹³

O autor comenta a seguir, para destacar as dificuldades desta conceituação⁹⁴ que algumas dessas definições ou são incompatíveis entre si ou que se compatibilizam, não sem antes, porém, oferecerem algumas dificuldades.

Leandro Konder, por exemplo, na conclusão de seu livro sobre ideologia⁹⁵, onde o conceito é abordado em vários contextos – antes de Marx, em Marx, entre os marxistas do início do séc. XX; em Lukács, Mannheim; Horkheimer e Adorno, Marcuse, Benjamin, Gramsci, Bakhtin, Althusser, Lucien Goldman, em autores brasileiros, além de refletir sobre o assunto no campo da linguagem, frente ao pós-modernismo, na história, psicanálise, artes, ética, no cotidiano e na política - apresenta a seguinte reflexão:

Podemos concluir, assim, que, de algum modo, a questão da ideologia não pode ser inteiramente resolvida, ou, ao menos, não pode ter uma solução cabal, conclusiva, tranquilizadora. Ela será sempre "resolvida", na medida do possível, em cada época, em cada contexto específico⁹⁶.

Portanto, sem pretensões de definir o que “é” ideologia, vamos nos ocupar, seguindo o postulado de Konder, em “resolver” o uso desse conceito em nosso campo específico de análise procurando dar os contornos suficientes e coerentes para nosso empreendimento.

⁹³ EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997, p. 15, 16.

⁹⁴ Idem, p. 16

⁹⁵ KONDER, Leandro. A questão da Ideologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

⁹⁶ Id. p. 262.

Em uma primeira abordagem, gostaríamos de ressaltar uma questão que, se em uma leitura atenta acerca do conceito de consciência histórica pode transparecer, gostaríamos de estender agora também para o campo da ideologia da forma em que a entendemos: *o não determinismo*. Eagleton⁹⁷, nos fornece alguns elementos para essa reflexão:

Alguém que fosse totalmente vítima da ilusão ideológica, sequer seria capaz de reconhecer uma reivindicação emancipatória sobre si; e é porque as pessoas não param de desejar, lutar e imaginar, mesmo nas condições mais desfavoráveis⁹⁸, que a prática da emancipação política é uma possibilidade genuína. (...) Não se trata de afirmar que os indivíduos oprimidos secretamente acalentam alguma alternativa pronta para sua infelicidade; significa que, uma vez que se tenham libertado das causas desse sofrimento, devem ser capazes de olhar para trás, reescrever suas histórias de vida, e reconhecer de que aquilo de que desfrutam agora é o que teriam desejado anteriormente, caso tivessem podido estar conscientes disso⁹⁹. Uma prova de que ninguém é, ideologicamente falando, um tolo completo, é o fato de que as pessoas ditas inferiores devem realmente aprender a sê-lo¹⁰⁰. Não é suficiente para uma mulher ou um colono serem definidos como uma forma de vida inferior: é preciso ensinar-lhes *ativamente* essa definição¹⁰¹, e alguns deles revelam-se brilhantes bacharéis nesse processo. É surpreendente quão hábeis, engenhosos e perspicazes podem ser os homens e mulheres em provar para si mesmos que são incivilizados e burros. Em certo sentido, é claro, essa “contradição performativa” é a cauda do desânimo político; nas circunstâncias adequadas, porém, trata-se de uma contradição que pode levar uma ordem dominante à ruína.

Assim reconhecemos que a ideologia é uma força problemática, mas não inexorável e que os indivíduos não são meros processadores de informação e somatizadores de ideologias, embora seu peso seja considerável o suficiente para que esta tenha de ser levada em conta na nossa avaliação, como um princípio que pode atuar de forma conjunta na configuração da consciência histórica. Antes, porém, de sublinharmos os pontos de contato entre ideologia e consciência histórica, vamos prosseguir com parâmetros que assumimos para o conceito em questão.

⁹⁷ Ibid. p. 13-14.

⁹⁸ Este é um dos princípios que, ditos de outra maneira, foram enunciados como componentes da consciência histórica.

⁹⁹ Esta sentença vai de encontro ao conceito de Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia (1996, p. 53) em que o reconhecimento do condicionamento é uma condição para sua superação.

¹⁰⁰ É por isso que insistimos no papel da Didática da História. Se o Ensino de História não tiver abrido os canais para o desenvolvimento da cultura política, outras formas de discurso continuarão tendo forte impacto sobre a consciência histórica, que todos possuem, de um jeito ou de outro, seja lá como ela esteja sendo configurada.

¹⁰¹ É aqui o principal papel da ideologia.

Através de Raymond Geuss¹⁰², que concentrou suas discussões nas opiniões de Habermas por considerar sua obra a tentativa melhor fundamentada de um membro da Escola de Frankfurt para esclarecer os pressupostos epistemológicos subjacentes da Teoria Crítica. Geuss aponta para três “programas de pesquisa” gerais usando o conceito de “ideologia”: *ideologia no sentido descritivo*¹⁰³; *ideologia no sentido positivo*¹⁰⁴ e *ideologia no sentido pejorativo*.

No sentido pejorativo, que é o programa de pesquisa, que é o qual mais nos interessa aqui, a ideologia é entendida como um processo pelos quais os agentes da sociedade são iludidos acerca de si mesmos. Este projeto visa mostrar-lhes que *são* iludidos e se puder explicar-lhes *porque eles têm tais convicções e atitudes*. Neste programa tem um uso negativo, pejorativo ou crítico; é ilusão ideológica, consciência ideologicamente falsa para se referir a uma constelação de convicções, atitudes, disposições, etc.

Para investigar de que forma esta consciência ideologicamente falsa se configura, normalmente se consideram três dimensões: epistêmica, funcional e genética.

¹⁰² GEUSS, Raymond. **Teoria Crítica**: Habermas e a Escola de Frankfurt. Campinas: Papirus, 1988, p. 8;10;13;23-40; 80-81.

¹⁰³ Dependendo de como é feita a divisão particular, a "ideologia" do grupo será mais extensa ou menos extensa, mas incluirá tipicamente coisas como as convicções que os membros do grupo defendem, os conceitos que empregam, as atitudes e disposições psicológicas que eles demonstram, seus motivos, desejos, valores, predileções, obras de arte, rituais religiosos, gestos, etc. Eu chamarei a "ideologia", neste sentido tão amplo, ideologia no sentido puramente descritivo" (incluindo pelo menos todos os elementos acima arrolados.) Neste sentido amplo e até inespecífico de "ideologia", todo grupo humano tem uma ideologia — os agentes de qualquer grupo terão algumas disposições psicológicas, empregarão certos conceitos e terão certas convicções. Particularmente, "ideologia" neste sentido não compreende apenas essas convicções, esses hábitos, atitudes, peculiaridades, etc. que todos os membros de um grupo compartilham. Os grupos humanos contêm variedade, diversidade e conflito. Quanto mais detalhada e completa desejarmos nossa abordagem de um dado grupo, tanto mais terá ele que conter descrições de tais diferenças de convicção, motivação, preferência, atitude, etc. Além do mais, esta acepção de "ideologia" é não-valorativa e "não-judicativa" — **não se louva nem amaldiçoa um grupo ao se afirmar que seus membros "têm uma ideologia" neste sentido**. Ibid, p. 13. Grifo nosso.

¹⁰⁴ Não é apenas um fato neutro concernente a grupos humanos que cada um tenha uma "cultura" ou "sistema sócio-cultural", um conjunto de atitudes, hábitos e convicções características, modos de expressão artística, e mesmo talvez uma visão de mundo característica; participar de uma cultura é uma maneira de satisfazer certas necessidades humanas muito profundamente arraigadas. “Os seres humanos têm uma necessidade vital do tipo de vida “significativa” e do tipo de identidade, o que é possível apenas para um agente que se põe em relação com uma cultura”. [...] Partindo, pois, dos anseios, necessidades, interesses e da situação objetiva de um dado grupo humano, podemos nos encarregar de determinar que tipo de sistema sócio-cultural ou que visão de mundo seria mais apropriada para aquele grupo, isto é, que "ideologia" (em alguma acepção descritiva do termo) tende mais a possibilitar aos membros do grupo satisfazer seus anseios e necessidades e a promover seus interesses. Chamarei isto a tarefa de produzir para o grupo uma "ideologia no sentido positivo ou lauda-tório. Ibid: 39-40.

Do ponto de vista epistêmico o processo ideológico ocorre pela confusão do local epistêmico dos agentes sociais, o que leva, entre outras coisas, à adoção de convicções que se cumprem por si mesmas, normalmente através de um erro de objetivação.

Ou, uma forma de consciência é ideológica em virtude de algumas de suas propriedades funcionais. Habermas fala habitualmente de uma ideologia como uma "figuração de mundo" que estabiliza ou legitima a dominação ou a hegemonia (*Herrschaft*). É em virtude do fato de apoiar ou justificar instituições sociais repreensíveis, práticas sociais injustas, relações de exploração, hegemonia ou dominação, que uma forma de consciência é uma ideologia. "*Herrschaft*" é o exercício de poder dentro de uma ordem política e está ligada a um tipo de reivindicação de legitimidade; uma distribuição desigual de poder para exercer repressão normativa.

Outra forma de responder à questão de porque uma forma de consciência é ideológica apelar para alguns fatos relativos à sua origem, sua gênese ou história; sobre como ela surge ou vem a ser adquirida ou conservada pelos agentes sociais, ou em virtude dos motivos que estes têm para adotá-la e nela atuar. É falsa consciência, pois requer ignorância ou falsa convicção por parte dos agentes sobre os verdadeiros motivos para aceitá-la.

Desejo e necessidade: já que eu posso ter anseios e desejos de que não estou ciente - anseios e desejos que eu evidencio em meu comportamento, mas que não reconheço nem aprovo - e necessidades das quais não estou ciente, posso ter também interesses de que não estou ciente. Do fato de eu ter uma certa necessidade, não se segue que eu tenha um desejo de satisfazer aquela necessidade. Se não estou ciente da necessidade, eu posso não agir de nenhuma maneira que pudesse ser interpretada como tentativa de satisfazer a necessidade. Todavia, eu quero mesmo dizer que tenho um "interesse" na satisfação de qualquer coisa que possa razoavelmente ser rotulada de "necessidade".

Não há, pois, nenhum mistério em alegar que os agentes sejam iludidos ou enganados a respeito de seus anseios e desejos ou de seus interesses. Eu posso aprovar sinceramente um desejo que meu comportamento desmente, ou repudiar veementemente um desejo que, como demonstra meu comportamento, eu realmente tenho.

Se os agentes não são cômicos de certas necessidades suas, eles podem ter formado um conjunto de interesses incompatível com a satisfação dessas necessidades, ou podem ter formado um conjunto de interesses inconsistente ou auto-destrutivo, ou posso ter bases "empíricas" perfeitamente boas para pensar que a busca de seu atual conjunto de interesses vai conduzi-los não, como supõem, à felicidade, tranquilidade e ao contentamento, mas à dor, miséria e frustração. Se os agentes estão iludidos ou enganados a respeito de seus interesses, diremos que eles estão perseguindo interesses "meramente aparentes" e não seus interesses "reais" ou "verdadeiros". As ligações desses postulados com a psicanálise são bem aparentes¹⁰⁵.

Habermas, segundo a sumarização de Eagleton¹⁰⁶, *volta sua análise para os recursos da linguagem comunicativa*. A ideologia para ele é uma forma de comunicação sistematicamente distorcida pelo poder - um discurso que se tornou um meio de dominação e que serve para legitimar relações de força organizadas. Habermas não acredita à maneira dos filósofos hermenêuticos, como Hans-Georg e Gadamer, que equívocos e lapsos de comunicação são bloqueios textuais a ser retificados pela interpretação sensível. Em oposição ele chama a atenção para a possibilidade de um sistema discursivo inteiro que está, de certa maneira, deformado.

¹⁰⁵ Eles (os filósofos frankfurtianos) pensam que Freud foi também um revolucionário conceitual mais ou menos no sentido em que o foi Marx, e que as teorias de Marx e Freud apresentam similaridades tão fortes na sua estrutura epistêmica essencial que, de um ponto de vista filosófico, elas não representam dois tipos diferentes de teoria, mas simplesmente duas instâncias de um mesmo novo tipo de teoria. O nome geral dado a este novo tipo de teoria de que o Marxismo e a psicanálise são as duas principais instâncias é "teoria crítica". Ibid, p 8.

¹⁰⁶ EAGLETON, Op. cit, p. 118.

O que falseia tal discurso é o impacto sobre ele de forças extradiscursivas: a ideologia marca o ponto em que a linguagem tem sua forma comunicativa distorcida pelos interesses de poder impingidos a ela. Mas esse cerco da linguagem pelo poder não é apenas uma questão externa: pelo contrário, tal domínio inscreve-se no interior de nossa linguagem, de modo que a ideologia se torna um conjunto de efeitos internos aos próprios discursos particulares.

Habermas afirma que as ideologias “substituem as legitimações de poder tradicionais aparecendo no manto da ciência moderna e derivando sua justificação da crítica da ideologia (no sentido de sistemas metafísicos).”¹⁰⁷

John B. Thompson que analisou em uma de suas obras¹⁰⁸ seguindo o programa “crítico” ou “pejorativo” no campo da ideologia, no contexto dos meios de comunicação de massa, apresenta uma definição de ideologia atuando no campo simbólico da seguinte maneira:

*[...] estudar a ideologia é estudar as maneiras como sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas para estabelecer e sustentar relações de dominação. Desde que: é crucial acentuar que fenômenos simbólicos, ou certos fenômenos simbólicos, não são ideológicos como tais, mas são ideológicos somente enquanto servem, em circunstâncias particulares, para manter relações de dominação. Não podemos derivar o caráter ideológico dos fenômenos simbólicos dos próprios fenômenos simbólicos. Podemos compreender os fenômenos simbólicos como ideológicos e, por isso, podemos analisar a ideologia somente quando situamos os fenômenos simbólicos nos contextos sócio-históricos, dentro dos quais esses fenômenos podem, ou não, estabelecer e sustentar relações de dominação*¹⁰⁹.

E apresenta um quadro sinóptico com as principais estratégias simbólicas da ideologia quando voltadas para “estabelecer e sustentar relações de dominação”:

¹⁰⁷ Ibid, p. 140.

¹⁰⁸ Trata-se do livro “Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa”. Petrópolis: Vozes, 1995.

¹⁰⁹ THOMPSON, op. cit. p. 76.

Quadro 2: Modos de operação da ideologia

Modos gerais	Algumas estratégias típicas de construção simbólica
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Estandarização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro
Reificação	Naturalização Eternalização Nominalização / passivização

Fonte: Thompson (1995, p. 81)

A partir dessas premissas expostas acima assumiremos fundamentalmente no contexto deste estudo de que *ideologia são formas simbólicas que ajudam a estabelecer e sustentar formas sistematicamente assimétricas de poder*, vamos a partir daqui fazer uma intersecção com o conceito de consciência histórica.

Vimos que nem tudo é consciência histórica e que nem tudo é ideologia. Para que a lembrança seja consciência histórica ela tem de ser mobilizada de uma determinada maneira; para que fenômenos simbólicos sejam ideológicos eles têm de ser usados de determinada maneira. *Em ambos os casos uma das chaves nessa transformação é a construção de um discurso, de uma narrativa.*

Narrativa, em um sentido mais geral¹¹⁰, é um conjunto de estruturas lingüísticas e psicológicas, transmitidas cultural e historicamente. Opera por uma combinação de técnicas sócio-comunicativas e habilidades lingüísticas. Ao comunicar algo sobre um evento da vida, a comunicação assume a forma de narrativa, ou seja, apresenta-se como uma histórica contada

¹¹⁰ BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, n. 16, p. 525-535.

de acordo com certas convenções. A narrativa pode variar em sua forma, assumindo que incluem mitos, contos populares e contos de fadas, histórias (com pretensão de veracidade ou não), certos textos históricos, jurídicos, religiosos, filosóficos e científicos.

Contudo vale frisar que tanto no contexto de Rösen, quando na visão de Habermas¹¹¹, que têm servido de pilares de nossa argumentação, que nosso apelo à questão da narrativa, do discurso, da comunicação não é uma “virada lingüística” radical.

Destacando o tema no pensamento de Habermas, Medeiros e Marques¹¹², lembram que para o filósofo alemão *a linguagem está em intrínseca relação com a realidade*. O mundo vivido, apesar de regido pelas relações comunicativas, não se distancia das relações materiais de sua existência. Mesmo sendo a linguagem a uma categoria central não se nega as condições sociais, culturais, subjetivas e históricas dos sujeitos.

No dizer de Moscovici: “verbo (a palavra) se fez carne; e o marxismo confirma isso quando afirma que as idéias, uma vez disseminadas entre as massas, são e se comportam como forças materiais”¹¹³.

Sustentamos o argumento na subseção 1.4 que o conceito de consciência história nos leva à concepção de uma estrutura similar à proposta por Kant com relação à Razão, ou seja, uma estrutura *a priori* (levando em conta que são funções básicas da consciência humana) que reage e se desenvolve, no entanto, a partir de seu contato com a experiência, ou com o que é colocado *a posteriori*.

A consciência histórica encontra sua expressão na narrativa, porém ela própria é configurada em meios às práticas discursivas lhe fornece os elementos para forjar sua “lógica” própria – a maneira como o proceder de sua função geradora de sentido e senso integrativo

¹¹¹ Uma discussão proveitosa acerca da convergência nos pensamento de Jürgen Habermas e Jörn Rösen pode ser vista em DUARTE, Sérgio. *Ação Comunicativa e Teoria da História: aproximações de Habermas e Rösen*. História: Debates e Tendências, Passo Fundo, V2, N.1, p. 23-32, dezembro de 2001.

¹¹² Trata-se do artigo “Habermas e a Teoria do Conhecimento” de autoria de Arilene Maria Soares de Medeiros e Maria Auxiliadora de Resende Braga Marques. O trabalho discute algumas questões levantadas por Habermas em: *Conhecimento e Interesse, O Discurso Filosófico da Modernidade e Teoria de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. P. 7; 14-15.

¹¹³ MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social. (2003, p. 48)

entre as três dimensões do tempo - e os conteúdos que servem de base para seu processo de reflexão.

A consciência histórica, a fim de poder cumprir sua função de orientar para a ação e gerar identidade interage continuamente com a imensa rede de comunicações nos seus mais diversos níveis: cotidianas, institucionais, *mass media*, etc. Se acatarmos o preceito de que, como pretende Habermas, a ideologia é uma forma de comunicação sistematicamente distorcida pelo poder - um discurso que se tornou um meio de dominação e que serve para legitimar relações de força organizadas, então temos de reconhecer que a consciência histórica está sendo constantemente permeada pela ideologia.

O que os filósofos de Frankfurt disseram, à maneira da psicanálise, sobre o fato de que muitos agentes não são cômicos de certas necessidades, e que pela força da ideologia podem ter formado um conjunto de interesses incompatível com a satisfação dessas necessidades, ou que podem ter formado um conjunto de interesses inconsistentes ou auto-destrutivos, pode ser aplicado à consciência histórica que na busca de sua função de orientação e identidade pode, em certos casos, ter formado uma “lógica” em que ao invés de, no seu atual conjunto de interesses vai conduzi-los não, como supõem, à felicidade, tranquilidade e ao contentamento, mas à dor, miséria e frustração.

Mas como nos disse Eagleton no início dessa subseção ninguém é ideologicamente um tolo completo. Muitos que se acreditam inferiores, por exemplo, tiveram que aprender isso. O mesmo afirmamos com relação à consciência histórica. Ela não é um *cogito* cartesiano, não é “Razão pura”, mas uma estratégia da consciência, e como tal pode ser bem ou mal sucedida.

O conjunto dos nossos argumentos procurou até aqui sustentar a importância da compreensão da consciência histórica e seus processos para a educação; terminamos esta subseção esperando ter demonstrado a importância da Educação para a consciência histórica.

Na subseção seguinte vamos dialogar com a Teoria das Representações Sociais procurando retirar dela os principalmente os elementos que nos forneçam uma possibilidade de acesso empírico ao fenômeno da consciência histórica.

1.7 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Rüsen¹¹⁴ analisa que “[...] o processo de ensino e aprendizado na sala de aula (e entendemos que fora dela também) é governado por uma estrutura da consciência histórica não reconhecida pelos próprios participantes”. Dizendo de outra forma, existem muitos processos inconscientes ou pré-conscientes atuando na aquisição e no uso da experiência histórica.

A natureza do conceito de consciência histórica e do campo da ideologia conforme os adotamos até aqui dá conta desse caráter que coloca a atuação desses fenômenos fora o alcance imediato da consciência. O mesmo se dá com as representações sociais.

Terry Eagleton, se referindo à ideologia, resume de forma espirituosa o sentimento geral diante desses fenômenos que parecem assustadoramente além do nosso controle direto, eles são “[...] como o mau hálito, é, nesse sentido, algo que a outra pessoa tem¹¹⁵”.

O fato é que ninguém, nem mesmo os pesquisadores, estão imunes à ação da ideologia e de compartilharem representações socialmente construídas. O que pode fazer muita diferença é o nível de autoconsciência no enfrentamento das demandas por orientação, campo em que a Educação deveria ter papel preponderante.

Após essa breve digressão, reforçando a idéia do final da última subseção, vamos abordar *ad abrupto* uma questão polêmica no campo das Representações Sociais: qual o papel da ideologia na abordagem dessa teoria?

¹¹⁴ 2006b, p. 13.

¹¹⁵ Op. cit, p. 16.

Começamos por dar voz à Serge Moscovici, precursor da Teoria das Representações sociais. O autor assevera que parece correto distinguir aquelas forças de acordo como elas ordenam seu conteúdo e representam os homens, os acontecimentos e as coisas dentro de um universo particular que a sociedade reconheceu tanto como um universo consensual como um universo reificado. Eles também correspondem às relações instituídas pelos indivíduos na sociedade e aos modos de interação específicos a cada um deles. Com isso Moscovici quer destacar que essa distinção coloca o conhecimento popular, as maneiras de pensar e agir na vida cotidiana, “*o senso comum se quiserem*” de um lado e a ciência e a ideologia de outro. Ideologia serve como uma grade ou código para uma visão geral, não apenas de um grupo, mas também da história e em última análise, do mundo¹¹⁶.

Moscovici¹¹⁷ define seu interesse no campo com elementos significativos na nossa discussão:

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as transformasse em tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores - **ciências oficiais, religiões, ideologias**¹¹⁸ - e às mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum.

E para ajudar a sustentar nossa tese de intersecção entre conceito de consciência histórica e de ideologia com a Teoria das Representações Sociais, buscamos, mais uma vez, o apoio em uma definição também do próprio Moscovici:

Mas - como é óbvio que nem todos os citados fenômenos estão dentro da perspectiva da psicologia social - é importante selecionar os que devem ser seu foco principal. O objeto central e exclusivo da psicologia social deve ser o estudo de tudo o que se refira **a ideologia e a comunicação**¹¹⁹, do ponto de vista de sua estrutura, sua gênese e sua função. O campo específico de nossa disciplina é o

¹¹⁶ Op cit, p. 198.

¹¹⁷ Apud SÁ (1996, p. 49).

¹¹⁸ O grifo é nosso.

¹¹⁹ O grifo é nosso.

estudo dos processos culturais que são responsáveis pela organização do conhecimento em uma sociedade, pelo estabelecimento das relações interindividuais no contexto do ambiente social e físico, pela formação dos movimentos sociais (grupos, partidos, instituições), através dos quais os homens agem e interagem pela codificação da conduta interindividual e intergrupal que cria uma realidade social comum com suas normas e valores, cuja origem deve ser novamente buscada no contexto social¹²⁰.

Conhecimento no cotidiano (senso comum), ciência e comunicação. Estes elementos que foram apontados por Moscovici e que também estão presentes de forma constitutiva nos nossos estudos sobre consciência histórica e ideologia servem, por hora, para marcar algumas ressonâncias. Vamos passar, a seguir, a uma breve descrição dos postulados gerais da Teoria das Representações Sociais e de seu campo complementar, a Teoria do Núcleo Central, onde estas ressonâncias, pensamos, ficarão mais evidentes.

Um primeiro ponto, que favoreceu nossa aproximação com a Teoria das Representações Sociais é algo que já havíamos percebido claramente nos trabalhos dos diversos autores que seguem essa linha teórica e que gostaríamos de apresentar mais uma vez por meio de Moscovici:

Devo admitir que minha primeira intenção não era introduzir na psicologia social um conceito derivado de Durkheim e Lévy-Bruhl, nem tentar depois distingui-lo a fim de adaptá-lo ao *Zeitgeist*. Ao contrário, foi o problema da transformação da ciência no curso de sua difusão e o nascimento de um sentido comum pós-científico, portanto o de nossa psicologia social, que me levou ao conceito. Para colocar isso de maneira clara, se a psicologia do desenvolvimento está interessada, no curso das vidas das crianças, com a transformação de suas representações "espontâneas" em representações científicas e racionais, parece-me que a psicologia social deve enfrentar o processo inverso, isto é, **estudar como representações científicas são transformadas em representações comuns**¹²¹.

“[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”¹²².

¹²⁰ Ibid, p. 154.

¹²¹ Ibid, p. 206. O grifo é nosso.

¹²² Ibid, p. 54.

O conceito de *vulgarização*, que já tinha chamado nossa atenção antes da construção do objeto de pesquisa, e ao qual nos referimos como um efeito do “fechamento” dos paradigmas de algumas ciências em relação ao seu papel junto à escola e na formação geral das pessoas, além de conter elementos ideológicos que podem caracterizar este processo em algumas circunstâncias (Japiassu e Habermas) também se insere nesse movimento de transformação em representações comuns a que se refere Moscovici.

O campo de estudos das Representações Sociais, que já conta com várias décadas de desenvolvimento no campo teórico e empírico, nos pareceu um espaço a ser explorado com relação aos fenômenos que concorrem para que o conhecimento circule e se transforme na sociedade e fique implicado nas práticas discursivas ou não dos diversos grupos. Nela buscamos algumas respostas e alguns caminhos para a pesquisa da consciência histórica.

A seguir vamos apresentar o conceito, a dinâmica e alguns campos de estudo dentro da Teoria das Representações Sociais¹²³.

O termo representações sociais designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos. Foi inaugurado por Serge Moscovici, através da sua obra seminal, *La psychanalyse, son image et son public* (1961), sobre a representação social da psicanálise mantida pela população parisiense em fins dos anos cinquenta. Proposto com o objetivo declarado de “redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social a partir desse fenômeno”, o campo de estudos conta hoje com uma significativa quantidade de trabalhos teórico-conceituais, propostas metodológicas, produções empíricas e discussões críticas, que proporcionam em seu conjunto uma visão atualizada do estado do empreendimento¹²⁴.

¹²³ Tomamos como base a apresentação do conceito feita por SÁ (1996, p. 29-50), perpassada por nossos comentários.

¹²⁴ Ibid, p. 29.

Assim o campo inaugurado por Moscovici recebeu diversas contribuições, tanto conceituais como metodológicas, o que se reflete quando procurados por uma definição do conceito, Moscovici¹²⁵, por exemplo, faz a seguinte apresentação:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais: podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Denise Jodelet considera que as representações sociais são *uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto*; “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Willem Doise privilegia a análise de viés “ideológico”, afirma que representações sociais “*são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações*”¹²⁶

Por vezes estas definições tão amplas podem conduzir, a exemplo do que ocorre com o conceito de ideologia, a uma dispersão do conceito. Porém, como nem tudo é consciência histórica e nem tudo é ideologia, também nem todos os fenômenos simbólicos podem ser considerados representações sociais. Para que elas sejam categorizadas como tal precisam ser organizadas dentro de uma determinada estrutura¹²⁷.

¹²⁵ Ibid, p. 30.

¹²⁶ Ibid, p. 32-33; 36.

¹²⁷ [...] o fato de que as representações sociais estejam estruturadas nos indica também que não há por que existir uma representação social para cada objeto em que possamos pensar. Pode ser que um determinado objeto tão só dê lugar a uma série de opiniões e de imagens relativamente desconexas. Isto nos indica também que nem todos os grupos ou categorias sociais tenham que participar de uma representação social que lhes seja própria. É possível, por exemplo, que um grupo tenha uma representação social de certo objeto e que outro grupo se caracterize tão-somente pelo fato de dispor de um conjunto de opiniões, de informações ou de imagens acerca desse mesmo objeto, sem que isso suponha a existência de uma representação social. Ibañes, 1988 apud SÁ, 1996 p. 41.

Antes de apresentarmos os processos que compõem a estrutura das representações sociais, nos parece apropriado apresentar uma conceituação do que significa “representar” neste contexto. Segundo Moscovici:

Representar uma coisa [...] não é com efeito simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; **é reconstituí-la. Retocá-la. Modificar-lhe o texto.** A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de “realismo” [...]. Essas constelações intelectuais uma vez fixadas nos fazem esquecer de que são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social¹²⁸.

Na Teoria das Representações sociais, esse processo de *reconstrução*, que cria “substância concreta comum”, “faz esquecer que são obra nossa” e que “marca a passagem pelo psiquismo individual e social” é operado por dois processos básicos: *a ancoragem*¹²⁹ e *a objetivação*¹³⁰.

Estes dois processos vão integrar a importante noção de **núcleo figurativo**, que entendemos o centro simbólico a partir do qual a consciência histórica se apropria do material necessário para o funcionamento de sua estrutura na forma de ação que lhe é peculiar.

Moscovici define assim o núcleo figurativo e sua função básica:

¹²⁸ Moscovici, 1976 apud SÁ: 1996, p. 46. Grifo nosso.

¹²⁹ Sá, Ibid, p. 46 resume que a **ancoragem** consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo (Jodelet) ou, dizendo de outra maneira, na “incorporação de novos elementos de saber em uma rede de categorias mais familiares” (Doise). Segundo Moscovici (1984), ancorar é classificar e denominar: “coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. E, dando prosseguimento a essa argumentação: Desde que possamos falar sobre alguma coisa, avaliá-la e assim comunicá-la, (...) então podemos representar o não-usual em nosso mundo usual, reproduzi-lo como a réplica de um mo delo familiar. (...) a neutralidade é proibida pela própria lógica do sistema em que cada objeto e ser deve ter um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar numa hierarquia claramente graduada (Moscovici).

¹³⁰ A **objetivação** consiste em uma “operação imaginante e estruturante”, pela qual se dá uma forma ou figura específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que “materializando a palavra” (jodelet, 1984). Segundo Moscovici (1984), objetivar é “descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem”, por que, acrescenta, “desde que nós pressupomos que as palavras não falam de nada, somos compelidos a ligá-las a alguma coisa, a encontrar equivalentes não verbais”. Ibid.

Aquelas [palavras] que, devido à sua capacidade para serem representadas, tiverem sido selecionadas, [...] são integradas ao que eu chamei de um padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduz visivelmente um conjunto de idéias [...]. Uma vez que a sociedade tenha adotado tal paradigma ou núcleo figurativo, fica mais fácil falar sobre qualquer coisa que possa ser associado ao paradigma¹³¹ e, por causa dessa facilidade, as palavras referentes a ele são usadas mais freqüentemente.¹³²

Tendo em mente os principais componentes das representações sociais, podemos apresentar um inventário feito por Sá¹³³, de quatro de suas funções básicas: funções de saber, identitárias, de orientação e justificatórias.

Funções de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade. Saber prático do senso comum, [...] elas permitem aos atores sociais adquirir conhecimentos e integrá-los a um quadro assimilável e compreensível para eles, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais aderem. Por outro lado, elas facilitam - e são mesmo condição necessária para - a comunicação social. Elas definem o quadro de referência comum que permite a troca social, a transmissão e a difusão desse saber “ingênuo”.

Funções identitárias: elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos [...]. As representações têm também por função situar os indivíduos e os grupos no campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com sistemas de normas e de valores social e historicamente determinados [...]. A referência às representações como definindo a identidade de um grupo vai por outro lado desempenhar um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, em particular nos processos de socialização.

Funções de orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas. A representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando

¹³¹ Embora Thomas Kuhn use o termo dentro do contexto do desenvolvimento das ciências, já tivemos a oportunidade de discutir na subseção 1.2 que o conceito pode, segundo o próprio Kuhn, ter um alcance mais ampla daquele pretendido pelo autor. Assim algumas das características do conceito de paradigma devem ser levadas em conta aqui para além de sua definição vulgar como “modelo”.

¹³² Apud, SÁ, 1996, p. 47.

¹³³ 1996, p. 44.

assim *a priori* o tipo de relações pertinentes para o sujeito [...]. A representação produz igualmente um sistema de antecipações e de expectativas, constituindo, portanto uma ação sobre a realidade: seleção e filtragem de informações, interpretações visando tornar essa realidade conforme a representação [...]. Em fim, enquanto [...] refletindo a natureza das regras e dos laços sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

Funções justificatórias: elas permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos [...]. A montante da ação as representações desempenham um papel. Mas elas intervêm também a jusante da ação, permitindo assim aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em relação aos seus participantes.

É inegável a similitude de muitas de algumas destas funções apresentadas com aquelas que são pretendidas pela consciência histórica. Que quer dizer isso? Que poderíamos usar uma ou outra abordagem para explicar o mesmo conjunto de fenômenos? Que um campo é mais abrangente ou mais específico que outro? Neste caso, por que não simplesmente escolher entre um ou outro para explicar a forma como os agentes adquirem e usam sua experiência histórica ao invés de tentar um arriscado diálogo conceitual?

Nossa resposta para estas questões é de que no decorrer de nossas investigações foi justamente essa convergência que nos obriga a não ignorar estas teorias, pois dialogando com ambas, mesmo assumindo o risco de cometer falhas de avaliação, pensamos que podemos contribuir para o alargamento das perspectivas teóricas e metodológicas dos dois campos, ou convergindo seus elementos para um objeto em comum. É uma aposta que, pensamos, vale a pena ser feita.

Se a investigação empírica do fenômeno da consciência histórica, conforme já mencionamos, oferece dificuldades formidáveis devido a sua dinâmica, seu fluxo constante, a Teoria das Representações Sociais possui diversos dispositivos, tanto teóricos como empíricos

que favorecem o acesso aos fenômenos que nos interessam e que, em última análise, parte dos mesmos pressupostos ontológicos, ainda que uma teoria não seja, em termos epistemológicos, simplesmente redutível uma a outra, tendo, porém uma ampla possibilidade de diálogo.

Por outro lado, os fenômenos específicos da orientação através do pensamento histórico não têm sido contemplados no campo das Representações Sociais, apesar de todo potencial heurístico dessa teoria.

Ficaremos satisfeitos se esse trabalho puder contribuir para uma reflexão de possíveis intercessões entre esse dois campos, sendo que esse nosso trabalho é possivelmente uma das primeiras tentativas nesse sentido, preço que sem dúvida teremos de pagar.

Na introdução, ainda discorrendo sobre nossa percepção intuitiva do objeto de pesquisa, colocamos como um dos itens de nossa hipótese inicial de trabalho o seguinte postulado: *que núcleos de sentidos mais ou menos fortes organizam os novos conteúdos da disciplina de história e lhes dão sentido? Entre outros processos, estes núcleos de sentidos estão sujeitos à assimetria dos meios de comunicação de massa e à ideologia, entendida aqui como capital simbólico que contribui para replicar relações sistematicamente assimétricas de poder.*

Até aqui temos sustentado em nossa argumentação essa hipótese. Gostaríamos, porém, de aprofundar um de seus aspectos um pouco mais relativo à questão dos “núcleos de sentidos mais ou menos fortes”. A Teoria das Representações Sociais não é um sistema conceitual rígido, mas faz uma série de proposições que podem abrigar outras teorias complementares¹³⁴.

Com efeito, a teoria das representações pode ser considerada como uma grande teoria, grande no sentido de que **sua finalidade é a de propor conceitos de base**, como os de sistema e metassistema, de objetivação e de ancoragem, que devem atrair a atenção dos pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar assim estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos. O papel de tais teorias é in substituível nas ciências humanas.

¹³⁴ Doise apud SÁ: 1996, p. 19. O grifo é nosso.

Uma dessas “dinâmicas particulares” é a Teoria do Núcleo Central, que pode ser considerada uma abordagem complementar às Representações Sociais, sem, contudo entrar no campo da microteorização, fornecendo ainda os “conceitos de base” que podem ser aplicados a outros conceitos, como o da consciência histórica.

Jean Claude Abric¹³⁵, um dos precursores da Teoria do Núcleo Central reconhece que “a idéia de centralidade, como a de núcleo, não é nova” e a remete, pelo menos no âmbito da psicologia social, a um dos primeiros textos de Fritz Heider, de 1927, sobre o estudo dos fenômenos de atribuição¹³⁶. Cabe assinalar, de passagem, que as proposições mais gerais de Heider quanto ao estudo da “psicologia ingênua”, à diferença do que acontece com seus desdobramentos subseqüentes na psicologia social americana, são bastante valorizados por todos os principais autores do campo das representações sociais. Abric, particularmente, assimila de Heider *a identificação de uma tendência a se atribuir os eventos percebidos no ambiente a núcleos unitários de significado, que dariam um sentido global à diversidade dos estímulos imediatos*. São as seguintes as suas conclusões, que lhe possibilitaram partir para a sua própria versão no campo das representações: “Nesses processos de percepção social aparecem, portanto elementos centrais, aparentemente constitutivos do pensamento social, que lhe permitem colocar em ordem e compreender a realidade vivida pelos indivíduos ou grupos”¹³⁷.

Uma das origens da idéia de núcleo central das representações seria, segundo Sá, a idéia de núcleo figurativo:

¹³⁵ Apud Sá, Ibid.

¹³⁶ Não devemos esquecer os trabalhos de David Ausubel que não foram mencionados na coletânea de exemplos e citações arroladas por Sá. Discutiremos melhor as proposições de Ausubel quando nos ocuparmos, na codificação da pesquisa empírica à construção de mapas conceituais.

¹³⁷ Abric, Apud Sá, 1996, Ibid.

Em linhas gerais, o núcleo figurativo é uma estrutura imagética em que se articulam, de uma forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos. Assim descontextualizados, reorganizados em uma nova estrutura de conjunto e deles retidas apenas certas qualidades icônicas, tais elementos passam a gozar de uma considerável autonomia em relação à totalidade do objeto original. Tal recriação nuclear do objeto pode ser então amplamente utilizada, como forma básica de conhecimento, em uma variedade de situações e circunstâncias, em associação com outros saberes e informações, definindo mesmo essas situações e intermediando o acolhimento de novas informações.

Uma das origens da idéia de núcleo central das representações seria, segundo Sá, a idéia de núcleo figurativo. Assim, que parece mais importante, segundo Flament¹³⁸ é que as noções de núcleo central ou de princípio organizador vêm a designar basicamente **“uma estrutura que organiza os elementos da representação e lhes dá sentido”**¹³⁹.

E a isso, acrescenta Abric¹⁴⁰ a explicitação da *estabilidade* como uma propriedade do núcleo central: “ele constitui o elemento mais estável da representação, aquele que lhe assegura a perenidade em contextos móveis e evolutivos”. Essa propriedade é responsável pela possibilidade de identificação de diferenças básicas entre as representações, como argumenta Abric em seguida, e deixa antever importantes implicações para a pesquisa empírica de suas transformações:

Ele [o núcleo central] será na representação o elemento que mais vai resistir à mudança. **Com efeito, toda modificação do núcleo central conduz a uma transformação completa da representação**¹⁴¹. Nós assumimos portanto que é o levantamento desse núcleo central que permite o estudo comparativo das representações. Para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes. A simples descrição do conteúdo de uma representação não é portanto suficiente para reconhecê-la e especificá-la. É a organização desse conteúdo que é essencial: duas representações definidas por um mesmo conteúdo podem ser radicalmente diferentes, se a organização desse conteúdo, e portanto a centralidade de certos elementos, for diferente¹⁴².

¹³⁸ Ibid, p. 66.

¹³⁹ Grifo nosso.

¹⁴⁰ Ibid, p. 22.

¹⁴¹ Grifo nosso.

¹⁴² Ibid, p. 70.

O grande valor da Teoria do Núcleo Central, seja aplicada ao âmbito restrito das representações sociais ou estendida para a pesquisa da ideologia ou aos fenômenos da consciência histórica, é dar conta do caráter predominantemente ambivalente, seja da ligação de um sujeito com um objeto por ele representado, manifesto nas suas práticas discursivas ou nas suas ações. Isso é possível pela classificação das representações em sistemas centrais e periféricos organizados de uma forma hierárquica.

Acompanhemos essa discussão com Sá¹⁴³:

Como complemento indispensável ao sistema central, haveria, segundo Abric um “sistema periférico”, constituído pelos elementos periféricos da representação, que, provendo a “interface entre a realidade concreta e o sistema central”, atualiza e contextualiza constantemente as determinações normativas e de outra forma consensuais deste último, daí resultando a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada que igualmente caracterizam as representações sociais. Ou, nas próprias palavras do autor: “se o sistema central é normativo, o sistema periférico é funcional: quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento”.

E, descrevendo mais extensamente as funções do sistema periférico, em complementaridade ao sistema central: “Sua primeira função é, portanto a concretização do sistema consensual em termos de tomadas de posições ou de condutas. Contrariamente ao sistema central ele é, pois mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato”.

Ele é mais flexível que os elementos centrais, assegurando assim uma segunda função: a de regulação e de adaptação do sistema central aos constrangimentos e às características da situação concreta à qual o grupo se encontra confrontado. Ele é um elemento essencial nos mecanismos de defesa que visam proteger a significação central da

¹⁴³ Ibid, p. 73-79.

representação. É o sistema periférico que vai inicialmente absorver as novas informações ou eventos suscetíveis de colocar em questão o núcleo central.

Por outro lado, e é essa sua terceira função, o sistema periférico permite **certa modulação individual da representação**. Sua flexibilidade e sua elasticidade permitem a integração na representação das variações individuais ligadas à história própria do sujeito, a suas experiências pessoais, ao seu vivido. Ele permite assim a elaboração de representações sociais individualizadas organizadas não obstante em torno de um núcleo central comum.

Poderíamos sumarizar assim:

Quadro 3: Sistema Central e Sistema Periférico

Sistema Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo;	Permite a integração das experiências e histórias individuais;
Consensual; define a homogeneidade do grupo;	Suporta a heterogeneidade do grupo;
Estável, coerente, rígido;	Flexível, suporta as contradições;
Resistente à mudança;	Evolutivo;
Pouco sensível ao contexto imediato;	Sensível ao contexto imediato;
Funções: - Gera a significação da representação; - Determina sua organização;	Funções: - Permite a adaptação à realidade concreta; - Permite a diferenciação do conteúdo; - Protege o Sistema Central;

Fonte: O Autor (2007)

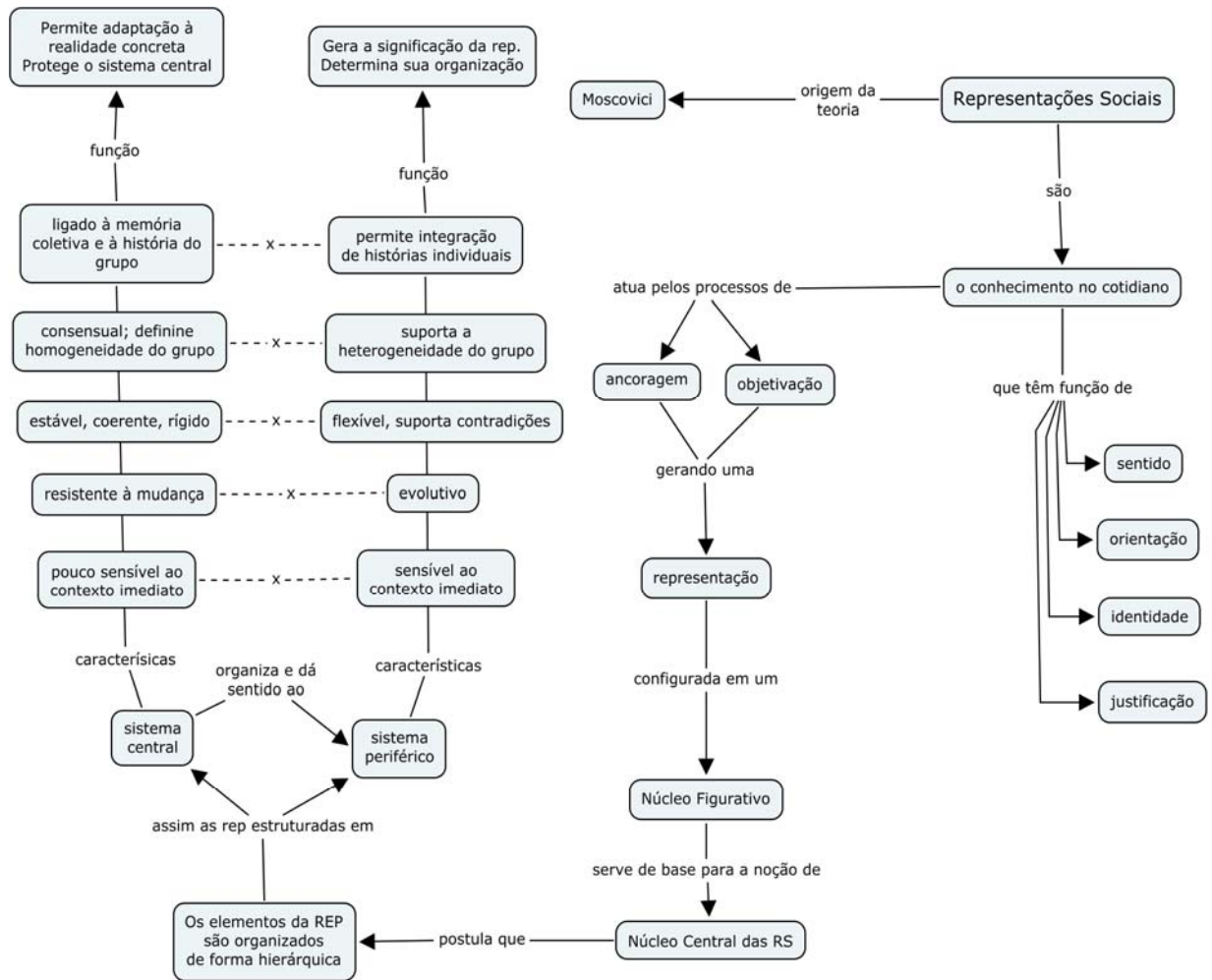


Figura 3: Mapa Conceitual das Representações Sociais

Fonte: O Autor (2007)

De posse desses elementos teóricos e tendo discutido a intersecção entre o conceito de consciência histórica, ideologia e representações sociais (particularmente em relação à Teoria do Núcleo central), estamos preparados para uma investigação empírica que é uma tentativa de demonstrar a funcionalidade de nossas proposições.

CAPÍTULO II

UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA SOBRE A “FILOSOFIA COTIDIANA DA HISTÓRIA”

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo vamos investigar algumas idéias dos alunos acerca de “história”. Antes, porém, de iniciar apresentaremos a construção do instrumento e a aplicação do instrumento de pesquisa. Vamos situar-nos brevemente no contexto do Ensino de História no “caso brasileiro”.

Ao apresentarmos o conceito de consciência histórica, demonstramos que este processo básico e universal da consciência humana está permanentemente elaborando estratégias de aquisição e uso da experiência histórica. Frisamos, porém que a consciência histórica, não sendo uma espécie de *cogito* cartesiano ou “Razão pura” está inserida no jogo de relações sociais. Quanto menos subsídios ela têm para fazer uma leitura de mundo emancipatória, mais sujeita está aos processos ideológicos, no sentido que assumimos este conceito em nossos estudos.

Ao operar constantemente na busca de sentidos, a consciência histórica se serve do que está à sua disposição em termos de processos de orientação, quer por meio das experiências pessoais, quer por meio de sistemas simbólicos socialmente mais estruturados.

Gostaríamos de destacar a função da escola e do Ensino de História nesse jogo, não como formadora de mais uma “ideologia”, mas como fornecedora de instrumentos que potencializassem a capacidade do aluno em decodificar seu cotidiano podendo ser mais analítico e crítico com relação às formas simbólicas com que temos de nos haver em meio à colossal circulação de grandes massas de informação.

No Brasil a militância em prol de um Ensino de História que auxilie o aluno no desenvolvimento de sua capacidade crítica em relação às relações sociais já se estende de forma aberta por décadas, porém a estagnação e o apego ao paradigma tão criticado pelos professores chegam a causar certa perplexidade.

Em um estudo que fizemos acerca do discurso de pesquisadores ligados ao Ensino de História e professores em diversos veículos nos anos 80¹⁴⁴, a leitura dos artigos da época nos deu a impressão de que os seus veículos funcionavam como uma espécie de tribunal de queixas, tal é a predominância que as denúncias, reivindicações e críticas têm sobre as propostas e os estudos que ofereciam alternativas. Podemos aqui admitir como Castells¹⁴⁵, que identidade é o processo de construção de significados com base em um ou mais atributos culturais inter-relacionados. As identidades constituem assim fontes de significados para os atores, por eles originados e construídos por meio de um processo de individuação.

O processo de construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder. Assim, o autor propõe três formas de origem e construção das identidades:

- a) Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais.
- b) Identidade de resistência: criada pelos atores que se encontram em posições ou condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, *construindo trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições, ou mesmo opostos a esses últimos.*

¹⁴⁴ Projeto apresentado como relatório final do Programa de Iniciação Científica do qual participamos em 2005. As pesquisas foram feitas nas hemerotecas da UEPG, da UFPR e da Biblioteca Pública do Paraná. A seleção das fontes levou em conta a sua relação com o Ensino de História e a representatividade no campo das discussões, seja pela importância do veículo onde foram publicados, por envolverem atores significativos naquele momento ou porque expressam as temáticas mais frequentemente debatidas. Os veículos pesquisados foram **Revista de História**; **Revista Brasileira de História**, órgão da Associação Brasileira de História; **História: Questões e Debates**, órgão da Associação Paranaense de História; **Educação e Realidade**.

¹⁴⁵ CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. (1999, p.22-24).

c) Identidade de projeto: quanto os atores sociais, se utilizando do material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade, capaz de redefinir sua posição na sociedade e buscar transformações nas estruturas sociais.

O conceito de *identidade de resistência* permite compreender a repetição *ad nauseam* dos argumentos contra a “concepção tradicional da nossa disciplina”. Sob esse rótulo foram colocadas definições como “maniqueísta”, “transmissora de fatos, datas, os acontecimentos e seus personagens”, portadora da idéia de “progresso constante e linear”. É “ufanista”, apresenta o passado “sem conflitos internos”, é “legitimadora da divisão social”. É um saber “divorciado da realidade social” que despolitiza com base em “pressupostos epistemológicos que são dogmas da ciência”. Além de “mnemônica”, “decoreba”, alienante, epidérmica, etc. A lista ainda poderia ir longe.

O contra-discurso serve assim para demarcar uma identidade de grupo. É como se fosse dito em cada artigo “nós não somos, não participamos, não concordamos e renegamos isso que está aí, queremos outra coisa, outros modelos, outras formas, outros objetivos para o Ensino de História”.

O mesmo Castells¹⁴⁶ nos lembra que identidades que começam no campo da resistência podem acabar como projetos. Mesmo que as propostas concretas para mudanças escasseassem, a criação de um anátema com relação à concepção de História emanada a partir das diretrizes oficiais serviu para determinar o “programa negativo” daqueles que buscavam reformar a disciplina.

Porém a persistência da “história tradicional positivista” é moeda corrente na reclamação de professores e, principalmente, como relatamos na introdução deste trabalho, de alunos recém egressos da universidade.

¹⁴⁶ Ibid.

Se é verdade que as condições institucionais dos anos 70 e 80 não favoreciam um tipo de Ensino de História que pudéssemos chamar de “crítico”, também é certo que a partir, principalmente dos anos noventa, os avanços dos PCN’s, apesar de todas as suas falhas¹⁴⁷, pelo menos fornece pelo seu debate um ponto de apoio crítico para a disciplina.

Como não nos foi possível nesse tocante inferir através de entrevistas ou outros instrumentos a postulada permanência do “paradigma positivista no Ensino de História”, tomamos como ponto de inferência um elemento que consideramos revelador neste campo: a aceitação de determinado perfil de livro didático.

Sabemos que o livro didático é a estrela da indústria editorial brasileira, se levarmos em conta a tiragem e as cifras envolvidas. Com tantos interesses econômicos em jogo as grades editoras não se prestam a muitas “aventuras”. Procuram atender a demanda do mercado. Nesse sentido é interessante observar a avaliação de duas autoras vinculadas diretamente ao processo avaliativo do Programa Nacional do Livro Didático:

O fato central que interessa destacar é que essa ambigüidade está posta nos múltiplos projetos possíveis para a História ensinada e que ela pode ser claramente depreendida a partir de um olhar sobre o conjunto dos manuais didáticos avaliados no PNLD 2005. Sobre esse aspecto, distinguiram-se três possibilidades de abordagem. Há um grupo de obras que apresentam uma organização de conteúdos, atividades e textos articulados de acordo com um agrupamento que se poderia designar como **procedimental** e, nesse sentido, valoriza a dimensão formativa que advém do procedimento histórico e do tipo de leitura e problematização de fontes que caracteriza a ação do historiador, com ênfase em habilidades relacionadas à leitura, identificação de informações, análise, comparações, bem como em discussões que priorizam um olhar sobre o contemporâneo; outro grupo cuja seleção de conteúdos, cronologia e textos é feita segundo uma visão mais informativa acerca da narrativa **acontecimental** do passado e que, nesse sentido, prioriza aquela dimensão que Vilar nos aponta como “conhecimento de uma matéria”; e, finalmente, um terceiro grupo, que pela ausência de uma expressão mais precisa, designou-se de “**visão global**”, por buscar articular, com relativo sucesso, as duas dimensões citadas, isto é, não abre mão da informação histórica derivada de um conhecimento socialmente acumulado, bem como dos recortes

¹⁴⁷ Sobre as críticas aos PCN’s da área de História ver ZAMBONI, Ernesta. *Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Identidade Nacional e Consciência Histórica*. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dezembro 2003; RIBEIRO, Renilson Rosa. *O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX*. Mneme – Revista Virtual de Humanidades, n. 10, v. 5, abr./jun.2004; e para uma visão mais geral no campo da Educação, SILVA, Maria Abádia da. *Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da Escola Pública Brasileira*. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003; CARVALHO, José S. *O discurso pedagógico das Diretrizes Curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade*. Cadernos de Pesquisa, nº 112, março 2001.

canônicos de conteúdo, mas explora também a dimensão construtiva do conhecimento histórico, problematiza as fontes, apresenta elementos que garantem a alunos e professores a compreensão acerca da dimensão de provisoriedade da explicação histórica.¹⁴⁸

A proporção das três perspectivas históricas vinculadas das diversas coleções apresentadas pelas editoras para avaliação no PNLD pode ser vista no gráfico a seguir:

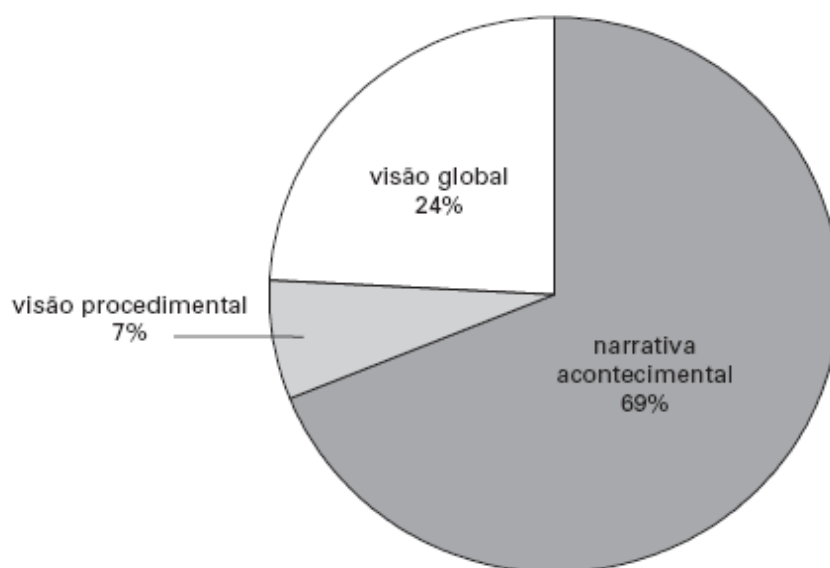


Figura 4: Proporção de 3 perspectivas históricas vinculadas das diversas coleções apresentadas pelas editoras para avaliação no PNLD
Fonte: Miranda e Luca (2004, p.135).

Com relação a estes números as autoras comentam:

A despeito do desenvolvimento dos debates relativos à história ensinada e da crítica à ênfase em uma abordagem acontecimental e essencialmente informativa sobre o conteúdo histórico, quando se observa o perfil dos produtos que emanam da indústria editorial e sua inserção no mercado, constata-se que é ainda essa a perspectiva dominante¹⁴⁹.

Sem muitas possibilidades de articular a “história crítica” muitos professores, apesar de suas aspirações e da “profissão de fé” contra o conservadorismo das abordagens de

¹⁴⁸ MIRANDA; LUCA, 2004, p. 135. Grifos nossos.

¹⁴⁹ Ibid., p.135.

paradigma informativo na história, acabam tendo de articular sua ação em meio ao que já vem sendo criticado há décadas que, devido ao enorme peso da tradição, O antigo paradigma oferece pelo menos um modelo, que a profusão de elementos teóricos da historiografia contemporânea, por mais fecundos que sejam, sem um fio condutor não conseguem oferecer.

2.2 PRIMEIRA APROXIMAÇÃO: DOIS EIXOS PARA PESQUISA

Depois dessa breve contextualização passaremos a trabalhar no desenvolvimento do instrumento de investigação e sua aplicação.

Defendemos nos capítulos anteriores a proposição de que a consciência histórica governa de uma maneira não plenamente consciente os processos de aquisição e uso da experiência histórica, quer seja através de uma disciplina formalizada, quer através dos discursos e vivências cotidianas.

Também explicamos que em virtude da natureza do fenômeno e das dificuldades de sua investigação empírica estendemos nosso quadro conceitual em direção ao campo da ideologia e da Teoria das Representações Sociais, estabelecendo uma *colisão teórica* entre estas três instâncias.

O desafio na investigação das proposições estabelecidas pelo conceito de consciência requer, adverte Rüsen¹⁵⁰, evidências empíricas que sustentem sua tese, necessitando de muito trabalho investigativo. O mesmo autor relata que até aquele momento, foram realizados apenas alguns poucos trabalhos investigativos e de forma isolada.

Uma revisão da literatura, feita por meio dos portais de acesso aos periódicos nacionais e internacionais (em espanhol e inglês) nos mostrou que a explicação do desenvolvimento da consciência histórica com base em uma hipótese ontogenética do

¹⁵⁰ RÜSEN, Jörn. *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. (1982, p. 30).

desenvolvimento das competências e do juízo moral utilizando a proposta por Rüsen não chegou a avançar significativamente em termos de pesquisa empírica, embora as citações e as reflexões de Rüsen sejam contraditórias, dado a abrangência e significância de seu pensamento.

Na subseção 1.5, explicamos as razões que nos levaram a adotar, ao invés da hipótese ontogenética proposta por Rüsen, outros quadros de análise dos processos simbólicos. Agora vamos aplicar seus elementos diretamente a um problema de pesquisa.

Já havíamos assumido a tese, também, de que consciência histórica é a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo que se realiza no processo da vida humana, entendida para além de um processo meramente biológico, mas em um sentido mais amplo, social. Para esta forma de consciência é determinante a maneira como o ser humano articula, no processo de sua vida prática, a experiência e as intenções no tempo. É a experiência do agir e do sofrer humano no tempo.

Consciência histórica é o trabalho realizado, nem sempre de forma plenamente consciente pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme as suas experiências no tempo que são interpretadas em função do que se pretende para além das condições e circunstâncias dadas da vida. Assim ela atravessa as três dimensões do tempo. Nessa relação é buscado o sentido de ser no tempo: *o que foi é trazido para o que é em função do que se espera que seja*.

Ora, o que distingue a Filosofia da História da ciência da História é o fato de que quase todas as “filosofias da história”, sejam elas próprias de uma determinada cultura, religião ou sistema filosófico, gravitam em torno da noção de totalidade ou “*mundo histórico*”

¹⁵¹ . Só essa noção pode falar em história, atravessando as três dimensões do tempo.

¹⁵¹ ABBAGNANO, 2003, p. 506.

Essa convergência uma função básica da consciência histórica, nos fez buscar em meio aos diversos tipos de “filosofias da história” algumas categorias que pudessem ser aplicadas à análise do pensamento histórico dos jovens. A este eixo demos a denominação de **“sentido da história”¹⁵²**.

Importante também para nosso intento em compreender “filosofia da história” dos alunos foi buscar trazer à tona no discurso dos participantes da pesquisa o que eles entendiam por “história”. Conscientes da ambigüidade do termo, ao instigarmos os participantes de nossa pesquisa a expressar alguma definição, também pudemos inferir diversos aspectos ligados à noção que eles atribuem ao conceito. Denominamos este eixo de **“idéia de história”¹⁵³**.

Desses dois eixos temáticos “conceito de história” (o que se entende por “história”) e do “sentido da história” (as “filosofias da história”), derivamos nossa investigação da consciência histórica, apoiados pela Teoria das Representações Sociais, que nos forneceu os elementos para compreensão da aquisição e expressão dos fenômenos simbólicos, e do campo da ideologia que é um dos componentes de tensão nesse processo, sobre o qual discorreremos mais detidamente da análise dos nossos resultados.

2.3 CONSTRUINDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A fim de buscarmos elementos que mobilizem os processos da consciência histórica, procederemos à construção de algumas categorias de análise que possam ajudar a decodificar o discurso dos participantes da pesquisa. Buscamos nossas categorias em torno de dois eixos: a **idéia de história** e o **sentido da história**. Constituídas as categorias, estas não foram

¹⁵² A denominação deste eixo foi emprestada do livro de Karl Löwith “*O sentido da história*” (Edições 70, S.D.). O título original do livro é “*Meaning in history*”, cuja tradução também poderia ser “*O significado da história*”. Apesar do trabalho de Löwith tratar basicamente da idéia de progresso na história, nos inspiramos neste tópico que estendemos a outros conceitos de “sentido” na história.

¹⁵³ A polissemia do termo é um bom ponto para iniciar um debate acerca da natureza da história. Polissemia que oferece dificuldades mesmo no âmbito dos estudos especializado. Ver por exemplo a nota de Estevão de Rezende Martins, tradutor do livro “*Razão Histórica*” (RÛSEN, 2001, p. 11).

aplicadas diretamente aos participantes da pesquisa, mas foram instigadas a partir do tema proposto para discussão em grupos focais.

Começamos pelas categorias relacionadas ao *sentido da história*. Seu objetivo é investigar um aspecto fundamental da consciência histórica: o agir do homem de acordo com as suas experiências no tempo que são interpretadas em função do que se pretende para além das condições e circunstâncias dadas da vida, estabelecendo assim a conexão *passado, presente e futuro*, permeada de elementos objetivos e subjetivos e buscando sua “equilibração”.

Vários sistemas culturais, filosóficos e religiosos pretenderam dar algum sentido cognoscível ao processo histórico, como exemplifica Leda Dantas (2004, p. 180):

O que fazem todas as filosofias da história, seja marxista, hegeliana ou kantiana? Submeter a história a um tratamento filosófico. Buscam-se, então, os seus fundamentos últimos e o fio condutor que daria inteligibilidade às miríades de acontecimentos aparentemente desconexos, ou seja, identifica-se por trás das várias histórias particulares o elemento unificador, a regularidade; elabora-se uma explicação para a história e explicita-se o seu sentido. Enquanto o historiador indaga sobre o que acontece na história, o filósofo pretende responder o que é a história, ou seja, os pressupostos de toda e qualquer história. Desde que a filosofia pretende a universalidade, o filósofo procura ver o todo. A noção de totalidade está implícita em todas as filosofias da história.

A filosofia da história produziu, de maneira formalizada ou não diversas interpretações acerca do *mundo histórico*¹⁵⁴: *a histórica como decadência, como ciclo, como reino do acaso e como ordem providencial*.

Na próxima página apresentamos um quadro das categorias deste eixo:

¹⁵⁴ ABBAGNANO, 2003, p. 593-595.

Quadro 4: Delimitação das categorias dedutivas: concepções “filosóficas” da história; Mundo Histórico¹⁵⁵.

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO SUMARIZADA
História como decadência	Comum na Antiguidade, sobretudo entre os gregos (Platão); se expressava na “era das idades”. Decadência gradual do estado material e moral do gênero humano. Queda do homem ¹⁵⁶ .
História como ciclo	Noção bastante difundida na Antiguidade grega, ciclo do mundo. Ciclos de culturas. Ciclo fechado: a história “se repete”; Ciclo aberto: “nascimento, crescimento e morte” (Spengler), “ascensão e queda das civilizações” (Toynbee ¹⁵⁷).
História como reino do acaso	A perspectiva apenas do particular (Aristóteles); Todos os acontecimentos são uma forma <i>casual</i> assumida pela manifestação da Idéias (Schopenhauer) como nuvens, espuma, etc.; O papel da “sorte” (Maquiavel ¹⁵⁸).
História como progresso	De caráter problemático, mas não inevitável. Idéia Iluminista de um <i>ideal</i> de que a história procura aproximar-se ou realizar, não encontrando jamais em si uma adequação perfeita. (Vico, Voltaire, Kant). É um “fio condutor” da ação humana. Não é uma “lei da natureza ou coisa parecida”.
História como ordem providencial	Progresso necessário. Plano providencial (milénarismo ou quiliasmo) - consecução de feitos até a perfeição. Apocatástase ¹⁵⁹ . Do ponto de vista religioso é imperscrutável e não se pode compreender os caminhos pelos quais vai se realizando. Na Filosofia Necessidade absoluta de que seja assim (Fichte). Para Hegel e Croce o caráter necessário e providencial deriva de que a H. é obra de uma Razão Absoluta cuja perfeição e potência não têm limites. Aceito por alguns historicistas alemães. Porém para ser “ordem providencial” não precisa recorrer à Providência Divina imanente ou transcendente. Pode significar <i>ordem necessária e perfeita</i> , p.ex.: Positivismo Social e Marxismo. Comte: “o conjunto de seres passados futuros e presentes que concorrem livremente para aperfeiçoar a ordem universal”. Marx ¹⁶⁰ : a nova sociedade virá “com a mesma fatalidade que preside aos fenômenos da natureza”.

Fonte: O Autor (2007)

¹⁵⁵ Linhas gerais das cinco categorias em Nicola Abbagnano (2003, p. 503-5).

¹⁵⁶ Aqui não entendida de forma análoga à Teologia cristã.

¹⁵⁷ Em “*A Study of History*”, obra cujo tamanho parece se igualar às pretensões do autor (seis volumes, cerca de três mil páginas e três milhões de palavras), Toynbee pretende analisar a gênese, o crescimento e a queda de cada civilização humana conhecida, sendo cinco civilizações ainda “vivas” e dezesseis “extintas”. Ver em Galens (editor), *Nonfiction Classics for Students*. Thomson Gale, 2002.

¹⁵⁸ Esse conceito pode ser encontrado frequentemente em “*O Príncipe*”.

¹⁵⁹ Retorno de todos os seres à sua condição original de ausência de culpa, especialmente nas tradições judaico-cristãs, pela graça da redenção divina. Houaiss, Versão 1.5, 2006.

¹⁶⁰ Este fatalismo marxista não é consenso entre aqueles que interpretam a obra de Marx, embora alguns o entendam assim. Para uma discussão mais aprofundada a respeito ver Fleischer, Helmut. *Concepção Marxista da História*. Lisboa: Edições 70, S.D.

Dado que as categorias acima derivam de abordagens filosóficas mais ou menos formalizadas, ainda que estas sejam, pensamos, tributárias em muitos de seus elementos do *volksgeist* e do *zeitgeist*, é importante que discutamos se é lícito empregá-las em uma análise do pensamento cotidiano. Acerca disso apresentamos duas argumentações a partir da Teoria das Representações Sociais:

As Representações Sociais não são necessariamente conscientes. **Podem até ser elaboradas por ideólogos ou filósofos de uma época, mas perpassam o conjunto da sociedade ou de determinado grupo social, como algo anterior e habitual, que se reproduz a partir das estruturas e das próprias categorias de pensamento do coletivo ou dos grupos.** Por isso, embora essas categorias apareçam como elaboradas teoricamente por algum filósofo, elas são uma mistura das idéias das elites, das grandes massas e também das filosofias correntes, e expressão das contradições vividas no plano das relações sociais de produção. Por isso mesmo, nelas estão presentes elementos tanto da dominação como da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo.¹⁶¹

A segunda argumentação que apresentamos diz que:

Considerando, ainda, que estes conteúdos que circulam na sociedade podem ter sua origem tanto em produções culturais mais remotas, constituintes do imaginário social, quanto em produções locais e atuais, deduzimos que o contexto pode ser definido não apenas pelo espaço social em que a ação se desenrola como também a partir de uma perspectiva temporal. Três tempos marcam esta perspectiva temporal: o tempo curto da interação que tem por foco a funcionalidade das representações; o tempo vivido que abarca o processo de socialização - o território do *habitus* (Bourdieu, 1983), das disposições adquiridas em função da pertença a determinados grupos sociais; **e o tempo longo, domínio das memórias coletivas onde estão depositados os conteúdos culturais cumulativos de nossa sociedade**, ou seja, o imaginário social¹⁶².

As citações acima, somadas aos argumentos que usamos na subseção 1.5 para demonstrar a confluência dos elementos da consciência histórica com as representações sociais e de como estas últimas atuam na formação do conhecimento no cotidiano, devem servir para sustentar a validade das nossas categorias.

¹⁶¹ Maria Cecília Minayo, 1995, p. 109 em O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. Grifo nosso.

¹⁶² Mary Jane Paris Spink, 1995, p. 122 em Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. Grifo nosso.

O segundo eixo, a *idéia de história*, procura captar pelo efeito causado devido a polissemia do termo, algumas idéias que os participantes da pesquisa têm sobre o conceito. Quase que por um processo de associação de idéias que, no caso da metodologia que usamos, o grupo focal, foi estabelecido por um processo de discussão entre os participantes, que se mostrou revelador quanto à identidade do conceito junto aqueles jovens.

Segundo Abbagnano¹⁶³, o termo, “história” que geralmente significa pesquisa, narração ou informação já em grego era usado para indicar resenha ou narração de fatos humanos, apresenta hoje uma ambigüidade comum a todas as línguas cultas: por um lado designa o conhecimento ou a ciência que se dirige a tais “fatos” (*historia rerum gestarum*) e por outro lado os fatos em si ou o conjunto ou totalidade deles (*res gestae*).

Assim “história” pode designar simplesmente o passado (*res gestae*), o conhecimento sobre esse passado (*historia rerum gestarum*), pode ser uma narrativa qualquer (com pretensão de veracidade ou não), pode designar o processo de vida do homem no tempo (indo além do passado e do presente) e ainda pode ser confundida com a História como área de conhecimento acadêmico ou como disciplina escolar.

Foram estabelecidas cinco categorias neste eixo, para cobrir essa polissemia:

- A história como passado;
- A história como conhecimento sobre o passado;
- A história como disciplina escolar;
- A história como narrativa qualquer;
- A história como processo;

“Definir” o conceito de história em uma determinada situação requer que diversos recursos instrumentais e relacionados à consciência histórica sejam mobilizados. Procuraremos demonstrar isso em nosso estudo empírico.

¹⁶³ 2003, p. 503.

2.4 CATEGORIAS INDUTIVAS OU DEDUTIVAS?

A primeira em inferir categorias da análise de 130 produções de texto feitas por alunos do Ensino Médio e outras 60 produções divididas em dois grupos, um de alunos do Ensino Fundamental (3ª série) e outro do Ensino de Jovens e Adultos, que cumprem a função de “grupos de controle”. Estes textos tinham como objetivo avaliar a viabilidade do nosso objeto de pesquisa ainda na fase de percepção intuitiva do fenômeno.

A escolha recaiu sobre os alunos do Ensino Médio, em uma faixa etária que varia entre os 14 aos 18 anos, por três razões principais:

Ao escolher esta faixa etária estamos tentando isolar e minimizar questões derivadas do processo de aquisição de competências lógicas postulados pela Psicologia Genética que, como já mencionamos anteriormente, não é objeto desse trabalho.

a) Os alunos do final do Ensino Médio têm maior tempo de convivência com a disciplina de História.

b) Alunos mais velhos já estão confrontados com muitas questões próprias do mundo adulto, seja no convívio familiar ou social, seja no mundo do trabalho, o que permite que suas produções reflitam em parte essa condição.

As produções foram feitas com base na seguinte proposição: “Imagine que você pudesse fazer uma viagem para muito, muito longe no futuro. Como você acha que seria a vida das pessoas, da sociedade e do mundo?”.

Após uma leitura flutuante dos textos, e refletindo acerca dos temas centrais que foram invocados pelos estudantes, percebemos que estes poderiam ser decompostos em categorias de análise. Esse estudo piloto, que embora tenha pecado pela generalidade da questão indutora e pela pouca caracterização da amostra, pelo menos nos mostrou que uma aproximação das categorias que acabamos por construir para aplicar no estudo com os grupos

focais era possível. Em outras palavras, as percepções iniciais do nosso objeto de pesquisa se tornavam exeqüíveis porque surgiram naquele universo discursivo.

Para podermos efetuar uma análise de tais textos seguimos o seguinte esquema¹⁶⁴:

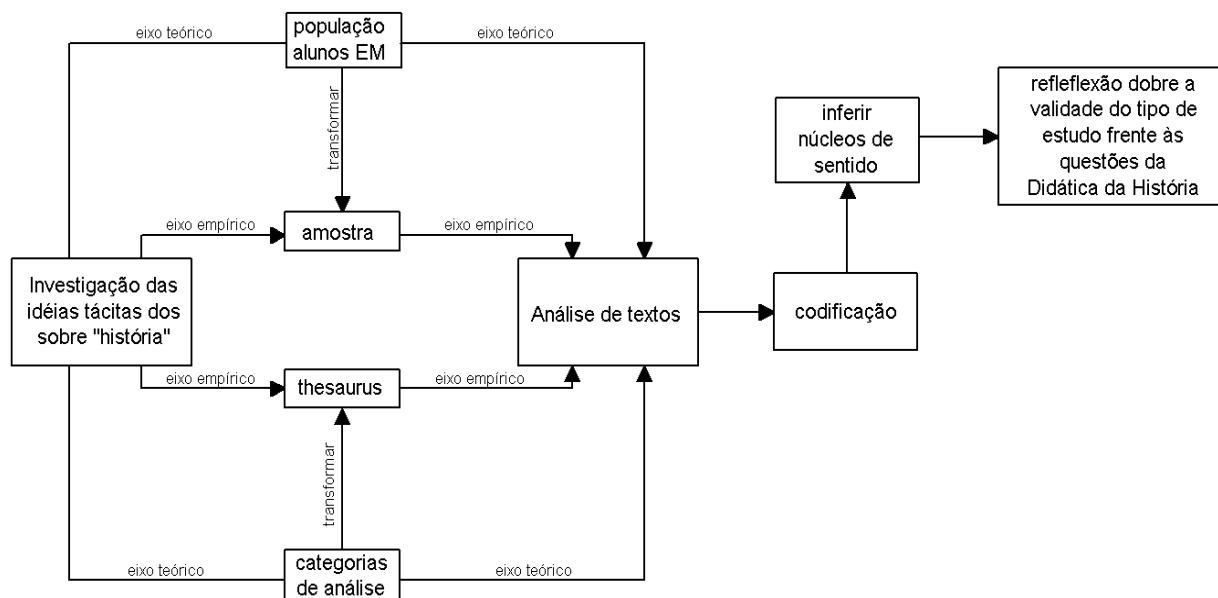


Figura 5: Primeiro diagrama de design da pesquisa empírica

Fonte: O Autor (2007)

No momento em que fizemos esta primeira incursão empírica, ainda estávamos avaliando a viabilidade de aplicar um modelo similar em nossa pesquisa principal. Logo adiante acabamos por desenvolver um modelo modificado desta aproximação.

A população, já enunciada nos parágrafos anteriores foi convertida em amostra por um critério de conveniência, ou seja, pelas escolas que se dispuseram a reservar um tempo durante a aula para a produção do material a ser analisado. Neste aspecto, como sabemos, quase todo pesquisador em Educação é um “pedinte”.

A leitura flutuante do nos revelou alguns “temas” que formalizados por meio de uma aproximação teórica dentro dos quadros conceituais que já discutimos no capítulo anterior, e que já estavam sendo avaliados por nós naquele momento, conduziu à sua redução em “categorias”.

¹⁶⁴ Diagrama inspitado na proposta original de Harmut Günther (2003, p. 1-15).

Estas categorias não chegaram a ser formalizadas ao mesmo nível do estudo principal, mas incluíam as noções de tempo, história como conhecimento cotidiano, História como conhecimento formalizado, de colocar as narrativas em um viés utópico ou distópico, entendendo estas categorias apenas como um par de tipos ideais analíticos.

Em seguida confeccionamos uma tabela de codificação para os textos através de um pequeno dicionário analítico de conceitos, também chamado de “thesaurus”. A escala usada foi 0 para “muito fraco” e 5 para muito forte.

Quadro 5: Tabela de Codificação para os textos

Categoria	Subcategoria	Média dos conceitos
História no cotidiano	Meios de comunicação	5
	Família	4
	Amigos	5
	Religião	1
História como conhecimento formalizado	Escola	2
	Livros	1
Utopia	Progresso (tecnológico)	1
	“Simplificação” da vida	3
	Diminuição da desigualdade social	3
	Diminuição da violência	3
	Visão estereotipada da tecnologia	4
Distopia	Progresso (em um sentido ambivalente – a tecnologia se torna é onipresente e invasora)	5
	Aumento da desigualdade social	4
	Catástrofe ambiental	5
	Segregação social (fisicamente)	4
	Aumento da violência	4
	Visão estereotipada da tecnologia	4

Fonte: O Autor (2007)

Os resultados desta codificação nos deixaram profundamente instigados a investigar o tema. Alguns elementos se sobressaíam de forma clara: a pouca importância atribuída ao conhecimento histórico obtido pelos meios formais, a escola e os livros, em oposição aos meios de comunicação (TV principalmente), mostrados como grande provedora de saber histórico.

Outros aspectos que chamou nossa atenção foi o tom predominantemente pessimista das produções apontando a tecnologia e a “catástrofe ambiental” como elementos de um futuro de decadência para a humanidade.

Esse estudo piloto, que embora tenha pecado pela generalidade da questão indutora e pela pouca caracterização da amostra, pelo menos nos mostrou que uma aproximação das categorias que acabamos por construir para aplicar no estudo com os grupos focais era possível. Em outras palavras, as percepções iniciais do nosso objeto de pesquisa se tornavam exeqüíveis porque surgiram naquele universo discursivo.

A segunda etapa da inferência indutiva das categorias veio em colaboração com os elementos dedutivos na forma de subcategorias que colocamos em nossa agenda de codificação dos discursos presentes nos grupos focais.

No nosso caso houve uma preocupação em “ir para onde as fontes apontam”, porém sem torturá-las a fim de que apenas corroborassem um conceito construído *a priori*. Tentamos assim evitar o idealismo extremado de um lado e o indutivismo ingênuo de outro, procurando equilibrar os quadros conceituais com os indícios oferecidos pelas fontes.

É certo que as categorias dos dois eixos de análise que apresentamos derivaram dos referenciais teóricos, são, portanto dedutivas, mas não totalmente. Isso porque antes de lançarmos mão dos recursos que a teoria nos oferecia tivemos, em um primeiro momento, uma chance de observar como algumas categorias poderiam emergir e, em um segundo momento, deixamos a construção das subcategorias de análise para depois da avaliação do material fornecido pelos grupos focais com que trabalhamos.

Neste aspecto nos inspiramos, para construção do nosso instrumento de análise de conteúdo, na proposição de Philipp Mayring¹⁶⁵ de modelos de pesquisa qualitativa, um de aproximação indutiva e outra dedutiva, como exposto nos diagramas a seguir:

¹⁶⁵ MAYRING, Philipp (2000). *Qualitative Content Analysis*. Forum: Qualitative Social Research.

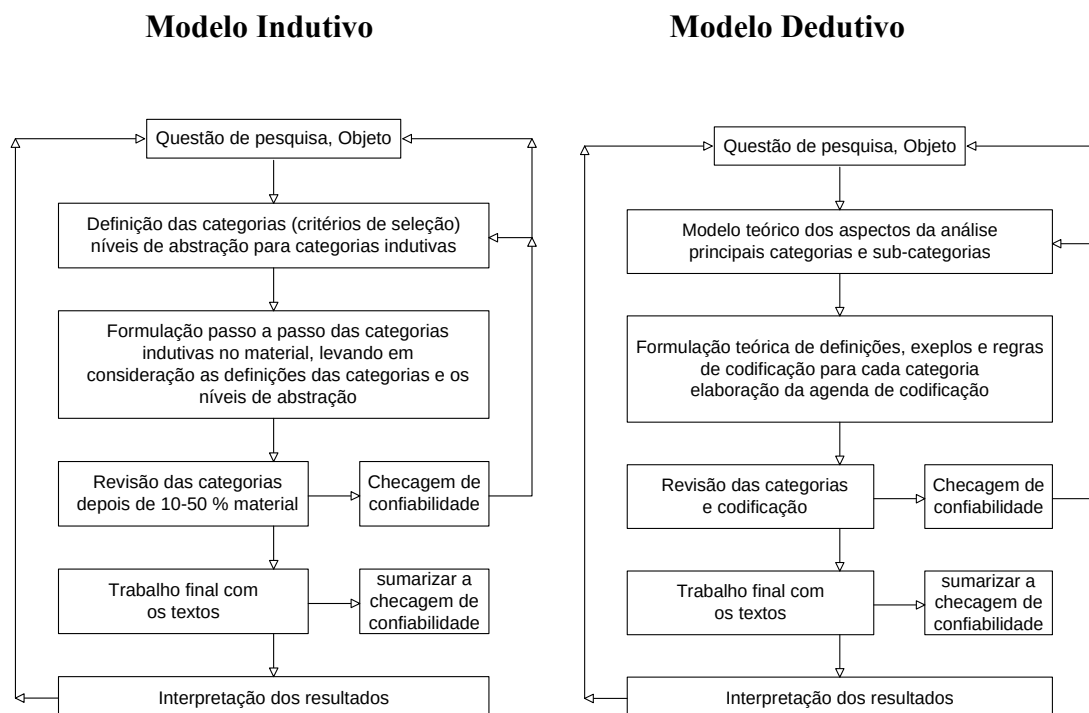


Figura 6: Modelos indutivo e dedutivo para pesquisa qualitativa

Fonte: Adaptado de Mayring (2000, p. 243).

2.5 APRESENTANDO OS GRUPOS FOCAIS

Um dos elementos que sustentou nossa argumentação acerca da do trabalho conjunto com o conceito de consciência história e a Teorias das Representações Sociais foi o de que esta última como, metateoria psicossociológica, *tem por finalidade propor conceitos de base* (ver subseção 1.7). Essa característica, destarte, permite ainda que na investigação dos fenômenos os pesquisadores possam lançar mão de uma série de recursos metodológicos.

É certo que a questão do método tem sempre é apontada como o elo mais fraco nas pesquisas em ciências sociais. Mary Jane Spink¹⁶⁶ lembra que esta contraposição entre teoria como quadro de referência conceitual e teoria como sistema formal de hipóteses que podem

¹⁶⁶ 1995, p. 87-8

ser falsificadas por meio do rigor metodológico está implicada no paradigma dominante de “ciência”¹⁶⁷.

Esse posicionamento por parte de Moscovici (nota 167) por certo não nos conduz a um “anarquismo metodológico”, pois cada abordagem deve possuir coerência suficiente que a justifique como instrumento legítimo de pesquisa, mas sim a abertura para uma multiplicidade de métodos que possam ser testados na abordagem do fenômeno. Não é um problema epistemológico para teoria, como nos fala Moscovici:

Em síntese, minha posição pessoal é de que a TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, mesmo que isso possa suscitar resistências ou discordâncias entre nós, permanecerá criativa por tão longo tempo, o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer. Se minha preferência se relaciona com os métodos de observação e de análise qualitativa, como ilustrados pelos trabalhos de Jodelet, Parker ou Palmonari, isso é problema de escolha pessoal, e não problema epistemológico. Em suma, eu sou um metodólogo politeísta, e não monoteísta.¹⁶⁸

Assim, para citar alguns pesquisadores destacados dessa área, Jodelet prefere métodos qualitativos, Doise faz utilização de tratamentos estatísticos correlacionais e Abric utiliza também o método experimental.¹⁶⁹

Nossa opção para investigação foi pela metodologia dos **grupos focais**. O material que havíamos coletado anteriormente com o intuito de testar nossas primeiras aproximações ao fenômeno, as produções textuais dos alunos do Ensino Médio, embora tenha sido útil, como já mencionamos, revelou certa fragilidade como elemento principal da nossa pesquisa empírica por, de certa maneira, “esconder” os sujeitos da pesquisa.

¹⁶⁷ Nossa reserva sobre métodos rigorosos é motivada pela necessidade de levar em consideração o potencial de crescimento do enquadre conceitual. Sendo comparativamente recente, nossa teoria certamente tem um longo caminho pela frente antes de poder ser verificável ou falsificável - com a condição de (nesse ínterim) manter-se frutífera. (...) Nossa idéia ainda precisa ser estimulada e cultivada, não há nada de ilógico em admitir isto. Estando convencidos sobre suas implicações, nossa preocupação primeira é de enriquecer seus conteúdos e refinar o enquadre teórico. Ou seja, de lhe dar corpo, de lhe dar forma, uma vez que o objetivo é de desenvolver um domínio de saber original que nos ajude a compreender o que as pessoas fazem na vida real e em situações significantes. Não há dúvida que para atingir esses objetivos temos que confiar mais na criatividade dos pesquisadores do que em procedimentos conhecidos e testados. MOSCOVICI *apud* SPINK, 1995, p. 88.

¹⁶⁸ (MOSCOVICI *apud* Guareschi & Jovchelovitch, 1995, p. 14, 15).

¹⁶⁹ (SÁ, 1998, p. 81).

Além disso, a decodificação desse tipo de material teria de envolver, já que os textos eram, em sua maioria, áridos e lacônicos, uma combinação complexa de métodos qualitativos e quantitativos.

Na próxima página apresentaremos um mapa conceitual da metodologia dos grupos focais, conforme esta foi ajustada para os fins da nossa pesquisa¹⁷⁰.

¹⁷⁰ Os comentários que se seguem derivam da leitura do mapa conceitual. A elaboração do mapa foi feita com referencia às seguintes fontes:

DIAS, Cláudio Augusto. *Grupos Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. Informação e Sociedade - Estudos - v. 10, n.2 – 2000.

Focus Groups. U.S. Department of Health & Human Services. Disponível em <http://www.usability.gov/methods/focusgroup.html> acesso em 23/11/2007 13:29.

Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research. Richard A. Krueger & Mary Anne Casey. Sage Publications, 2000.

GIBBS, Anita. *Focus Groups*. Social Research Update, Department of Sociology, University of Surrey, Guildford, England, 1997.

GONGIN, Sônia Maria Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia, 2003.

Os Grupos focais podem ser definidos como uma metodologia que busca a coleta de dados por meio de interações grupais, funcionando através de jogos de conversação, onde se discute um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Ela ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e a entrevista em profundidade. É uma estratégia para compreender o processo de construção de percepções, atitudes e representações sociais inseridas em um determinado contexto social.

Portanto sua abordagem é essencialmente hermenêutica ou qualitativa que difere da aproximação nomotética. Esta última é pautada pela mensuração, a quantificação, a busca da causalidade, do controle estatístico e de variáveis. A abordagem hermenêutica, característica da pesquisa com grupos focais, se apóia na descrição, entendimento e busca de significados para interpretação da linguagem e do discurso o que leva a obtenção de um conhecimento válido a partir da compreensão destes significados em um contexto particular.

Em termos operacionais, um grupo focal é formato tipicamente por um número que pode variar de 5 a 10 pessoas. Há casos, no entanto de grupos com apenas 4 participantes ou até contendo 12. Porém um grupo muito pequeno restringe o “pool” de discussões e um grupo muito grande pode ser difícil de gerenciar. No nosso caso trabalhamos com 5 grupos, o menor com 6 participantes e o maior com 9.

Um grupo pode ser homogêneo (alunos do mesmo colégio, jovens da mesma faixa etária, membros de uma mesma profissão, etc.) ou heterogêneo (diferentes faixas etárias, diferentes crenças políticas e / ou religiosas, níveis de instrução escolar distintos, etc.). Tudo depende dos objetivos da pesquisa. Nossos grupos podem ser classificados como “homogêneos”.

A reunião deve ser coordenada por um moderador, que como em nosso caso pode ser o próprio pesquisador, de uma forma descontraída, em um local que proporcione a tranquilidade necessária para condução da atividade.

O moderador deve estar munido de um roteiro que deve refletir com clareza os propósitos da pesquisa. Este roteiro deve conter o(s) tópico(s) que será proposto para o grupo e a forma como isso será feito.

Como não é uma “entrevista em grupo”, ao lançar o tópico a ser discutido o moderador deve intervir o menos possível, cuidando apenas para que não hajam desvios considerados improdutivos e gerenciando possíveis exaltações dos participantes que podem ocorrer dependendo da natureza do tema. Ou seja, o moderador deve ser um facilitador no processo de discussão do grupo.

O que se busca na discussão é o progressivo aprofundamento na discussão de um tópico em especial, que permita que os dados coletados possam ser de boa qualidade e assim sirvam na confrontação com as categorias dedutivas e/ou permitam a emergência de categorias indutivas.

Os dados coletados servirão para a posterior codificação. Essa codificação pode ser feita por diversas técnicas complementares, já que o método não preconiza um único procedimento.

2.6 NOSSO TRABALHO COM OS GRUPOS FOCALIS

Explicamos na subseção 2.5 como e porque construímos nossas categorias dedutivas que nos servirão na codificação dos dados coletados nos grupos focais. Também anunciamos que algumas das categorias seriam indutivas, pois iríamos caracterizá-las somente após análise do material produzido pelos grupos focais.

Tendo em mente os objetivos da pesquisa e as categorias dedutivas, elaboramos os tópicos que serviriam como catalisadores do tema acerca do qual gostaríamos que os grupos

se manifestassem e que exprimissem os elementos acerca da consciência histórica pretendidos por nossa pesquisa. Foram plasmados três tópicos para discussão¹⁷¹:

- “Quando eu falo ‘história’ o que vem na cabeça de vocês?”
- “Como era a vida há 50 anos atrás?”
- “Como vocês pensam que será a vida daqui a 50 anos?”

Pensamos que com essas invocações pudemos trazer às discussões tanto o eixo sobre a *idéia de história* o que trata do *sentido da história* como demonstraremos em nossa agenda de codificação.

A seleção dos participantes seguiu os critérios implicados na construção do nosso objeto de pesquisa e envolveram alunos do Ensino Médio, em uma faixa etária que variou entre os 14 aos 19 anos. Também levamos em conta os mesmos fatores mencionados na subseção 2.4 relativas à pesquisa piloto.

Foram recrutados 5 grupos para a pesquisa, sendo quatro com a população alvo da investigação e um que serviu como “grupo de controle”. Os membros do grupo foram convidados pelos professores para participar da atividade, com a prévia autorização da direção e/ou coordenação pedagógica e a atividade teve lugar em uma sala da própria instituição reservada para este fim.

¹⁷¹ Como uma das características da metodologia envolvendo grupos focais é seu caráter não diretivo e a pouca, ou de preferência nenhuma, interferência do moderador, a escolha de temas catalisadores da discussão se torna crítica. Estamos consciências que não há o conjunto de “temas perfeitos”. Por mais que tenhamos nos esforçado em pensar que estes três temas, o primeiro para invocar a *idéia de história*, e os outros dois para perspectivas os conceitos sobre sentidos do processo histórico, seja suficientemente gerais para permitir o fluir da discussão, jamais estaremos livres de uma “contaminação” pelos próprios objetivos da pesquisa. O que podemos garantir é que houve um firme propósito de que as categorias definidas a priori, bem como as subcategorias inferidas fossem, no maior grau dentro de nossas possibilidades, capazes de captar o elementos implicados nos processos da consciência histórica, nem mesmo que para isso tivéssemos que, no final do estudo, rebater nossas proposições iniciais, possibilidade que não descartamos desde o início pois, a pesquisa revela fenômenos nem sempre previstos pela teoria. Em uma codificação pode haver até enganos e imprecisões, porém nunca se pode tentar “encaixar a peça redonda no buraco quadrado”.

Os alunos não receberam informações prévias acerca dos tópicos que seriam discutidos. Após reunir cada grupo o pesquisador apresentou-se, agradeceu pela disposição dos presentes em participar da pesquisa, insistiu que a atividade não se tratava de um teste ou coisa do gênero e que ninguém estaria sendo avaliado, não havendo “resposta” certa ou errada; que poderiam expressar suas opiniões com liberdade, pois também lhes seria garantido o sigilo e o anonimato. O pesquisador também solicitou a autorização para gravar em vídeo cada sessão, explicando que este expediente serviria apenas para uma análise posterior por parte do próprio pesquisador presente e que ninguém mais teria acesso às gravações.

Após definirmos que o tempo máximo de nossa atividade seria de cerca de uma hora, o pesquisador apresentou os temas para o debate: começando pelo “Quando eu falo ‘história’ o que vem na cabeça de vocês?”. Transcorrido algum tempo acrescentados os outros dois temas: “Como era a vida há 50 anos atrás?” e a seguir “Como vocês pensam que será a vida daqui a 50 anos?”.

Segue nas próximas páginas uma tabela com as principais características de cada grupo, que receberam as denominações de Amarelo, Azul, Vermelho, Verde e Branco e logo depois a *agenda de codificação*.

Na agenda de codificação aparecem as categorias dedutivas, as subcategorias que surgiram após a análise dos discursos e as *unidade de contexto exemplares*, ou seja, trechos de falas que exemplificam o teor e o contexto da discussão. Usamos esse recurso para evitar a paráfrase ou a transcrição de longos trechos no corpo do nosso trabalho.

Em seguida discorreremos sobre mais detalhes da pesquisa, acerca do nosso procedimento de codificação e apresentaremos também o recurso aos mapas conceituais para inferir as unidades de sentido mais significativas.

Quadro 6: Classificação dos grupos

Grupo	Descrição	Componentes	Faixa etária	Classe social *	Comportamento	Duração da sessão
Amarelo	Alunos do 1º EM profissionalizante Instituição pública	6 alunas, 1 aluno	14 a 16 anos	E	Interesse mediano pela discussão; eventual intervenção do moderador.	51 minutos
Azul	Alunos do 2º EM profissionalizante Instituição particular	6 alunas	16 a 16 anos	E / D	Bom interesse pela discussão; pouca intervenção do moderador	54 minutos
Vermelho	Alunos do 3º EM regular Instituição pública	5 alunas, 4 alunos	17 a 19 anos	E	Bom interesse pela discussão; intervenção mediana do moderador.	58 minutos
Verde	Alunos do 1º EM profissionalizante Instituição pública	6 alunas, 2 alunos	14 a 16 anos	E	Bom interesse pela discussão; intervenção mediana do moderador.	52 minutos
Branco **	Alunos de diversas séries do EM – EJA Instituição pública	6 alunas, 3 alunos	20 a 52 anos	E/D	Bom interesse pela discussão; pouca intervenção do moderador	56 minutos

* Classificação feita com base nos “Critério de Classificação Econômica Brasil” da ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – 2003, disponível no site do IBGE. www.ibge.gov.br

** Este é considerado um “grupo de controle”

Quadro 7: Agenda de codificação - Grupo Focal Amarelo

“Quando eu falo ‘história’ o que vem na cabeça de vocês?”		
Categorias	Sub-categorias	Unidades de contexto exemplares
Passado	- Passado desconectado - Passado relacionado	- “Me lembra passado (...) é, história acho que é o passou, assim falando é isso (...) isso, a gente fala já é história.” - “Eu acho é história é aquilo que foi feito. Tá lá em algum lugar do passado (...) não, a gente pode não conhecer [um acontecimento] porque já acabou, mas formou outro, mas aconteceu.”
Conhecimento sobre o passado	- Passado relacionado - Historiografia	- “(...) é bom que a gente conheça a história, saber, por exemplo, se vai namorar mais sério assim (...) é bom ir investigando a pessoa.” - “Para mim história é pesquisar o que aconteceu, se alguma coisa foi importante (...) porque, tipo assim, entender porque começou uma guerra (...).”
Disciplina escolar	-Visão internalista da disciplina	“Livros de História [livros didático] (...) o que dá pra aprender na escola com os livros e filmes que a professora passa.”
Narrativa qualquer	-Com pretensão de veracidade -Sem pretensão de veracidade	- “As vezes você vê uma notícia no jornal, que também é uma história, é alguma coisa que tá acontecendo”. - “(...) e o que não é verdade não deixa de ser um tipo de história também”.
Processo	- Mundo histórico	“(...) não pode ter nada que alguém faça em qualquer lugar que dê pra dizer ‘ah, isso não é história’ (...) tudo acontece, como que eu vou dizer, como que você vai falar que não é história? Tem que ser!”

Fonte: O Autor (2007)

Quadro 7.1 – Agenda de Codificação – Grupo Focal Amarelo

Agenda de codificação - Grupo Focal Amarelo**Como era a vida há 50 anos atrás? - Como vocês pensam que será a vida daqui a 50 anos?**

Categorias	Sub-categorias	Unidades de contexto exemplares
Decadência	- Catástrofe ambiental - Singularidade tecnológica	- “(...) a ganância do ser humano está destruindo o planeta, as pessoas estão vendo o que está acontecendo e não estão fazendo nada (...) ah, tem as ONGs ajudando e muita gente já separa o lixo, mas os políticos só discutem e discutem (...) mas o estrago é muito grande e daqui mais de 50 anos vai estar quase tudo destruído e o ser humano vai viver na miséria sem ter de onde tirar mais nada.” - “Nós vamos ser dominados pelos computadores (...) em um certo momento ninguém mais vai conseguir evitar que eles tomem o controle porque nós mesmos estamos dando esta força para eles (...)”
Ciclo	- Ciclo aberto	- “Depois que a crise ambiental destruir quase todo o planeta as pessoas que sobraem vão poder viver melhor, cuidando melhor do que sobrou (...)” - “O Brasil vai ser melhor no futuro, porque os Estados Unidos já estão caindo e vai chegar uma hora em que a gente vai poder ter menos violência, mais emprego e menos miséria.”
Reino do acaso	Sem discussões relevantes	Sem discussões relevantes
Progresso	- Humanismo	- “Quando os políticos não forem tão corruptos e o povo deixar de ser tão burro eu acho que tudo vai ficar ótimo (...) claro que vai ter um ou outro [político] ladrão, mas de tanto sofrer a gente vai ter de aprender”
Ordem providencial	- Tecnologia	“A evolução vem da própria tecnologia que aumenta cada vez mais (...) e as coisas novas fazem a gente mudar a forma de vida (...) há 50 anos tinha bem menos tecnologia, mas imagine daqui há 50 anos! Vai mudar tudo”

Fonte: O Autor (2007)

Quadro 8: Agenda de Codificação – Grupo Focal Azul

“Quando eu falo ‘história’ o que vem na cabeça de vocês?”		
Categorias	Sub-categorias	Unidades de contexto exemplares
Passado	Passado desconectado	“Passado, assim, ah, acho que o passado (...) tipo assim, acabou em algum tempo.”
Conhecimento sobre o passado	- Historiografia - Passado relacionado	- “A gente sabe porque muita coisa foi descoberta há muito tempo (...) e existe a arqueologia sempre encontra uma coisa diferente sobre a história.” - “Teve a 2ª Guerra, por exemplo, e daí muita coisa mudou no mundo até hoje (...) com a história a gente pode saber o que causou a guerra e porque ficou desse ou daquele jeito.”
Disciplina escolar	Visão Internalista da disciplina	“História me lembra as aulas de história. A gente aprende muito nas aulas de história, depende da professora (...) a professora C. é muito boa.... não faz a gente decorar só datas... é bem legal, mas depende da professora, as vezes fica só naquilo [provavelmente se referindo às formas mais “tradicionais” de Ensino].”
Narrativa qualquer	-Com pretensão de veracidade -Sem pretensão de veracidade	- “(...) a gente também faz história quando conta o que aconteceu ou o que viu (...) é de um pro outro mas é história também”. - “Eu penso que se você disser qualquer coisa pode ser história, se é verdade ou não isso já é outra coisa.”
Processo	- Mundo histórico - Natureza	- “A gente não sabe o que acontece com todo mundo, mas todo mundo tem sua história (...) eu acho que história é o que acontece com as pessoas.” - “A história é tudo que acontece (...) acontece com e continua acontecendo (...) é complicado!”

Fonte: O Autor (2007)

Quadro 8.1: Agenda de Codificação – Grupo Focal Azul

Agenda de codificação - Grupo Focal Azul**Como era a vida há 50 anos atrás? - Como vocês pensam que será a vida daqui a 50 anos?**

Categorias	Sub-categorias	Unidades de contexto exemplares
Decadência	- Catástrofe ambiental - Aumento da segregação social	- “O aumento da população não para e tem mais o efeito estufa, então, quer dizer, vai faltar comida e acho que vai haver mais guerras (...) 2057, não sei, tudo vai ser muito pior.” - “A gente vê a fome na África e também aqui no Brasil, mas pode ser que seja geral no futuro, com os ricos se protegendo dos pobres cada vez mais (...) aí só aumenta a criminalidade. Os pobres vão trabalhar para os ricos por uma miséria, só que vai ser ainda pior que hoje.”
Ciclo	-Ciclo aberto	“Há 50 anos nem tudo era melhor, mas no geral era (...) hoje não está tão bom, tem muita violência (...) mas a história sobe e desce e daqui 50 anos vai ser melhor, eu acho.”
Reino do acaso	Sem discussões relevantes	Sem discussões relevantes
Progresso	- Humanismo	“Há 50 anos a mulher quase não podia fazer nada, hoje trabalha e estuda (...) é que casa vez mais a gente pode ficar consciente dos nossos direitos e ir acabando com os preconceitos”.
Ordem providencial	- Tecnologia	“A gente passa e a tecnologia fica (...) se ficar muito complicado a gente tem de dar um jeito, não tem o que fazer! Ela [a tecnologia] sempre evolui mais e mais (...) daqui 50 anos acho que a gente vai ser “chipada” para poder fazer as coisas (...) mas sei lá, a evolução não para.

Fonte: O Autor (2007)

Quadro 9: Agenda de Codificação – Grupo Focal Vermelho

“Quando eu falo ‘história’ o que vem na cabeça de vocês?”

Categorias	Sub-categorias	Unidades de contexto exemplares
Passado	- Passado desconectado	- “Ah, coisas antigas, tipo, o que ficou pra trás (...) o que aconteceu há muito tempo, sei lá (...) já passou”.
Conhecimento sobre o passado	- Tradição - Historiografia - Passado relacionado	- “(...) e quando a gente sabe a história das coisas, como elas foram antes da gente, os costumes dos antigos (...)”. - “Aquilo que é descoberto sobre o passado, que é pesquisado (...) amanhã pode ser que a gente saiba mais coisas novas sobre o passado à medida que vão sendo descobertas.” - “Tudo que ficou de importante na vida das pessoas, as invenções, tudo é história pra mim (...) veja uma guerra que aconteceu lá atrás, a gente nem sabe, mas afeta o que é hoje.”
Disciplina escolar	-Visão internalista da disciplina	“Pra mim, ah pensando assim, é mais uma matéria mesmo, pra mim eu acho (...) mas a gente aprende coisas interessantes, povos diferentes (...)”.
Narrativa qualquer	-Com pretensão de veracidade -Sem pretensão de veracidade	- “(...) quando você conta uma história para alguém, tipo o caminhão que bateu na [Avenida Carlos] Cavalcanti esses dias (...) alguma coisa que você viu, sei lá, tá contando uma história que aconteceu assim e assim.” -“Qualquer coisa é uma história (...) é, um filme (...)”.
Processo	- Mundo histórico - Natureza	- “A história pra mim não tem fim, vai enquanto tiver gente no mundo tem história, as pessoas fazem a história todo dia, todo dia (...) eu por exemplo tenho minha história, ele tem a dele e assim vai”. - “Essa mesa, tem história, alguém fez a mesa, tá aqui no colégio faz um tempão, sei lá (...) é rodando por aí, é a história da mesa (...) tudo tem história.”

Fonte: O Autor (2007)

Quadro 9.1: Agenda de Codificação – Grupo Focal Vermelho

Agenda de codificação - Grupo Focal Vermelho**Como era a vida há 50 anos atrás? - Como vocês pensam que será a vida daqui a 50 anos?**

Categorias	Sub-categorias	Unidades de contexto exemplares
Decadência	- Catástrofe ambiental - Singularidade tecnológica - Volta à barbárie	- “e com isso [o aquecimento global] tudo vai acabar em um deserto vermelho (...) não sei, pode nem levar 50 anos, mas as pessoas vão sofrer muito (...) acho que não tem mais como (...) é capaz de não sobrar ninguém”. - “é que antes [há 50 anos atrás] tinha bem menos coisas, tipo nem dava pra pensar no que é agora (...) no futuro a gente vai ficar louco, não vai ter como lidar com tanta tecnologia (...) e só vai ter máquina controlando máquina.” - “(...) se sobrar alguém depois das guerras, as pessoas vão viver tipo ratos em um lixo.”
Ciclo	- Ciclo aberto	(...) porque daqui a pouco os Estados Unidos vão cair e quem vai mandar é a China (...) que nem a queda do Império Romano chega um tempo que as coisas acabam e aí vem outras novas como os Estados Unidos que tipo o Império Romano (...) e logo vem outro no lugar dos Estados Unidos.
Reino do acaso	Sem discussões relevantes	Sem discussões relevantes
Progresso	- Humanismo	“Não é que há 50 anos estava pior e hoje está melhor, depende do que, tem coisa que melhorou e tem coisa que piorou (...) daqui pra frente é a mesma coisa, depende do que as pessoas fizerem (...) mas acho que vai ser melhor.
Ordem providencial	- Tecnologia - Darwinismo Social	- “(...) e cada dia vai melhorando a cura de doenças (...) e veja o quanto era pior, era pior sim [sobre doenças e epidemias]! A tendência é que a tecnologia se desenvolva sempre é uma coisa que não tem como parar nunca.” - “Acho que os pobres ou vão viver no esgoto pior do que estão hoje, mas vai ter menos pobre (...) sempre tem quem manda e quem obedece, desde sempre e vai continuar sendo (...) e com o aquecimento global quem puder vai se proteger.”

Fonte: O Autor (2007)

Quadro 10: Agenda de Codificação – Grupo Focal Verde

“Quando eu falo ‘história’ o que vem na cabeça de vocês?”

Categorias	Sub-categorias	Unidades de contexto exemplares
Passado	- Passado desconectado	“História é o que passou (...) é isso, terminou e ficou [para trás].
Conhecimento sobre o passado	- Tradição - Passado relacionado	- “(...) quando contam para gente a história da família, o que nossos avós faziam, viviam no sítio (...) os pais da gente contam como a cidade era diferente. - “A história esclarece muita coisa a medida que as pessoas entendem porque aconteceu alguma coisa que afeta a vida das pessoas.”
Disciplina escolar	-Visão internalista da disciplina	“História mostra os fatos importantes (...) que dependendo de como você entende o que aprende pode enxergar coisas diferentes e entender melhor a matéria.”
Narrativa qualquer	-Com pretensão de veracidade -Sem pretensão de veracidade	“(…) e dizendo alguma coisa você tá contando uma história, que pode ser verdade ou mentira (...) e tem a história que você só passa pra frente porque te contaram assim (...) mas aí já é fofoca, mas é uma história que você tá contando.”
Processo	- Mundo histórico - Natureza	- “(...) então dá pra dizer que, assim, as pessoas são a história sempre (...) não só quem é importante faz parte da história, até, ah, qualquer um que existiu (...) e hoje também. - “no tempo pré-histórico, dos dinossauros as coisas já estavam acontecendo, então tinha história também”.

Fonte: O Autor (2007)

Quadro 10.1: Agenda de Codificação – Grupo Focal Verde

Agenda de codificação - Grupo Focal Verde**Como era a vida há 50 anos atrás? - Como vocês pensam que será a vida daqui a 50 anos?**

Categorias	Sub-categorias	Unidades de contexto exemplares
Decadência	- Catástrofe ambiental - Maior da desigualdade social	- “(...) eu vi que dava pra pescar até no Rio Tietê em São Paulo e hoje aquilo é um esgotão (...) daí que os rios vão ou secar todos pela falta de água ou virar esgoto também. (...) não sei como vai ser quando acabar a água, a raça humana vai se matar por causa de água e de comida também.” - “(...) vai, daqui há 50 anos vai ser muito pior do que agora em termos de pobreza, de miséria (...) os ricos vão ser mais poderosos ainda porque vão controlar usar a tecnologia para escapar da falta de água, da poluição (...)”.
Ciclo	Ciclo aberto	“(...) pode ficar como era na Idade Média por um tempo, mas daí as coisas voltam a evoluir até que fiquem complicadas de novo (...) não é no mundo inteiro, mas tem lugares que podem ser assim, até aqui e nos Estados Unidos também.”
Reino do acaso	Contingência	“(...) mas daí? Não tem como saber. Veja isso não quer dizer nada [discutiam sobre o que ocorreu de 50 anos para cá], pode ser que aconteça algo que mude tudo (...) não dá pra saber o que vai ser em 50 anos, as coisas mudam de uma hora pra outra.”
Progresso	Humanismo	“Não sei se daqui quantos anos, mas a humanidade vai achar o caminho se ela entender que só assim pode evitar que o sofrimento continue e continue (...) até pode ser que seja melhor [em 50 anos], o homem pode estar melhorando sempre as coisas.”
Ordem providencial	- Tecnologia	“O ser humano progride sempre, as vezes para o mal (...) vamos ter de nos adaptar a essa nova vida com máquinas por toda parte e nas empresas e em outros lugares (...) em todos os lugares não eu a onde a gente vai ficar mas isso evolui mais e mais”.

Fonte: O Autor (2007)

Quadro 11: Agenda de Codificação – Grupo Focal Branco

“Quando eu falo ‘história’ o que vem na cabeça de vocês?”

Categorias	Sub-categorias	Unidades de contexto exemplares
Passado	- Passado desconectado	“A história é tudo aquilo que pertence ao tempo passado”.
Conhecimento sobre o passado	- Tradição - Passado relacionado	- “(...) e também quando a gente educa os nossos filhos está procurando mostrar o que a gente aprendeu e o que a gente acha que é certo.” - “(...) estudar a História é uma forma de perceber como casa coisa que foi acontecendo contribui para o hoje (...) se não houvesse esse estudo sobre o passado acho que a gente iria ficar completamente perdido.”
Disciplina escolar	-Visão internalista da disciplina	“Eu aprendo muito com a História [falando da disciplina de História]. Gosto bastante (...) quando a gente assiste um filme e depois discute com a professora, é muito legal.”
Narrativa qualquer	-Com pretensão de veracidade -Sem pretensão de veracidade	- “Uma coisa dita já é uma história, alguma coisa que você está tentando mostrar como viu ou como te contaram é uma história, não que você invente, mas tenta com as suas palavras dizer alguma coisa que você acha que foi assim.” - “Uma novela, um filme, um livro, um caso, tudo isso a gente também diz que é história, ou são várias histórias.”
Processo	- Mundo histórico - Natureza	“A vida de todas as pessoas que já viveram foram a história do mundo (...) não interessa que você soube ou não quando foi que alguém viveu, assim estamos aqui e a maioria do mundo não sabe”. “E tem a história do planeta desde que ele se formou e ainda não tinha nenhuma forma de vida até quando começou aparecer qualquer coisa (...) a formação dos continentes, tudo está englobado pela história”.

Fonte: O Autor (2007)

Quadro 11.1: Agenda de Codificação – Grupo Focal Branco

Agenda de codificação - Grupo Focal Branco**Como era a vida há 50 anos atrás? - Como vocês pensam que será a vida daqui a 50 anos?**

Categorias	Sub-categorias	Unidades de contexto exemplares
Decadência	- Catástrofe ambiental - Singularidade tecnológica - Volta à barbárie	- “É triste, mas a gente tem de conviver com a desgraça [falando sobre os problemas ambientais] que está por acontecer (...) não é que seja tarde de mais, mas não vai mudar a tempo, porque só se ouve blá blá blá e alguma atitude mais drástica nunca são tomadas”. - “É que toda essa evolução já mudou as coisas rápido demais (...) principalmente com relação ao trabalho eu não sei como vai ficar (...) eu já fui lá na X [uma grande empresa da cidade] e quase não tem gente trabalhando, é tudo tão limpo que dá medo (...) onde é que vão precisar de gente?” - “Einstein já disse que a 4ª Guerra Mundial iria ser com paus e pedras e eu acho que vai ser assim mesmo, de tanto destruir a natureza com tanta violência e corrupção (...) vamos voltar para a idade da pedra”.
Ciclo	- Ciclo aberto	Posso falar de experiência própria não de 50, mas de uns 30 anos atrás, aqui em Ponta Grossa mesmo, e eu acho que era bem melhor do que hoje (...) mas a gente olha mais só pra nossa própria vida, acho que pode ser como antes, não em termos de ter as mesmas coisas, mas pelo menos que retorne em relação à tranquilidade do povo, com menos violência, sem tanta aglomeração [de pessoas].”
Reino do acaso	Contingência	“Ah, 50 anos? Não dá pra apostar em nada, pode ser que piore, pode ser que melhores, que fique na mesma é totalmente indefinido.”
Progresso	Humanismo	“O ser humano tem condições de fazer tanta barbaridade e tantas coisas boas (...) eu confio muito que a gente pode se aperfeiçoar e um dia viver bem melhor que hoje ou que em qualquer época, só não sei se já em 50 anos.”
Ordem providencial	Tecnologia	“O avanço constante da ciência, com as novas descobertas, a tecnologia avançando cada vez mais é irreversível (...) já daqui a 10 anos a diferença em relação a hoje vai ser enorme (...) não, não sei o que pode acontecer, isso depende do rumo que as coisas vão tomando na medida que vão acontecendo, mas sempre vai evoluir cada vez mais”.

Fonte: O Autor (2007)

2.7 CODIFICAÇÃO DOS TEXTOS

Feito o trabalho de coleta de dados procedemos à análise e à codificação dos textos. O primeiro passo foi rever repetidamente as gravações procurando cobrir a variedade de tópicos relevantes. Assim voltamos nossa atenção para a diversidade dos temas discutidos, atentos para as oposições e convergências nas falas de cada grupo, os diversos rumos tomados pelas discussões e levando em conta que “o interessante nem sempre é o mais importante”, observando os silêncios e a linguagem não verbal dos participantes¹⁷². Foram analisados ao todo 271 minutos de conversação dos quais participaram, distribuídos em seus respectivos grupos, 39 pessoas.

Para o trabalho com as categorias dedutivas, usamos o respectivo esquema da página 98 da subseção 2.4. Os modelos teóricos foram vertidos para as categorias que vieram a compor a 1ª coluna da nossa agenda de codificação.

Durante a análise do discurso as categorias foram revisadas quanto à sua confiabilidade no diálogo com o material coletado. Isso significa que tanto as categorias dos dois eixos quanto os tópicos de discussão propostos para os grupos foram novamente confrontados com os objetivos da pesquisa para avaliar sua funcionalidade. Feito este trabalho foi realizada uma nova rotina para tornar mais preciso o enquadramento das categorias gerais de análise por meio da inferência de subcategorias.

As subcategorias foram obtidas levando em conta o procedimento descrito para tal representado pelo diagrama também na página 98. A “questão de pesquisa” que no caso das subcategorias era a categoria principal envolvendo as unidades discursivas já relacionadas a esta, forneceu o nível de abstração para classificação dos vieses de cada unidade de contexto.

Assim para cada categoria tivemos as seguintes subcategorias inferidas:

¹⁷² Nossas noções acerca de “linguagem não verbal” foram hauridas principalmente da obra, hoje já clássica, de Pierre Weil “O corpo fala: A linguagem Silenciosa da Comunicação não-verbal” (Petrópolis: Vozes, 1975)

Quadro 12: Eixo “Idéia de história”

Categoria	Subcategoria	Descrição
Passado	Passado desconectado	Tratasse da percepção do passado como algo que foi simplesmente “deixado para trás” com pouco ou nenhum interesse ou consequência no estado atual das coisas.
	Passado relacionado	A história é identificada como sendo o lugar do passado, porém suas consequências repercutem no estado atual das coisas.
Conhecimento sobre o passado	Passado relacionado	É entendido como um conhecimento significativo do passado, ou seja, algo que pode servir para orientar.
	Historiografia	Aqui o conhecimento sobre o passado é identificado com a escrita da história em suas várias manifestações.
	Tradição	É um conhecimento que é transmitido pela oralidade, pelos costumes, “saber o que foi”, principalmente por meio da família.
Disciplina escolar	Visão internalista da disciplina	Foi a única variação da categoria. A “história” é vista apenas pela sua ótica como disciplina escolar; é o pondo de onde a “história” surge.
Narrativa qualquer	Com pretensão de veracidade	A história é uma narrativa feita com a pretensão de que seja verdadeira, seja formal ou não.
	Sem pretensão de veracidade	É a identificação da história com a ficção, com a piada, com a “estória”.
Processo	Mundo Histórico	Aqui a história perpassa a três dimensões do tempo e “todas as pessoas de todos os tempos” são e estão na história.
	Natureza	O conceito de que tudo é história, inclusive o que é e o que será é entendido também para o “mundo natural”. A Terra, uma pedra, uma mesa, tudo e terá sua história.

Fonte: O Autor (2007)

Quadro 13: Eixo “Sentido da história”

Categoria	Subcategoria	Descrição
Decadência	Catástrofe ambiental	Visão catastrófica da destruição da natureza e do desequilíbrio ambiental tida como irreversível.
	Singularidade tecnológica	É um conceito de que se fundamenta na premissa de que “a tecnologia avança cada vez mais rápido”. Em uma visão distópica esse evento provocaria a onipresença de uma tecnologia imprevisível, controladora e ameaçadora.
	Aumento da segregação social	As diferenças sociais se aprofundam, porém com um elemento de segregação espacial.
	Volta à barbárie	Degradação dos elementos considerados civilizados.
	Maior desigualdade social	Aprofundamento da diferenças entre muito ricos e muito pobres, polarização.
Ciclo	Ciclo aberto	Foi a única variação da categoria, porém situa nosso momento como na pertencente à parte descendente desse movimento.
Reino do acaso	Contingência	Não reconhece nenhuma causa ou explicação geral e o futuro é contingente.
Progresso	Humanismo	Nos moldes que configuramos a categoria dedutiva “progresso” esta apareceu sob a percepção de “humanismo”, fê nas potencialidades e faculdades do ser humano.
Ordem Providencial	Tecnologia	É atribuído, de uma maneira ou de outra, um grau de necessidade ao progresso tecnológico que se desenvolve em uma determinada direção e com isso parece arrastar a história.
	Darwinismo social	As condições adversas sempre contribuem para que os “mais fortes” ou “mais preparados” sobrevivam. É uma “lei natural” imanente à história.

Fonte: O Autor (2007)

Depois de obtidas as categorias e as subcategorias o discurso foi repassado e a agenda de codificação preenchida a partir de unidades de contexto exemplares, ou seja, aquelas que representam o epicentro das discussões em torno de cada categoria.

Os principais parâmetros teóricos para análise discursiva, e que nos forneceram a consistência necessária para a aplicação e a posterior hierarquização das categorias, foram fornecidos pela Teoria das Representações Sociais. Os processos básicos garantem o *status* de representação social a uma forma simbólica que são a ancoragem, a objetivação e a noção de núcleo figurativo – já foram apresentadas na subseção 1.7.

Para observar se estes processos estão realmente refletidos nos discursos acerca dos temas, recorreremos a duas características básicas de uma representação implicado em um universo discursivo apresentadas pela Teoria do Núcleo Central: *a saliência e a valência*.

O conceito de *saliência* é apresentado por Sá¹⁷³ reportando que em um estudo sobre representações, constata-se que algumas cognições designadas por seu rótulo verbal aparecem de forma mais freqüente no discurso dos sujeitos. Esse fenômeno geralmente associado às cognições centrais é uma consequência esperada da teoria, ou seja, a saliência é uma consequência do valor simbólico das cognições centrais.

Em nosso caso, porém, levamos em conta não só o número de invocação do termo, mais seu poder de catalisar as discussões. Esta característica permitiu não só que identificássemos que determinadas falas eram representativas o suficiente para serem categorizadas, mas também permitiu acompanhar o desenvolvimento das idéias durante o debate.

Simbolizamos o processo por meio do seguinte diagrama:

¹⁷³ 1996, p. 113.

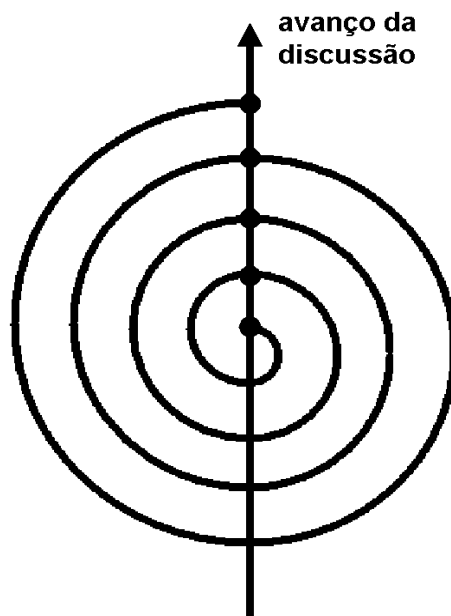


Figura 8: Desenvolvimento em espiral das discussões nos grupos focais
 Fonte: O Autor (2007)

Assim à medida que as discussões fluíam alguns temas eram continuamente rediscutidos no grupo passando por um nível mais alto de consenso entre os membros. Um exemplo é a identificação da *idéia de história* com “o passado”. Essa categoria foi, em todos os grupos, a citada em primeiro lugar quando se perguntou “Quando eu falo ‘história’ o que vem na cabeça de vocês?”. Porém, ao final da discussão foi a *idéia* que menos teve apelo entre os membros de todos os grupos. Assim concluímos que uma *idéia* é “saliente” não apenas porque se fale muito dela, mas porque ela tem “força” em mobilizar os conceitos.

Isso nos leva a um outro aspecto importante para caracterizar uma representação, conforme preconiza a teoria, e que no nosso caso, permitiu estabelecer uma hierarquia entre os conceitos, a *valência*¹⁷⁴.

¹⁷⁴ Aqui a palavra em alusão ao sentido químico do termo, ou seja, sua capacidade de estabelecer conexões com outros elementos.

Acompanhemos a explanação de Sá:

Da mesma forma que o valor simbólico de uma cognição central leva a que as palavras que a designam sejam freqüentemente evocadas, também o seu forte poder associativo se manifesta quantitativamente, no caso por uma elevada conexidade. Como esclarece Moliner “se uma cognição central se caracteriza por uma forte capacidade associativa, é legítimo pensar que essa cognição poderá entrar em relação com um grande número de outros elementos da representação”

Já apresentamos na subseção 1.7 os principais argumentos da Teoria do Núcleo Central. O fato de uma representação possuir uma elevada capacidade de conectividade, também implica que outras representações tenham uma capacidade de conectividade menor. Este raciocínio está também na base do conceito de “sistema central” e “sistema periférico” das representações.

Saliência e valência são, pois, em variados graus, o binômio que caracteriza a validade de uma representação e seu lugar no núcleo figurativo e, de acordo com nossos postulados, dependendo de sua natureza, estabelece sua ligação com os elementos funcionais da consciência histórica.

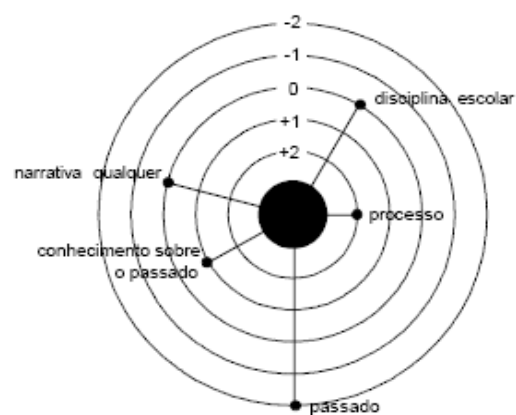
A análise do discurso, levando em conta esta espiral de desenvolvimento dos temas relacionados com os tópicos nos permitiu indicar, ao final de cada sessão quais categorias estavam mais fortemente ligadas aos tópicos que propomos para cada eixo de pesquisa.

A representação é mostrada nas próximas paginas, onde, a partir de uma escala que varia entre -2 e + 2 (fracamente implicado e fortemente implicado no discurso do grupo, respectivamente) mostram as idéias com mais ressonância em cada grupo em relação aos eixos de investigação.

**Representação dos grupos
sobre a
"idéia de história"**



Grupo Vermelho



Grupo Azul



Grupo Verde



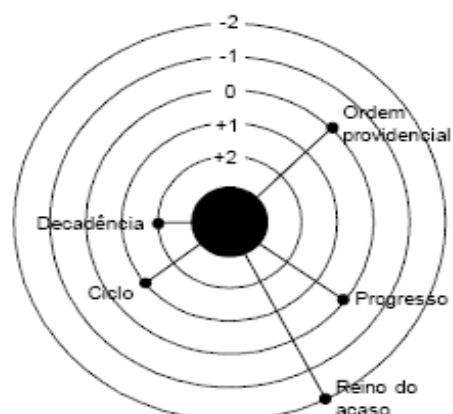
Grupo Amarelo



Grupo Branco

Figura 9: Diagramas circulares sobre “a idéia de história”
Fonte: O Autor (2007)

**Representação dos grupos
sobre o
"sentido da história"**



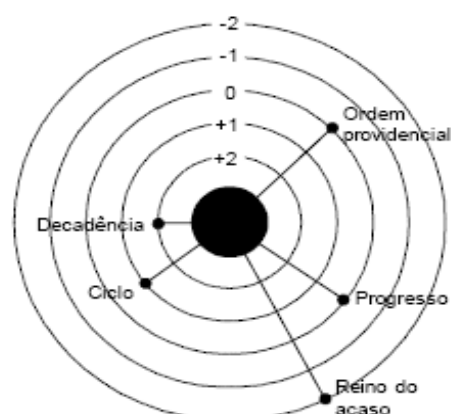
Grupo Vermelho



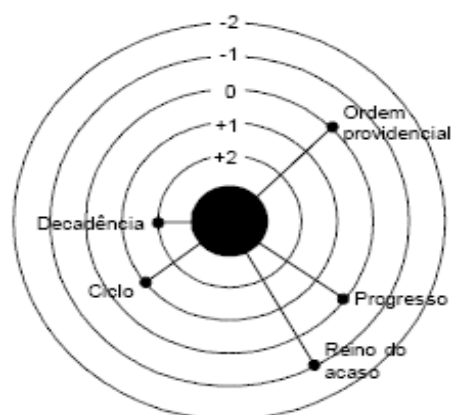
Grupo Azul



Grupo Verde



Grupo Amarelo



Grupo Branco

Figura 10: Diagramas circulares sobre o “sentido da história”

Fonte: O Autor (2007)

O debate acerca da interpretação desses diagramas¹⁷⁵ e de outros elementos presentes na agenda de codificação será feita no próximo capítulo deste trabalho. Antes, porém gostaríamos de apresentar nossa experiência com um recurso que nos pareceu muito promissor, ainda que reconheçamos que os estudos acerca do seu uso na decodificação de unidades de sentido seja bastante incipiente: os mapas conceituais.

Apesar do uso dessa ferramenta, pelo que pudemos apurar através de uma revisão na literatura, aplicado a tipo de estudo que estamos fazendo não tenha algo similar, resolvemos ousar apresentar alguns dos nossos resultados em benefício de futuras abordagem que podem ser muito frutíferas neste campo¹⁷⁶.

2.8 INFERINDO ELOS DE LIGAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS POR MEIO DOS MAPAS CONCEITUAIS

Em meio à classificação das unidades de contexto por meio das categorias dedutivas, percebemos que alguns conceitos chave perpassavam a discussão, mesmo quando uma categoria que de início se revelava predominante cedeu lugar à outra no curso das sessões dos grupos focais. Estes conceitos, notadamente o de *tempo* e de *tecnologia* mereceram uma atenção maior por sugerirem sua presença constante no núcleo figurativo das discussões.

Observando o diagrama em espiral que utilizados na página 121, estes conceitos permanecem na linha vertical onde os temas são retomados ao longo da dinâmica dos grupos.

¹⁷⁵ Os “digramas circulares” foram inspirados na proposta de Laurence Bardin, p. 54 (Edições 70, S.D.). No seu contexto original a autora usou o recurso para marcar a frequência de invocações com relação a determinados temas. No nosso caso utilizamos o conceito de *saliência* e *valência* para atribuir um “peso” aos conceitos.

¹⁷⁶ O uso de diagramas que representam hierarquia entre conceitos em si não é novidade nem na Teoria das Representações Sociais, nem em estudos envolvendo o conceito de consciência histórica; pelo contrário são encontradiços. Citamos apenas dois presentes em nossa bibliografia: No livro de José Machado Pais “*Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*” (1999, p 328-336), nove “esquemas” usados para representar a produção textuais de alunos e em um texto de Mary Jane P. Spink (1995, p. 134-5) com relação à representações acerca da hipertensão. Em nenhum dos casos, porém, são mapas conceituais *strictu sensu*, ou seja, baseados explicitamente na teoria desenvolvida por Joseph Novak e sem recurso a uma ferramenta específica, no nosso caso, o CmapTools.

Os mapas conceituais nos ajudaram a ter uma idéia de conjunto que facilitou a fundamentação desses conceitos chave presentes na articulação das categorias.

Os mapas conceituais não foram feitos depois da codificação, mas serviram como ferramenta de apoio durante todo o processo: planejamento da dissertação, articulação dos quadros conceituais, construção das categorias, etc.

Além dos mapas que apresentamos neste trabalho construímos inúmeros outros verificar a coerência de muitos de nossos postulados. O uso desse recurso para verificar a lógica das proposições foi possível em razão de diversas características próprias dos *Cmaps* que apresentaremos, em forma de *Cmaps* a seguir:

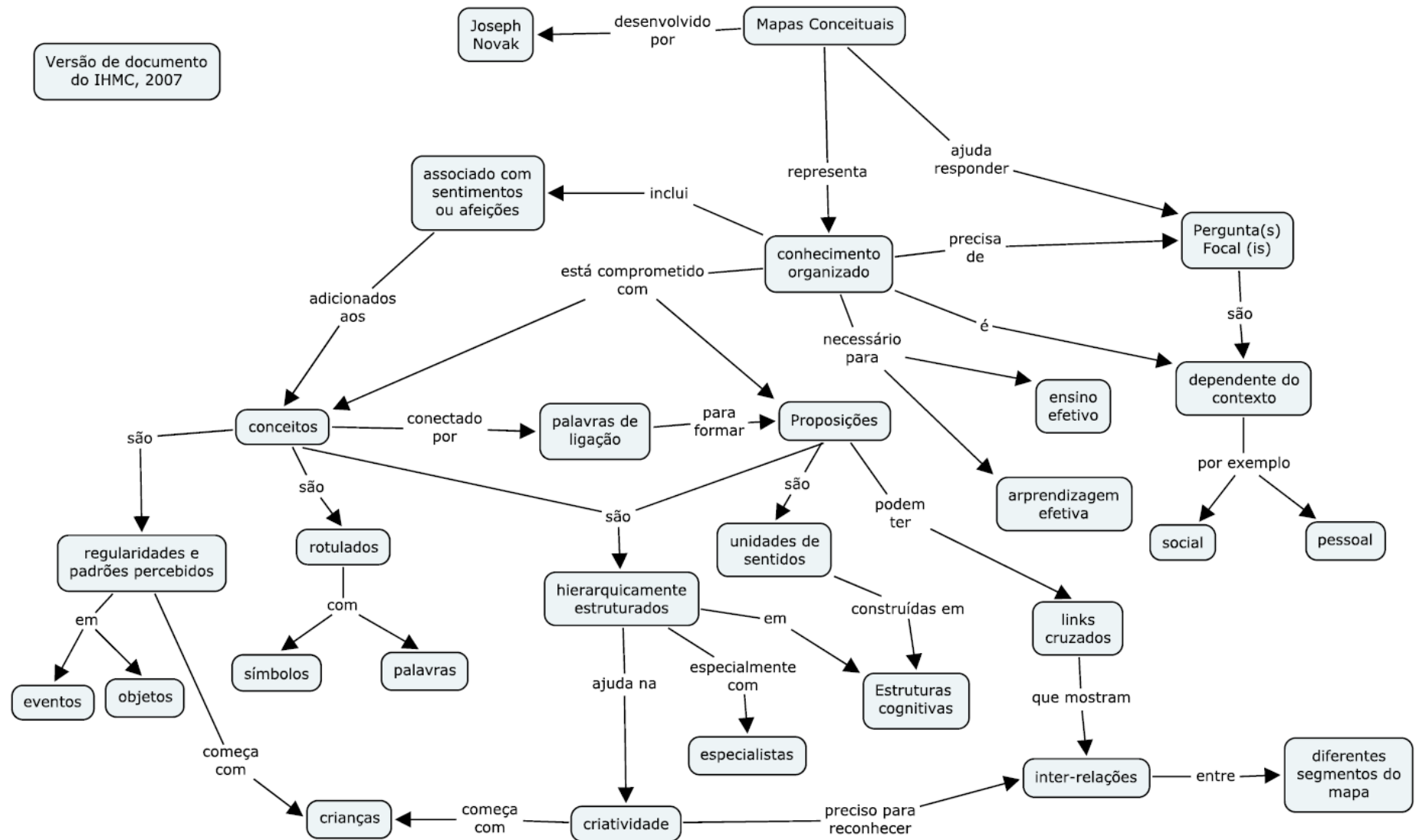


Figura 11: Mapa conceitual sobre mapas conceituais
 Fonte: Adaptado de Novak e Cañas (2006)

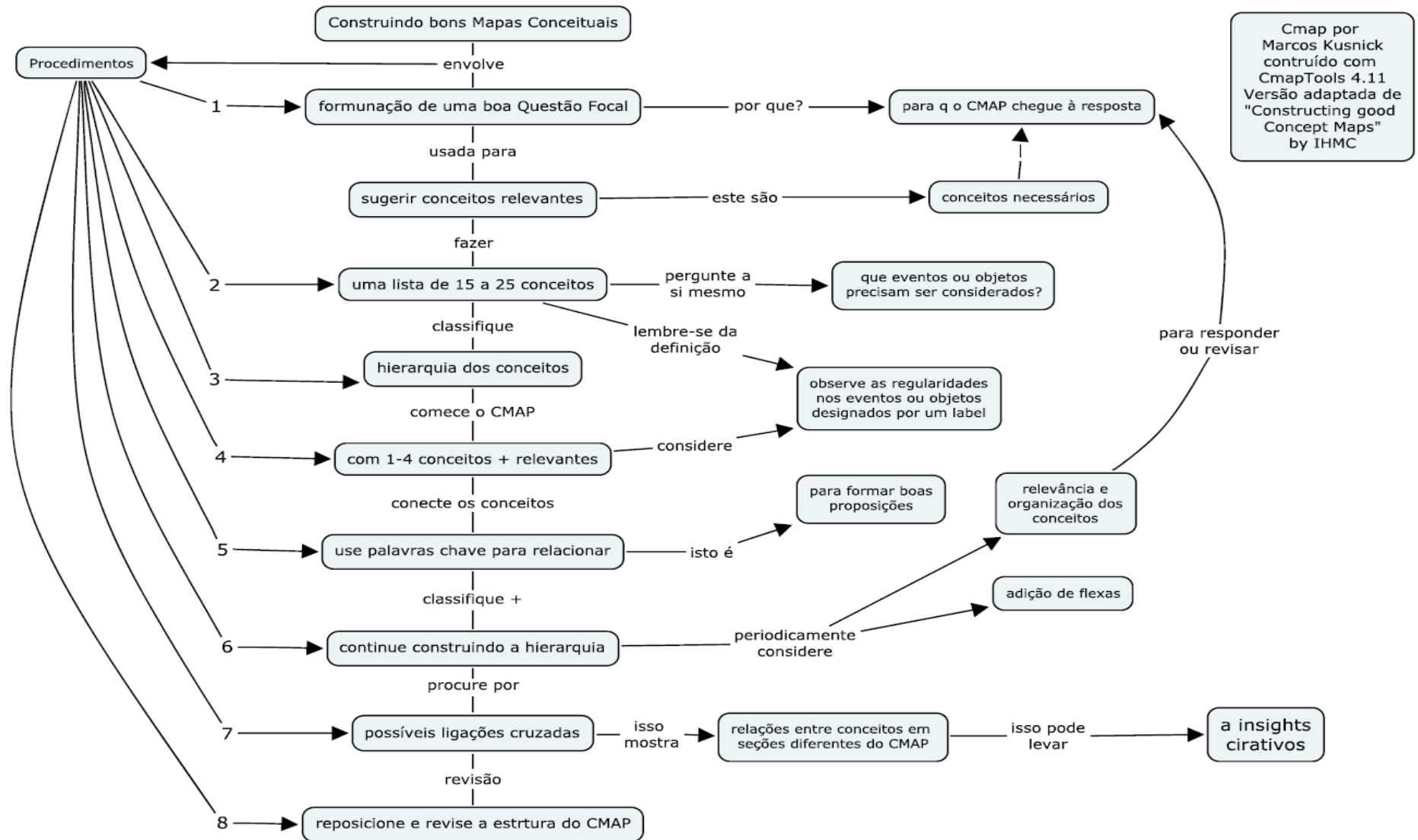


Figura 12: Construindo bons mapas conceituais

Fonte: Adaptado de Novak e Cañas (2006)

De acordo com Joseph Novak e Aberto Cañas:

Mapas conceituais são ferramentas gráficas para representar e organizar o conhecimento. Eles incluem conceitos, normalmente incluídos em círculos ou caixas de algum tipo e a relação entre os conceitos são indicados por uma linha de conexão ligando dois conceitos. As palavras na linha referem-se a palavras de ligação ou frases de ligação, especificando a relação entre dois conceitos. Definimos *conceito* como o a percepção de regularidade em eventos e objetos, ou registro de eventos ou objetos designados por uma “legenda” (*label*). A etiqueta para a maioria das legendas é uma palavra, entretanto as vezes nós usamos símbolos como + ou % e, algumas vezes, mais de uma palavra é usada. *Proposições* são sentenças sobre algum objeto ou evento no universo, que ocorrem naturalmente ou que são construídos. Proposições contém dois ou mais conceitos conectados usando palavras ou frases de ligação para formar uma sentença significativa. As vezes estas são chamadas *unidade semânticas*, ou *unidades de significado*. A figura [abaixo] mostra um exemplo de um mapa conceitual que descreve a estrutura dos mapas conceituais e ilustram as características acima mencionadas.¹⁷⁷

Abaixo os autores descrevem uma característica dos mapas conceituais que nos interessam particularmente, a procedimento de hierarquização dos conceitos:

Outra característica dos mapas conceituais é que estes são construídos de uma maneira hierárquica com os conceitos mais abrangentes, mais gerais, na parte de cima do mapa e o mais específicos, menos gerais, arranjados hierarquicamente abaixo. A estrutura hierárquica para um domínio particular do conhecimento também depende do contexto é aplicado ou considerado. Por esta razão é melhor construir mapas conceituais em relação a uma questão em particular que procuramos responder, o que temos chamado de *questão focal*. O mapa conceitual pode dizer respeito a alguma questão ou evento que nós estamos tentando entender através da organização do conhecimento em forma de mapa conceitual, assim estabelecendo o *contexto* para o mapa conceitual.¹⁷⁸

O mapa conceitual não limita os conceitos a uma hierarquia rígida, já que muitos podem se mostrar interdependentes em si e não apenas em relação ao conceito central ao qual estão subordinados.

A este respeito, a técnica também fornece um recurso interessante:

¹⁷⁷ As citações do documento foram traduzidas por nós do original.

¹⁷⁸ Ibid, p. 1-2.

Uma outra característica importante dos mapas conceituais é a inclusão de *conexões cruzadas* (*cross-links*). Este são relações ou conexões em diferentes segmentos ou domínios do mapa conceitual. As *conexões cruzadas* como um conceito em um domínio do conhecimento representado no mapa está relacionado com um outro conceito mostrado no mapa¹⁷⁹

Assim, mais do que um recurso para representação do conhecimento, o mapa conceitual permite formar proposições ou unidade semântica, através da múltipla conexão de conceitos por frases de ligação. A coerência de uma determinada proposição dentro de um mapa conceitual pode ser “testada” pela lógica das unidades semânticas quanto à seu referente conceitual e sua estrutura relacional dentro do mapa. Embora os mapas conceituais possam ser traçados em um quadro negro, em uma folha de “papel bobina” ou coisa parecida, o que proporciona um imenso potencial à esta ferramenta é sua modelagem por meio de um software específico, que além de contemplar os princípios subjacentes à teoria dos mapas conceituais, permite que seu uso seja feito em uma filosofia de aprendizagem e/ou trabalho colaborativo.

O software CmapTools¹⁸⁰, disponível em <http://cmap.ihmc.us>, desenvolvido no *Institute for Human and Machine Cognition* junta a força do mapeamento conceitual com o poder da tecnologia, particularmente da Internet e da World Wide Web (WWW). O Software não torna apenas mais fácil para usuários de todas as idades construir e modificar mapas conceituais de uma maneira parecida com que um processador de palavras torna mais fácil editar um texto, ele permite aos usuários colaborarem à distancia na construção de seu mapas, publicando seus mapas conceituais para que qualquer um na Internet possa acessá-los para ajudar a explicar seus conteúdos e procurar na WWW por informações relacionadas no mapa¹⁸¹.

¹⁷⁹ Ibid, p. 2.

¹⁸⁰ Cañas et al., 2004b.

¹⁸¹ Ibid, p. 15.

O software permite que os usuários façam um link com recursos (fotos, imagens, gráficos, vídeos, tabelas, textos, páginas da WEB e outros mapas conceituais) localizados em qualquer lugar da Internet a conceitos ou palavras de ligação no mapa conceitual por uma simples operação de “arrastar e soltar”. Os links para estes recursos são mostrados como ícones na parte inferior dos conceitos. Clicando em um destes ícones será mostrada uma lista de links que o usuário pode selecionar para acessar o recurso. Usando o CmapTools é possível usar mapas conceituais para acessar qualquer material que pode se apresentar digitalmente, incluindo materiais preparados por outros construtores de mapas. Desta forma os mapas conceituais servem como ferramenta de indexação e navegação para complexos domínios do conhecimento, como será ilustrado posteriormente com os materiais da NASA sobre Marte¹⁸². Facilitando a conexão entre mapas conceituais, os estudantes podem construir *modelos de conhecimento*¹⁸³, que são coleções de mapas conceituais com ligações a recursos sobre um tópico em particular, demonstrando que seu entendimento sobre aquele domínio não está limitado a um único mapa conceitual.

Seguem nas próximas páginas os mapas conceituais dos dois eixos de análise onde pode ser vista a relação do conceito de *tempo* (no eixo sobre a “idéia de história”) e tecnologia (no eixo sobre “o sentido da história”).

¹⁸² Briggs et al., 2004.

¹⁸³ Cañas et al., 2005; Cañas et al., 2003b.

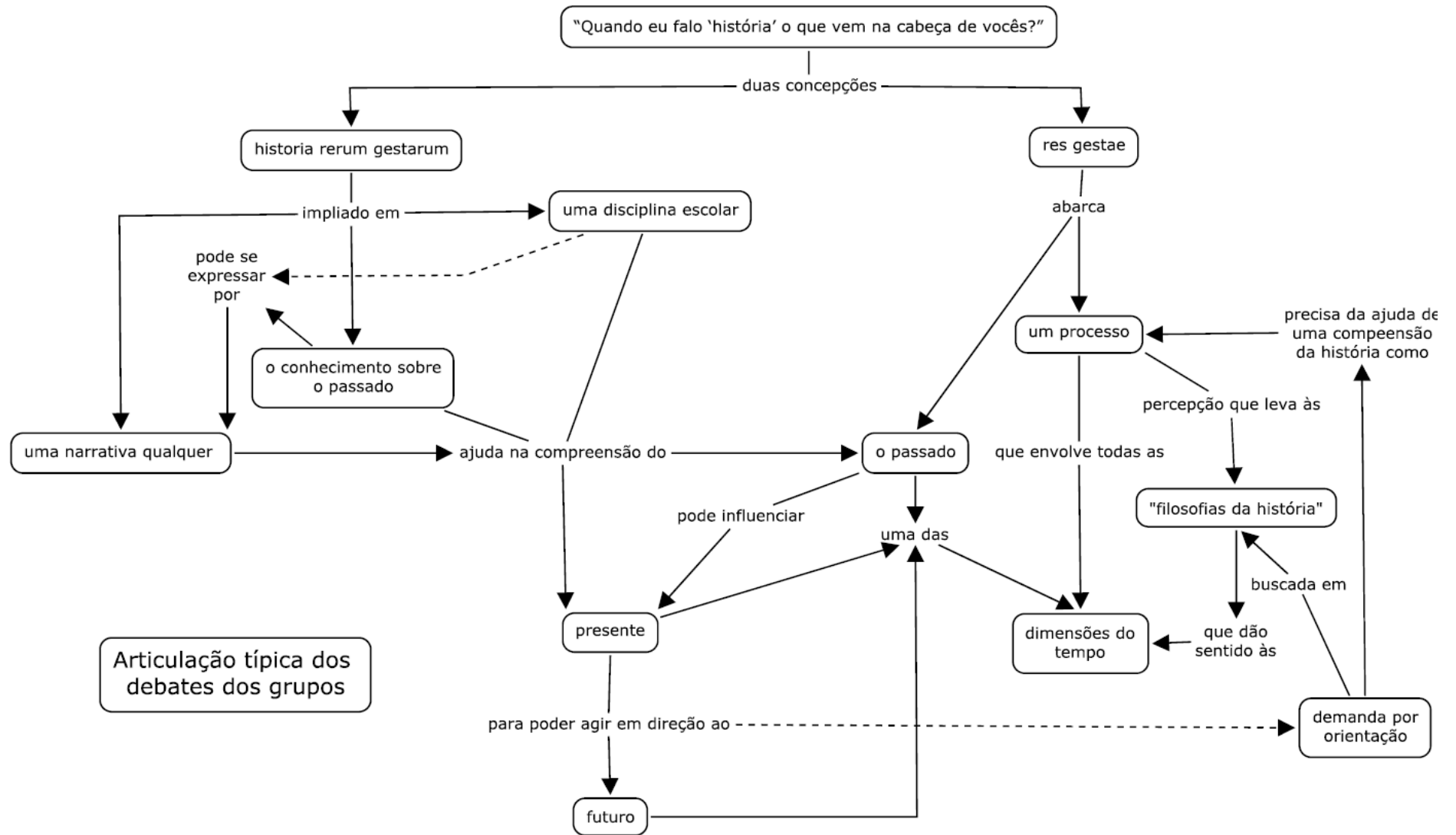


Figura 13: Mapa conceitual sobre a “idéia de história”
 Fonte: O Autor (2007)

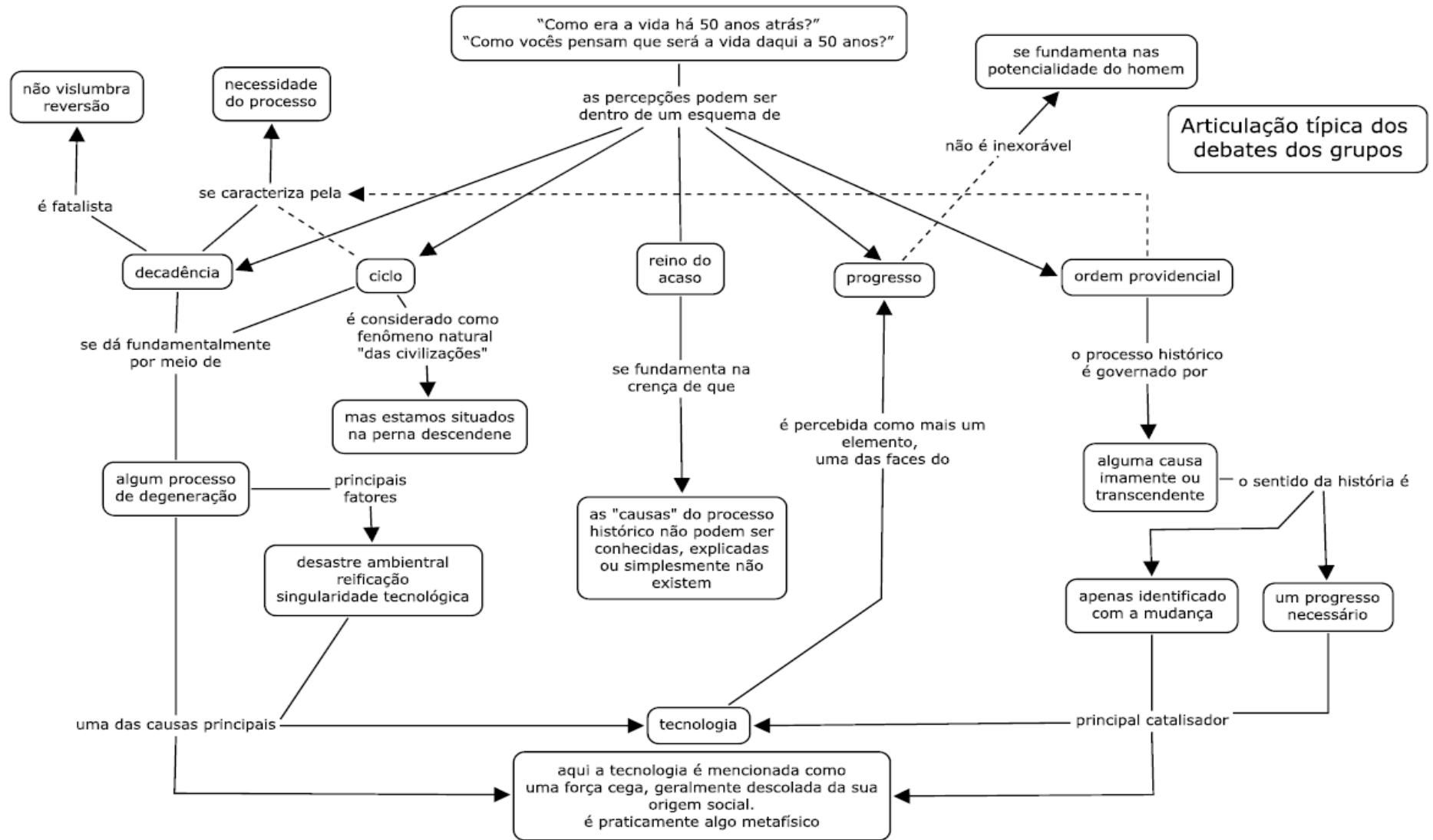


Figura 14: Mapa conceitual sobre o “sentido da história”

Fonte: O Autor (2007)

Com a apresentação da agenda de codificação, dos diagramas circulares e dos mapas conceituais finalizamos este capítulo da nossa pesquisa empírica. No próximo e último capítulo do nosso trabalho nos dedicaremos a fazer uma das possíveis análises dos nossos resultados, retomando diversos pontos da argumentação teórica e encaminhando a discussão em direção ao campo da Didática da História.

CAPÍTULO III

DISCUTINDO OS RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

3.1 UMA SÍNTESE DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DOS EIXOS TEMÁTICOS

No capítulo anterior procuramos demonstrar os passos que nos levaram à construção das categorias de investigação com base no nosso referencial teórico e no objeto de pesquisa, a definição da amostra, o desenvolvimento do instrumento de pesquisa e os fundamentos que permitiram classificar elementos discursivos dos alunos como sendo, efetivamente, representações sociais.

Argumentamos também que estas representações, ancoradas e objetivadas no núcleo figurativo dos alunos, dada a sua natureza, podem ser incorporadas pelo esquema explicativo dos processos da consciência histórica.

Essa convergência nos permitirá, a partir da análise da codificação dos discursos provenientes das discussões dos grupos focais, buscar uma interpretação para sua presença e tentar fazer uma análise de suas implicações na cultura história, principalmente em relação ao Ensino de História.

O primeiro aspecto para o qual gostaríamos de chamar a atenção na codificação dos dados obtidos junto aos grupos focais foi a similaridade na estrutura das representações quanto ao peso de cada uma delas na estrutura do discurso.

A investigação envolveu cinco grupos, conforme caracterizados na tabela da página 106. Quatro eram compostos pela população alvo da nossa pesquisa e um por alunos da EJA com faixa etária bem diversificada. Na codificação percebemos, no entanto, que apesar do maior desembaraço que o grupo de controle teve e, possivelmente por serem adultos já inseridos no mercado de trabalho, usarem muito do universo conceitual ligado à sua vida

profissional, nem neste e nem em nenhum grupo houve uma inversão do peso das categorias no conjunto do discurso. No máximo algumas se equipararam.

Este fenômeno reforçou a tese da saliência/valência das representações inferidas e permitiu que fizéssemos uma síntese do peso de cada categoria que apresentamos por meio gráficos a seguir:

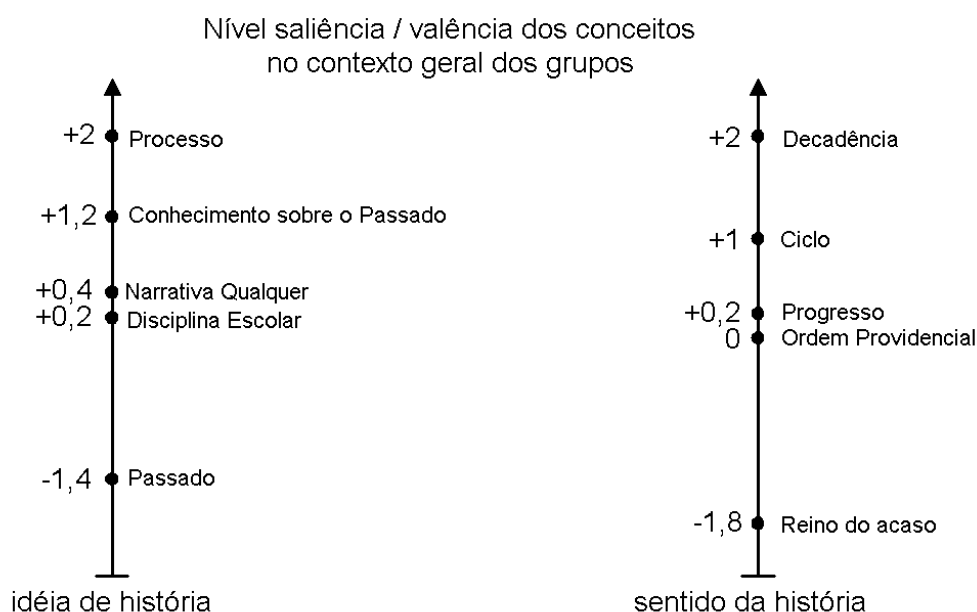


Figura 15: Níveis de saliência / valência dos conceitos de idéia e sentido da história no contexto geral dos grupos
Fonte: O Autor (2007)

Eles representam uma média da convergência das categorias nos diagramas circulares que apresentamos nas páginas 123 e 124 quanto ao seu peso no discurso e não, necessariamente, a ordem em que as idéias classificadas por meios os conceitos foram invocadas¹⁸⁴.

Já explicamos na subseção 2.7 os fatores que, durante o processo de codificação, caracterizaram os elementos discursivos como sendo efetivamente *representações sociais* o

¹⁸⁴ No caso da categoria “passado”, esta realmente foi a primeira idéia associada ao conceito de história por todos os grupos; comentaremos sobre isso a seguir.

que permitiu sua posterior categorização. Um aspecto, porém, merece nossa análise agora: Como, dentro da estrutura discursiva dos grupos focais, foi possível compreender a hegemonia das categorias de “processo” e “decadência” em seus respectivos eixos, mesmo considerando a existência de outras idéias igualmente implicadas?

Essa classificação não se deu, obviamente pelo desenvolvimento linear do discurso, ou seja, não se chegou ao final da conversa com os participantes “concluindo” que, afinal de contas, a história é “decadência” ou “um processo” numa espécie de resumo das idéias do grupo.

A flutuação das conversações só permitiu sua codificação percebendo em torno do que “gravitavam” as falas. Este esquema em que algumas idéias mais centrais, porém nem sempre perceptíveis em um primeiro golpe de vista, se relacionam umas com outras, às vezes até de forma ambígua, é um dos fenômenos para os quais a Teoria do Núcleo Central nos fornece uma importante contribuição.

Na subseção 1.7, onde discutimos a convergência da Teoria das Representações Sociais com o conceito de consciência histórica pudemos apresentar alguns elementos que fazem parte da organização das representações em função de um “sistema central” e um “sistema periférico”. Retomemos a tabela que sumariza a idéia:

Quadro 14: Sistema Central e Sistema Periférico

Sistema Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo;	Permite a integração das experiências e histórias individuais;
Consensual; define a homogeneidade do grupo;	Suporta a heterogeneidade do grupo;
Estável, coerente, rígido;	Flexível, suporta as contradições;
Resistente à mudança;	Evolutivo;
Pouco sensível ao contexto imediato;	Sensível ao contexto imediato;
Funções: - Gera a significação da representação; - Determina sua organização;	Funções: - Permite a adaptação à realidade concreta; - Permite a diferenciação do conteúdo; - Protege o Sistema Central;

Fonte: O Autor (2007)

Através dessas características podemos compreender como um núcleo figurativo pode acomodar diferentes sistemas de idéias, algumas ligadas aos processos de longa duração e grande intensidade, sendo mais estáveis e rígidas e outra que podem permitir uma modulação individual através de um sistema periférico, mais sensível ao contexto imediato e, portanto, mais volátil.

Nesse tocante, os mapas conceituais das páginas 132 e 133 merecem ser observados com atenção. Eles permitem observar a articulação dessas idéias e por meio da convergência das ligações conceituais, oferecem uma leitura em que, embora todas as categorias apresentadas sejam representativas do pensamento manifesto nos grupos investigados, as categorias “*processo*” e “*decadência*” estão implicadas de modo central na estrutura do discurso.

É por essa razão, porque estas idéias são as representações mais estáveis, coerentes e rígidas, que privilegiaremos estas categorias na nossa análise confrontando suas implicações para o ensino de história.

Também levaremos em conta dois elementos que serviram de fio condutor durante as discussões dos grupos e mantêm uma relação estrutural com as idéias classificadas duas principais categorias de análise: o *tempo* e a *tecnologia*. Para tanto chamamos mais uma vez a atenção para os mapas conceituais das páginas 132 e 133.

No *Cmap*¹⁸⁵ da página 132, cujo tema é a *idéia de história*, podemos observar que a história, quer concebida como “coisa em si”, “totalidade ou conjunto de fatos” (*res gestae*) ou como conhecimento possível destes (*historia rerum gestarum*), dirige toda sua argumentação para a articulação das “dimensões do tempo”.

Um exemplo disso é uma aparente contradição: quando perguntados sobre que o que lhes vinha à cabeça ao ouvirem a palavra história, em todos os grupos a primeira resposta foi

¹⁸⁵ *Cmap* é o acrônimo de “Concept Maps” dentro da concepção deste instrumento por Joseph Novak, e assim é normalmente referido normalmente na literatura.

“o passado”. Entretanto se observarmos o gráfico que sumariza o peso das categorias colocado logo no início deste capítulo, veremos que esta idéia foi classificada como a de menor saliência / valência entre os conceitos. No extremo oposto desta escala está a idéia de “processo”.

Por que o conceito que aparentemente veio em primeiro lugar à cabeça de todos no final das contas acabou se revelando a menos “importante” para descrever a idéia que os alunos fazem de história?

Este é um caso típico em que a análise do discurso por meio da teoria nos mostra que uma contradição é, às vezes, apenas aparente. Podemos em primeiro lugar mencionar a questão semântica que refere “história” quase que imediatamente “ao que passou”, sendo uma resposta de evocação mais rápida. Isso nos pareceu especialmente evidente porque além de ser a primeira resposta, estava no contexto da primeira manifestação em todos os grupos, o que ocorria só após os componentes se entreolharem um pouco, trocarem alguns sorrisos e começarem a deixar a inibição de lado.

Somado à questão semântica, podemos integrar essa primeira representação no esquema explicativo da Teoria do Núcleo Central. Uma representação periférica participa do núcleo figurativo, porém é mais sensível ao contexto imediato e é adaptativa, ou seja, nesse caso além de fornecer um conceito, serviu para “quebrar o gelo” na dinâmica dos grupos.

Porém o *Cmap* nos mostra que embora sendo, em princípio *res gestae*, uma dimensão do tempo, ela passa a ser algo que se deseja conhecer. O passado passa a ser alvo da “disciplina escolar”, das “narrativas” enfim do “conhecimento sobre o passado”.

Estas três últimas categorias querem compreender o passado para se orientar no presente. O próprio “passado” quando concebido como “coisa em si” também é identificado, por meio de uma de suas subcategorias, como algo que repercute no “que é”, ou seja, no presente.

Ora, o conceito de consciência histórica que já assumimos neste estudo, nos apresenta o postulado de que para se haver com “o que é o caso” o homem tem de produzir um superávit de intenção para agir para “além do que é o caso”. O homem tem uma demanda de orientação para que possa agir em relação ao futuro. Assim as três dimensões do tempo entram em perspectiva, ainda que de forma tácita.

Essa visão de totalidade, de “mundo histórico”, é fornecida por algumas idéias vinculadas à história como processo, tributária das muitas “filosofias implícitas da história” que lhes dão sentido e buscam dizer o que ela é. Nesse contexto, se é verdade que existe uma enorme diferença entre conceber a história como “o passado” e como “processo”, também é certo que as duas categorias se fundam em um elemento em comum, *o tempo*.

A categoria “processo” foi, porém o que atraiu a maior parte das invocações do grupo e a maior concordância. Na concepção de que “tudo é história”, os componentes dos grupos englobavam o que foi, o que é e o que vai ser; de suas falas pudemos inferir que, para eles, o campo disso que é chamado “história”, é o rótulo do *ser no tempo*.

As idéias do segundo eixo que foram classificadas como pertencentes à categoria de “decadência” seguiram a mesma lógica na discussão do grupo. O fio condutor da discussão, como pode ser observado no *Cmap* da página 133, foi a invocação insistente do elemento “tecnologia”, que servia ora como parâmetro de comparação sincrônico e diacrônico, ora identificada como motor das transformações nas sociedades humanas de modo geral, bem elemento do cotidiano.

Diferentemente do que ocorreu com o primeiro eixo, em que a mesma categoria emergiu nas primeiras falas de todos os grupos, quando introduzimos os temas do segundo eixo não houve uma seqüência de invocações similar entre os grupos.

O que começou a chamar nossa atenção para a predominância da categoria decadência era sua capacidade de aparecer como “denominador comum”, uma espécie de

suspiro mesmo após falas otimistas como, por exemplo, as que se identificavam com a categoria “progresso” no sentido de ter esperanças nas potencialidades humanas, mesmo frente a problemas do passado e os desafios do futuro.

3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Discutindo o conceito de *protensão*

A identificação da história na nossa pesquisa empírica como sendo centralmente representada como um processo, *um ser no tempo*, é um elemento que corrobora o conceito de consciência histórica, apresentado principalmente por Rüsen, pelo menos no que diz respeito ao seu estatuto ontológico.

Já nos familiarizamos com os elementos deste conceito dos quais nos apropriamos em nossa pesquisa na subseção 1.5. Porém, o fator que mais nos importa aqui é a percepção do tempo como um *continuum*, ou seja, na ação humana algo que não pode ser separado de efetivamente em passado, presente e futuro, que serve de guia na ação, colabora para os processos de formação da identidade de que busca sua lógica por meio de um constante processo de “equilibração”¹⁸⁶. São estes elementos os de maior interesse quando remetemos a discussão para o campo do Ensino de História.

Vamos denominar a partir de agora essa propriedade da consciência histórica pelo termo “protensão”, assim como ele é entendido por Husserl:

Segundo Husserl, mesmo a experiência mais passiva inclui a retenção do passado imediato e a antecipação tácita do futuro, que chama de “protensão”. Não é possível viver algo como presente se não for em confronto com aquilo a que tal momento sucede e com o que antecipamos que sucederá ao momento em questão. Na vida ativa, com maior razão, consultamos experiências passadas e prevemos o futuro: o presente é só um trânsito do passado ao futuro. Se o que ocorre na experiência é um instrumento ou um obstáculo a nossos projetos, desejos e esperanças, a vida não se configura como uma seqüência desestruturada de eventos isolados¹⁸⁷.

¹⁸⁶ A discussão acerca da natureza do tempo é imensa. Aristóteles e Santo Agostinho na antiguidade, Newton na modernidade, no século XX Heidegger, Husserl, Merleau-Ponty, sem mencionar os impactos dos conceitos derivados da Física moderna. Mesmo que estendêssemos a discussão por todo nosso trabalho ainda teríamos uma pálida visão do conceito. Pensamos, porém, que as os elementos da consciência histórica conforme propostos por Rüsen, além de algumas relações que estabelecemos paralelamente a esta devem servir para nosso intento.

¹⁸⁷ Cardoso, p.56, 1998.

Já dissemos em outros momentos deste trabalho que a consciência histórica não deve ser tratada como “razão pura”, ou seja, ela é uma estrutura que para que seja efetiva depende de sua relação com os conhecimentos e experiências que lhes dão o conteúdo pelo meio do qual o processo de protensão vai ocorrer.

Esse processo, a “antecipação tácita do futuro”, não é facilmente reconhecido mesmo pelos agentes que plasmam uma consciência histórica pessoal ou partilhada por meio de representações sociais. Santo Agostinho exprime de uma forma poética, esta dificuldade ao falar do tempo, que para ele era uma soma de suas três dimensões:

“Que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu o sei; mas se me perguntam, e quero explicar, não sei mais nada.”¹⁸⁸

Ora, aceitando a premissa de Rüsen¹⁸⁹ para quem “A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens”, damos à protensão um grau de necessidade, no sentido filosófico do termo.

Porém, repetimos aqui o que já foi dito na subseção 1.6: se os agentes não são cômicos de certas carências suas, eles podem ter formado um conjunto de interesses incompatível com a satisfação dessas necessidades, ou podem ter formado um conjunto de interesses inconsistente ou auto-destrutivo. Podem ter bases “empíricas” perfeitamente boas para pensar que a busca de seu atual conjunto de interesses vai conduzi-los não, como supõem, à felicidade, tranquilidade e ao contentamento, mas à dor, miséria e frustração. Se os agentes estão iludidos ou enganados a respeito de seus interesses, diremos que eles estão perseguindo interesses “meramente aparentes” e não seus interesses “reais” ou “verdadeiros”.

Entretanto o homem continuará produzindo um superávit intencional para se haver com o que é o caso, indo sempre além do que é o caso; buscará uma lógica possível no jogo

¹⁸⁸ Agostinho, 1970, Livro XI, cap. XIV.

¹⁸⁹ 2001b: 78.

dos acontecimentos e deslocará seus interesses e possibilidades de acordo com o que a consciência histórica puder lhe orientar, buscará um equilíbrio entre em meio a tensão do “que foi” e “que ainda não é”. Porém, como educadores, podemos nos perguntar, que elementos são importantes na construção da protensão dos nossos jovens?

Aqui voltamos nossa atenção para o campo da ideologia, cuja compatibilidade com a Teoria das Representações Sociais já discutimos em diversos momentos deste trabalho inclusive na aceção de que ela é um conjunto de estratégias simbólicas que servem para estabelecer ou sustentar relações assimétricas de poder.

Protensão e Ideologia

Para que esta discussão seja devidamente contextualizada agora faremos a amarração com o segundo eixo da nossa pesquisa cuja categoria principal foi a de “decadência” logo seguida pelas idéias agrupadas em torno da categoria ciclo. Assim como as *idéias de “história”* desenvolveram-se em torno da noção de tempo, o *sentido da história* apelou constantemente para o elemento “tecnologia” para dar um significado ao “mundo histórico”.

É importante que, a esta altura, definamos o que estamos entendendo aqui por “tecnologia” e principalmente mostrar qual sua conexão com o campo da ideologia.

É certo que em sentido amplo “tecnologia” pode designar tanto um conjunto de técnicas que serve para a fabricação de uma ferramenta feita de pedra ou de um microcomputador. Assim dizer que a “tecnologia avançou” pode significar que o conjunto de técnicas aplicadas a um domínio particular, dentro de determinado modo de produção, se tornou mais sofisticado, que os processos foram otimizados, barateados, “racionalizados”, etc.

Porém no discurso dos alunos há uma personificação, da tecnologia que ganha quase o status de uma divindade que é ao mesmo tempo imanente e transcendente. “Ela” tem seus

insondáveis, parece apartada do saber humano e cujos desígnios se tornam manifestos pela incessante torrente de novidades e através da colossal massa de informações. É, além de tudo, uma divindade caprichosa com que se mantém uma relação de grande ambivalência.

Para usar a terminologia das Representações Sociais os conceitos acerca de tecnologia não só foram ancorados no universo conceitual dos agentes, mas completaram seu processo para se estabelecerem seu núcleo figurativo, objetivando-se. Novamente recorrendo a Moscovici¹⁹⁰: “verbo (a palavra) se fez carne; e o marxismo confirma isso quando afirma que as idéias, uma vez disseminadas entre as massas, são e se comportam como forças materiais”.

Para que possamos entender um pouco como a tecnologia se tornou tão “ideológica” temos de definir nosso próprio conceito para análise.

Neil Postman¹⁹¹ nos lembra do aforismo de Marx de que “o tear manual nos deu a sociedade feudal; o moinho a vapor a sociedade com o capitalista industrial”. Marx compreendeu bem que além das implicações econômicas, as tecnologias criam as maneiras através das quais as pessoas percebem a realidade.

E Marx ainda pergunta na *Ideologia Alemã*¹⁹² “é Aquiles possível quando foram inventadas a pólvora e a bala [...]. Não é inevitável que com o surgimento da imprensa, cessem o canto, a narrativa e a musa, ou seja, desapareçam as condições para a poesia épica?”. Assim Marx vincula às condições tecnológicas à vida simbólica e aos hábitos psíquicos.

A colonização do mundo vivido pela racionalidade, não só burocrática conduziu ao já citado *desencantamento do mundo*. A teleologia que a tecnologia impõe com seu desenvolvimento necessário conduz, ao nível o mundo histórico ao *desencantamento da história*.

¹⁹⁰ 2003, p. 48

¹⁹¹ 1994, p. 31-32.

¹⁹² Ibid

A noção de que a história é um processo que conduz à decadência ou pelo menos é responsável por um ciclo no qual estamos localizados na perna descendente, advém, segundo as representações dos alunos, principalmente da catástrofe ambiental e da singularidade tecnológica, do aumento das diferenças e da segregação social e do perigo da volta à barbárie, causadas pelo desenvolvimento da tecnologia como uma espécie de metástase. A mesma tecnologia que lhes causa também tanta admiração.

Esta ambivalência, que também pode ser explicada como modulações individuais de uma estrutura arraigada no núcleo figurativo das representações, que é alimentada principalmente por uma falta de compreensão do que seja a ciência e a tecnologia.

Carl Sagan adverte em um de seus escritos:

Nós criamos uma civilização global em que os elementos mais cruciais – os transportes, as comunicações e todas as outras indústrias, a agricultura, a medicina, a educação, o entretenimento, a proteção ao meio ambiente e até a importante instituição democrática do voto – dependem profundamente da ciência e da tecnologia. Também criamos uma ordem em que quase ninguém compreende a ciência e a tecnologia. É uma receita para o desastre. Podemos escapar ilesos por algum tempo, porém mais cedo ou mais tarde essa mistura inflamável de ignorância e poder vai explodir na nossa cara.¹⁹³

A “previsão” de Sagan parece ser entendida de forma tácita pelos alunos. Para Hilton Japiassu¹⁹⁴, se perguntarmos, sobre o modo de funcionamento da ciência, sobre seu papel social, sobre sua maneira de explicar os fenômenos e compreender o homem no mundo, perceberemos facilmente que as condições reais em que são produzidos os conhecimentos objetivos e racionalizados, estão banhados por uma inegável atmosfera sócio-político-cultural. É esse enquadramento sócio-histórico fazendo da ciência um produto humano, nosso produto, que leva os conhecimentos objetivos a fazerem apelo, quer queiram, quer não, a pressupostos teóricos, filosóficos, ideológicos ou axiológicos nem sempre explicitados.

¹⁹³ SAGAN, 1996, P.39.

¹⁹⁴ 1981, p. 44.

Essa obliteração da origem social da tecnologia, a converte em ideologia por meio dos processos simbólicos descritos por Thompson¹⁹⁵, e já apresentados na página 41 deste trabalho.

O não desvelevamento dessas relações ideológicas é, em boa parte, devido à falta de cultura política de que se ressentem Rüsen ao reclamar um novo papel para a Didática da História que mascara o fato da ciência, e da tecnologia como um conjunto de suas técnicas aplicadas ser um produto nosso, humano.

O mesmo Japiassu¹⁹⁶ argumenta que: “Também o cientista jamais pode dizer-se neutro, a não ser por ingenuidade ou por uma concepção mítica do que seja a ciência.” O cientista, principalmente inserido na divisão intelectual do trabalho, muitas vezes se acha “neutro” também por estar trabalhando dentro de um paradigma, não questionando os efeitos do seu trabalho. Como nos diz Kuhn¹⁹⁷ “os cientistas não precisam ou mesmo desejam ser filósofos”, o que equivale a dizer que não questionam os fundamentos daquilo que estão trabalhando, mesmo os fundamentos sociais.

A transformação da ciência em ideologia, e sua conseqüente força para afetar a protensão na consciência histórica também podem ser creditadas aos professores e ao sistema escolar em geral quando ao invés de proporcionar uma cultura mais sólida, se transformam em meros vulgarizadores no processo estrutural de obtenção de sentido, ou seja, na transformação do não familiar em familiar. A forma como isso acontece faz toda a diferença.

Acompanhemos o raciocínio de Pedrinho Guareschi:

Para se compreender melhor essa situação de não-familiaridade, é importante mostrar que para Moscovici (1981. 1984. 1988) a sociedade, além de ser um sistema econômico e político, é também um sistema de pensamento (o pensamento como "ambiente"). Mas existem, nessa sociedade, dois tipos diferentes de universos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados. Nos universos reificados, que são mundos restritos, circulam as ciências, que procuram trabalhar

¹⁹⁵ 1995, p. 81.

¹⁹⁶ Ibid, 45.

¹⁹⁷ 2003 p. 119.

com o mais possível de objetividade, dentro de teorizações abstratas, chegando a criar até mesmo certa hierarquia. Nos universos consensuais estão as práticas interativas do dia a dia, que produzem as RS, que são teorias do senso comum, isto é, conhecimentos produzidos espontaneamente dentro de um grupo, fundados na tradição e no consenso, dentro de uma lógica, metodologia e comprovação diferentes. Ora, o "não familiar" é produzido, e se situa, na maioria das vezes, dentro do "universo reificado" das ciências, e deve ser transposto ao "universo consensual" do dia-a-dia. **Essa tarefa de transposição é, em geral, realizada pelos divulgadores científicos de todos os tipos, como jornalistas, comentaristas econômicos e políticos, professores, propagandistas, que têm nos meios de comunicação de massa um recurso extraordinário**¹⁹⁸.

Já assumimos em outros momentos deste trabalho que não acreditamos que as pessoas, qualquer que seja sua camada social sejam meramente uma massa de manobra sujeita permanentemente a ardileza dos fabricantes de ideologias e reféns de inexoráveis condições de vida. O homem é condicionado, mas não é determinado, nos ensina Paulo Freire.

Mas não podemos ignorar que meios de comunicação de massa e as formas simbólicas criadas para criar uma imagem de verdade para a ciência e a tecnologia, no caso destas últimas fundamentadas na suposta racionalidade dos seus processos, tem de ser contrabalançadas por elementos que permitam sua problematização.

[...] o projeto de comunicação da ciência, ao menos nos Estados Unidos (e em outros países também), esteve indissoluvelmente aliado aos esforços das organizações científicas para fabricar uma cobertura dócil e para criar um público que irá aceitar a proposta científica de uma autoridade racional.¹⁹⁹

Na introdução deste trabalho fizemos a afirmação de que não deveríamos cotar em demasia apenas com a espontaneidade na busca de orientação histórica, mas que a Educação Histórica deveria tomar um papel ativo nessa busca. Aqui podemos atualizar e contextualizar melhor essa proposição que pertencia ainda à percepção intuitiva do nosso problema.

¹⁹⁸ GUARESCHI, 1995, p.212. Grifo nosso.

¹⁹⁹ DOMAN apud BAUER, 1995, p.239.

Vimos que a consciência histórica não cessa de buscar orientação, mesmo em meio das condições mais adversas. Isso não quer dizer que ela chegue sempre ao “melhor” conjunto de orientação que vá de encontro às suas reais necessidades.

Ocorre, porém, que em meio a grande assimetria de poder dos meios de comunicação de massa e do poder simbólico que a tecnologia possui, apenas para citar nosso campo de estudo, não podemos esperar (no sentido de ficar aguardando docilmente) que as pessoas façam a nível individual um *bootstrap*²⁰⁰.

Paulo Freire nos mostra continuamente na *Pedagogia do Oprimido* como o opressor se instala dentro do oprimido. O papel do educador é explorar essa dualidade e fazer uma espécie de catarse, expulsando o opressor de dentro do oprimido para que ele possa divisar suas próprias possibilidades.

A Estética da Destruição

Um aspecto que capturou nossa atenção e que infelizmente não pudemos explorar em profundidade, mas que gostaríamos de mencionar em benefício de estudos futuros é a similaridade entre as concepções de decadência e/ou ciclo, presentes nos alunos e a estética presente no gênero de ficção científica denominado *cyberpunk*.²⁰¹

Não é uma questão de mera curiosidade, isso porque alguns de seus elementos são reveladores, o que nos faz perguntar se, afinal de contas, as pessoas representam um futuro distópico com base em referenciais da literatura ou do cinema ou se ambas as representações são interdependentes e representa o *Zeitgeist*. Confrontaremos nossas observações com alguns elementos arrotados por Adriana Amaral.

²⁰⁰ Este é uma expressão inglesa que significa erguer a si mesmo puxando pelo cordão das próprias botas. Equivale à fábula do Barão de Münchhausen que, atolado em um pântano tira a si mesmo e ao cavalo no qual esta montado puxando seus próprios cabelos para cima.

²⁰¹ Observado as unidades de sentido exemplares na nossa agenda de codificação podemos perceber alguns dos elementos a que aqui nos referimos.

A autora relata que:

A visão cyberpunk reconhece o enfraquecimento do espaço público e o aumento da privatização da vida social, na qual os laços sociais fortes não existem mais. Para os autores, nesse espaço público as pessoas são tecnologizadas e reprimidas ao mesmo tempo, sendo que a tecnologia media nossas vidas sociais. É ainda mais fácil de perceber tais características nas imagens mostradas nos produtos culturais como videoclipes, filmes, livros, comerciais, todos enfatizando a interação e interface homem-máquina, seja via internet, realidade virtual, RPGs, etc.²⁰²

É muito interessante perceber essa “privatização da vida social” como um dos elementos apontados como de “degradação” por parte dos alunos, tem relação com a virtualização das relações sociais, por meios de instrumentos como os “torpedos” via celular, ORKUT, MSM, etc. Reclamam que não se encontram mais “nem com a amiga que mora a na rua de trás, só pelo MSM”.

Na esteira dessa estética está o que pudemos classificar como uma subcategoria na nossa análise que é o aumento da segregação social. A expressão nessa narrativa é muito parecida com a que permeia o filme *Metropolis*, de 1927, um clássico do expressionismo alemão: enquanto a elite de Metropolis aproveita a vida em jardins edilícios, os trabalhadores funcionam como máquinas habitando os subterrâneos das cidades.

Estética parecida com as descrições distópicas dos alunos podem ser encontrados em obras como *Blade Runner* (neste caso a alegoria de uma cidade super povoada e claustrofóbica com a tecnologia invasiva e onipresente).

Mais radical é a intenção de “chipar”, ou seja, instalar implantes no corpo das pessoas (outro elementos comum da cultura cyberpunk) com o intuito de controlar o que fazem e dizem.

²⁰² Adriana Amaral. *Cyberpunk e Pós-modernismo*. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, 2005.

Exemplos disso são encontrados em obras como *1984* de George Orwell e *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury²⁰³.

Nos anos 80, porém, é que este gênero ganha efetivamente força, coincidindo com o avanço da retração do papel do Estado na economia, com o aumento da presença dos *gadgets*²⁰⁴ e do início aumento da discussão sobre catástrofes que poderiam não apenas afetar um único país, mas toda a humanidade como o holocausto nuclear e as catástrofes ambientais.

A continuidade destes fatores, somadas ao argumento que tomamos emprestado de Sagan, além do conhecido clima de “fim da história” e da crise gerada pelo “anti-realismo epistemológico” que repercutem, conforme nos demonstra a Teoria das Representações Sociais, na filosofia do cotidiano, contribuem para a configuração desse cenário distópico.

A Didática da História como paradigma emergente

Para compreendemos como um novo paradigma, ainda que “emergente” ou mesmo “candidato a paradigma” pode ajudar a fornecer os subsídios necessários ao desenvolvimento da cultura política nessa nossa “sociedade da informação”, vamos ainda fazer mais algumas considerações.

A primeira diz respeito à crise do atual paradigma. Segundo vimos, Thomas Kuhn nos oferece um modelo de desenvolvimento das ciências que, apesar de focado nas ciências naturais pode, conforme argumentamos, ser estendido para as ciências sociais e até para outros campos do saber estruturado.

²⁰³ Este dois exemplos são mais radicais, porque uma das formas de controle social é controlar a própria linguagem. Em *1984* existe a *Novilíngua* criada para restringir o pensamento crítico dos cidadãos frente ao regime totalitário sob o qual vivem. Em *Fahrenheit 451* a cultura escrita é banida e a missão dos bombeiros é localizar, apreender e destruir os livros escondidos por pessoas “subversivas”. O título do filme é uma alusão à temperatura em que o papel queima.

²⁰⁴ Designação genérica para dispositivos eletrônicos tal como videogames, telefones sem fio, jogos eletrônicos diversos, microcomputadores, etc.

Na sua argumentação após se firmar como hegemônico um paradigma tem de lidar com uma série de problemas para o qual uma solução perfeitamente condizente com aquilo que preconizam os manuais. A solução para estas “anomalias” por ser encontrada por meio de algum “*ad hoc*” no contexto do paradigma ou o novo problema pode ser simplesmente descartado como “não científico” ou impossível e ser tratado naquele estágio de desenvolvimento de uma ciência em particular.

Se as anomalias forem tantas que o paradigma não é mais capaz de dar explicações consistentes aos fenômenos que antes pareciam bem acomodados no seu modelo explicativo, diz-se que a ciência “normal” entrou em “crise” ou em sua fase “especial”. Os pesquisadores são compelidos a repensar seu modelo de trabalho e, muitas vezes, migrar para um novo paradigma mais promissor para resolução dos problemas que antes eram tratados como anomalias.

Ao contrário do que ocorre com o processo de consolidação de um paradigma, seu colapso também é mais difícil de ser explicado aplicando o modelo de Kuhn, às ciências sociais, no nosso caso à história, porém, ainda assim, consideramos que essa análise pode lançar luz em alguns pontos.

Ora, o “mal estar” no ensino de História desde algumas décadas tem demonstrado que o modelo, ou paradigma, no qual se assenta tem sido confrontado com uma série de “anomalias” que ele não pode resolver. Diante destes novos desafios os professores buscam abrigo em instrumentos forjados dentro de uma antiga matriz disciplinar e isso tem gerado um quase imobilismo, conforme discutimos no Capítulo I.

Como agravante, o mesmo problema ocorre em outras disciplinas escolares, notadamente aquelas que deveriam promover uma compreensão mais profunda dos processos produtivos a fim de desmistificar a ciência e a tecnologia.

Japiassu, nos lembra:

Não podemos ser ingênuos a ponto de ignorarmos que todo o sistema educacional carrega as marcas da sociedade que o instaura. Tampouco podemos desconhecer que ele participa, direta ou indiretamente, do problema de dominação próprio de todo sistema social. As “ciências” da educação, a medida que tentam eliminar as ideologias, para se tornarem científicas, são produtoras de ideologias e de sistemas valorativos.²⁰⁵

Se não operarmos uma dupla ruptura epistemológica²⁰⁶ o resultado continuará sendo o que pudemos visualizar em nossa pesquisa empírica: uma visão mistificada da tecnologia e um horizonte de ação a longo prazo distópico.

O processo de ensino como vulgarização, como nos reporta Bauer²⁰⁷ acaba servindo com certa flexibilidade como uma “visão dominante da popularização”, que serve, com certa flexibilidade, para avançar os interesses das comunidades científicas. A idéia de popularização pressupõe uma distinção entre “conhecimento científico genuíno” e sua “circulação popular”; a última varia em graus de distorção, degradação e poluição conforme os padrões do “conhecimento científico”.

O conhecimento científico genuíno, desde este ponto de vista, é santuário exclusivo de cientistas, definido para e pela autoridade científica. Tal procedimento constitui um discurso político flexível. Ele fornece um vocabulário para demarcar o que é ciência e o que não é, e orienta a distribuição de prestígio, verbas e status numa única direção (distribuição de recursos). A noção de conhecimento poluído implica a idéia de contaminação por fontes externas, tais como “ideologia”, “religião” ou influências semelhantes (demarcação); a idéia de contaminação implica “pureza” e estabelece uma hierarquia entre as atividades do próprio grupo e as de grupos externos.

²⁰⁵ 1981, p. 59.

²⁰⁶ Como a postulada por Boaventura de Sousa Santos em *Introdução a uma ciência pós-moderna*.

²⁰⁷ 1995 p. 238-239.

Esses mecanismos *asseguram à autoridade científica o direito de decidir sobre simplificações adequadas ou impróprias a fim de controlar sua própria imagem*. Tem-se a impressão que se um traço particular da popularização favorece a causa do(a) cientista, ele é “adequado”; se não favorecer o ponto de vista dele, ou dela, ele é inadequado. As duas distinções, popularização *genuína ou vulgarizada e adequada ou distorcida*, são instrumentos discursivos para preservar autonomias e privilégios, quando em concorrência com outros grupos profissionais e sistemas de comunicação.

Falamos da “irracionalização da história”. Mas, como a história pode pretender ser “racional” e o que queremos dizer exatamente com isso? Ao colocarmos a questão de uma “razão histórica” pensamos que é importante aqui minimamente destacar estas posições extremadas, racionalista e relativista, tanto uma como outra estão baseadas em princípios totalizadores. A razão ao se proclamar única trai sua própria origem no pensamento ocidental, ou seja, o diálogo. A razão fechada em si mesma se torna um dogma e, portanto, objeto de crença e não da própria razão que é essencialmente discursiva.

Por outro lado o banimento de todas as possibilidades de algum ponto arquimédico na qual o conhecimento histórico ou de qualquer outra espécie possa ser apoiado implica na impossibilidade de comunicação, de organização e se reflete em um imobilismo. Porque onde “vale tudo” pode equivaler a dizer “tudo permanece”.

Assim, se temos alertado neste trabalho que temos elementos empíricos para sustentar que a tecnologia e a ciência foram convertidas, pelo menos em alguns dos seus aspectos em ideologia, é através da uma desmistificação destes campos que podemos transcender tanto o cientificismo quanto o fatalismo.

Uma coisa que podemos nos perguntar é, se a concepção dos alunos acerca do futuro foi retratada como distópica, quais são as implicações? Afinal, continuam indo à escola, se

divertindo, procurando emprego ou trabalhando; continuam namorando, querem ter uma família e serem felizes.

Se apelarmos para o conceito de consciência histórica podemos encontrar uma resposta para essa aparente contradição. Sendo a protensão algo que tem o caráter de necessidade o que ocorre é um deslocamento dos projetos coletivos para os indivíduos. Pensamos que o jornal paranaense “A Gazeta do Povo” deu o mote desse pensamento em uma peça publicitária que apresentou no ano de 2004: “Mundo, você **não pode mudar**, mas entender **pode mudar a sua vida**”²⁰⁸.

Ora, se a educação é fundamentalmente teleológica e visa o progresso coletivo²⁰⁹, então podemos ver que a prática pedagógica que vise qualquer coisa para além do indivíduo encontrará sérias dificuldades quando se bater com uma orientação que vê uma sociedade melhor ou mais junta no futuro como uma quimera.

Nosso encaminhamento em direção a um paradigma emergente dentro da Didática da História segue as proposições do Prof. Jörn Rüsen, para as quais esperamos que este trabalho ajude a aprofundar as reflexões.

Uma característica da abordagem de Rüsen²¹⁰, e da maneira como o autor concebe o papel da teoria situando a História, tanto no campo da ciência especializada quando sua articulação com outras formas de conhecimento histórico, é a não microteorização, mas a apresentação de uma matriz disciplinar da ciência da história.

Entendendo a Ciência da História como produto racional através do qual se pretenda situar os indivíduos no processo do tempo, se colocam diversos desafios para se conceituar o que seja “razão” para a Ciência da História e sua perspectiva orientadora.

²⁰⁸ Grifos nossos.

²⁰⁹ Por progresso assumimos o conceito de realização do potencial humano, que é um campo das possibilidades não é inexorável e não se deixa seqüestrar por noções de “progresso” que têm feito uso tão abusivo do termo a ponto de muitos evitarem seu uso.

²¹⁰ 2001b, p. 25-51

Acompanhemos uma argumentação de Rüsen:

A questão dos fundamentos da ciência da história sobrecarrega-se, assim, com a questão clássica acerca da razão na história. Creio que essa sobrecarga é inevitável, porque a questão acerca da razão na história deve ser sempre posta, ou já está implicitamente posta, quando se trata dos problemas fundamentais do pensamento histórico. Essa questão quer saber simplesmente se a história possui um sentido cognoscível. E não há pensamento possível sobre a história (nem sobre a ciência da história) que não esteja motivado por essa questão de sentido [...]. **A perspectiva não será, pois, a de uma propriedade qualquer da história que se chame “razão”, mas de saber como se constitui o pensamento sobre a história que se apresenta como ciência**²¹¹.

Embora uma teoria da história assim formulada não precise colocar a questão da razão na história, entendida como processo de vida dos homens no tempo, pois isso fugiria a sua competência, isso não basta para descartá-la, pois ela emerge de uma profunda carência dos homens que agem e sofrem as consequências das ações dos outros de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos.

É possível que a uma ciência da história, que se pretende racional, ao mesmo tempo se declare incompetente para tratar acerca da razão na história? Isso não é o caso já que a questão da racionalidade é própria da ciência e que se a ciência da história pretende ser uma instância racional no trato da história, então não lhe é permitido ignorar a questão da razão, originada na intolerável carência de orientação da práxis humana.

A ciência da história se encontra assim entre a cruz e a espada, pois se como ciência ela não é especialista em responder estas questões fundamentais de sentido ela é, no entanto, movida por tais questões, o que a impede de ignorá-las. Um problema que surge é o de como arremeter estas questões de sentido para as questões de necessidade de orientação na práxis da qual surgem as questões sobre a razão na história. O que seria uma teoria da história nesse contexto?

²¹¹ Ibid, p. 12. O grifo é nosso.

Segundo Rüsen:

Uma teoria da história consiste justamente na análise de pretensão de racionalidade a ciência da história. Ela é uma “teoria” da ciência da história no sentido de conceito clássico de teoria, que nada mais significa do que a análise de um determinado conteúdo em busca de suas determinações racionais manifestas.²¹²

Evitando o que caracterizamos aqui como microteorização, o que colocaria a teoria como mero meio para a pesquisa empírica, ela é uma teoria reflexiva, que teria o papel de, ao mesmo tempo, se abrir a crítica racional de constituir o pensamento histórico como sujeito e objeto de sua própria reflexão. Neste sentido, não é **A** teoria da história, mas **UMA** teoria da história. Como função de metateoria ela conduz às reflexões sobre as práticas do historiador, indo além dela, pois quando uma teoria é apenas uma guia para a pesquisa empírica, frequentemente não se coloca em questão a dimensão histórica dos próprios pesquisadores em sua prática concreta que ficam implicadas apenas de forma tácita.

A teoria da história teria assim dois papéis fundamentais: de inserir sistematicamente as reflexões metateóricas na ciência da história e, em segundo lugar, a de precisar as funções dessas reflexões para a práxis da pesquisa e da historiografia. Quanto a sua pretensão de racionalidade, pode-se que o trabalho de Rüsen é um esforço para demonstrar que:

[...] a razão é a força motora do pensamento histórico da história como ciência e isso de tal forma que ela esteja presente mais intensamente na atividade cognitiva da ciência da história. “Razão” significa aqui algo de elementar e genérico no pensamento histórico, algo que é totalmente natural para qualquer historiador: é “racional” todo pensamento histórico que se exprima sob a forma de uma argumentação. Ele não se contenta em apenas afirmar alguma coisa sobre o passado da humanidade, mas indica sempre as razões para tanto, por que se deveria aceitar tal afirmação e porque as que dizem outra coisa não convenceriam. **“Razão” quer, pois, designar o que caracteriza o pensamento histórico que se processa na forma de um debate movido pela força do melhor argumento.**²¹³

²¹² Ibid, p. 13.

²¹³ Ibid, p. 14.

A racionalidade do pensamento histórico assumido aqui por Rüsen se aproxima dos conceitos por Habermas que desenvolve uma sociologia calcada na linguagem: para este o sentido aparece como conceito fundamental e verdade entendida como um processo consensual, prevalecendo a forma da melhor argumentação²¹⁴.

A proposição é de um novo paradigma, ou melhor, de uma matriz disciplinar para a ciência da história. Vejamos como isso se apresenta. A teoria da história teria de compreender os fatores determinantes do conhecimento histórico que delimitam o campo inteiro da pesquisa histórica e da historiografia, identificá-los um a um e demonstrar sua interdependência sistemática.

E com o a pesquisa e a historiografia nada tem de estático, cabe à teoria mostrar como esse sistema é um processo dinâmico. Seus objetos são os fundamentos e os princípios da ciência da história, o termo técnico para descrevê-lo é matriz disciplinar. Matriz disciplinar significa “o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada²¹⁵”.

Para uma fundamentação da dinâmica de uma teoria da história, articulada à Didática da História tomamos a matriz disciplinar da Ciência da História, adotada, em linhas gerais, do conceito conforme este é enunciado por Rüsen (2001, p.35).

Um dos primeiros elementos que podemos perceber é a forma como se articula a ciência especializada e a vida prática. O modelo guarda alguma semelhança, neste ponto, com o conceito de dupla ruptura epistemológica apresentado por Boaventura de Souza Santos. Nesta perspectiva a fonte de vida e motivação para a pesquisa histórica não é intestina a própria prática científica, mas se origina das carências de orientação. Sua finalidade também não é a ciência em si, mas a orientação na vida prática.

²¹⁴ Medeiros & Marque, 2000, p. 6.

²¹⁵ Rüsen, 2001b, p. 19.

Pode-se chamar o ponto de partida da reflexão sobre os fundamentos da ciência da história resumidamente de **interesses**. São os interesses que os homens têm em viver e orientar-se no fluxo do tempo. De assenhorear-se do passado pelo conhecimento no presente.

A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida cotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado. As carências de orientação no tempo são transformadas em interesses precisos no conhecimento histórico na medida em que são interpretadas como uma necessidade de reflexão específica sobre o passado. **Esta reflexão específica reveste o passado do caráter de “história”.**

As idéias se colocam ao passo em que o pensamento sobre o passado, movidas pelas carências de orientação, requerem critérios de sentido. As idéias são os critérios segundo os quais os significados se produzem na práxis vital, com base nas quais os homens podem agir. Como critérios orientadores de sentido, tais idéias são os fatores que transformam as carências de orientação no tempo em interesses no conhecimento histórico. **Elas constituem assim as perspectivas gerais pelas quais o passado aparece como história²¹⁶.**

O próximo fator são os métodos ou regras da pesquisa empírica. A especificidade do pensamento histórico científico tem de levar em conta que as perspectivas quanto ao passado, oriundas de carências e orientadas por interesses devem ser pautadas pela pesquisa pautada por regras metódicas e transformadas em saber histórico com conteúdo empírico. Os métodos da pesquisa empírica possibilitam produzir fundamentações específicas, influenciados pelo modo como as idéias são concebidas, uma vez que **é mediante elas que o passado deve ser tornado cognoscível pela história como ciência em particular.**

²¹⁶ Este campo inserido na perspectiva metateórica pode acomodar diversos modelos explicativos.

Mesmo transformadas em conhecimento empírico, as perspectivas gerais sobre o passado, orientadas por interesses, o processo histórico não se esgota. O conhecimento científico obtido pela pesquisa histórica exprime-se na historiografia para qual as forma de apresentação desempenham um papel tão relevante quanto os métodos para a pesquisa. Esse fator é, por vezes, negligenciado como externo à prática da pesquisa histórica, porém é parte cotidiana do trabalho do historiador. **A obtenção de conhecimento histórico empírico, a partir das fontes, pela aplicação de métodos, orienta-se, por princípio a tornar-se historiografia.**

Com a historiografia o pensamento histórico usa uma linguagem que deve ser entendida como uma resposta a uma pergunta. Origina nas carências de orientação e enraizada em interesses cognitivos da vida prática a ciência da história, com os resultados de seu trabalho, expressos historiograficamente, assume funções de orientação existencial que tem de ser considerado como um fator próprio (quinto e último) de seus fundamentos.

A interdependência desses fatores constitui um sistema dinâmico no qual um fator leva ao outro até o quinto que se volta para o primeiro. Estes fatores, articulados em uma matriz disciplinar permitem distinguir o pensamento histórico constituído cientificamente do pensamento histórico comum. Outros aspectos permitem ser considerados através dessa matriz disciplinar: ela esclarece o contexto em que se relaciona a ciência da história e a vida prática dos homens e permite reconhecer que a história como ciência contribui para essas mudanças.

A partir deste quadro da matriz disciplinar da ciência da história é possível pensar alguns elementos de uma metateoria, dos quais destacamos seis: Proporciona uma *função propedêutica* na introdução dos estudos históricos; uma *função coordenadora* no trato com outros campos de conhecimento; uma *função motivadora* ao demonstrar que os estudos históricos não precisam banir a “subjetividade”; uma *função organizadora* necessária para

solucionar o problema de gestão de qualidade de material de pesquisa, diante da interminável massa de saber histórico; uma *função de seleção e fundamentação* no desenvolvimento de uma capacidade reflexiva em meio a um trabalho de fôlego; uma *função mediadora* evitando a clivagem entre ciência e a aplicação dos conhecimentos por ela produzidos no contexto social do pensamento histórico.

Este último item em especial, a *função mediadora*, conjuntamente com as demais reflexões propostas por Rüsen acerca da configuração de uma teoria da história no contexto de uma matriz disciplinar, que leva em conta dentro de sua própria estrutura a relação com a vida prática dos indivíduos, vai de encontro diretamente ao tema da Didática da História.

Encaminhamentos

Retomando nossa percepção intuitiva acerca do objeto de pesquisa podemos apresentar algumas reflexões. Havíamos postulado que:

1. O ensino de história no âmbito escolar, concentrado em um viés conteudista não consegue atingir os núcleos de sentido mais profundos arraigados na concepção dos alunos.
2. Estes núcleos de sentidos mais ou menos fortes organizam os novos conteúdos da disciplina de história e lhes dão sentido. Entre outros processos, estes núcleos de sentidos estão sujeitos à assimetria dos meios de comunicação de massa e à ideologia, entendida aqui como capital simbólico que contribui para replicar relações sistematicamente assimétricas de poder.
3. Os núcleos de sentido não são explicitamente manifestos, encontram-se, no mais das vezes, implicados de forma tácita no entendimento dos alunos.

4. O entendimento destes processos é fundamental para que a Didática da História possa cumprir um papel emancipatório mais efetivo.

Nossa reflexão teórica e nossa pesquisa empírica vieram a corroborar esta percepção inicial, permitindo a ela que aprofundasse seus fundamentos. O trabalho de pesquisa nos confrontou com uma quantidade imensa de material teórico e de decisões empíricas que, sem dúvida, foram um desafio para nós, enquanto pesquisador neófito. Porém nos apontou uma série de caminhos.

No final deste trabalho percebemos que embora as proposições que haurimos do nosso grupo de estudos, teóricos como Jörn Rüsen e Jürgen Habermas, da Teoria das Representações Sociais e do campo da ideologia não possam ser imediatamente aplicados como uma fórmula mágica. Elas se constituem num esforço estimulante para articular novos métodos de ensino perseguindo aquilo que denominamos já em nosso trabalho como sendo um “bom” Ensino de História.

A Didática da História na perspectiva deste estudo é uma aposta em direção a um novo paradigma, que se não sendo hegemônico entra muitas vezes em conflito com as práticas e perspectivas vigentes, ainda mais quando se quer reclamar para esta área um estatuto de disciplina ou pelo menos de uma linha de pesquisa formalizada nos moldes teóricos que a caracterizam. Kuhn diria que é um primeiro passo para esta passar ao seu estágio de “ciência normal”.

Porém para nós o que importa não é fornecer fórmulas e soluções. Estamos satisfeitos se ao fim deste estudo pudermos abrir caminho para uma série de linhas de investigação que seguidas por nós e por nossos colegas entusiastas possam manter a Didática da História como um campo cada vez mais fecundo, criativo e útil para a sociedade.

Nossa consciência histórica pode ser assim uma luz, que mesmo sendo tênue e bruxuleante nos faz dar sempre o próximo passo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- AGOSTINHO, Santo. **As Confissões**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1970.
- AMARAL, Adriana. **Cyberpunk e Pós-modernismo**. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação, 2005.
- ASSIS, Jesus de Paula. **Kuhn e as ciências sociais**. São Paulo: Estudos Avançados, 1993.
- ANDERY, Maria Amálie Pie Abib et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1999.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN's – História e Geografia**. Brasília: MEC, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, Martin. A popularização da ciência como imunização cultural: a função de resistência das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVICH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BORRIES, Bodo von. **Concepts of Historical Thinking and Historical Learning in the perspective of German Students and Teachers. International Journal of Educational Research**. V. 27, Issue 3, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. The Peculiar History of Scientific Reason. **Sociological Forum**, V. 6, N. 1, 1991.
- BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(3), pp. 525-535.
- BUARQUE, Cristovam. Why Is Education Failing in Brazil? For Lack of Trying. **Brazil Magazine**. 25 aug. 2007.
- CALDAS, Pedro Spinola Pereira. **Que significa pensar historicamente: uma interpretação da teoria da história de Johann Gustav Droysen**. 2004. Tese (doutorado). Pós-Graduação em História. PUC-Rio, 2004.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Crítica de duas questões relativas ao anti-realismo epistemológico contemporâneo. **Diálogos**, DHI/UEM, 02: 47-64, 1998.
- CARVALHO, José S. O discurso pedagógico das Diretrizes Curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, março 2001.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERRI, Luis Fernando. As concepções de História e os cursos de licenciatura. **Revista de História Regional**. N. 2(2), p. 137-152, 1997.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de Consciência Histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, UEPG, 2001

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério de classificação econômica Brasil da ABEP – 2003**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 12 set. 2007.

DANTAS, Leda. Pós-modernidade e filosofia da História. Millenium - **Revista do ISPV** - n. 29 – Jun. 2004.

DIAS, Cláudio Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Informação e Sociedade - **Estudos** - v. 10, n. 2, 2000.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Editora Objetiva, 2006.

DUARTE, Sérgio. Ação comunicativa e teoria da história: aproximações de Habermas e Rüsen. **História: debates e tendências**, Passo Fundo, V. 2. N.1, p. 23-32, dez. 2001.

DUNK, Hermann W. Von Der. **European Review**. V. 14, N. 3, p. 373–384.

DURANT, Will. **Nossa herança oriental**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FLEISCHER, Helmut. **Concepção Marxista da História**. Lisboa: Edições 70, S.D.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH & HUMAN SERVICES. **Focus Groups**. Disponível em: <<http://www.usability.gov/methods/focusgroup.html>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALENS, David. A Study of History. In: **Nonfiction Classics for Students**. Thomson Gale, 2002.

GEUSS, Raymond. **Teoria crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Campinas: Papirus, 1988.

GIBBS, Anita. **Focus Groups: social research update**. Guildford: Department of Sociology, University of Surrey, 1997.

GONGIN, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. São Paulo: Paidéia, 2003.

GRUPO DE ESTUDOS EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA. **Diretrizes de Trabalho**. Disponível em: <<http://www.uepg.br/mestrados/mestreedu/gedhi>> Acesso em: 08 out. 2007.

GUARESCHI, Pedrinho. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVICH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GÜNTHER, Harmut. **Como elaborar um questionário**. Brasília: UNB - Instituto de Psicologia, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Ciencia y Tecnica como Ideologia**. Madrid: Tecnos, 1986.

HUGHESWARRINGTON, Marnie. **50 grandes pensadores da história**. São Paulo: Contexto, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

KÖLBL, Carlos.; STRAUB, Jürgen. **Historical consciousness in youth: theoretical and exemplary empirical analyses**. Forum: Qualitative Social Research, 2001

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research**. New York: Sage Publications, 2000.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KUHN, Thomas S. **The Structure of scientific revolutions**. Chicago: University Press, 1970.

KUSNICK, Marcos R. **Didática da História x Didática na História: buscando uma nova identidade nos anos 80**. Projeto PBIC, UEPG, 2005.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

LOPES, Luis Carlos. **Hermenêutica, Pesquisa e Comunicação**. Trabalho apresentado no NP01 – Núcleo de Pesquisa Teorias da Comunicação, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 04 e 05. setembro, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Que História estamos ensinando. **Educação e Realidade**, mai./ ago. p. 79-81, 1983.

LÖWITH, Karl. **O sentido da história**. Lisboa: Edições 70, S.D.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MAYRING, Philipp. **Qualitative Content Analysis**. Forum: Qualitative Social Research, 2000.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de; MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga. Habermas e a Teoria do Conhecimento. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.5, n.1, p.1-24, dez. 2003.

MINAYO, Maria Cecília. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVICH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA; Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 48, p.123-144, 2004.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVICH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigação em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NORA, Pierre (Org.) **Ensaio de Ego História**. Lisboa: Edições 70, 1998.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. **The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them, Technical Report IHMC Cmap Tools 2006-01**. Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2006. Disponível em: <<http://www.cmap.ihmc.us/Publications>> Acesso em: 24 set. 2007.

PACIEVITCH, Caroline. **Consciência histórica e identidades de professores de História**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). UEPG. Ponta Grossa – PR.

PAIS, José Machado. **Consciência histórica e identidade**: os jovens portugueses num contexto europeu. OEIRAS: Celta, 1999.

POLÍBIOS, M. **História**. Brasília: Editora da UNB, 1985.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

REIS, José Carlos. **A História entre a Filosofia e a Ciência**. São Paulo: Ática, 1999.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. Mneme – **Revista Virtual de Humanidades**, v. 5, n. 10, abr./jun. 2004.

ROUTLEDGE ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY, 1988.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**. Buenos Aires: Flacso, 1982.

RÜSEN, Jörn. Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In: SEIXAS, Peter. **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto: University of Toronto Press, 2004.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da História. fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UNB, 2001b.

RÜSEN, Jörn. **What is Historical Consciousness?** Vancouver: University of British Columbia, 2001.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: edUERJ, 1998.

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SÁNCHEZ, Vázquez Adolfo. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**. mai./ago. 1988.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SPINK, Mary Jane Paris. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise nas representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVICH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SPINK, Mary Jane Paris. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **O Conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIEIRA, José Guilherme Silva; FERNÁNDEZ, Ramón Garcia. A Estrutura das Revoluções Científicas na Economia e a Revolução Keynesiana. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 36, n. 2, 1998.

WEIL, Pierre. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. Petrópolis: Vozes, 1975.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Identidade Nacional e Consciência Histórica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dez. 2003.