

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bianca Ribas Mazzucco

LEMBRANÇAS E CONSERVAÇÃO DE ESQUEMAS:
o desafio da aprendizagem de história

Porto Alegre

2007

Bianca Ribas Mazzucco

**LEMBRANÇAS E CONSERVAÇÃO DE ESQUEMAS:
O desafio da aprendizagem de história**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Fernando Becker

Porto Alegre

2007

AGRADECIMENTOS

Ao concluir algumas etapas em nossas vidas, olhamos para trás e percebemos o quanto algumas pessoas foram presentes e fizeram toda a diferença em nosso caminhar. Por essa razão, ao finalizar este trabalho quero registrar um agradecimento a essas pessoas.

Agradeço ao crédito e apoio incessante do Prof. Dr. Fernando Becker, meu orientador, que sempre desafiou-me a refletir e descobrir que poderia ir mais adiante. Em nossas instigantes discussões amadureci não apenas os resultados da pesquisa, como também, tornei-me uma educadora mais consciente de minha responsabilidade, uma vez que, sua solicitude, competência e paciência foram testemunhos de docência durante todo esse período.

Como não fazer referência aos meus colegas do grupo de mestrandos – Luis Carlos Gomes, Larissa Martins, Graziella, Ana Selmira, Carolina, Raquel – com os quais cresci através de fecundas trocas que me auxiliaram a reconhecer em cada conclusão um novo início, uma nova possibilidade de estudo.

Agradeço a escola que me acolheu, permitindo que eu acompanhasse seu cotidiano e desenvolvesse minha proposta. Tive garantida todas as condições necessárias para desenvolver minha coleta de dados.

De forma muito afetuosa, registro minha gratidão a meus familiares que me acompanharam com seu carinho, compreensão e torcida. Certamente este caminho teria sido muito mais penoso se não tivesse a fiel companhia de vocês.

Por fim, não menos importante, expresso um agradecimento a Deus pelos passos dados.

RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar o processo de aprendizagem em história sob o ponto de vista das condições necessárias e suficientes para que o sujeito construa uma memória histórica com base crítica e autêntica. Este estudo foi realizado com a participação de quinze alunos do ensino fundamental, entre 5ª e 8ª séries, da rede pública do Rio Grande do Sul. Apóia-se ele na Epistemologia Genética piagetiana. É a partir dela que são criados os quatro eixos teóricos: memória, tempo, representação e autoria, utilizados para a análise dos dados. Orientada por esse referencial teórico, a pesquisa teve sua metodologia baseada em observações, entrevistas semi-estruturadas e aplicação de duas dinâmicas, a de classificação e a de representação. Através desses instrumentos foram coletados os dados que deram origem a três categorias de análise: Memória e Tempo, Memória e Operatividade e Memória e Autoria. Os dados coletados indicam que as práticas de ensino usadas nas aulas de História não têm se comprometido a garantir o desenvolvimento das estruturas cognitivas dos alunos, pois a grande quantidade de aulas baseada na cópia, na repetição e na leitura do livro didático não abre espaços para os alunos discutirem e exporem suas hipóteses. Assim, foi possível evidenciar, na coleta de dados, a reprodução sobrepondo-se à descoberta. Dentro dessa perspectiva, as práticas pedagógicas limitavam a autoria dos sujeitos, na construção de suas memórias, pois estas se sedimentavam vazias de reflexão. Contudo, essas evidências acusaram uma forte tendência entre os participantes da pesquisa, mas não representaram a totalidade dos dados coletados. Levantou-se um conjunto de momentos, nos quais alguns alunos revelaram estarem construindo seu pensamento histórico solidarizando lembranças e esquemas conservados, apesar do ensino ministrado. Advém dessa solidariedade a condição necessária e suficiente para a construção de uma memória histórica autêntica.

PALAVRAS-CHAVE: Abstração Reflexionante. Memória histórica. Tempo. Representação. Autoria. Ensino de História.

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo analizar el proceso de aprendizaje en Historia bajo el punto de vista de las condiciones necesarias y suficientes para que el sujeto construya una memoria histórica con base crítica y auténtica. Este estudio se realizó con la participación de quince alumnos de la enseñanza primaria, entre 5ª y 8ª series, de la red pública de Rio Grande do Sul. La investigación se apoya en la Epistemología Genética piagetiana. Es a partir de ella que se crían los cuatro ejes teóricos: memoria, tiempo, representación y autoría, utilizados para el análisis de los datos. Orientada por ese referencial teórico, la investigación tuvo su metodología basada en observaciones, entrevistas semiestructuradas y aplicación de dos dinámicas, la de clasificación y la de representación. A través de esos instrumentos se colectaron los datos que dieron origen a tres categorías de análisis: Memoria y Tiempo, Memoria y Operatividad y Memoria y Autoría. Los datos colectados indican que las prácticas de enseñanza usadas en las clases de Historia no se han comprometido a garantizar el desarrollo de las estructuras cognitivas de los alumnos, pues la gran cantidad de clases basadas en la copia, en la repetición y en la lectura del libro didáctico no abre espacios para que los alumnos discutan y expongan sus hipótesis. Así, fue posible evidenciar, en la colecta de datos, la reproducción sobreponiéndose a la descubierta. Dentro de esa perspectiva, las prácticas pedagógicas limitaban la autoría de los sujetos, en la construcción de sus memorias, pues estas se sedimentaban vacías de reflexión. Sin embargo, esas evidencias acusaron una fuerte tendencia entre los participantes de la investigación, pero no representaron la totalidad de los datos colectados. Se levantó un conjunto de momentos, en los cuales algunos alumnos revelaron estar construyendo su pensamiento histórico solidarizando recuerdos y esquemas conservados, pese a la enseñanza ministrada. Adviene de esa solidaridad la condición necesaria y suficiente para la construcción de una memoria histórica auténtica.

PALABRAS-CLAVE: Abstracción Reflexiva. Memoria histórica. Tiempo. Representación. Autoría. Enseñanza de Historia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig 1: Fenícios – Desenho de Lu (11, 02).....	8
Fig 2: Diagrama de Mat (11,09).....	40
Fig 3: Diagrama de Let (12,01).....	42
Quadro 1: Sujeitos de Pesquisa.....	64
Fig 4: Dinâmica de Classificação aplicada aos sujeitos de 5 ^a série.....	68
Fig 5: Dinâmica de Classificação aplicada aos sujeitos de 8 ^a série.....	68
Fig 6: Diagrama de Ed (14,11).....	81
Fig 7: Diagrama de Dg (14,10).....	81
Fig 8: Diagrama de Let (12, 01).....	88
Fig 9: Desenho de Ed (14,11) – Bomba de Hiroshima.....	89
Fig 10: Desenho de Am (15, 11) – Passeata dos Cem Mil.....	90
Quadro 2: Pensamento Sincrético e Tempo Hermético.....	107
Quadro 3: Pensamento Analítico e Tempo com Conexões.....	108

SUMÁRIO

RESUMO	3
ABSTRACT	4
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	5
INTRODUÇÃO	8
1. CAMINHOS DA PESQUISA	11
1.1 DIFERENTES HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS.....	12
1.2 NORTEADORES DA PESQUISA.....	16
1.2.1 Pergunta.....	17
1.2.2 Problemáticas.....	18
1.3 HIPÓTESE GERAL.....	19
1.4 JUSTIFICATIVA.....	20
1.5 OBJETIVOS.....	21
1.5.1 Objetivo Geral.....	21
1.5.2 Objetivos Específicos.....	21
2. QUE HISTÓRIA É ESSA	22
2.1 A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA.....	22
2.2 OS CAMINHOS DA HISTÓRIA.....	30
3. REFERENCIAL TEÓRICO	36
3.1 ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE: ESTEIO TEÓRICO DA PESQUISA	36
3.2 MEMÓRIA.....	43
3.3 TEMPO.....	48
3.4 REPRESENTAÇÃO.....	53
3.5 AUTORIA.....	57
4. METODOLOGIA	62
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	63
4.2 A ESCOLA.....	63
4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	64
4.4 COLETA DE DADOS.....	65
4.4.1 Observação.....	65
4.4.2 Entrevistas Semi-Estruturadas.....	66
4.4.3 Dinâmica de Classificação.....	67

4.4.4 Dinâmica de Representação	69
5. ANÁLISE DOS DADOS	70
5.1 IMPRESSÕES DA ESCOLA.....	70
5.2 AS CATEGORIAS E SUAS ANÁLISES.....	73
5.2.1 Memória e Tempo	73
5.2.1.1 Tempo Hermético.....	74
5.2.1.2 Tempo com Conexões.....	78
5.2.2 Memória e Operatividade	80
5.2.2.1 Pensamento Sincrético.....	83
5.2.2.2 Pensamento Analítico.....	86
5.2.3 Memória e Autoria	91
5.2.3.1 A Ditadura das Palavras Autorizadas.....	92
5.2.3.2 Uma Oportunidade para as Palavras Construídas.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
BIBLIOGRAFIA	109
APÊNDICES	112

INTRODUÇÃO

Iniciemos com um trecho da entrevista de Lu (11,2), aluno da 5ª série do ensino fundamental:

Ent: Como são tuas aulas de História?

Lu: Tem o conteúdo, daí tem que ler, ler, ler. De vez em quando vamos para a informática. Hoje a professora mandou fazer um resumo da cultura e religião dos Sumérios e a gente lê e escreve, lê e escreve. É assim, a gente aprende para depois pôr na prova. Na prova, bah! Tem tudo. [...]

Ent: Como tu achas que eram os fenícios?

Lu: Não eram tão desenvolvidos como a gente, eram mais cabeludos, assim como os macacos. Mais trogloditas, tinham as feições do rosto diferentes, as orelhas arredondadas e deviam andar curvados. Lu (11,2)



Fig. 1: Fenícios - Desenho de Lu.

Iniciei a trajetória de mestrado em maio de 2005, tendo, como horizonte a ser buscado, a autoria na memória histórica. Porém, naquela época, esse propósito ainda estava pouco definido, tratava-se apenas de um grande horizonte e de um grande desafio.

O que me tornou sensível ao tema foi a reflexão sobre o vício que tem o ensino transmissivo de creditar o êxito da aprendizagem à reprodução de conceitos. No início de 2006, desenvolvi um estudo piloto a fim de ouvir o que os alunos de História falavam sobre suas aulas e de propor a eles atividades que me permitissem descobrir as condições necessárias para que fosse possível a construção de um conhecimento histórico autêntico. Esse estudo piloto contou

com a participação de três sujeitos e foi de tanta importância que decidi introduzir a dissertação com um trecho de uma das entrevistas.

Para tanto, escolhi a entrevista de Lu, estudante da 5ª série do ensino fundamental de uma escola da rede particular de Porto Alegre. A introdução não é o momento para análise e nem farei isso aqui, mas o extrato de Lu é significativo para ilustrar as razões desta pesquisa, apresentando ao leitor um pouco do que se seguirá nas “cenas dos próximos capítulos”.

Quando questionado sobre suas aulas de História, Lu deu a receita, com todos os ingredientes que não podem faltar em uma aula transmissiva, e finalizou “na prova, bah! Tem tudo”. Ele revela a reprodução de idéias transmitidas como sendo um instrumento útil para o conhecimento. Contudo, tal mecanismo permite, no máximo, um acúmulo desordenado de conteúdos, descomprometido com as estruturas cognitivas do aluno, isto é, não garante que ele tenha realmente aprendido.

Além da receita de um ensino transmissivo, Lu ainda nos apresenta o resultado dessa combinação de ingredientes no desenho que pedi a ele. Propus que representasse o assunto da História que mais gostou de estudar. Ele escolheu os fenícios e os desenhou, acertadamente, em atividades mercantis, porém, por ser um povo muito antigo, Lu os desenhou como um povo pré-histórico.

O resultado do estudo piloto chamou minha atenção para dois aspectos correlatos. O primeiro é a necessidade de as práticas pedagógicas corresponderem a propostas que assegurem a expressão do aluno, a fim de avaliar o que realmente ele construiu, não focando apenas no que deveria ter aprendido. O segundo aspecto, na verdade um desdobramento do anterior, é a necessidade de definir os elementos cognitivos imprescindíveis para a construção de um conhecimento histórico coerente e autônomo.

Que o ensino transmissivo resulta numa memória histórica acrítica, com fatos desconexos, isso é sabido. Porém, quais elementos devem ser reconsiderados na prática pedagógica? Quando uma proposta pedagógica leva em consideração a atividade do aluno?

Para responder a essas perguntas, às quais dedico as próximas páginas, adotei como referencial teórico a epistemologia genética de Jean Piaget, por identificar nela respostas para as preocupações que me mobilizaram.

A dissertação contém cinco capítulos e as Considerações Finais. No primeiro capítulo descrevo minha trajetória de pesquisa, revelando quais foram minhas inquietações e maiores dificuldades. Apresento, também, a pergunta de pesquisa, o objetivo, a hipótese que me acompanhou e a justificativa deste estudo.

No segundo capítulo, dedico um breve comentário às teorias da História e às mudanças sofridas pela disciplina de História no Brasil. No terceiro capítulo, apresento o referencial teórico adotado, o qual orientou minha análise de dados.

No quarto capítulo, descrevo a metodologia usada na pesquisa, apresentando ao leitor o momento, as características e as condições em que foi feita a coleta de dados. Finalmente, o quinto capítulo traz a análise dos dados, feita segundo as categorias de análise eleitas. Nas Considerações Finais, revisito a dissertação, fazendo uma reflexão sobre os pontos de chegada da análise dos dados.

1. CAMINHOS DA PESQUISA

Um navio está seguro no porto, mas não é para isso que ele foi construído. (Rudyard Kipling)

Quando redigi o projeto de defesa dessa dissertação, iniciei exatamente com a citação de Kipling e é por isso que a escolhi para introduzir esse capítulo. Ao admitir o desafio de desacomodar-me do porto, não tinha a exata noção das empolgantes “paisagens” que a pesquisa me levaria a descobrir. Hoje, olho para todo o percurso feito e relembro a quantidade de rotas alternativas que o inusitado caminho apresentou-me em algumas situações. Por isso, iniciarei a dissertação por uma espécie de “diário de bordo”.

Comecei minha formação acadêmica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no curso de História, em 2000. Durante os dois primeiros anos do curso estive envolvida com pesquisas dos Núcleos do próprio curso, notadamente na área de História Medieval. Até então, nunca havia dirigido um olhar mais atento para questões de aprendizagem em História.

Aproximei-me dessas questões quando, entre os anos de 2003 e 2004, fui bolsista, pela Faculdade de Psicologia, de um programa que estudava os benefícios das tecnologias digitais, em uma proposta epistemológica construtivista. Pela primeira vez, tive contato com a aplicação da teoria de Piaget, e essa experiência sensibilizou minha crítica para as diferentes práticas pedagógicas e suas fundamentações epistemológicas. A partir de então, analisava com mais critérios as aulas que eu freqüentava na faculdade e as aulas dos professores das escolas onde fui bolsista.

Estive em contato com duas escolas de ensino fundamental da periferia do Município de Porto Alegre e observei que havia um denominador comum entre o testemunho daqueles alunos e muitas passagens minhas pela escola e até mesmo pela faculdade: utilizávamo-nos da cópia como um recurso na constituição de um saber que, por conseqüência, vinha vazio de autenticidade. Durante as entrevistas da coleta de dados, reencontrei as mesmas práticas, como aparece nesta entrevista com Nat, aluna da 5ª série:

Ent: Tu gostas de História?

Al: Mais ou menos, a matéria é muito chata às vezes.

Ent: Por que chata?

Al: É por que a gente não tem livro, daí tem que ficar copiando tudo no caderno.

Ent: Então tu te ressentias por não ter o livro?

Al: É, temos que copiar tudo.

Ent: Mas qual a tua maior dificuldade em estudar História?

Al: Não sei, ela é uma matéria fácil, o difícil é ter que copiar. Nat (11, 10)

Essa seqüência de atividades, tão pouco preocupadas em implicar o sujeito da aprendizagem, em revelar-se numa prática capaz de abrir espaço para trocas entre os alunos, definia-se para mim como um contra-senso em relação ao que muitos discursos em educação expunham sobre o papel da escola na constituição de nossa identidade enquanto sujeitos históricos, enquanto sujeitos políticos. Ao mesmo tempo em que ouvia Nat descrever, sem surpresas, nem estranhamentos, suas aulas de História, eu avaliava o ônus daquela prática para o aluno, pois:

É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma. O pensamento supõe, portanto, o livre jogo das funções intelectuais, e não o trabalho sob coerção e a repetição verbal. (PIAGET, 1998, p. 154)

A partir desses conflitos comecei a dedicar especial atenção a um aspecto na aprendizagem de História, qual seja: tematizar a autoria no processo de construção do conhecimento. Poderia dizer que *deixei o porto* com essa vaga expectativa, para observar a aprendizagem de história sob outra ótica.

1.1 DIFERENTES HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS

Legitimando séculos de uma prática pedagógica, a realidade escolar permanece com um ensino arraigado a dois pólos epistemológicos, o empirismo e o apriorismo (BECKER, 2003, p. 15), não sendo raro encontrarmos professores que se filiam a ambos os paradigmas, com ônus ainda maior para seus alunos. Para expor as linhas gerais desses paradigmas, utilizarei os termos sujeito e objeto, significando aquele que conhece, no primeiro caso, e aquilo que está sendo tematizado pelo sujeito num processo interativo, no segundo caso – o objeto é um conceito que se estende tanto para o meio físico, como para o social.

Como alicerce fundador do apriorismo, encontramos a bagagem hereditária. Os objetos são apenas conteúdos para preencher uma organização dada *a priori*, desde que as combinações genéticas tenham “contemplado esse sujeito com tal dádiva”. Dessa forma, a leitura de toda experiência, de toda sensação, estaria fadada ao pré-determinismo indissolúvel das intuições

puras do sujeito (GARCIA, 2002, p. 17).

O reflexo deste pressuposto epistemológico na sala de aula é um modelo pedagógico que pode ser chamado de “pedagogia não-diretiva” (BECKER, 2003, p. 19), no qual o “professor renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno” (BECKER, 2003, p. 21). Tal descomprometimento se justificaria pela própria natureza excludente da teoria: o limite do sucesso do aluno está diretamente ligado à sua capacidade herdada.

Em contraposição a esse paradigma, os caminhos da ciência mudaram sua rota, apostando em um empirismo científico, cujo critério se concentra na verificação sensorial. O conhecimento seria assim, um acúmulo de registros filtrados pelos sentidos e sempre externos ao sujeito, provenientes do meio físico ou social.

Neste caso, o modelo pedagógico fiel ao empirismo pode ser chamado de “diretivo” (BECKER, 2003, p. 15), uma vez que o espaço escolar fica centrado no professor, que transmite conteúdos, minimizando a participação do aluno. Paulo Freire (2006) caracteriza essa relação vertical entre professor e aluno, chamando-a de “educação bancária”, em que o professor deposita conteúdos em aula, estando mais preocupado em cumprir o cronograma do que avaliar a aprendizagem de seus alunos. Uma prática assim é depositária, coercitiva e exclui o potencial crítico do sujeito.

A necessidade de expor até aqui teorias as quais não estarei filiada se impõe porque este estudo se presta a fazer uma crítica epistemológica ao método transmissivo de ensino em História. Para tanto, usarei como paradigma uma pedagogia ativa, segundo a epistemologia genética, pois essa teoria redimensionou a noção de experiência, pensando-a enquanto relação dinâmica sujeito/objeto. O conhecimento resulta de uma atividade organizadora, na qual os objetos são significados a partir da ação do sujeito, de modo que ele é o próprio protagonista da construção de sua inteligência.

Antes de continuar, julgo apropriado precisar ao leitor o que estou entendendo por método transmissivo e ativo. Jean Piaget (1976) adota os termos e nos expõe que “métodos transmissivos” e “métodos ativos” não constituem duas realidades estanques. Antes disso, trata-se de duas tendências compostas por métodos psicológicos e pedagógicos diferentes. O termo

“transmissivo” contempla as práticas centradas no professor e baseadas num verbalismo, seja da palavra, seja da imagem. Essa prática pedagógica defende que o conhecimento é um elemento externo às estruturas cognitivas do sujeito.

Na “metodologia ativa”, reunimos as práticas pedagógicas que assumem a ação do sujeito como motor do conhecimento que ele constrói. Essa pedagogia se apóia na epistemologia construtivista. Para Jean Piaget, pioneiro desse paradigma, a inteligência se caracteriza por um processo constante de organização e adaptação, que se inicia na ação do sujeito e se torna gradativamente mais autêntico à medida que as coordenações dessas ações (já produto do processo de significação própria) se combinam com outras coordenações já existentes, ampliando as possibilidades das estruturas cognitivas do sujeito. Nas palavras do próprio autor:

Do ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação: são dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior. Ora, no tocante à inteligência, tanto sob a sua forma reflexiva como prática, vamos reencontrar esse duplo fenômeno de totalidade funcional e da interdependência entre a organização e a adaptação. (PIAGET, 1978c. p. 18)

Somos então, um sistema ao mesmo tempo aberto e fechado. Aberto porque não produzimos tudo o que precisamos, somos constantemente impelidos a agir sobre o meio e fechado porque a conservação de nosso sistema demanda, através de seus mecanismos internos, readaptações sempre que algo assimilado desequilibre nossas estruturas. Fazemos isso combinando o novo com todo nosso histórico de experiências, em uma dinâmica de auto-transformação e de transformação do mundo.

Sob esse pressuposto, a prática pedagógica se caracteriza por um método ativo, no qual o aluno tem assegurada sua identidade, que chega até a escola com construções anteriores e com possibilidades imprevisíveis para novos conhecimentos. Assim, o saber deixa de ser considerado monopólio da escola, e o determinismo do meio social ou da bagagem hereditária capitulam frente à realidade de um sujeito em permanente processo de interação com o meio, fazendo uma leitura exclusiva de suas experiências. É essa concepção que nos torna sujeitos singulares, “fadados à autoria”.

Contudo, os métodos transmissivos, ignorando o caráter único e processual na construção do conhecimento do aluno, submetem-no a uma constante sabotagem de sua autoria.

É assim que algumas aulas de História reduzem-se a um mero acúmulo de fatos, causas e conseqüências sem a menor legitimidade lógica para os alunos. Como afirma Simone Rickes em sua Dissertação de Mestrado (1997), sempre que o professor subestima o papel da representação que um objeto assume para seu aluno, estará se conformando com um sujeito culto, mas acrítico.

Isso nos leva a questionar o conceito de sujeito histórico presente no senso comum. As teorias mais difundidas atualmente se preocupam em destituir os grandes heróis como únicos sujeitos históricos e estender a todos um papel de participantes e transformadores do processo histórico. Este sujeito histórico, assim descrito como participante e co-autor da memória histórica, tem sua gênese em ambientes onde lhe seja assegurada a liberdade de pensamento, o que não acontece nos métodos transmissivos, devido à censura precoce dos conteúdos. Em nome de uma obediência passiva à lógica dos conteúdos (objeto), ignora-se a lógica do aluno (sujeito).

Refletir sobre o tempo não-vivido, não experimentado, significa utilizarmos nossas estruturas para problematizar o que está ao nosso redor, e isso reforça o caráter transformador da História.

Vavy Pacheco Borges, ao pensar o tempo histórico, traz diferenciações convergentes com o que vem sendo exposto. Trata-se da história como acontecimento e processo e da história como conhecimento histórico:

A história acontecimento é a história vivida pelo homem, visto como ser social, vivendo em sociedade. É a história do processo de transformação das sociedades humanas [...]. O conhecimento histórico serve para fazer entender, junto com outras formas de conhecimento, as condições de nossa realidade, tendo em vista o delineamento de nossa atuação na história [...] os dois sentidos da palavra estão pois, estreitamente ligados: os acontecimentos-históricos (a história-acontecimento) são o objeto de análise do conhecimento histórico (da história-conhecimento). (1989, p.45)

Durante todo o percurso de pesquisa, estive atenta a essa solidariedade entre História-acontecimento e História-conhecimento, como destacado por Borges. Por essa razão defini como título final da dissertação: Lembranças e Conservação de Esquemas. O desafio da aprendizagem de história.

Penso ser acertado o título, pois acredito que a solidariedade entre lembranças e esquemas sintetiza, simultaneamente, o caráter legitimador da aprendizagem em História e um grande desafio para prática docente. Nas aulas que observei, a tradição do questionário e da

repetição era muito forte, bem como a idéia de que História significa uma disciplina que explora apenas o passado e de que é objeto de sala de aula, como nos mostra a entrevista com Van, aluna da 8ª série:

Ent: Onde tu costumava aprender História?

Al: Só aqui no colégio

Ent: Fora não?

Al: Não

Ent: Tu não lêes nenhum jornal?

Al: Diário Gaúcho

Ent: E o que tem lá te parece História?

Al: É como se fosse uma História.

Ent: Como a que tem aqui na escola?

Al: Não, porque tem mortes, mas não é a mesma coisa. Van (14,4)

Essa interpretação de que a História é monopólio da escola e de que sua matéria-prima é o passado, leva o sujeito a uma visão auto-excludente da História. O seu presente, segundo essa visão da História, será objeto de estudo de futuras gerações.

1.2 NORTEADORES DA PESQUISA

Neste item do capítulo, vou expor a pergunta de pesquisa, as problemáticas que me auxiliaram na busca de resposta ao problema central do estudo, o objetivo geral, os objetivos específicos, a minha hipótese e a justificativa.

Porém, antes de apresentar cada um desses norteadores para o leitor, vou relatar as mudanças de percurso que me vi fazendo ao longo dessa trajetória.

Quando defendi o projeto de mestrado, a minha motivação por estudar a autoria na construção da memória histórico-individual (termo que explicarei a seguir) era a mesma que mantenho hoje. Contudo, essa motivação vinha elaborada numa pergunta de pesquisa¹ que se revelou limitada para a riqueza de dados que a coleta oferecia e somente o uso dessa riqueza me levaria a satisfazer minha motivação inicial.

Comecei a tomar consciência da necessidade de rever meus norteadores de pesquisa já nas primeiras horas de observação em sala de aula, onde começou minha coleta de dados. Até

¹ Pergunta apresentada no projeto de pesquisa: Como o ensino tradicional limita a autoria na construção da memória histórico-individual?

então, estava disposta a avaliar os efeitos dos métodos transmissivos sobre a construção da memória histórico-individual. Contudo, tal formulação comprometia-me muito em encontrar e avaliar os métodos transmissivos. Cabe ao pesquisador permitir-se sair a campo com uma postura mais flexível, suscetível a surpresas.

Ao observar a escola, a professora, suas práticas, os dados coletados me revelaram, por um lado, uma evidente tendência conservadora, baseada no autoritarismo docente e na prática da repetição. Por outro lado, afirmar que os métodos adotados fossem exclusivamente transmissivos significaria um reducionismo ameaçador para minha análise de dados.

Dois aspectos confirmavam para mim esse caráter reducionista. Em primeiro lugar verificava-se, ainda que raramente, a alternância das práticas pedagógicas da professora, permitindo que, em alguns momentos, houvesse debates, configurando um espaço democrático em sala de aula. Na categoria de análise Memória e Autoria, seguem passagens que expressam os pólos pedagógicos opostos, que testemunhei nas práticas de uma mesma professora. Em nenhuma aula observada foram feitas atividades em grupo. A aula era sempre expositiva. Por duas vezes, houve menção de uma proposta que incluiria trocas interindividuais, como fazer perguntas para os colegas responderem, por exemplo, mas em ambos os casos a professora voltou atrás na última hora, optando pela rotineira atividade individual.

Um segundo aspecto que me levou a relativizar a exclusividade e a crítica aos métodos transmissivos, foi o reconhecimento de um desejo muito grande de participação dos alunos, de modo que, em todas as oportunidades de manifestação, mesmo que fosse apenas para ler o texto do livro, os alunos se habilitavam. Isso me fazia refletir sobre o caráter influente, mas não determinista de uma tendência pedagógica. Esses foram os principais sinais para mim, de que o inusitado tinha muito a me dizer.

1.2.1 A Pergunta

Posto isso, recoloquei a pergunta de pesquisa em outros termos, centralizando minhas preocupações na fundamentação epistemológica e nas suas implicações cognitivas sobre os sujeitos. Elegi, então, como objeto de estudo o processo que conduz o sujeito à construção da memória histórico-individual. Assim, julgo pertinente partir da seguinte questão de pesquisa:

Quais as condições necessárias e suficientes para que a construção do conhecimento possibilite a criação de novidade na formação da memória histórico-individual?

Formulada a pergunta nesses termos, assumo como referencial teórico a epistemologia genética, em especial a abstração reflexionante como fonte de novidade (PIAGET, 1995, p. 278). A justificativa dessa opção está apresentada no terceiro capítulo.

Resta ainda esclarecer porque, em minha pergunta de pesquisa, utilizo o termo memória histórico-individual. Em primeiro lugar, destaquei o termo *histórico*, uma vez que somos seres sociais e, organizados em coletividade, partilhamos de códigos comuns. Não podemos ignorar que qualquer sujeito que participe dessa pesquisa convive com estruturas que tendem à permanência e, certamente, isso se reflete em seus comportamentos. Justamente por admitir isso e por me propor a pesquisar esses reflexos, opto por um estudo sobre a memória que não seja descolado do social, que não investigue sua construção apenas pela ótica cognitiva. Por outro lado, não acreditando em estruturas coletivas inexoravelmente determinantes, agreguei o termo *individual* à memória, creditando ao sujeito um espaço de autoria através de sua ação. Entre essas duas fronteiras da memória – estruturas coletivas e mecanismos individuais – propus, para atuar como mediador, o eixo temático autonomia. Ele pressupõe que esse sujeito busca sempre integrar-se a uma identidade e pode fazer isso cooperando com as regras, não sendo heterônomo em relação a elas.

1.2.2 Problemáticas

A fim de contemplar o problema central da pesquisa de forma mais satisfatória, dividi seu cerne em cinco questões menores. Elas me serviram de apoio tanto no momento de pensar a totalidade da pesquisa, quanto nos referenciais teóricos, devido à relação explícita entre os eixos teóricos e as problemáticas.

As questões que elaborei para compor as problemáticas foram: Práticas pedagógicas, Representação, Autoria, Memória e Tempo. Como disse anteriormente, a elaboração dessas questões guarda íntima relação com os referenciais teóricos e têm por finalidade responder aos interesses da questão central.

Segue abaixo as problemáticas:

1) Práticas Pedagógicas: Como as práticas desenvolvidas na escola favorecem a interação sujeito/objeto?

2) Representação: Como os sujeitos significam os conteúdos que lhe são propostos?

3) Autonomia: As atividades propostas em sala de aula possibilitam que os sujeitos estabeleçam relações simétricas entre si?

4) Memória: Quais as operações cognitivas envolvidas na construção da memória histórica?

5) Tempo: Como o sujeito define História segundo o critério tempo? Que relações temporais ele faz entre diferentes contextos históricos?

A relevância teórica desses eixos temáticos está explicitada nas considerações teóricas.

1.3 HIPÓTESE GERAL

Ao assumir a epistemologia genética como pressuposto, pelo qual avaliarei as práticas pedagógicas observadas, assumo que a educação é um movimento em que se ensina *porque* se aprende e não o contrário. Esta concepção põe em xeque práticas usuais, bem como compromete o sujeito, seja ele educador ou educando, a legitimar seu conhecimento através de uma pedagogia ativa. Exponho a seguir a hipótese geral que acompanha esse estudo: Os métodos transmissivos não se comprometem em avaliar as operações que os sujeitos realizam. É necessário instituir uma prática na qual o sujeito construa novidades ao longo de seu processo de aprendizagem.

Os métodos transmissivos, na medida em que promovem pouco espaço para discussões e trocas em aula, dificultam a avaliação da qualidade das operações do sujeito. Sob a ótica da epistemologia genética, a interação sujeito/objeto é apenas o início de um longo caminho que o sujeito pode trilhar. Todavia, quando as práticas de aula baseiam-se no hábito da repetição, professores e alunos amparam-se em um processo educativo, no qual o sucesso em responder questões simples e sem reflexão sintetiza todo o processo educacional.

Ao minimizar a experiência e a descoberta, admito como hipótese uma educação em História funcionando por “algoritmos”. Ou seja, “decorando” aspectos gerais de um contexto qualquer (economia, política, religião, etc), alunos e professores julgam ter “construído” a totalidade do processo, ainda que desconheçam suas relações com outros contextos históricos. Promove-se, por esse caminho, uma visão ilusória e reducionista, incapaz de dar conta do processo cognitivo do sujeito e do processo histórico da coletividade na qual os sujeitos estão inseridos.

1.4 JUSTIFICATIVAS

A justificativa dessa pesquisa apóia-se na necessidade de problematizar alguns mitos sobre memória, que estão refletidos no interior da escola. A discussão sobre a autoria na construção da memória histórico-individual transborda os muros da escola, pois vivemos em uma sociedade que busca sempre afirmar sua identidade sobre bases igualmente coercitivas.

Há alguns meses, foi editado na internet um artigo de Adam Phillips com o instigante título “A memória forçada”, no qual, usando como exemplo a temática do Holocausto, o autor nos convida a pensar: “Será que aqueles que esquecem o passado estão realmente mais propensos a repeti-lo do que aqueles que o repetem a todo instante?” Em outras palavras: “Essas marcas que se prestam como ícones para um acesso direto e reconstituído do passado, têm de fato a capacidade de homogeneizar e cristalizar os sentidos produzidos em nossa memória?”. Essas perguntas põem em xeque a ilusória perenidade que atribuímos à memória, dotando o que é puro movimento de uma fictícia estabilidade. Nisto consiste o “mito redentor da memória”, sobre o qual Adams assim se expressa:

Existe uma crença esperançosa sobre o mito redentor da memória: a de que dever ser lembrado – desde que nos lembremos das coisas certas e da maneira certa – beneficia o nosso bem-estar e até mesmo a nossa virtude. Recordar, se o fizermos da maneira apropriada, nos dará a vida que desejamos. A memória pode até nos manter cordatos. Mas, na verdade, estamos conscientes, em área distinta de nossas mentes, de que na verdade não é possível que a memória seja mais virtuosa do que aqueles que a manipulam. (<http://socioblogando.blogspot.com/2005/11/livros.html> Acesso em 20 nov. 2005).

É sobre essa concepção fossilizada do passado que se constituem as bases de uma comunidade temporariamente coesa, mas permanentemente temerosa de sua fragilidade, pois a

legitimidade de uma coesão está em reconhecer a autonomia individual enquanto instrumento de construção de uma identidade baseada na cooperação.

Assim, se entendermos que a educação pela memória pode exceder o esforço de simples reprodução e encerrar um pensamento dinâmico, cujo movimento sempre culminará em uma novidade e em uma descoberta para o sujeito, então o diálogo entre memória e magistério começa a ganhar sentido.

1.5 OBJETIVOS

Tendo em vista o problema central desse estudo, formulo os seguintes objetivos:

1.5.1 Objetivo Geral

Avaliar a aprendizagem de História, destacando como ponto de vista para isso, as condições necessárias e suficientes para que o sujeito construa um enriquecimento conceitual dos conteúdos que fazem parte de sua memória histórica.

1.5.2 Objetivos Específicos

a) Verificar a organização que os sujeitos da pesquisa fazem de seus registros na sua memória histórica e, a partir disso, estudar a representação que vêm fazendo desses registros.

b) Investigar as relações das séries temporais do sujeito.

1. Investigar os efeitos da prática pedagógica assumida nas aulas observadas, especialmente no que se refere à autoria do pensamento.

2. QUE HISTÓRIA É ESSA

2.1 A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Diferentemente de algumas ciências exatas, a História é sempre vulnerável aos efeitos da subjetividade de quem a escreve, de quem a interpreta. Essa subjetividade não cedeu nem mesmo diante das pretensões “cartesianas” de historiadores como os gregos Heródoto e Tucídetes, ambos ambicionando *escrever apenas o que seus olhos vissem*. Mas por maior que fossem seus esforços, não conseguiram fazer um registro fiel à percepção meramente ocular. Contudo, se a História não é naturalmente exata e objetiva, as ideologias apressam-se em imprimir-lhe suas características.

Seja pela hegemonia dos vencedores, da Igreja, do Estado, o fato é que a História foi presa fácil de muitas manipulações, que objetivavam construir uma identidade, uma memória histórica que pautasse com rigor e com as mesmas diretrizes o comportamento dos diferentes grupos sociais. Foi nessa perspectiva que nasceu a disciplina de História no Brasil e a exposição desse item tem a finalidade de repassar tendências importantes nas práticas pedagógicas dessa disciplina, mostrando que as permanências e rupturas não se explicam por opções inocentes e alienadas das práticas sociais.

A disciplina de História no Brasil nasceu no século XIX, sob a tutela do Estado e voltada para a construção da nação brasileira. A Era Vargas, o Regime Militar propuseram novos direcionamentos não menos ideológicos ao ensino de História, mostrando seu caráter funcional, sob o ponto de vista político. Nesse sentido, vem ao encontro a afirmação de Marc Ferro: “Independentemente de sua vocação científica, a história exerce, de fato uma dupla função, terapêutica e militante” (1983, p12).

Desde seu início, essa disciplina teve como objetivo ensinar um Brasil que trilhava os caminhos da “barbárie à civilização”, o encontro da generosidade européia e cristã com os nativos pagãos. Que Pero Vaz de Caminha tenha inaugurado essa versão é, até certo ponto, compreensível, pois em pleno século XVI o contato com a América exigia uma revisão completa de referenciais físicos e culturais. É possível que o receio com o novo ou o apego ao tradicional justifiquem a leitura feita por Caminha. Porém, que séculos mais tarde esse discurso tenha

assumido uma versão legítima é seguramente uma opção que responde a outros interesses, em especial ao de preparar a “concepção da nação.

A memória histórica que se trabalhava passava por um momento de mudanças de “tutor” e de conteúdo, mas sua forma permanecia a mesma. Assim, a hegemonia da Igreja medieval, que preenchia a memória histórica com santos do dia, foi substituída pela prática historiográfica que atendesse os interesses do Estado. Este substituiu os santos pelos heróis nacionais.

Até 1970, buscou-se um ensino que fortalecesse a identidade nacional, fazendo isso através da homogeneização das diferenças. Isso ocorreu no nível cultural, mas certamente teve seu reflexo na formação do pensamento. A década de 70 surge questionando paradigmas que davam respaldo absoluto à memória oficial. Nas palavras de Caimi:

Foi uma década em que as concepções fechadas e absolutas da história foram desacreditadas; os mitos e estereótipos presentes na historiografia nacional foram pouco a pouco sendo desconstruídos; a crença na memória oficial e na busca da identidade nacional, por meio da homogeneização das relações sociais, políticas e econômicas, foi seriamente abalada; os heróis das biografias políticas da história pátria foram, em alguma medida, substituídos pelos heróis da mídia – Ronaldinho, Ayrton Senna, Xuxa, Carla Perez” (2001, p 18).

O papel da revisão de paradigmas que se iniciava vinha para alertar que, por mais que heróis da mídia, ou seus antepassados – os heróis políticos – tivessem um espaço privilegiado na memória coletiva, era necessário atribuir a essa memória um caráter crítico e funcional, num processo que exigir mais que uma simples substituição de conteúdo. Não bastava mais ocupar-se com os modelos dos altares, dos campos de batalha, ou da mídia, pois uma mudança formal necessitava da construção de uma identidade em que cada indivíduo se tornasse parte integrante e ativa do espaço e do tempo em que vive.

A ciência histórica ressentia-se da falta de parâmetros menos abstratos para serem assumidos como objeto de estudo. Por isso volta-se hoje, com especial atenção para, a reconstrução das experiências, a valorização dos individualismos, das diferenças, em contraposição ao absolutismo da perspectiva coletiva. Essa nova postura diante da História enquanto objeto científico, sugere ao sujeito, professor ou aluno, uma nova postura de pensamento, mais ativa e, conseqüentemente, mais autêntica.

No que se refere ao Brasil, o ensino de História ficava restrito a um “repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas” (NADAI, 1993, p. 143). Desde o início dessa disciplina, foi adotado como método de ensino a repetição oral e escrita de conteúdos ministrados, sem o menor compromisso com a prática reflexiva, mas realizada de forma imperativa, objetivando a memorização. Desde então ganhavam crédito os “famosos” questionários, ainda hoje muito comuns nas salas de aula.

Com a criação do Colégio Pedro II, primeira instituição de ensino público do país, nasceu oficialmente a disciplina de História. Isso ocorreu logo após a Independência e sob influência do pensamento liberal francês. No mesmo ano, foi criado o IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro), responsável por organizar o conteúdo a ser ministrado na disciplina. As nações européias eram os baluartes do Estado que se desejava construir no Brasil, com isso reforçava-se o caráter eurocêntrico do discurso nacional.

No período republicano, aumentou a preocupação em organizar um sistema educacional em História que desse conta de enfatizar feitos e datas comemorativas, a fim de fortalecer o espírito patriótico e a unidade nacional. Os heróis nacionais foram exaltados como cidadãos exemplares da pátria nascente. Assim, intelectuais da época se esforçavam no sentido de dar forma à sociedade. A solução vislumbrada por alguns teóricos seria a organização de um sistema de educação que alcançasse todo o país e de um discurso patriótico que se expandisse por todo território nacional. Essa postura selava uma finalidade bastante positivista para a disciplina de História.

Seguindo essa linha teórica, poderíamos perguntar pelas bases de formação do sujeito histórico. A disciplina de História, elegendo como objeto de seus estudos os grandes heróis, as grandes festas, as vitórias, os hinos, construía toda a História do país sob um cenário de glória. Assim, ser sujeito histórico significava um exercício de identificação com os heróis e a conquista da cidadania neste panteão da pátria nascente. Mais do que ver o Brasil como uma soma de diferentes culturas, com suas inevitáveis particularidades, era necessário a formação do *povo brasileiro*, como coloca Pécaut: “Apesar de suas discordâncias, convergem na reivindicação de um status de elite dirigente, em defesa de que não há outro caminho para o progresso senão o que consiste em agir ‘de cima’ e ‘dar forma’ à sociedade” (PÉCAUT, *apud* CAIMI, 2001, p. 32).

Contudo, foi na década de 30, na era Vargas, que a disciplina de História conheceu os maiores reflexos do nacionalismo. Indicativo revelador desses novos tempos para a educação foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública num dos primeiros meses do governo. O gabinete ministerial passou a ser a sede de discussões e de transformações pedagógicas, que, por óbvio, ignoravam a comunidade de professores. Medidas como essas que pautaram a educação constituíram as bases reacionárias do governo “revolucionário”.

Esses foram os anos em que a laicização e o positivismo se afirmaram como critérios absolutos de cientificidade. Esse aspecto tem especial interesse para as ciências humanas, pois reforçou a importância de a ciência se apoiar numa base teórica que enaltescesse o Estado. O episódio da Intentona Comunista, em 1935, atualizou a importância do discurso cívico na educação, destacando esta última como instrumento de governo do presidente Vargas. Quanto ao ensino de História, especificamente, o pensamento histórico, identificava-se cada vez mais com o pensamento patriótico, de defesa e orgulho da nação. Nas palavras de Caimi:

“[...] a proposta era de organizar um ensino capaz de despertar a consciência patriótica, priorizando-se o caráter humanístico em detrimento do caráter científico. Isto se justificava porque deste último não se podia esperar uma formação patriótica, visto que as ciências não têm pátria, sendo naquele momento, essencial o fortalecimento da nação” (2001, p 37).

A fim de cumprir com os objetivos atribuídos ao ensino de História e fazendo um louvor aos princípios positivistas que pautavam a abordagem científica da época, na década de 40, a disciplina de História foi desmembrada em História Geral e História Nacional, sendo tomada como modelo a Alemanha Nazista, que formava, mais do que cidadãos, soldados da mãe-pátria! Fica evidente, então, a intenção das medidas de governo pós-30 para potencializar o caráter nacionalista da educação.

A hegemonia do positivismo sobre as ciências humanas se diluiu nas décadas de 50 e 60, em virtude do diálogo com correntes historiográficas francesas, notadamente em autores como Fernand Braudel e Lucien Febvre. Essas correntes – que serão exploradas no próximo item – alertavam fortemente para o caráter reducionista e determinista da interpretação positivista. O ensino de História apresentou neste período uma prática na qual o objetivo final não era tão absoluto, mas vinha mais preocupado com o processo. Não era mais visto apenas enquanto produto final, “mas como uma maneira de pensar peculiar, ou seja, de pensar historicamente. Pela primeira vez ensinou-se história, ensinando-se também seu método” (NADAI, 1993, p.156).

A partir de 1964, a educação acompanhou a tendência de todos os outros setores da política brasileira, primando pela segurança nacional e pelo desenvolvimento econômico. Por essa razão se explicava o estreitamento de laços entre as políticas educativas e o IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – órgão representativo dos empresários), a USAID e a UNESCO (organismos internacionais), aproximação essa que caracterizava cada vez mais a educação como instrumento a serviço do desenvolvimento econômico (FONSECA, 1995, p 19). Desde 1950, a política externa americana estava preocupada em intervir ideologicamente nos países da América Latina a fim de evitar subversões comunistas. Indo ao encontro desse objetivo, a educação, enquanto tempo de amadurecimento da reflexão e da crítica, acabou cedendo espaço para uma educação profissionalizante, cujo fim imediato era a inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, em 1967, a Constituição Federal não mais previu uma porcentagem determinada do orçamento da União para a educação. Essa desobrigação do Estado com a educação teve, pelo menos, duas conseqüências: a ascendência da rede de ensino privado sobre o público e a quase extinção das ciências humanas dos currículos de Ensino Médio, uma vez que sua a ordem de dia era “profissionalizar”.

Se em momentos anteriores da História do Brasil, a disciplina de História fora um instrumental alinhado com os interesses políticos, em anos de ditadura os cuidados com a História multiplicaram-se. Contudo, o zelo não foi apenas no sentido de manter o pensamento histórico afim com a defesa da segurança nacional. O Estado iniciava a desqualificação do ensino de História. Prova disso foi a aprovação, em 1969, do funcionamento de cursos profissionais de curta duração, com tempo médio de um ano e meio. As famosas licenciaturas curtas, com sua carga horária reduzida, tinham o ônus de não contemplar com a devida importância as tendências pedagógicas e seus efeitos sobre a aprendizagem. Como destaca Fonseca:

Desqualificar o professor de História, ou qualificá-lo e prepará-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidades de submissão à maioria da sociedade brasileira, significava, sem dúvida, fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar ainda mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior das nossas escolas de 1º e 2º graus (1995, p 29).

Progressivamente, o profissional em História ia cedendo espaço para professores polivalentes, formados nos cursos de Estudos Sociais e que podiam atuar nas áreas de História,

Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, OSPB, como se não fossem ciências que merecessem reconhecimento de saberes autônomos. Os licenciados em História, desde 1976 estavam autorizados a lecionar apenas no ensino médio, o qual, pelo caráter profissionalizante, excluía ainda mais a disciplina de História.

Paralelamente ao esvaziamento da História no ensino fundamental, a preocupação com a Segurança Nacional fazia aumentar a importância das aulas de Moral e Cívica. Inclusive nos cursos de graduação e pós-graduação. Mesmo em 1987, depois da ditadura militar, persistiu a insistência na formação de professores polivalentes, resultando em manifestações de vários órgãos ligados à educação em defesa do respeito à autonomia e ao profissional de cada uma das ciências que haviam sido atingidas pelo “rolo compressor” chamado Estudos Sociais.

A História, enquanto uma ciência problematizadora, que tematiza a dinâmica de organização ou adaptação social, econômica e cultural dos grupos humanos através do tempo, se descaracterizava rapidamente. O culto ao Hino Nacional, a ladainha dos heróis, a celebração de datas festivas, inclusive de caráter esportivo, reduziam a finalidade dessa ciência. Por outro lado, o boicote à autonomia dos professores estendia-se também às organizações estudantis, uma vez que, para neutralizar todo e qualquer foco subversivo, a legislação determinava o enquadramento dos centros estudantis na doutrina Moral e Cívica. Esses centros, rebatizados como centros cívicos, estavam sob vigilância de um professor-chefe.

Formação moral e submissão eram assumidas como sinônimos e como padrão de inclusão ou rejeição pela pátria-mãe. Sendo um país da América Latina, a proposta curricular para as aulas de História centrava-se em analisar o Brasil como um país integrante de uma América unida, sem hostilidades – de Norte a Sul! É possível ver que a disciplina de História atravessava um momento no qual, simultaneamente, era tida na grade curricular como uma ciência de menor importância, mas o jogo político não abria mão de vinculá-la o máximo possível aos seus interesses. Isso revela o comprometimento da construção da memória coletiva com o processo de lutas sociais.

Essa perspectiva é de suma importância para compreender a justificativa dessa pesquisa, pois o atrelamento da memória histórica ao jogo de forças políticas, como vim expondo até aqui, tem antigas raízes, apresentando muita resistência para que a disciplina de História tenha um caráter democrático e seja capaz de viabilizar a construção de uma memória

histórico-individual. Para tanto é necessário a busca de uma prática pedagógica que prime pela autonomia na análise crítica dos contextos históricos.

Ainda que de forma tímida, os anos de 70 e 80 foram palco de críticas ao paradigma tradicional que pautava os programas curriculares das décadas anteriores. As ferramentas para tal crítica vinham das correntes historiográficas que passavam a influenciar as pesquisas, propondo novos temas que contemplassem aspectos culturais e sociais. Essa ampliação de objetos de estudo legitimava a família, criança, mulher, classe operária dentro de um universo que podia revelar múltiplas faces sociais antes omitidas pela fidelidade a uma cronologia unidirecional e uma periodização superposta aos contextos.

As novas tendências historiográficas que dividiam, então, as perspectivas históricas eram, em maior destaque, a História social e a História Nova. Elas passaram a fazer parte de uma revisão de programas curriculares, mostrando novos horizontes para se discutir o processo ensino-aprendizagem em História. Esse processo de revisão ocorria paralelamente ao momento de redemocratização no Brasil, num contexto onde os movimentos sociais se articulavam e reivindicavam uma nova forma de inclusão, a começar por rever seu espaço na memória histórica. Esse apelo a uma revisão paradigmática delatava uma educação subordinada ao aparelho de Estado. As portarias baixadas só faziam aumentar o desprestígio da disciplina de História, uma vez que diminuía a carga horária na grade curricular e amalgamava essa ciência com várias outras em nome de uma moral forjada e imposta. As décadas de 70 e 80 foram anos de denúncia da História como vítima dos *porões da ditadura*.

O desafio que se colocava na educação era, em síntese, quebrar a resistência contra a autonomia do pensamento, optando por uma via democrática nas salas de aula. Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas primavam pela prática da pesquisa em substituição à transmissão simplista do produto já elaborado do conhecimento histórico. Isso significava dar espaço às sucessivas e intermináveis tomadas de consciência que fazem parte da construção de um conceito. Para tanto, era fundamental uma mudança na relação professor/aluno. Os novos referenciais pedagógicos pressupunham uma postura mais ativa do aluno e uma relação dialógica entre este e o professor.

Essa busca pela crítica e pela descoberta na educação teve como destaques os estados de SP e MG; ambos fizeram propostas no sentido de ampliar os limites da disciplina de História,

de modo que fosse possível aproximar o cotidiano dos alunos e quebrar com a linearidade do discurso tradicional. Em contrapartida, incluindo as práticas coletivas contemporâneas nas reflexões, os professores apostavam que os alunos seriam capazes elaborar conceitos mais complexos, podendo construir memória histórica sob argumentos críticos. Essa postura relativiza a noção de antiquário da memória, denunciando um discurso que omitia o homem como produto e agente transformador de seu contexto, simultaneamente.

Essas iniciativas que surgiam no sudeste do Brasil mostravam-se bastante sensíveis às influências da historiografia social inglesa e da escola dos Annales, ampliando os horizontes da historiografia brasileira. Com a aproximação dessas teorias o estudo da História passou pelo desafio de ser entendido como palco de lutas sociais, onde muitos temas, até então marginalizados, passaram a ser estudados como símbolos de dominação ou de resistência. Portanto, seja a cronologia positivista, dividindo a História em Idades, seja o modelo marxista ortodoxo, da evolução dos modos de produção, ambos estavam sendo colocados em xeque como paradigmas orientadores da organização do ensino de História da Europa Ocidental, devido à impossibilidade de serem generalizados.

Pela necessidade de descobrir novas saídas, tanto na teoria como na prática, cometeram-se excessos. Não é interesse aqui julgar esses desvios. Relevante era a mobilização para assumir um paradigma que contemplasse a contemporaneidade e as experiências individuais e coletivas como aspectos pertinentes da construção da memória histórica, com os alunos identificando-se como agentes implicados nessa construção.

Sinteticamente, segundo Caimi, se analisarmos o desenvolvimento da História como disciplina escolar, podemos evidenciar algumas características, sendo possível destacar como principais:

[...] a origem conservadora do ensino de História, determinada pela influência do IHGB; a dependência dos modelos franceses, denotativa de uma visão histórica eurocêntrica, tendo a civilização européia ocidental como viés de análise historiográfica; os métodos de ensino fundamentados na memorização e na assimilação acrítica, com ênfase nos questionários e na repetição oral dos conteúdos; a transmissão de conhecimentos descolados do processo histórico e da prática social, baseados na biografia de brasileiros ilustres e nos seus efeitos político-militares; a visão pragmática e utilitarista do ensino de história e sua contribuição para a construção e manutenção de uma identidade nacional e do Estado-Nação, entre outras características (2001, p. 43).

Conforme esse panorama, cabe ainda prestar atenção ao papel que a sociedade impõe à escola e esta, por sua vez, impõe à História, por tradição. Passa a ser vital, então, aproximar a comunidade escolar do mundo que está acontecendo, para que a História ganhe uma dimensão prática. Além do mais, esse esforço diminui a distância que se estabeleceu entre “conhecimento formal”, institucionalizado como função da escola, e o “conhecimento informal”, não reconhecido, não valorizado. Nesse sentido, Michel Foucault alerta, de forma feliz, para os limites que os intelectuais – e os professores estão implicados nesse pensamento – têm, pois não possuem o monopólio do conhecimento:

[...] ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber, elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber... O papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso (1984, p 71).

2.2 OS CAMINHOS DA HISTÓRIA

Até aqui vim expondo a trajetória do ensino de História. Tratarei, a partir de agora, dos diálogos que essa disciplina tem travado com os novos paradigmas. O que eles de fato acrescentam? Quais mudanças são efetivas? O que é visto como principal razão para justificar as eventuais resistências?

O fazer histórico no Brasil, tradicionalmente fiel aos modelos europeus², consolidou seus estudos sobre um efeito de ressaca teórica, ou seja, após um paradigma se legitimar nos grandes centros acadêmicos europeus, ele é importado e aplicado em análises e, com mais resistência ainda, em sala de aula, enriquecendo o debate histórico. É possível que essa resistência se explique por outra ainda maior. O devir de um historiador/educador se apóia em viabilizar a construção de uma identidade isenta de mitos, de nacionalismos. Foi refletindo sobre a função do historiador frente à ingenuidade ideológica, que Hobsbawn disse em uma conferência:

² Esse comentário não tem o objetivo de desmerecer a produção historiográfica brasileira, ignorando grandes contribuições, como por exemplo, os recentes estudos de Manolo Florentino sobre o período colonial. Contudo, as contribuições deles vêm no que se refere ao conteúdo, não quanto a suas bases teóricas.

Nessa situação os historiadores se vêem no inesperado papel de atores políticos. Eu costumava pensar que a profissão de historiador, ao contrário, digamos, da de físico nuclear, não pudesse, pelo menos, produzir danos. Agora sei que pode. Nossos estudos podem se converter em fábricas de bombas, como os seminários nos quais o IRA aprendeu a transformar fertilizante químico em explosivos. (2000, p. 17)

Em função das diferentes abordagens e dos diferentes usos que se faz da História dentro dessa dimensão coletiva, nem mesmo o olhar mais positivista seria capaz de garantir total neutralidade ideológica para essa ciência.

Propondo uma breve revisão historiográfica, a função inicial da História enquanto disciplina limitou-se à preservação de um memorial de governantes, símbolos populares e instituições, “o saber histórico girava ao redor de certas imagens com capacidade de garantir uma (in)formação compartilhada.” (PEREYRA, 1984, p. 18).

Essa História mitificada que, por diferentes interesses ainda é capaz de guardar cidadania privilegiada nas escolas, teve suas raízes na Alemanha, no início do século XIX. Nesse período, a Alemanha produziu a filosofia da História e seu antídoto: “Hegel e Ranke, precursores da filosofia da História e da História científica, respectivamente.” (REIS, 1995, p. 41).

A produção de Ranke, por se voltar ao estudo do passado e das suas relações exteriores, tem um caráter conservador e nacionalista – produção que ia ao encontro do contexto histórico da própria Alemanha: lutas pela unidade nacional. A produção de Ranke afastava-se da filosofia de Hegel, porque esta defendia a objetividade do método histórico da crítica às fontes.

O método da história científica consistiria, para Hegel, na restituição do fato, cabendo ao historiador limitar-se à narração do que aconteceu com total neutralidade. A concepção histórica resultante de tal abordagem corresponderia na organização dos fatos documentados, abstendo-se da reflexão teórica, sob pena de esta induzir à subjetividade.

Na segunda metade do século XIX a História científica ganhou adeptos em outros países, como a França, onde essa historiografia foi adotada sob influência do pensamento iluminista. Sendo assim, a interpretação atribuída ao tempo, segundo essa historiografia, é um processo linear e progressivo, conforme uma lei evolutiva que conduz para uma sociedade de

igualdade e fraternidade. Mesmo com algumas variáveis, a história científica mantém em comum um aspecto, bem destacado nas palavras de Reis:

Passivo, o sujeito se deixa possuir pelo seu objeto, sem construí-lo ou selecioná-lo. É uma consciência recipiente, que recebe o objeto exterior em si, ou uma consciência espelho, que reflete o fato tal como ele é, ou uma consciência plástica, que toma a forma dos objetos que se apresentam diante dela. (1995, p. 43)

Gradativamente, a investigação histórica sentiu a necessidade de resgatar o movimento global da sociedade, atrofiado pela exclusividade das classes dominantes como objeto histórico. Isso vem sendo feito com o enriquecimento do campo temático, incorporando questões suscitadas por grupos até então ignorados.

A reação à insuficiência da ortodoxia rankeana, bem como suas variáveis, foi sentida ainda no século XIX, quando a historiografia apresentou mudanças que expressavam uma aproximação com as ciências sociais. Essas mudanças podiam ser sentidas sob alguns aspectos, quais sejam: o descrédito da história política e religiosa em favor da história sócio-econômica; a ênfase da análise histórica nas forças sociais.

Devido à aproximação com as ciências sociais, foi dela que vieram as maiores motivações de mudanças, especialmente de Karl Marx. Seguramente uma de suas maiores contribuições para a historiografia é a teoria da base e superestrutura como sendo uma constante em grupos sociais compostos por diferentes níveis em interação (HOBBSBAWN, 2000). Essa abordagem implica uma concepção de História, em que as sociedades passam a ser reconhecidas como um sistema de relações humanas que se organizam com a finalidade de produção e reprodução. Por essa razão, a análise marxista é estrutural-funcionalista, uma vez que visa à articulação desses sistemas, bem como a incondicional contradição que se gera a partir da regulação de forças entre base e superestrutura.

A essa contradição, própria da regulação de forças, Marx chamou de luta de classes e atribuiu a ela o papel de chave explicativa do processo histórico, em outras palavras, motor de mudança social. Assim, sustentando que a interação entre diferentes hierarquias sociais gera a luta de classes, a teoria marxista reformulou o conceito de ideologia. Para o marxismo, ela perpassa as relações humanas não mais como um conjunto de idéias que se desenvolvem por si mesmas, como entidades (legado hegeliano), mas como um conjunto de idéias dependentes do

fazer humano e afim com as condições materiais sobre as quais o homem age. Nas palavras de Jacob Goreneder:

Sob o prisma da ideologia é que a história se desenvolve como realização da idéia Absoluta, da Consciência Crítica, dos conceitos de Liberdade e Justiça e assim por diante. Ora, tais idéias não possuem existência própria, mas derivada do substantivo material da história. (GORENDER, Prefácio. *In*: MARX, FREDERICH, 2001, p. XXII).

Como a ideologia proeminente não contemplaria base e superestrutura, mesmo porque seu interesse não era outro senão servir aos interesses da segunda, a História seguia sendo a própria luta de classes.

Contudo, como bem destaca Lucien Goldman (1978, p. 149), a premissa marxista de que a contradição social conduzia a mudanças de alguma natureza, esbarrou em um limite da própria orgânica social: mecanismos de auto-regulação que neutralizam o potencial revolucionário de um conflito. Desse modo, as contradições não apresentaram a capacidade revolucionária porque muitas delas foram absorvidas pelo próprio sistema ou por pequenas mudanças que não poderiam adquirir um caráter estrutural. Esse “imprevisto” teórico confundia principalmente a leitura vulgar do marxismo, pois ao reduzir a interação da consciência social e do ser social a um modelo estático, imprimir um determinismo econômico à relação base/superestrutura, não encontrando explicações viáveis para os mecanismos de auto-regulação.

Na década de 60, Edward Thompson propôs uma leitura marxista que corrigisse as distorções do marxismo vulgar, recolocando o marxismo como uma teoria e não como leis da História. O autor faz isso fundamentado no resgate da experiência do indivíduo no seu contexto histórico. A experiência perpassa toda sua concepção de História, como sendo fator fundamental para a construção do conceito de classe e de consciência social. Elas não são categorias estanques, mas geradas pelas suas interações e se essas, segundo Thompson, vêm determinadas pelas relações de produção, a forma como o sujeito vai organizar seu cotidiano, em termos de cultura, identidade, religião, não segue nenhuma lei.

Se o marxismo já vinha pondo em xeque as premissas positivistas, a situação do mundo no pós 14-18 e as quebras dramáticas da economia capitalista motivaram, na França, o questionamento das idéias de progresso contínuo da humanidade. O movimento dos Annales, encabeçado por Marc Bloch e Lucien Febvre, começou a surgir num contexto em que os

aspectos econômicos ganhavam ascendência sobre os políticos e na crítica do próprio fundador do movimento ao positivismo: “A disciplina a que dedicavam os seus talentos não lhes pareceu, ao fim das contas, capaz nem, no presente, de conclusões seguras, nem, no futuro de boas perspectivas de progresso”. (BLOCH, 1974, p. 20)

Os Annales assumem a bandeira por um compromisso pacifista, alertando para a insuficiência da história relato e, de certa forma, essa busca por novos paradigmas também acompanhava a insegurança que aquele contexto gerou sobre o tradicional eurocentrismo. O remanescente olhar obtuso do processo histórico cegava-se diante da necessidade de considerar as civilizações múltiplas.

A interpretação dessa primeira geração dos Annales priorizava entender a História segundo aspectos sócio-políticos. “Propor uma outra História significava, portanto: menos redescobrir o homem do que, enfim, descobri-lo na plenitude de suas virtualidades, que se inscreviam concretamente em suas realizações históricas.” (BURKE, 1997, p. 7). Se a tradicional narrativa não dava conta de explicar os cinzentos anos de barbárie que marcaram o início do século XX, o objetivo dos Annales era buscar explicações em uma história-problema, considerando o diálogo com outras disciplinas como um fator de inovação temática. Essa nova forma de pensar e fazer História vem conhecendo quatro fases.

A primeira fase desse movimento ficou caracterizada pela forte militância contra a história política, tendo como principais divulgadores Lucien Febvre e Marc Bloch. Este afirma que interessa à História:

Os homens. Mais do que o singular, favorável à abstração, convém a uma ciência da diversidade do plural, que é o modo gramatical da relatividade. Por detrás dos traços sensíveis da paisagem, dos utensílios ou das máquinas, por detrás dos documentos escritos aparentemente mais glaciais e das instituições aparentemente mais distanciadas dos que as elaboraram, são exatamente os homens que a história pretende apreender. Quem não o conseguir será, quando muito e na melhor das hipóteses, um servente da erudição. O bom historiador, esse, assemelha-se ao monstro da lenda. Onde farejar carne humana é que está a sua caça. (BLOCH, 1974, p. 28).

Após a Segunda Grande Guerra, os Annales amadurecem seus métodos e conceitos, sendo neste segundo período que ganham relevância as teorias de Fernand Braudel com seu postulado sobre as diferentes durações, a que estavam submetidas às estruturas que cercavam o homem, fossem elas econômicas, culturais, políticas, naturais. Assim, Braudel defendia a

articulação de todos esses fatores na construção de uma História “total”. Nas três diferentes unidades de tempo, a longa duração correspondia ao meio geográfico (demografia, biologia), a média duração voltava-se à vida social, e a curta duração, preocupava-se com o evento efêmero. (HUNT, 1995, p. 4).

A interpretação de Braudel ratificava a crítica à História baseada no curto prazo, preocupada com o imediato, defendendo a necessidade de um diálogo entre diferentes temporalidades.

Essa análise, bastante comprometida com as grandes estruturas e as grandes temporalidades, a teoria de Braudel se ressentia por ter um caráter determinista, minimizando o papel protagonista do homem na História. Registro essa crítica aqui, porque no capítulo terceiro utilizo a teoria de Braudel sobre as diferentes temporalidades, mas não me solidarizo com o aspecto determinista de sua análise.

A década de 70 em diante inaugurou para o movimento, uma terceira fase marcada pela diversidade de temas. É a chamada Nova História. Nessa fase houve um declínio dos temas sócio-econômicos e o aparecimento de estudos sobre família, arte, sexualidade, apresentando em Philippe Áries e George Duby, grandes expoentes.

Se os *Annales* vinham, até então, estudando a massa da sociedade sob as perspectivas econômica, social e demográfica, para a quarta geração de autores desse período, como Roger Chartier e Jacques Revel, a cultura não vinha como uma produção determinada pelas relações econômicas e sociais. Essas relações se constituiriam como traços culturais. Por não defender a sujeição das práticas culturais a mudanças de tempo e espaço, a quarta geração criticava a busca de uma base universal para o método histórico.

Até aqui me propus a expor brevemente os caminhos da História. Contudo, qualquer uma dessas interpretações precisa contar com as estruturas do conhecimento do sujeito. Por essa razão, segue o próximo capítulo, com aspectos cognitivos que julgo pertinentes para a compreensão da História.

3. REFERENCIAIS TEÓRICOS

Neste capítulo exponho os aspectos, que escolhi, da teoria de Piaget. O critério usado para esta escolha foi o problema de pesquisa. Busquei uma base teórica que satisfizesse a seus interesses.

Apresentarei, também, material coletado para a pesquisa, a fim de exemplificar alguns conceitos. Por essa razão, dados trazidos neste momento, reaparecerão no capítulo da análise dos dados. Assim, sugiro ao leitor que leia a dinâmica de classificação exposta no capítulo seguinte, uma vez que ela será citada nos itens a seguir.

3.1 ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE: ESTEIO TEÓRICO DA PESQUISA

A Abstração Reflexionante, tal como Piaget (1995) a expôs, foi escolhida como esteio teórico deste trabalho, uma vez que seus postulados apóiam toda a construção do conhecimento na ação do sujeito. Porém, o que significa a palavra abstração? Até onde seu significado justifica a escolha da Abstração como base primeira nas considerações teóricas deste estudo? Em sua obra, “Educação e Construção do Conhecimento”, Becker traz uma definição útil para análise:

A palavra latina abs-trahere significa retirar, arrancar, extrair algo de algo. Nunca a totalidade, mas apenas algo, algumas características. Reside, aqui, o limite do conhecimento (o objeto nunca é conhecido totalmente), por um lado, e o motivo pelo qual o conhecimento é progressivo, por outro. O processo do conhecimento está restrito ao que o sujeito pode retirar, isto é, assimilar, dos observáveis, ou dos não-observáveis, num determinado momento. (2001, p.47)

Nesta pesquisa, os processos do conhecimento em análise referem-se às elaborações do pensamento histórico dos alunos envolvidos nas observações e, principalmente, nas entrevistas. Especialmente na dinâmica de classificação – descrita na Metodologia da Pesquisa e realizada durante as entrevistas – foi possível conferir a validade dessa base teórica para avaliar as diferenciações e organizações que o aluno consegue fazer a partir de conteúdos que lhe foram transmitidos, por vezes, de forma descomprometida com a aprendizagem que vinha sendo elaborada pelo aluno em sala de aula.

Tematizar a Abstração Reflexionante nas falas dos alunos durante as entrevistas, revelou ser uma opção acertada para avaliar o sujeito enquanto agente do próprio pensamento.

Como será exposto mais adiante, foi possível identificar diferentes graus de equilibração entre o conteúdo (objeto) apresentado e as adaptações internas, no que diz respeito à construção de novos esquemas³. Assim, entre alunos de uma mesma idade, mesma série, existiam desde fabulações, até apuradas operações de integração. Como explicar que alunos expostos às mesmas aulas apresentem graus de abstração tão diferenciados? Seria uma pré-disposição inexorável? Certamente não, até porque este estudo não se dedica a fazer uma apologia ao apriorismo.

Porém, a disposição pessoal que cada sujeito tem frente a um novo objeto refere-se ao conjunto de estruturas construídas a partir de interações que o sujeito participou ao longo de sua história. Assim, diante das mesmas experiências é plenamente compreensível que as assimilações e acomodações de um aluno sejam diferentes daquelas feitas por outro, pois o determinante das condições do objeto para o sujeito não são definidas só pelo seu universo externo, mas também pelo interno – composto por esquemas cognitivos. São determinados, numa palavra, pela interação.

A partir do funcionamento da dinâmica e de seus resultados, serão trabalhados alguns elementos pertinentes quando se aborda a Abstração Reflexionante. Uma vez que esta se apóia nas coordenações das ações do sujeito, utilizando-se, portanto, não apenas dos dados dos objetos, mas de esquemas já construídos, a Abstração Reflexionante é naturalmente estruturante. Por isso mesmo, enquanto fonte de novas estruturas, ela se caracteriza por ser fonte de novidades para o sujeito e é a partir dessa propriedade que se falará em autoria do pensamento. Como destaca Piaget:

A abstração consiste, por si mesma, com efeito, numa diferenciação, porquanto separa uma característica para transferi-la, e uma nova diferenciação acarreta a necessidade de integração em novas totalidades, sem as quais a assimilação deixa de funcionar daí o princípio comum da formação das novidades: a abstração reflexionante conduz a generalizações, por isso mesmo construtivas, e não simplesmente indutivas ou extensivas como a abstração empírica. (1995, p. 284)

A citação de Piaget apresenta duas expressões importantes para entendermos Abstração Reflexionante: diferenciação e integração. Durante a assimilação de um objeto pelo sujeito, os

³ Por esquemas entende-se: “aquilo que, em uma ação, é, assim, transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, dito de outro modo, o que há de comum às diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (PIAGET, 1967, p. 16). Tendo, portanto, o caráter de generalização de um comportamento para outras situações, os esquemas figuram como organizadores do pensamento e fonte de conceitos, pois um objeto só ganha significado para o sujeito quando este objeto é assimilado a um esquema.

movimentos de diferenciação e integração estão sempre presentes e podem ser interpretados como duas faces de uma mesma moeda. Toda Abstração Reflexionante acarreta a diferenciação de uma característica do objeto para ser transferida a um patamar de reflexão superior. Por conseqüência, essa característica transferida necessita ser integrada em uma nova totalidade.

Assim, diferenciação e integração são responsáveis por organizar as coordenações de ações do sujeito, de modo a integrá-las num todo coerente. Justamente, por esse movimento, que resulta em reorganizações das estruturas cognitivas do sujeito, é que as atividades de diferenciação e integração funcionam como o princípio comum da formação de novidades.

Essa é a característica endógena da Abstração Reflexionante, por isso se falava acima que ela é essencialmente estruturante, mas ela também é exógena pelo potencial adaptativo que representam essas novas organizações do pensamento. Assim, ao construir esquemas mais complexos interiormente, o sujeito passa a exercer sobre o meio uma capacidade mais qualificada de ação, maior poder do que o anterior.

Trazendo o que foi exposto acima para a dinâmica de classificação empregada nas entrevistas, será tomado o exemplo de Am (15,11), como demonstrativo. Apresentou-se a Am um conjunto inicial⁴ com várias tarjetas contendo definições sobre ditadura militar brasileira, ensinada em suas aulas de História. Diante da proposta de classificação, Am apresentava dificuldade em definir e relacionar Guerra Fria com o restante das tarjetas. Em dado momento, ela foi questionada sobre os grupos que havia construído até então:

Ent: Então tu farias dois grupos: Chico Buarque, golpe Militar, partidos políticos extintos, passeata dos cem mil, Caetano Veloso, exílio, Geraldo Vandré, milagre econômico, atos institucionais, aumento da dívida externa, anistia, legalidade, Brasil campeão do mundo. Por que tu colocaste partidos políticos extintos neste grupo?

Al: Por que os partidos que não concordavam com as idéias dos militares eram extintos.

Ent: E aumento da dívida externa?

Al: Porque a gente pedia dinheiro para os EUA, foi ele que deu a idéia do golpe, eles emprestaram porque na época estavam, ah sim, eles estavam na guerra fria! (risos). E aí como nessa época o Brasil, com o João Goulart, estava mais para o socialismo do que para o capitalismo, os EUA compraram o Brasil.

Ent: Tu falaste em Guerra Fria, agora tu relacionas ela?

Al: Relaciono. Colocaria aqui no grupo do golpe (Am 15,11)

Neste trecho da entrevista Am se sente desafiada e esforça-se para diferenciar e integrar

⁴ Conjunto único, sem diferenciações.

uma tarjeta para a qual até então não atribuía significado algum. Foi através do esforço pessoal de classificação que esse significado foi construído, demonstrando como a Abstração Reflexionante viabiliza um salto qualitativo na conceituação. É possível observar também que, ao debruçar-se novamente sobre suas reflexões anteriores, Am verbalizou – no nível da consciência, portanto – novas descobertas em relação à Guerra Fria. Essa observação pode ser equiparada ao que Piaget chama de tomada de consciência⁵.

A Abstração Reflexionante é composta por dois casos particulares: abstração pseudo-empírica e abstração refletida. A primeira se caracteriza pelo objeto sendo “modificado pelas ações do sujeito e enriquecido por propriedades tiradas de suas coordenações – p. ex., ao ordenar elementos de um conjunto (PIAGET, 1995, p. 274). A segunda reúne as situações em que o resultado da abstração sempre se tornar consciente.

Na forma como foi proposta, a dinâmica de classificação é um exemplo de abstração pseudo-empírica, pois as propriedades atribuídas às tarjetas não estavam naquelas palavras, mas foram atribuídas a partir de coordenações das ações do sujeito. Foi assim que Mat (11,09) dividiu em classes o universo das tarjetas sobre Roma Antiga, como segue no trecho de sua entrevista:

Ent: Vamos ver, tu colocaste Tibério e Caio junto com reforma agrária. Quem foram eles e por que estão junto com Reformas? O que é reforma agrária?

Al: Eles eram irmãos e lutaram pela reforma agrária de Roma. Isso é dividir as terras, porque tem gente que tem muita terra e tem gente que não tem terra e eles queriam dividir as terras.

Ent: Depois tu fizeste um outro grupo de bárbaros, germanos, hunos e francos.

Al: Eles invadiram Roma e foram responsáveis pela queda.

Ent: Pela queda. Aqui tu colocaste Júlio César, expansão romana e pão e circo. Por que Júlio César e expansão romana estão juntos?

Al: Porque foi com Júlio César que Roma cresceu.

Ent: E pão e circo?

Al: Era uma política no Coliseu, onde se distribuía pão, vinho e a luta de gladiadores. Mat (11,09)

As relações que Mat construiu foram possíveis em função de significados gerados e

⁵ A tomada de consciência, segundo Piaget, parte da interação sujeito/objeto e orienta-se em dois sentidos. Primeiro em direção a uma maior compreensão das coordenações das ações efetuadas pelo sujeito para assimilar o objeto, reconhecendo os meios empregados, ou os motivos de uma eventual modificação durante o processo de assimilação (chamada de regulação ativa). O segundo sentido, em solidariedade ao primeiro, está a compreensão do objeto que participa da interação. Como vemos, tomada de consciência não se refere a um *insight*, como quer o senso comum, mas trata-se de um processo que conduz à conceituação das ações do sujeito, por meio de abstrações refletidas (PIAGET, 1978b).

articulados por seus esquemas. Não estavam impressos no significante, como advoga o empirismo. Com base nessa mesma transcrição, é possível destacar dois aspectos inseparáveis da Abstração Reflexionante: o reflexionamento e a reflexão. O reflexionamento é entendido como projeção a um patamar superior daquilo que foi abstraído do patamar inferior e a reflexão refere-se à necessidade de reorganização daquilo que foi transferido; produz-se, assim, novidades.

Ao construir pequenas classes, como Tibério, Caio Graco e Reforma agrária, por exemplo, Mat diferenciou cada um desses conceitos e os integrou em uma totalidade maior. Havia uma razão no seu pensamento pela qual reforma agrária juntou-se aos irmãos Graco e não a outras classes. Essa diferenciação, seguida de integração é um demonstrativo dos reflexionamentos e reflexões que o sujeito opera durante a Abstração Reflexionante, alcançando sucessivamente patamares superiores de pensamento. Até o final da entrevista Mat classificou as palavras, produzindo o seguinte diagrama:

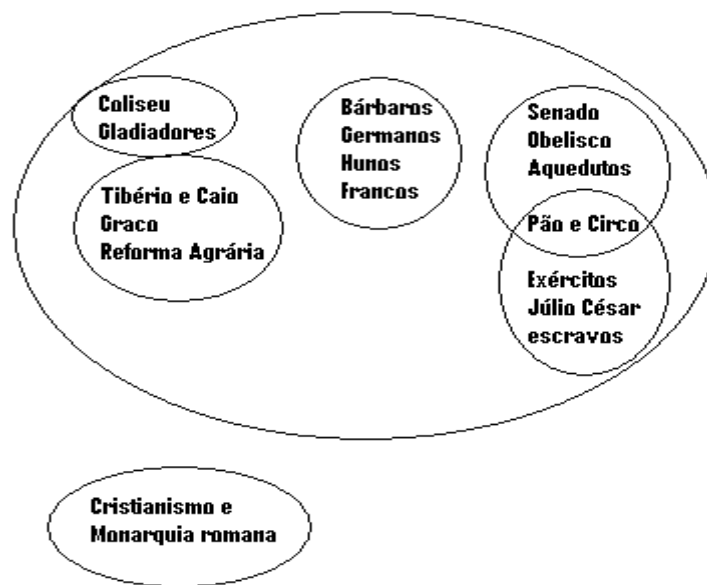


Fig. 2: Diagrama de Mat (11,09)

Com efeito, a ação do sujeito, ao realizar classificações, o conduz a uma conceituação mais aperfeiçoada e a um enriquecimento do esquema empregado na operação, como explica Piaget:

Esta união da reflexão e do reflexionamento é, portanto, essencialmente formadora dos patamares sucessivos e não somente fonte das passagens projeções ou generalizações que conduzem de um a outro. Deixemos claro, além disso, que cada patamar novo comporta uma diferença qualitativa, além de uma diferença de grau. (1995, p. 276)

As operações de Mat, expostas como exemplo, caracterizam uma Abstração Reflexionante, uma vez que ele qualifica seus conceitos reunindo, num todo, conteúdos segundo uma relação de equivalência, agrupando-os depois em classes menores. Ao elaborar essas classes Mat formaliza um primeiro momento na construção de conceitos, qual seja, estabelecer uma relação inversa entre extensão e compreensão das estruturas e conteúdos. As diferenciações, realizadas até então, revelaram um aumento na compreensão das estruturas e uma diminuição na extensão dos conteúdos (pois estavam reunidos em sub-grupos). Contudo isso muda mediante o próprio funcionamento da Abstração Reflexionante.

Em caso de assimilações, conservando sua continuidade, e de acomodações “normais”, o antigo esquema é ampliado por incorporação de novos elementos em seu ciclo e este antigo esquema torna-se um caso particular do segundo, isto é, ele conserva seus poderes anteriores, ao mesmo tempo em que adquire outros mais extensos. Esse fato explica um atributo fundamental da abstração reflexionante, quando consegue depreender formas suficientemente dissociadas dos conteúdos: é que a compreensão de uma estrutura torna-se proporcional à “extensão” dos conteúdos que ela permite engendrar. (1995, p. 285)

Logo, conforme o sujeito galga novos patamares de pensamento, as conceituações (resultado de generalizações) vão se tornando mais ricas, de modo que as antigas formas vão sendo integradas em totalidades mais complexas. Essa integração significa um aumento de relações entre os esquemas de ações, resultando num aumento em extensão dos conteúdos e compreensão dessa nova estrutura que se formou. Mat (11,09) inicia esse processo, quando questionado sobre quais tarjetas representavam para ele obras romanas, ele amplia as “fronteiras” do conteúdo “pão e circo” para obras romanas e ainda vai além, comparando essa política com políticas atuais:

Ent: Obeliscos e aquedutos, o que são?

Al: São obras, junto como obras.

Ent: Essas são obras bem concretas, de pedras, mas existem obras que são pensamentos, idéias que podem ter surgido lá e até hoje podem existir. Tu achas que tem aqui?

Al: O pão e circo. Até hoje os políticos fazem.

Ent: Mais alguma?

Al: Tem o Senado, eu não sei o que é, mas tem até hoje. (Mat 11,09)

Outro exemplo bastante ilustrativo desse movimento diretamente proporcional entre extensão dos conteúdos e compreensão das formas pode ser inferido a partir do diagrama de Let (12,01), no qual consta a mesma tendência, ampliando as fronteiras de seus conteúdos, ao mesmo tempo que enriquecia seus esquemas:

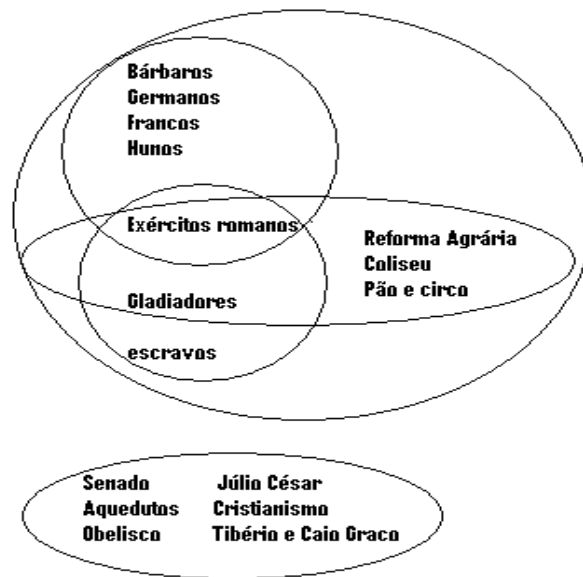


Fig. 3: Diagrama de Let (12,01)

Tanto no exemplo de Mat, como agora em Let (com o conceito *exército romano*), essas intersecções ilustradas, que representam uma qualificação do pensamento, são possíveis a partir de reflexões sobre reflexões. Essa operação figura na obra de Piaget como um aperfeiçoamento progressivo da Abstração Reflexionante, a ponto de se apoiar apenas nas coordenações das ações do sujeito. No caso da dinâmica, partindo de abstrações pseudo-empíricas, os conteúdos são engendrados de modo a enriquecer formas, a partir de reflexionamentos e reflexões. Daí advém o que se discutia anteriormente sobre o “bônus da solidariedade” entre compreensão e extensão na Abstração Reflexionante:

Neste caso, o aumento simultâneo das propriedades (compreensão) das formas e da extensão dos conteúdos é duplamente construtivo, pelo fato de que os segundos são elaborados pelos primeiros. [...] a abstração reflexionante consiste em introduzir, em novos objetos, propriedades que eles não possuíam, seja porque tiradas das construções de níveis precedentes, seja, sobretudo, porque sua reorganização consegue construir novas formas que engendram, então novos conteúdos. Isso nos conduz a uma comparação geral dos dois tipos de abstrações. (1995, p. 286)

Certamente, a ordenação em conjuntos envolve uma Abstração Reflexionante, pois a descrição que acompanha a formação das classes delata uma reconstituição de lembranças numa ordem temporal que, por sua vez, envolve o pensamento lógico do sujeito. Contudo, concordando com Piaget, em seu estudo sobre “A ordem das ações práticas” (1995, Cap. 10, p.

163), os alunos entrevistados se mostram resistentes em ir além na abstração, uma vez que não depreendiam diferenças e semelhanças entre seqüências particulares – operação de comparação entre diferentes contextos históricos, por exemplo. Com isso, não se quer defender a busca por leis gerais para a História, mas advogar por um pensamento que ouse comparar temporalidades diferentes.

Entre os entrevistados, apenas Mat demonstrou espontaneamente essa tomada de consciência, comparando pão e circo com políticas atuais. Os demais afirmaram, já no questionário, ver a História como uma ciência que estuda o que aconteceu, unicamente. Presos a essa interpretação, muitos apresentavam um pensamento circunscrito ao conteúdo histórico que lhe havia sido proposto para classificar – Ditadura Militar Brasileira ou Roma Antiga.

O capítulo seguirá abordando mais detalhadamente os eixos teóricos destacados como relevantes para a análise dos dados: memória, tempo, representação e autoria, sendo, porém, cada eixo, entendido como um desdobramento da Abstração Reflexionante.

3.2 MEMÓRIA

Na perspectiva do ensino transmissivo, a escola exerce o monopólio da memória histórica através da transmissão de conteúdos. Em pesquisa sobre as condições da construção do conhecimento histórico, Meinerz (2001) alerta para as conseqüências de uma História limitada ao papel de disciplina escolar obrigatória, como traduz no trecho a seguir:

No meu estudo, foram repetidas as afirmações que confirmam essa representação de história apenas enquanto disciplina escolar obrigatória, como nas seguintes palavras de um adolescente: a história é uma matéria como as outras, que serve para passar de ano. (Escola B). (2001, p. 66)

A partir do momento em que escola e aluno “firmam” o acordo de reduzir a História a uma disciplina escolar simplesmente, perde-se sua dimensão funcional para a sociedade. O conhecimento histórico não “emerge e esgota-se” dentro da estrutura escolar, mas a transcende na medida em que o sujeito consegue voltar seu olhar para um contexto e estabelecer relações e comparações com outros contextos históricos. Essa postura analítica revela uma escola comprometida com o papel social da História, que fica naturalmente ameaçado quando os esforços do ensino se dirigem para a construção de uma *memória antiquário*.

Até aqui vim citando várias vezes a palavra “memória” e, para fins deste estudo, ela adquire um aspecto teórico de grandes proporções. Estudá-la a partir de Piaget, é identificá-la com todas as construções estruturais do sujeito. Logo, quando falamos em construção da memória histórica de um aluno, não convém destacarmos apenas os aspectos coletivos dessa memória, pois, dessa forma, negligenciaríamos os mecanismos de assimilação e acomodação (individuais) como constitutivos da sua identidade histórica. Assim, entre a população de gaúchos, por exemplo, certamente há aqueles que firmam sua identidade histórica enaltecendo regionalismos, seja através de políticos ou de traços culturais. Há outros, contudo, que dividindo o mesmo tempo e espaço, não compartilham de forma tão declarada seu apreço por regionalismos, permanecendo arraigados a outras origens, como as colonizações italiana e alemã.

Isso atesta que, memória histórica não é uma lição que se aprende dos professores, copiada no quadro negro e decorada de forma determinada, sem cores e sem nosso arbítrio. Em síntese, parafraseando um dito popular, *entre a memória histórica e a sala de aula há mais História que a vã escola possa imaginar.*

Cientes dessa subjetividade própria da memória é necessário saber quais os mecanismos cognitivos encontram-se aí implicados e especificar seus desdobramentos na construção do conhecimento histórico. A íntima relação entre memória e conhecimento não é exclusividade da obra de Piaget; já encontramos referências a essa relação entre os antigos gregos, tanto que em sua mitologia, Mnemósine, deusa da memória era tida como mãe das nove musas que presidiam o conhecimento.

Outras áreas da ciência também atestam essa identidade entre memória e conhecimento, como expressam as palavras de Izquierdo: “Nossa forma de pensar, de agir, de planejar e de realizar o futuro depende estritamente daquilo que sabemos, ou seja, daquilo que lembramos. Aquilo que nunca aprendemos, ou aquilo que esquecemos, não nos pertence” (2004. p. 12). Define, ainda, memória a partir de sua relação com aprendizado: “Memória é a aquisição, conservação e evocação de informações. A aquisição se denomina também aprendizado. A evocação também se denomina recordação ou lembrança” (2004, pg 15). Piaget enriquece essa definição destacando que memória não é mera conservação de esquemas, mas deve ser explicada pela ótica da aprendizagem, onde o sujeito, além do que aprende do exterior, o transforma por mecanismos de auto-regulação e equilíbrio. É essa organização que comanda a aprendizagem,

não o contrário. Tal interpretação oferece embasamento teórico ao construtivismo na sua crítica ao empirismo.

Inicialmente, no esforço de buscar uma definição para memória, convém explorar uma distinção importante que Piaget traz em seu livro “Memória e Inteligência” (1979) quanto à natureza da memória. Nessa pesquisa estaremos abordando aspectos da memória comportamental ou adquirida, que contempla significados construídos pelo sujeito a partir da conservação de esquemas. Fica, portanto, negligenciados aspectos da memória evolutiva, que se referem à conservação e utilização da bagagem hereditária.

A memória adquirida, por sua vez, ainda guarda uma diferenciação, da qual depende toda sua compreensão. Para Piaget, ela se classifica em memória no sentido amplo e memória no sentido estrito, havendo uma relação de solidariedade entre ambas. Quanto à primeira, designa todo esquematismo que possa ser generalizável a outros objetos, dizendo respeito, portanto, “a esta conservação dos esquemas” (1979, p 5). Já a memória no sentido estrito refere-se:

Às reações relativas a reconhecimentos (em presença do objeto) ou a evocações (em sua ausência), das quais o primeiro critério distintivo é uma referência explícita ao passado: o sujeito reconhece um objeto ou uma seqüência de acontecimentos se ele tem a impressão de já tê-los visto antes [...]; e a imagem-lembrança, na evocação mnêmica, se diferencia da imagem representativa em geral (reprodutora ou antecipadora), porque ela se faz acompanhar de uma localização no passado. (1979, p. 6)

Dessa diferenciação advém o título da pesquisa, pois durante os questionários e dinâmicas, realizados com os participantes, o conhecimento histórico só deixava de ser sincrético para tornar-se analítico quando o aluno agia solidarizando significantes e conservando esquemas. A proposta da dinâmica de classificação veio ao encontro dessa solidariedade, uma vez que, ao classificar cada tarjeta, integrando-a em uma classe de relações com outras tarjetas, o sujeito estava ao mesmo tempo evocando uma lembrança (memória no sentido estrito) e generalizando esquemas conservados (o esquema de classificação usado na dinâmica pode ser interpretado como exemplo de memória no sentido amplo).

Izquierdo apresenta uma tipologia no seu estudo sobre memória que pode contribuir com nossa análise, classificando a memória segundo duração e função. Quanto à função, a memória se classifica em trabalho (referente ao conteúdo da memória de curta duração), memória declarativa e memória procedural. A memória declarativa designa lembranças que

podemos declarar que existem e é possível dizer como são. Nesse exercício de descrição há um conjunto de operações e tomadas de consciência. Pode-se dizer que a memória descritiva em Izquierdo estabelece um paralelo com a memória estrito senso em Piaget, pois ambas vêm acompanhadas de uma localização no passado.

Não importa o nome que dermos, seja evocação, seja descrição de uma lembrança, ambas operações necessitarão apoiar-se nos esquemas do sujeito. Assim, por exemplo, um aluno que estuda a política do pão e circo em Roma Antiga, ao evocá-la como uma política assistencialista, semelhante a programas de governo atuais, ele está apoiando-se em esquemas de classificação e comparação.

Contudo, quando falamos em memória estrito senso em Piaget, convêm termos clareza das diferenciações que ele faz. O autor destaca três tipos de memória estrito senso: *memória de reconhecimento, de reconstituição e de evocação*. A *memória de reconhecimento* exige estar na presença do objeto para fins de reprodução de uma ação e de seus resultados, sendo a imitação sua operação característica; segundo tipo, a *memória de reconstituição* reconstrói um modelo não dado, percorrendo o trajeto original da formação da lembrança (ação – esquemas – imagem-lembrança). Terceiro tipo, a *memória de evocação*, percorre também o trajeto da formação da lembrança numa reaprendizagem na ausência do objeto, mas no sentido inverso (imagem-lembrança – esquemas – ações). Por não se iniciar na ação, a evocação não mantém filiação que a memória de reconstituição guarda com a imitação. Porém, Piaget destaca a íntima relação da reconstituição e da evocação com a conservação de esquemas:

A conclusão daquilo que precede é desta maneira que a memória no sentido estrito, com seus reconhecimentos e evocações, é um setor do conjunto das funções cognitivas, do qual a inteligência constitui a forma equilibrada superior, e que a conservação das lembranças, tanto da evocação, quanto do reconhecimento, depende de uma esquematização muito próxima em certos casos, e que participe diretamente, em outros, da esquematização desta inteligência (1979, p. 391).

Tendo exposto os tipos de memória estrito senso, segundo Piaget, é proveitoso explorar a dinâmica de classificação usada na coleta de dados sob essa ótica. Ao desenvolverem a proposta da dinâmica, os sujeitos apoiavam-se no que viam nas tarjetas e esses conceitos, pouco a pouco lhes remetiam a algum registro que haviam construído em aula. Posteriormente, os sujeitos utilizavam-se de seus esquemas para voltar a essas lembranças e agir sobre elas,

classificando-as. Essa seqüência que inverte a ordem da formação da lembrança, iniciando pela imagem-lembrança e terminando na ação, é próprio da memória de evocação.

O processo de construção da memória, então, se identifica com todo mecanismo de inteligência na teoria de Piaget. Por isso, a memória comporta duas espécies de transformações: por um lado o organismo assimila o meio, sofrendo suas pressões, de outro, o organismo o modifica, transformando-o. Antes dessa resposta adaptada ao meio, o organismo executa toda uma organização cognitiva e a memória faz parte dessa organização por meio de duas funções cognitivas: as operativas e as figurativas. As operativas são caracterizadas pelo poder de transformação do objeto através de Abstrações Reflexionantes e as funções figurativas são referentes à imitação do objeto. Essa imitação utiliza desde instrumentos perceptivos até os de representação (essencial para a memória de evocação), que será assunto do próximo item.

Quando Piaget afirma que “a hipótese mais simples quanto às relações entre memória no sentido estrito e o esquematismo é portanto, que a primeira é apenas a tradução, ou o aspecto figurativo do segundo” (1979, p. 22), o autor está justamente reforçando o caráter de solidariedade entre as duas funções da memória. Uma delas, responsável por uma evocação, inscrita numa temporalidade (memória no sentido estrito) e outra é responsável pela garantia da conservação de uma lembrança, apoiada na conservação de esquemas, desvinculada do fator tempo (memória no sentido amplo ou esquematismo).

Exponho um momento da coleta de dados para exemplificar ao leitor essa solidariedade que Piaget aborda. Quando Let, uma das entrevistadas, conceitua *exércitos romanos*, ela evoca uma aprendizagem que foi preservada e pode ser enriquecida mediante uma conservação de esquemas. Desse modo, por novas Abstrações Reflexionantes, Let pode integrar o conceito de *exércitos romanos* a novas classes, construir comparações. Enfim, é inútil crer que significados se construam ignorando a solidariedade entre esquemas de ações e lembranças.

Pelo fato da dinâmica de classificação ter se utilizado de conteúdos já trabalhados, supõe-se que os sujeitos entrevistados já tenham assimilado algumas daquelas definições. Por reevocação, eles experimentariam na proposta uma oportunidade de transformar o modelo inicial do objeto assimilado. No momento da reevocação, a memória conserva o que pode haver de lógico desde a primeira vez que o objeto foi apresentado ao sujeito, mas não foi percebido no registro. Como explica Piaget, ao tematizar a memória como fonte de reaprendizagem:

Pode ser uma esquematização logicizante (portanto, na direção do esquema e não do esboço) que, se o modelo inicial não é lógico, resulta em neoformações coerentes mas que se distanciam do que foi percebido ou registrado quando da primeira apresentação. Neste caso, o esquema acarreta deformações do modelo, mas no sentido da lógica. (1979, p. 171).

No resultado de Let (12,01) e de tantos outros entrevistados foi possível evidenciar essas neoformações, próprias da interseção de classes, pois a interseção representa um nível mais difícil na exploração das qualidades do objeto. No decorrer da própria entrevista de Let, ela foi construindo, por Abstrações Reflexionantes, neoformações para um registro inicial que ela tinha em torno do conteúdo *exércitos romanos*. A partir do que foi exposto, pode-se concluir que se referir a memória não significa engessar conteúdos, mas apoiá-los sobre esquemas de ações que, a cada evocação, transformam logicamente o primeiro registro do objeto.

Um exemplo claro que podemos identificar uma neoformação, provocada a partir de Abstrações Reflexionantes, está no trecho de Am (15,11), exposto no item anterior. Durante a dinâmica de classificação, a aluna corrige a relação que fazia anteriormente entre Guerra Fria e Ditadura brasileira. Sua correção configura uma neoformação logicizante.

No senso comum, segundo o qual memória é apenas uma conservação estática, as transformações da lembrança são dotadas de caráter pejorativo, atribuídas à incapacidade de decorar. Além do mais, advogar por uma definição ultraconservadora da memória, significa negligenciar os progressos que as reflexões do sujeito possam representar no seu pensamento. Aliás, significa inutilizar o papel cognitivo de uma reflexão, pois se as primeiras impressões de um objeto não podem ser enriquecidas, então a reflexão teria uma serventia irrelevante.

3.3 TEMPO

A narrativa histórica não é cópia, nem mesmo a historiografia grega alcançou tal proeza, ainda que a tenha perseguido. Na construção de uma imagem-imitativa do passado, o sujeito sempre acrescenta um novo elemento ao objeto, sempre empresta algo de suas estruturas.

O ser humano, desde a pré-história, sente a necessidade de registrar sua existência. Antes mesmo de se formarem as grandes civilizações antigas, as paredes de cavernas já

atestavam um anseio de perpetuação que, futuramente, seria ratificado na busca de calendários, estudo dos astros para medir o tempo, invenção da escrita, etc. Como atesta Ricouer:

A história revela uma primeira vez a sua capacidade criadora de refiguração do tempo pela invenção e pelo uso de certos instrumentos de pensamento, tais como o calendário, a idéia de seqüência de gerações e a idéia, desconexa, do triplo reino dos contemporâneos, dos predecessores e dos sucessores, enfim e sobretudo, pelo recurso a arquivos, documentos e rastros. (1997, p. 179)

A organização do tempo atual segundo um calendário, serve para garantir uma referência social, a fim de contar o tempo, registrar a história de um povo. Contudo, adotar um sistema na contagem do tempo, não implica tornar diferentes temporalidades incomunicáveis, mas implica garantir o trânsito entre passado, presente e futuro, fundamental para compreensão histórica. Esse exercício é capaz de revelar que o sujeito conserva lembranças, ao mesmo tempo que estabelece conexões com o que vive hoje, num pensamento analítico.

A noção de tempo está intimamente ligada com a História, ou melhor, com a forma como interpretamos a História. A atividade humana pode ser considerada na particularidade do indivíduo, numa curta duração, ou envolvida em uma coletividade, analisada em processos de média ou longa duração. Para os propósitos desta pesquisa defendo uma solidariedade entre o imediato e a ampla tessitura temporal na qual ele vem inserido, concordando com Chartier:

Os procedimentos explicativos da história permanecem solidamente apoiados na lógica da imputação causal singular, isto é, ao modelo de compreensão que, no cotidiano ou na ficção, permite dar conta das decisões e das ações dos indivíduos. (2002, p. 86)

Piaget publicou um estudo sobre “A Noção de Tempo na Criança”, no qual ele faz um estudo detalhado das regulações lógicas que o sujeito processa até construir um tempo homogêneo, reversível e não descontínuo – como é próprio do pensamento egocêntrico. Uma narrativa sincrética do tempo revela que o sujeito não toma consciência das imbricações possíveis entre diferentes durações, evidenciando uma irreversibilidade nas suas operações. Nessa perspectiva, compreender o tempo é:

Remontá-lo ou segui-lo, ultrapassando constantemente a marcha real dos acontecimentos. O tempo racional, ou sistema das operações que constituem a noção do tempo empírico ou seqüência dos próprios acontecimentos é irreversível, e o primeiro não chegaria a apreender o segundo, da mesma forma que o segundo não chegaria a ultrapassar a natureza ideal do primeiro, sem essa oposição fundamental. (PIAGET, 1980, 298)

A qualidade reversível de uma operação é importante dentro da noção de tempo, pois a reversibilidade torna possível a composição de uma operação em seu inverso, assegurando coerência no pensamento lógico-matemático. Essa prerrogativa só é possível pelo caráter estruturado e estruturante da Abstração Reflexionante e pelos esquemas de representação – desdobramentos de sucessivas reflexões.

Feita essa aproximação entre alguns historiadores e a epistemologia genética, desenvolvo esse aspecto da teoria traçando um paralelo entre dois autores que considero pertinentes: Fernand Braudel e Jean Piaget. O primeiro está ligado a uma tendência historiográfica já exposta no segundo capítulo. Da teoria de Piaget servirá como referência para a discussão a Abstração Reflexionante.

Antes de referir-me diretamente a Braudel, penso ser justificável expor os objetivos dessa nova tendência historiográfica, para que o objetivo dessa exposição fique melhor contextualizado. Fernand Braudel pertence à escola dos *Annales*, cujo primeiro traço definidor é a incisiva crítica à erudição factual. A Escola dos Annales se torna, dentro da História, opositora primeira do “pensamento segmentário”, apoiando um estudo que fosse totalizante.

Braudel elaborou sua concepção temporal em três ritmos heterogêneos: estrutural, ou longa duração, conjuntural, associada a uma História de média duração e factual, associada à curta duração (BRAUDEL, 1997).

A temporalidade sugerida por Braudel se destacou das propostas de outros historiadores da mesma escola, justamente pela conotação mais abrangente, assegurando à curta duração sua legitimidade, mas como destaca Peter Burke: “Essa narrativa de eventos, contudo, está longe de ser uma história tradicional de tambores e trombetas, como pode parecer à primeira vista.” (1991, p. 47). O que Braudel faz é hierarquizar a noção de tempo, privilegiando a longa duração, sem, no entanto, ignorar o que é factual.

Essa concepção elaborada por Braudel, sustenta sua crítica a uma história endógena, ou seja, não é possível obter a compreensão do todo, ou de um universo suficientemente grande a ponto de despertar a atenção do sujeito para uma História-problema se a pesquisa se pretende limitada, enclausurada dentro de um determinado aspecto. O resultado de uma produção

historiográfica feita nesses moldes seria uma História incompleta, a qual Braudel se opõe propondo uma preocupação exógena, capaz de estabelecer conexões entre diferentes temporalidades. Essa característica permitiria um resultado mais abrangente da realidade estudada, com a possibilidade de fazer uma História comparativa. Como afirma o autor:

A cada instante dessa procura é preciso distinguir entre movimentos longos e movimentos curtos, estes captados logo nas suas fontes imediatas, aqueles no movimento de um tempo longínquo. O mundo de 1558, tão enfadonho para os franceses de hoje, não nasceu no início desse ano, tão desinteressante. Sucede o mesmo, sempre do ponto de vista francês, com o nosso difícil ano de 1958. Cada 'actualidade' congrega movimento de origem, de ritmos diferentes: o tempo de hoje data simultaneamente de ontem, de anteontem, de outrora. (1999, p. 48)

O esforço interpretativo da História, apontado por Braudel – uma História comparativa – apóia-se operativamente na Abstração Reflexionante do sujeito, enquanto fonte de novidade.

Por natureza, a Abstração Reflexionante é uma operação transformadora, ela é, por definição, criatividade das próprias reflexões do sujeito. A proposta de Braudel, por uma História que solidarize curta, média e a longa duração, desafia os esquemas do sujeito a galgar formas mais ricas, utilizando os dados particulares para integrá-los em totalidades mais amplas. Em outras palavras, a proposta de Braudel e Piaget, em relação à noção de tempo, é que o fato histórico seja matéria-prima para uma análise conectada a outros contextos.

Uma temporalidade que exceda os estreitos limites da curta duração representa uma melhor conceituação do objeto histórico para o sujeito, pois suas coordenações de ações sobre um objeto histórico serão reorganizadas em consonância com transformações dos antigos esquemas diante da novidade. Nesse jogo de combinações e classificações, o sujeito qualifica sua compreensão da História, a partir de intersecções com contextos que lhe pareçam análogos. Como entende Piaget:

Uma outra novidade intervém, assim que a conceituação consciente das coordenações em jogo provoca comparações com outras coordenações análogas, não constituindo, porém, simples repetições da primeira em novas situações. A distinção pode parecer sutil entre uma mesma coordenação análoga num outro problema, visto que, para o observador centrado nas estruturas, há identidade. (1995, pg 280)

Na coleta de dados, foi muito evidente que alguns sujeitos tinham dificuldades para formar classes, com conteúdos de um mesmo assunto e, conseqüentemente, integrar os conteúdos trabalhados em aula com outras realidades. Reside nessa dificuldade, um primeiro

desafio para o aluno de História: construir uma noção solidária de tempo, já que reunir acontecimentos implica identificá-los enquanto parte e integrá-los enquanto todo. Esse esforço adaptativo do sujeito existe desde seu nascimento e vai na direção de assimilar objetos aos esquemas cognitivos e da acomodação destes esquemas à experiência. Num nível superior do pensamento, quando se alcança a adaptação representativa, os esforços do sujeito continuam na mesma direção, mas prolongando as assimilações e acomodações “a maiores distâncias espaço-temporais, tornadas possíveis graças à evocação dos objetos e dos acontecimentos fora do campo perceptivo, por meio das imagens simbólicas, dos signos e do pensamento” (PIAGET, 1978a, p. 341).

Nisso evidencia-se o papel da construção de significantes e significados para que o sujeito possa operar, descobrir para si identidades e estabelecer analogias. Durante as entrevistas, Am (15,11), apesar de definir História como o estudo de assuntos passados, revela sua capacidade de estabelecer conexões na História:

Ent: E tu achas que essas coisas que aconteceram com nossos antepassados se relacionam com o que vivemos hoje?

Al: É, mais ou menos. Como assim?

Ent: Teve algum reflexo?

Al: Ah, com certeza. Eu tive lendo um livro sobre a luta das mulheres nos anos 50 por mais liberdade e hoje nossa situação é diferente por causa da luta dessas mulheres. (Am 15, 11)

Ao fazer uma comparação entre a luta das mulheres nos anos 50 e a situação da mulher hoje, Am age sobre o objeto histórico, interpretando-o sob diferentes temporalidades. Essa operação da aluna vai além da simples descrição da situação feminina nos anos 50, ela coordenou suas ações, integrando o conteúdo “luta nos anos 50” em totalidades mais amplas. As relações que verbaliza entre a mulher a cinco décadas atrás e a mulher contemporânea, nos permitem inferir que a interação Am/luta das mulheres nos anos 50 refletia-se num enriquecimento do conceito que a aluna vem construindo sobre a causa feminina.

Como conclusão desse item, tomo emprestada uma citação de Braudel que, revela sua concepção de tempo, traduz poeticamente o pensamento de Am e sintetiza a interpretação com a qual analisarei os dados da pesquisa:

Recordo-me de uma noite, perto da Bahia, quando assistia absorto ao espetáculo pirotécnico de fosforescentes vagalumes; sua pálida luz brilha, desaparece, volta a

brilhar, sem penetrar na noite com uma verdadeira luz. O mesmo acontece com os eventos, para além de seu brilho, a escuridão predomina. (BRAUDEL, *apud* BURKE, 1997, p. 48)

3.4 REPRESENTAÇÃO

Entre os participantes da pesquisa estava JC (15,7). Durante a dinâmica de classificação eu perguntava a ele sobre algumas definições que ele não havia integrado em nenhuma classe:

Ent: E legalidade?

Al: Ela falou do Brizola, mas eu não sei.

Ent: E a Guerra Fria?

Al: Também não sei, acho que ficaram as que eu não sei.

Ent: Tu lembra de ter ouvido falar?

Al: Lembro, mas não sei onde pôr. (JC 15,7)

No desenrolar da entrevista, eu pedi que ele desenhasse um momento histórico que havia gostado de estudar. JC desenhou sobre o Egito, mas como para muitos outros sujeitos da pesquisa, esse foi um exercício que o levou a reproduzir no papel uma imagem coletiva que se tem sobre determinado assunto. JC reproduziu as pirâmides, Dy (14,8) desenhou o descobrimento do Brasil, com um navio empunhando a bandeira nacional (um símbolo coletivo) e paulatinamente essas experiências na coleta de dados justificavam a importância de abordar o papel da representação no desenvolvimento cognitivo e discutir se os métodos transmissivos vêm confiando o lugar de destaque que merece essa função do pensamento. Para expressar o justo valor desse eixo teórico na pesquisa, ninguém melhor que o próprio mentor da teoria:

O próprio da representação é, ao contrário, ultrapassar o imediato, fazendo crescer as dimensões no espaço e no tempo da adaptação e, portanto, evocar o que ultrapassa o domínio perceptivo e motor. Quem diz representação, diz conseqüentemente reunião de um 'significante' que permite a evocação de um 'significado' fornecido pelo pensamento. (PIAGET, 1978, p. 345).

Quando falamos em representação, nos referimos ao próprio raciocínio operatório do sujeito, porém, como tudo que se reporta à inteligência é processual, a representação também guarda esse caráter.

Sob essa perspectiva, se torna pertinente, então, estudarmos as relações entre imagem imitativa, jogo simbólico e a própria inteligência, bem como as influências dos mecanismos de assimilação e acomodação que caracterizam cada uma dessas fases.

O pensamento evolui em relação diretamente proporcional ao equilíbrio entre assimilação e acomodação. Na busca desse equilíbrio, que conhece sua excelência na representação cognitiva, podemos encontrar tanto a acomodação sobrepondo-se à assimilação, primado da imitação, como a assimilação sobrepondo-se à acomodação, primado do jogo simbólico. Vejamos o que está sendo entendido aqui como imitação, jogo simbólico e operação representativa.

A imitação, própria da inteligência sensório-motora, caracteriza-se pela acomodação dos esquemas do sujeito ao novo modelo apresentado, tendo por finalidade alcançar o êxito na cópia do modelo. Destaca-se nessa ação, o caráter ativo da acomodação, pois a circunstância não solicita transformação dos esquemas do sujeito para assimilar o objeto. Aliás, a assimilação torna-se reprodutora, tendo seu papel minimizado no processo de interação sujeito/objeto. O resultado da imitação será a construção de imagens imitativas, que mais adiante, no desenvolvimento da inteligência, serão usadas como significantes “generalizáveis” a várias realidades.

Como a imitação é um exercício que não exige que o sujeito coopere com outros pontos de vista, uma vez que só reproduz o objeto, nem transforme seus esquemas, dizemos que a imitação é essencialmente egocêntrica e não conceitual. Vale reiterar que sua finalidade não é perpetuar o objeto no tempo, o que implicaria a construção de um registro conceitual, mas cumprir uma finalidade de reprodução imediata.

Quando estudamos a construção de conceitos em Piaget, nos referimos a sistemas de classes, ou seja “conjunto de objetos agrupados segundo relações de encaixes hierárquicos (*parte e todo*)” (1995, pg 281). Contudo, existem fases na construção dessas reuniões dos objetos desde o isolacionismo proposto pela imitação, até a formação de totalidades. Analisemos o exemplo que AC (11,11) nos traz em sua entrevista:

Ent: Agora vou te pedir o seguinte, eu vou te mostrar umas figuras aqui e vou te pedir que tu as classifique. Tu sabes o que é isso? É dividir em grupos conforme tu vejas uma relação.

Ent: Gladiadores e escravos? Por quê?

Al: Eu não sei explicar, mas eu acho que os gladiadores lutavam e os escravos é que iam lutar.

Ent: Tu sabes onde eles lutavam?

Al: No circo

Ent: Por quê?

Al: Porque eles divertiam as pessoas com as lutas e distribuíam pão para acalmar o povo, então ficou pão e circo. (AC 11,11)

Vemos que AC aplicou um significante de seu domínio (circo) a uma outra realidade, deformando o significado de *Coliseu*. O que se passou com AC pode ser entendido pelo:

Caráter notável de que o princípio de reunião dos objetos sob uma mesma denominação não se prende senão em parte a uma assimilação direta desses objetos entre eles, que seria fundamentada somente sobre suas qualidades objetivas, fazendo intervir além disso (amiúde em estado preponderante) uma assimilação das coisas do próprio ponto de vista do sujeito. (PIAGET, 1978a, p. 281)

AC assimilou *Coliseu*, segundo realidades próprias de *circo*, uma imagem imitativa que, ao ser evocada, lhe serviu de significante. Dizemos que esse tipo de assimilação, também egocêntrica, marca uma superioridade em relação à acomodação e é característica do jogo simbólico.

No desenvolvimento da inteligência, com o fim da fase sensório-motora e os progressos da linguagem, o sujeito conhecerá uma nova fase na construção de conceitos. Especialmente neste estudo sobre memória histórico-individual, a linguagem adquire papel de destaque, pois é com a memória que “a palavra começa então a funcionar como signo, isto é, não mais como simples parte do ato, mas como evocação” (PIAGET, 1978a, p.286). Essa fase, em que a linguagem é assumida como meio de evocação é conhecida como formação de pré-conceitos. Estes são bastante próximos da construção de símbolos lúdicos e ao mesmo tempo estão a caminho dos conceitos representativos, porém, afastam-se sensivelmente dos esquemas sensório-motores, uma vez que filiam-se à função de rerepresentação de um objeto e não a sua reprodução.

Observamos que, tanto na formação do símbolo lúdico, como do pré-conceito, o sujeito se ressent de uma maior generalidade em suas classes. É essa generalidade, operada a partir de integrações, que permite ao objeto deixar o isolacionismo e construir sobre estruturas de significação. O que singulariza uma assimilação conceitual é o imperativo das relações entre as coordenações e as ações, por isso elas conduzem a classificações. As assimilações representativas, próprias da imitação, não fazem essas relações de modo que as imitações de ações (exteriores), ou imagens imitativas (interiores), permanecem inclassificáveis.

Na dinâmica de classificação, o conjunto de tarjetas representava lembranças do sujeito e, a partir de assimilações construtivas, o sujeito estava construindo novos significados, apoiados

em classes mais genéricas. O resultado dessa progressiva equilibrção entre assimilação e acomodação é uma ampliação da inteligência, observada em sujeitos como Am (15,11), cujo trecho da entrevista já foi transcrito no item Abstração Reflexionante. Após ter formado algumas classes dentro do conjunto inicial ditadura militar brasileira, pedi a ela que me verbalizasse seu pensamento e foi nesse momento que Am demonstrou claramente uma tomada de consciência, aperfeiçoando sua conceituação sobre *guerra fria*, integrando a parte ao todo.

Na direção do conceito, as assimilações conduzem a uma generalidade através de imbricações e relações. Nisso reside as diferenças entre inteligência sensório-motora (egocêntrica) e inteligência lógica. Nas conexões estabelecidas pela primeira, o sujeito não representa em conjunto seus registros a ponto de comporem uma totalidade. Assim, inteligência sensório-motora compromete-se com êxito imediato, referente à parte. A integração de conteúdos em classes mais genéricas e a descentração cognitiva do sujeito permitem ao pensamento lógico uma abertura a trocas e enriquecimentos sociais, aspectos inviáveis quando se trata da imitação, por exemplo.

O ensino de História, muitas vezes reduz o esforço do aluno à pura imitação, explicando o comportamento de tantos alunos na entrevista que se lembravam de ter ouvido falar, mas não sabiam operar com seus registros, tal era a pouca qualidade conceitual que tinham. Nas observações em aula, os textos copiados mecanicamente do quadro ou do livro instrumentalizou esses alunos para que tivessem um sucesso imediato nos questionários, mas não foi o suficiente para uma construção conceitual.

No início desse item trouxemos a fala de JC (15,07):

Ent: Tu lembrás de ter ouvido falar?

Al: Lembro, mas não sei onde pôr (JC 15,07).

Retorno a ela no fim dessa reflexão, identificando-a como um vício alimentado na educação convencional, no qual o pensamento permanece sem uma organização refletida intencional, sustentando como ônus os efeitos do pensamento transdutivo, ou seja, as partes não se comunicam, impedindo a formação de um todo. Com efeito, é necessário que a sala de aula propicie ao aluno uma ação menos egocêntrica e irreversível para o desenvolvimento das funções cognitivas.

3.5 AUTORIA

Já no título da dissertação, destaquei um termo que talvez guarde alguma estranheza ao leitor. Trata-se da memória histórico-individual. No primeiro capítulo defini o que estaria abordando com o termo e neste eixo teórico, julgo ser pertinente trazê-lo presente, em função da estreita ligação do significado do termo com a autoria.

A memória histórico-individual foi pensada a partir de sujeitos sociais e, para que construam sua socialização, eles efetuam trocas com o meio. Aliás, o processo de construção dá-se na interação sujeito/meio, e essa interação é mediada pelas ações do sujeito sobre esse meio. Se houver pouca interação, haverá pouca construção, e se a interação deixar pouco espaço às atividades cognitivas do sujeito, haverá pouca construção, ou construção parcial.

A inserção que o sujeito terá, dependerá, então, de sua interação com o meio, composto pela memória histórica e vivido ora por um comportamento autônomo, ora por um comportamento heterônomo. Para este último, um caráter místico, consuetudinário, já é condição suficiente para que se devote uma obediência passiva à memória histórica, como se o que servisse a outras gerações, fosse servir hoje. Agir sobre a memória histórica, compromete as coordenações das ações do sujeito, de modo que este coopere com as ações dos demais. Neste caso o sujeito não reproduz um discurso, ele expressa uma reflexão sobre a sua história e sobre seu papel histórico.

Já que estamos falando no termo interação, continuemos usando-o para explorar esse eixo teórico. A forma como interagimos com diferentes objetos do conhecimento está diretamente relacionada com a forma como interagimos com a coletividade. Essas diferenças se caracterizam por um conjunto de regras, também chamado moral.

O que determina a natureza de uma moral é o tipo de respeito que o sujeito tem pelas regras, podendo ser um respeito unilateral, resultante da pressão do grupo sobre o indivíduo, ou mútuo, resultante da relação das pessoas entre si. Por sua vez, o que determina o que vem a ser respeito unilateral ou mútuo são dois grupos de comportamento intimamente relacionados: “a prática das regras e a consciência das regras.” (PIAGET, 1994, P. 12).

A prática das regras se define pela forma como o sujeito aplica as regras em seu dia a dia. É possível diferenciar quatro estágios sucessivos. No estágio motor o sujeito não considera o caráter coletivo das regras, mas aplica princípios que formulou isoladamente. A fase egocêntrica destaca-se pela interiorização das regras, caracterizada pela imitação. Na cooperação evidencia-se uma descentração na postura do sujeito, buscando coordenação das ações próprias em consonância com coordenação dos demais e, quando as regras são reguladas coletivamente, chamamos de codificação das regras.

A consciência da regra se define pela forma como o sujeito interpreta as regras. O que diferencia essas posturas do sujeito é a obediência que ele devota ou constrói na prática das regras. Piaget (1994) organizou o desenvolvimento do sujeito passando por três estágios: caráter lúdico, caráter heterônomo e caráter autônomo.

Na consciência lúdica ocorre uma deformação do objeto, pois as ações do sujeito são pautadas apenas pelos seus desejos, acomodando seus esquemas descomprometidamente com qualquer regra, para “simplesmente satisfazer seus interesses motores ou sua fantasia simbólica” (PIAGET, 1994, p. 44). O sujeito nessa etapa estabelece para si esquemas de ação, independente de haver uma coerência ou não entre eles. Apesar de ser uma fase da consciência da regra característica dos primeiros anos de vida, ela pode ser evidenciada em outros momentos.

Se no estágio anterior o sujeito era alheio à existência de regras, na consciência heterônoma o sujeito começa a se socializar, agindo sobre regras recebidas do exterior, como lembra Piaget:

Ora, desde o segundo estágio, isto é, desde que a criança se põe a imitar as regras dos outros, e qualquer que seja, na prática, o egocentrismo de seu jogo, considera as regras do mesmo como sagradas e intocáveis: recusa-se a mudar as regras do jogo e entende que toda modificação, mesmo aceita pela opinião geral, constituiria uma falta. (1994, p. 47)

Entre a prática da regra e a consciência da regra, existe uma correspondência. Assim, em determinado contexto, o sujeito que tem uma prática egocêntrica, apresenta uma consciência heterônoma. Ambas sustentando um respeito unilateral.

O respeito unilateral termina por conduzir o sujeito à imitação e à obediência passiva às regras sociais, ou verdades que se propõem universais. Segundo Durkheim, essa passividade

permanece no comportamento do sujeito em nome de um sentimento de obrigatoriedade, representado pelo papel do sagrado: “Para ele, o indivíduo deve fazer uso da sua inteligência não para construir uma moral, mas sim para conhecer e compreender aquela imposta pela sociedade, melhor aplicá-la” (LA TAILLE, 2006, p. 13).

Contudo, para Piaget o sujeito, na sua interação social, deve usar suas coordenações de ações para superar uma prática egocêntrica, caracterizada pela simples imitação, substituindo a coação pela cooperação. As regras transmitidas verticalmente não atendem a uma necessidade para a criança, assim, ela não significa, não toma consciência das regras, tanto quanto não toma consciência de si mesmo. O sujeito só obedece.

Essa obediência passiva às regras externas configura uma disciplina social e acrítica, como diz Piaget:

É essa coação progressiva do ambiente sobre a criança que consideramos como a intervenção do social [...]. Imediatamente, tem o sentimento de que ela própria deve jogar desse modo. Imediatamente, assimila as regras assim adotadas ao conjunto de instruções que disciplinam sua vida, isto é, de imediato, situa o exemplo dos mais velhos no mesmo plano em que se encontram os mil hábitos e obrigações impostos pelo adulto. (1994, p. 78)

O respeito unilateral conduz a uma regra coercitiva, como se fosse sagrada e é sobre esses elementos que se baseia a consciência da regra. Há, portanto, uma estreita ligação entre o respeito unilateral, caracterizado pela coação externa, e a conduta egocêntrica da criança. Na opinião de Piaget, o egocentrismo é, simultaneamente, pré-social e social, pois ele é uma primeira forma de se relacionar com o social, ainda que se moldando acriticamente a uma regra. Essa condição de socialização muda à medida que o sujeito distingue seu mundo interno, do externo, possibilitando a construção de um respeito mútuo entre os sujeitos. No plano intelectual esse movimento do egocentrismo para o próximo estágio – a cooperação – se evidencia quando o sujeito deixa de unir suas fantasias às opiniões recebidas, podendo situar sua opinião em relação ao pensamento dos outros.

Ocorrendo a diferenciação entre o eu e o outro, o mundo exterior e o interior, a prática da regra modifica-se da coação para a cooperação. A obediência conformista dá lugar a espaços de discussão. O esforço em compreender o outro requer todo um trabalho de reflexão, de modo

que as coordenações de ações do sujeito e coordenações de ações alheias passam a ser objetos do pensamento.

A partir de então, o respeito mútuo, no qual se baseiam as ações do sujeito, garantem autenticidade e crítica às suas opiniões.

Da mesma forma, no plano da consciência da regra, a heteronomia sucede a autonomia, as regras perdem o caráter externo para serem resultado do consentimento geral e vemos, então, o momento em que a “democracia sucede à teocracia e a gerontocracia” (1994, p. 56).

Só pela autonomia, substituindo a coerção pela cooperação, é que se viabiliza a socialização do sujeito. Até então, nos desdobramentos de um comportamento heterônomo, o sujeito ficava na periferia da sociedade, sob a tutela de uma autoridade externa que lhe impunha verdades absolutas. Dentro das mudanças ocorridas de um estágio (heterônomo) a outro (autônomo), Piaget afirma:

Daqui por diante, a regra é concebida como uma livre decisão das próprias consciências. Não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. Não constitui mais uma verdade revelada, cujo caráter sagrado se prende as suas origens divinas e à sua permanência histórica: é a construção progressiva e autônoma. (1994, p. 60)

O respeito mútuo, típico da autonomia, nunca se encontra na sua forma pura; sempre há uma coação, ainda que minimamente expressa. Enquanto o respeito unilateral impõe uma totalidade de regras sob algum mecanismo de coação, o respeito mútuo apresenta métodos de controle recíprocos, estendido tanto para o plano moral, como intelectual. Como percebemos, a diferença entre coação e cooperação se sustenta na imposição de regras pela primeira, enquanto a outra propõe um método de elaboração das próprias regras.

Quanto mais o sujeito desenvolve o pensamento apoiado na cooperação, mais ele diferencia seu ponto de vista de qualquer outro, aprendendo a respeitar o outro e a se situar socialmente. Assim, a autonomia é fonte de personalidade, afastando os extremos da imitação e da anarquia que muitas vezes o senso comum apregoa. Sendo a cooperação uma fonte de personalidade, capaz de descaracterizar a imitação como traço marcante das ações, entendo que a

superação da coação na direção da cooperação torna-se fonte de autoria no pensamento do sujeito.

4. METODOLOGIA

Passo a expor os passos dados para tornar possível alcançar os objetivos que me propus no início deste percurso.

Os instrumentos que selecionei como metodologia tiveram a finalidade de oferecer dados suficientes que contemplassem satisfatoriamente o problema central deste estudo: Quais as condições necessárias e suficientes para que a construção do conhecimento possibilite a criação de novidade na formação da memória histórico-individual?

Essa pergunta gerava tanto preocupações em coletar dados que me revelassem aspectos epistemológicos, quanto dados referentes a aspectos do desenvolvimento cognitivo, diretamente ligados à teoria de Piaget.

Certamente, para definir as relações entre as propostas pedagógicas em Histórica e a construção da memória histórico-individual, não há um método único e consensual. Ao contrário, vários pontos de vista apontariam para diferentes aspectos, cuja análise seria necessária para a construção desse conhecimento. Essa subjetividade foi, sem dúvida, um dos principais desafios para o delineamento metodológico desse estudo. Como expressam Laville e Dionne:

Sem esquecer que o ser humano é ativo e livre, com suas próprias idéias, opiniões, preferências, valores, ambições, visão das coisas, conhecimentos..., que é capaz de agir e reagir. Dois corpos químicos submetidos à experimentação reagirão conforme sua natureza, que é previsível. Os seres humanos também reagirão conforme sua natureza, que, esta, não é previsível, pelo menos não tanto e nem da mesma maneira. (1999, p. 33).

Contudo, o desafio lançado pela subjetividade sinalizou, nesta pesquisa, o flagrante desgaste do determinismo positivista aplicado às ciências humanas. Esse movimento traz o bônus de garantir a relativização do absoluto, desde que qualquer afirmação esteja amparada por uma base teórica coerente.

4.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

A coleta e a análise dos dados não apreciaram os números como critério de interpretação. A abordagem desse estudo foi qualitativa, pois considero ser um viés que respeita mais o real e as múltiplas variáveis que estão implicadas num objeto das ciências humanas, diferentemente da abordagem quantitativa que só daria conta de uma parte do conteúdo.

A opção pela abordagem qualitativa cumpre o interesse em uma interpretação processual dos dados, muito mais do que nos resultados finais. Neste sentido, novamente, Laville e Dionne justificam com propriedade a intenção da abordagem qualitativa:

O pesquisador decide prender-se às nuances de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e na das relações entre eles, especificidade que escapa amiúde ao domínio do mensurável. (1999, p.227)

Ainda que essa abordagem não tenha um procedimento tão definido quanto os métodos da análise quantitativa, a todo o momento estive atenta em elaborar uma metodologia que atendesse à pergunta da pesquisa, acreditando ser o que melhor assegurava o rigor científico. Por essa razão, dediquei-me a analisar as práticas pedagógicas e também o processo de construção que cada participante estava operando individualmente.

4.2 A ESCOLA

O ambiente escolar foi o local escolhido para fazer toda a coleta de dados. Entrei em contato com duas escolas públicas próximas a minha residência. Uma delas ofereceu obstáculos a minha presença, em função de uma sindicância que a SEC-RS estava instalando na escola. Já na segunda escola, fui recebida sem qualquer resistência, pelo contrário, foram disponibilizadas, desde o início, todas as condições necessárias para pesquisa.

O local da coleta foi, então, uma escola pública estadual de ensino fundamental, situada na zona sul de Porto Alegre. Meus primeiros contatos com a direção foram em agosto e permaneci na coleta efetiva durante três meses (setembro a novembro). A descrição das impressões e das características da escola estão no próximo capítulo.

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a análise dos dados, considere também as contribuições que tive das observações das aulas de História, portanto, nesses momentos, a professora e todas as seis turmas observadas participavam indiretamente da coleta. Contudo, meu contato mais significativo para estabelecer as categorias de análise baseou-se nas entrevistas que fiz com quinze alunos.

Nesse universo de alunos, havia sete estudantes da quinta série do ensino fundamental e oito estudantes da oitava série do ensino fundamental, variando numa faixa etária de onze a dezesseis anos. A professora de História era a mesma tanto em uma série, como em outra.

Segue um quadro com os sujeitos, suas idades e séries. A sigla que aparece acompanhando cada aluno no quadro será adotada como identidade em todos seus trechos.

Sujeitos	Idade (ano/ mês)	Série
Cam	13, 11	5 ^a
Nat	11, 10	5 ^a
AC	11, 10	5 ^a
Mat	11, 09	5 ^a
Let	12, 01	5 ^a
Dg	14, 10	5 ^a
Car	12, 04	5 ^a
Am	15, 11	8 ^a
Dy	14, 07	8 ^a
Vit	15, 08	8 ^a
JC	15, 06	8 ^a
Ed	14, 11	8 ^a
Je	14, 09	8 ^a
Raf	16, 05	8 ^a
Van	14, 04	8 ^a

Quadro 1: Sujeitos da Pesquisa

4.4 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, selecionei instrumentos que julguei relevantes para alcançar os objetivos deste estudo.

Assim, foram dois grandes momentos de coleta: a observação e as entrevistas semi-estruturadas. Ao longo das entrevistas foram desenvolvidas duas dinâmicas, uma de classificação e outra de representação.

4.4.1 Observação

Foi com a observação que fiz meu primeiro contato direto com as aulas de História, envolvi-me com os alunos e com a proposta pedagógica da professora. Essas observações iniciaram-se em setembro, depois do consentimento da direção da escola e da professora da disciplina. Entre 18/09 e 31/10 observei três turmas de 5ª série e três turmas de 8ª série, totalizando 31 horas/aula.

Como destacam Lavige e Dionne (1999, p. 176), a observação deve estar a serviço da hipótese que permeia a reflexão. Por isso, meus registros foram atentos sistematicamente à hipótese da pesquisa, pondo em evidência os elementos presentes no contexto observado que tivessem relevância para a análise. Isso não significa que não estive sensível a surpresas, ao inesperado, que pudessem revelar alguma novidade. Tanto foi assim que, como expus no primeiro capítulo, o momento da coleta me fez reconsiderar muitos aspectos apontados no início dessa trajetória.

Entretanto, por mais que o pesquisador, nas ciências humanas, esteja atento a algo que possa causar-lhe algum estranhamento, a prática da observação não admite uma postura passiva. O objeto de estudo das ciências humanas solicita o envolvimento de quem o pesquisa. Por essa razão, mantive muito presentes os aspectos que, desde o início, me mobilizaram. São eles:

- Como é a relação professor/ aluno;
- Como é a prática pedagógica adotada nas aulas de História;
- Quais os recursos utilizados;
- Como os alunos manifestam suas dúvidas e opiniões;

- Quais os recursos avaliativos adotados pela professora.

4.4.2 Entrevistas Semi-Estruturadas

Após as observações, durante o mês de novembro, iniciei as entrevistas com quinze alunos. O critério de escolha foi o interesse dos sujeitos e a autorização de seus responsáveis; assim, as primeiras autorizações que chegaram em minhas mãos compuseram meu universo de sujeitos.

A entrevista teve três momentos: um questionário, uma dinâmica de classificação e uma dinâmica de representação. Todas as etapas foram gravadas, transcritas e encontram-se arquivadas.

O método usado nas entrevistas e na aplicação das dinâmicas baseou-se na entrevista clínica semi-estruturada. Piaget, que aplicou com propriedade a entrevista semi-estruturada em seus estudos, a define dessa forma: “A arte do clínico não consiste em conseguir que haja uma resposta, mas sim em fazer falar livremente e em descobrir as tendências espontâneas, em vez de canalizar e por diques.” (1973, p. 14 – tradução nossa)

Com base nessa orientação, elaborei um questionário base, também presente no apêndice, com perguntas que contemplassem meus objetivos de pesquisa, mas fossem suscetíveis de serem “complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente.” (Delval, 2002, p. 147). Enquanto pesquisadora, meu papel não se reduzia a fazer perguntas, minha preocupação maior era perceber e utilizar os elementos que me apresentavam em cada resposta. Com efeito, inúmeras vezes foi necessário desdobrar uma pergunta em outras, a fim de compreender como o sujeito organizava seu pensamento.

A partir das observações e, especialmente, das entrevistas, fiz várias leituras do material coletado e agrupei os dados segundo critérios de semelhança. Para estabelecer esses critérios baseei-me muito nos aspectos teóricos que elegi neste estudo.

A seguir, explico a aplicação das duas dinâmicas. A riqueza dos resultados e o desafio que essas propostas representaram para os alunos, apresento-as no próximo capítulo.

4.4.3 Dinâmica de Classificação

A operação de classificação, por se apoiar estreitamente nos mecanismos de diferenciação e integração, representa um recurso importante para o sujeito na tentativa de superar os desequilíbrios cognitivos promovidos pelas mudanças que os reflexionamentos provocam nas suas estruturas.

Com base neste pressuposto teórico, adaptei uma experiência que tive em uma disciplina do mestrado, na qual os alunos deveriam classificar formas geométricas de diferentes tamanhos e cores. Iniciei essa adaptação selecionando o conteúdo a ser classificado. Seria Roma Antiga para os alunos de 5ª série e ditadura militar brasileira para os alunos de 8ª série. O critério usado para definição desses conteúdos foi a observação em sala de aula.

Durante a entrevista, depois do questionário semi-estruturado, sugeri aos participantes a aplicação de uma dinâmica. Primeiro perguntei o que o sujeito entendia por classificar. Nenhum aluno apresentou dificuldades nesta definição. Em seguida, apresentei os sujeitos a um conjunto inicial, que defino aqui como um conjunto sem subdivisões⁶. Esse conjunto inicial era formado por tarjetas com conceitos sobre Roma Antiga ou ditadura militar brasileira que foram trabalhados nas aulas observadas.

A dinâmica de classificação consistia em propor que o sujeito agisse sobre aquele conjunto, identificando os conceitos que conhecesse e relacionando uns conceitos com outros, segundo seus critérios próprios de relação. As fotos a seguir expõem os conjuntos iniciais de conceitos que foram apresentados aos alunos no início da dinâmica:

⁶ Essa definição não guarda equivalência com conceitos da teoria dos conjuntos em matemática.



Fig. 4: Dinâmica de Classificação aplicada aos sujeitos de 5ª série.



Fig. 5: Dinâmica de Classificação aplicada aos sujeitos de 8ª série.

Após um tempo de interação, o conjunto inicial começava a abrigar grupos menores. Alguns alunos manifestaram bem a consciência de que os grupos menores integravam um todo maior, já outros não conseguiram estabelecer essa relação de pertinência. Da mesma forma, enquanto alguns sujeitos demonstraram grande compreensão dos conceitos, estabelecendo várias relações e inclusive intersecções entre subconjuntos, outros sujeitos fabularam muito e revelaram não atribuir significado algum a conceitos que compunham o conjunto inicial. A partir dessa variedade de resultados, coletei importantes indícios sobre as condições necessárias à construção da memória histórico-individual.

4.4.4 Dinâmica de Representação

Após a dinâmica de classificação, eu ofereci aos sujeitos papel e material de colorir, propondo uma última atividade.

A dinâmica de representação consistia na produção de uma imagem que significasse uma cena qualquer, poderia ser uma cena do cotidiano daquele conteúdo da História que o sujeito mais gostasse.

A finalidade dessa dinâmica era conferir como os alunos representavam o momento histórico que haviam apontado no questionário como seu preferido. Houve dois aspectos que se destacaram nessa dinâmica. Primeiro foi a opção da maioria em retratar um momento-ícone do período histórico que escolheram, revelando pouca autonomia em desenhar cenas do cotidiano, abrindo mão de sua criatividade e construção de hipóteses. Então, o Egito, por exemplo, foi representado com as tradicionais pirâmides, a Segunda Guerra, com as bombas atômicas e assim por diante.

Um segundo aspecto observado, é que essa dinâmica, talvez por ser a última depois de um longo período de entrevistas, contou com um envolvimento bem menor dos sujeitos. De qualquer forma, as representações foram atentamente analisadas, sendo exposto no capítulo seguinte tudo o que se revelou pertinente para o estudo da função representativa na construção do conhecimento.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, dedicado à análise dos dados, pretendo voltar aos dados coletados e expor o que foi recorrente nas observações e entrevistas.

Com base nessas recorrências, estabeleci categorias de análise com o objetivo de responder sempre ao problema de pesquisa: Quais as condições necessárias e suficientes para que a construção do conhecimento possibilite a criação de novidade na formação da memória histórico-individual? Em cada categoria, segundo seu conteúdo, foram usados os eixos teóricos discutidos anteriormente: memória, representação, tempo e autoria. Todos esses eixos são interpretados à base da Abstração Reflexionante de Piaget.

A partir de uma leitura e tabulação atenta dos dados, fui identificando três tendências que se relacionavam com os aspectos teóricos e respondiam à pergunta de pesquisa. Foram elas: Memória e Tempo, Memória e Operatividade e Memória e Autoria.

A seguir descreverei impressões que tive da escola e darei seqüência à análise de cada categoria.

5.1 IMPRESSÕES DA ESCOLA

Como foi exposto na metodologia, a coleta de dados dessa pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino Fundamental de Porto Alegre, onde observei 31 horas/aula e entrevistei 15 sujeitos da 5ª e 8ª séries.

Desde o início da coleta, quando me dirigi à Supervisão da escola para apresentar minha intenção de pesquisa, sempre fui bem acolhida pelos mais diversos setores: pelo corpo docente, especialmente a professora das turmas que acompanhei e pelos alunos que participaram das entrevistas. Seguramente, tal postura revela uma disposição a um olhar crítico sobre as práticas da instituição, possivelmente na busca por soluções de problemas provocados por um sistema escolar que se mostrava esgotado. Antes de passar à análise das categorias, descreverei alguns aspectos que observei desse sistema.

As aulas de História, nas seis turmas em que estive presente, eram sempre muito silenciosas. Havia uma rotina na metodologia: a professora copiava textos e passava exercícios, cujas perguntas tinham uma resposta muito direta no texto do caderno, ou do livro. Com isso, quase nunca surgiam discussões. Exponho a seguir alguns extratos que revelam isso:

Observação – 19/09: Um aluno pede para sair da sala, a professora não deixa, olha seu caderno e diz que as respostas estão todas erradas: **elas estão aqui, você tem que copiar**. A professora comenta comigo sobre o desânimo dos alunos e uma aluna sua diz que nada disso tem sentido, o dia que precisar, ela decora tudo. O restante da turma segue respondendo em silêncio o questionário, eles parecem estar entretidos.

Assumindo uma pedagogia transmissiva, caracterizada por reduzir a níveis mínimos a interação professor e aluno, sujeito e objeto, os exemplos de descomprometimento com a aprendizagem apareciam tanto da parte da professora, como dos alunos. O trecho da observação evidencia tal descomprometimento tanto na resposta que é dada pela professora, quanto na observação feita pela aluna, que revela não ver sentido em aprender História. Da parte da professora, ela não contribuiu com o processo de aprendizagem da aluna ao mandá-la copiar, faltou investigar onde estavam suas dificuldades e tentar desafiá-la a superá-las. Da parte da aluna, ela expressa que não está envolvendo seus esquemas nas aulas, não está, portanto, sendo afetada por aquela rotina.

O exemplo abaixo ratifica o que vem sendo dito. Notemos que a professora trouxe uma aula baseada na cópia de um texto e a maioria dos alunos não percebeu que o texto já foi trabalhado em aula. Isso aconteceu porque todos estavam tão acostumados a seguir e esperar uma rotina de cópia, que aquela tarefa não os surpreendia em nada. Era só mais um dia de copiar algum texto.

Observação – 30/10: No início da aula alunas brincam de se agredir fisicamente, a professora pede silêncio e também pede a entrega dos trabalhos. **Ou entregam os trabalhos hoje, ou tiram zero**. A aula segue com os alunos copiando um texto sobre crise do império romano. Esses textos que a professora traz são sempre copiados no quadro por uma aluna. Depois de 15 minutos de cópia uma aluna percebeu que aquele texto já havia sido passado e que eles já tinham no caderno. A professora fez perguntas.

Contudo, apesar dos inúmeros exemplos que poderiam ser trazidos para análise, me chamava a atenção o fato dos alunos gostarem das aulas de História; poucos, durante as entrevistas, sugeriram mudanças na sistemática da aula. Apesar disso, merece destaque dois

trechos de entrevistas, nos quais os sujeitos se ressentem de algo mais concreto, manifestando a dificuldade que o estudo de História oferece pelo fato de terem que “imaginar”:

Ent: E se tu pudesses sugerir alguma coisa para a aula, qualquer coisa, o que tu sugeririas?

Al: Sei lá, acho que alguma coisa que a gente pudesse imaginar sabe, porque quando ela explica a gente não consegue imaginar. Ela podia fazer alguma coisa para pelo menos a gente ter uma idéia do que aconteceu. (Cam 13,11)

Ou ainda:

Ent: Tu te lembras algum conteúdo que tu não aprendeste bem?

Al: Cultura grega

Ent: E ao contrário?

Al: O império romano.

Ent: Ah, legal. E por que tu achas que teve essa diferença em aprender um e outro?

Al: Eu estava mais atento em Roma.

Ent: E foi só devido a tua postura, ou teve algo de diferente na aula?

Al: Teve. Em Roma teve mais desenho, a gente podia ver mais, na cultura grega não.

Ent: Então tu sentes falta de visualizar?

Al: Sim porque se a professora explicar, a gente olha e entende. Mat (11, 09)

Essas passagens nos remetem para uma dificuldade que é própria da disciplina de História, sendo um desafio até mesmo para os professores mais comprometidos com a aprendizagem dos alunos: a representação. Falar do que passou, do que não está mais aqui, do que escapa ao empírico, são dificuldades que Cam e Mat referiam-se acima. Por essa razão, entender a História e discuti-la como um todo, relacionada com o presente, se torna tão importante.

Ainda sobre a metodologia de ensino adotada pela professora, escolhi duas passagens que demonstram a convergência de alunos e professores quanto às práticas realizadas em sala de aula. Primeiro, trarei a fala de um aluno e logo a seguir da professora:

Ent: Como são tuas aulas?

Al: Tem vezes que ela dita, às vezes ela grita. (Dg 14, 10)

Da parte de sua professora:

Observação – 13/11: Essa aula se resumiu a duas falas da professora: **agora estou assim, incomodou vai embora e copiem as páginas 152 e 153 do livro no caderno, pra ver se aprendem alguma coisa.**

Um último aspecto a destacar, relacionado ao sistema da escola, se apóia no excesso de comparações que são feitas entre as turmas. O método da comparação entre turmas e o acúmulo de atividades durante todo o período foram percebidos como principais recursos para a professora assegurar disciplina sobre os alunos. Isso fica claro nos dois trechos a seguir:

Observação – 19/09: O conteúdo é Roma e a professora pergunta **quem mora em Roma?** Alunos respondem **o papa**. A turma comenta sobre o Vaticano, trazem para sala elementos que os remetem para aquela realidade, porém esses elementos não são valorizados. Recomeça um pequeno agito, os alunos fazem perguntas, algumas não se relacionam com a matéria, o tempo vai passando. A professora comenta que aquele grupo é considerado o pior da escola – diz isso para eles – mas tinha melhorado e só porque eu estava ali a **coisa tinha começado a piorar**.

Observação – 28/09: Diante da agitação da turma, a professora pergunta o que está havendo e completa: **ela está observando e deve estar surpresa, até porque ela dá aula no colégio x, era para vocês serem a melhor turma**. O colégio x trata-se de um colégio vizinho da rede particular. Conforme os alunos terminam o questionário eles vão até sua mesa para ela dar um ok. Uma professora de outra disciplina pede licença para apresentar um professor estagiário, a turma lhe pergunta então, qual é, na opinião dela, a melhor oitava série? A professora responde que é a 82, os alunos se agitam.

Os alunos desse último trecho pertenciam à outra turma, não à turma 82. “Dinâmicas” como essa, que poderíamos chamar de disciplina vexatória, caracterizavam a disciplina entre alunos e professora. As aulas eram sempre silenciosas e a maioria dos alunos eram solícitos às atividades, ainda que elas fossem sempre as mesmas.

A análise feita observou uma realidade pedagógica transmissiva e minha análise obviamente levou em conta esse aspecto, avaliando os reflexos da falta de espaço para discussão em sala de aula e do excesso de cópia.

5.2 AS CATEGORIAS E SUAS ANÁLISES

Enfrentarei, agora, o que considero um dos maiores desafios, mas ao mesmo tempo a parte mais envolvente desta pesquisa: analisar os dados, sustentada pelo meu referencial teórico.

5.2.1 Memória e Tempo

Ent: E tu gostas de História?

Al: Não.

Ent: Me diz uma matéria que tu gostas

Al: Ciências

Ent: E por que tu não gostas de História

Al: Porque eu acho que é uma coisa antiga e que já passou

Ent: Então tu achas que são as coisas que já passaram. E as coisas que estão acontecendo hoje na tua vida, no teu país, isso não seria História?

Al: Pode ser, pode marcar nossas vidas

Ent: Daqui algum tempo ou hoje

Al: Daqui algum tempo. Cam (13,11)

Por inúmeras vezes durante as entrevistas defrontei-me com respostas como essa de Cam. Quase de imediato, todos os sujeitos da pesquisa me respondiam a mesma coisa quando perguntados sobre o que era História. Todos a definiam como algo que estuda o que passou, o que aconteceu. Apenas alguns repensaram suas respostas, no momento em que eram colocados diante de uma situação que os desequilibrassem, como por exemplo, corrupção que tínhamos no passado e vemos noticiar todos os dias nos jornais. Seria isso História também?

Alguns entrevistados recalçaram o desequilíbrio, preferindo não se contradizer; outros pareciam que estavam sendo apresentados pela primeira vez à História como uma ciência comparativa, na qual se entrecruzam diferentes temporalidades.

A recorrência desse comportamento chamou minha atenção para a necessidade de construir uma categoria que analisasse como que a interpretação temporal que se faz da História interfere na solidariedade entre a conservação de lembranças e de esquemas, preocupação expressa no título da dissertação.

Diante das falas dos alunos, destaquei duas tendências dentro da categoria Memória e Tempo, são elas: Tempo Hermético e Tempo com Conexões. Baseei ambas na Abstração Reflexionante de Piaget e na teoria sobre temporalidade de Braudel.

A maior parte dos dados que serão explorados nessa categoria refere-se a perguntas feitas na entrevista, ainda que as observações em aula e a dinâmica de classificação também tenham servido para esse momento da análise.

5.2.1.1 Tempo Hermético

Ent: Tu gostas de História?

Al: Eu gosto, fala dos nossos antepassados, das guerras.

Ent: E por que é importante pra ti?

Al: Porque eu fico sabendo o que aconteceu no século passado, o que aconteceu com meus avós, algumas coisas eu fico sabendo.

Ent: E quando, por exemplo, eu abro o jornal hoje e vejo que está acontecendo coisas no Iraque, no Líbano, aqui no Brasil, essas coisas são História?

Al: Isso vai ser uma História para os nossos netos, bisnetos.

Ent: Então passa a ser História o que já passou. E como tu definirias História?

Al: É uma matéria que conta o passado. Raf (16, 05)

Estabeleci essa categoria de análise com base em inúmeras passagens como essa, retiradas das entrevistas. Dessa categoria, fizeram parte os sujeitos que apresentaram nas suas falas uma idéia de que História se presta a estudar as coisas passadas, sem uma interligação com o presente. Aliás, como podemos notar em Raf, ela acredita que seu cotidiano vai ser um dia História, para outras gerações. Outros sujeitos também ratificam essa interpretação, desenhando o que chamei de tempo hermético, fechado:

Ent: Tu gostas de História?

Al: Sim, porque ela conta todo o passado de Jesus Cristo.

Ent: E tudo é ligado a Jesus Cristo?

Al: Não, tem coisas que eu não sabia do passado e fico sabendo.

Ent: Por que tu falaste em História e em Jesus Cristo?

Al: Porque eu aprendi do seu nascimento até a morte e eu ia na Igreja e não sabia.

Ent: E tu achas que estudar História é importante?

Al: Sim, porque eu fico sabendo o que aconteceu no passado.

Ent: E ficar sabendo desse passado é importante?

Al: É, porque tem muitas coisas que eu não sabia, como a Mesopotâmia, por exemplo, e eu fico sabendo.

Ent: Mas saber do passado muda alguma coisa na tua vida?

Al: Não, mas viver sabendo é melhor

Ent: O que é História para ti?

Al: É o que conta os tempos passados

Ent: E o que está acontecendo hoje?

Al: É História também

Ent: Mas elas estão acontecendo agora

Al: Mas é História também.

Ent: E existe alguma relação entre o que aconteceu e o que acontece?

Al: Sim, as guerras que aconteceram antes, estão acontecendo agora.

Ent: E tem alguma relação entre as guerras que aconteceram e as que acontecem?

Al: Sim. Uns países invadem os outros.

Ent: É verdade, isso é algo que aconteceu em guerras do passado e ocorre atualmente, mas é uma comparação. As coisas do passado têm alguma relação com as que acontecem hoje?

Al: Não, não tem relação. Dg (14, 10)

Da fala de Dg pode-se extrair aspectos capazes de nos revelar a importância de construir um pensamento histórico que esteja apoiado em múltiplas temporalidades. Essa análise nos permite, pelo menos, três observações. Primeira, Dg diz não saber qual a importância de

estudar História; apenas afirma que saber essa ciência não muda nada na sua vida, mas que é melhor saber. Esse descrédito na História é próprio do sujeito que a interpreta de forma hermética, analisando um contexto histórico de forma alienada, pois não considera as relações de continuidade e ruptura no tempo.

Segunda, Dg passa a impressão de estabelecer relações de comparação quando aponta para a essência de guerras tanto antigamente quanto hoje em dia. Contudo, é mais prudente observar que Dg não está produzindo conhecimento a partir da constatação que faz, aliás, a afirmação de Dg é prova de que nem toda ação constrói conhecimento - o que exigiria uma operação própria da abstração reflexionante. Podemos observar que, mesmo questionado, Dg não apresenta motivos que sustentem uma comparação, ele só constata uma informação.

Uma terceira observação diz respeito à inconstância presente na fala de Dg sobre as relações que existem entre diferentes contextos. Ora o aluno aponta para acontecimentos comuns no passado e no presente, como as guerras, ora o aluno afirma categoricamente que não há nenhuma relação entre temporalidades diferentes. Mais uma vez, Dg mostra como interpretar os fatos de forma estanque resulta em um pensamento histórico pouco organizado e pouco produtivo.

De fato, a organização que o sujeito vai construir no seu pensamento, depende do grau de relações que ele estabelece a partir de reflexões. São nessas relações que o sujeito vai definindo para si o significado de um objeto.

Esses extratos nos remetem ao referencial teórico deste estudo. No texto sobre o eixo tempo (Capítulo 3), eu destacava a estreita ligação que existe entre a noção de tempo e de História. A temporalidade que prepondera entre os sujeitos dessa categoria é a curta duração, cujo maior efeito recai sobre as conexões que o sujeito se permite realizar, geralmente se caracterizando pela grande extensão e pequena compreensão das classes na construção de conceitos.

Quando Piaget (1980) afirma que compreender o tempo é transcender a marcha real dos acontecimentos, ele chama a atenção para a necessidade de fazer imbricações entre “diferentes marchas”. Isso é possível quando o sujeito efetua reflexões sobre reflexões usando suas próprias

coordenações de ações para diferenciar e integrar o conteúdo em uma classe, já existente, cujos elementos lhe permitirão fazer conexões que solicitam mais e mais reflexões do sujeito.

O resultado desse processo será a construção de uma História, na qual o acontecimento guarda sua identidade, ao mesmo tempo que integra um todo homogêneo, numa solidariedade entre a curta, a média e a longa duração – como sugeria Braudel. Nos trechos destacados, porém, os sujeitos não se revelam dispostos a essa solidariedade, uma vez que, em suas falas, o tempo presente é alheio à História, não guardando elos de continuidade com ela.

Um outro aspecto da teoria que considero pertinente explorar em algumas passagens é a representação, como mostra os seguintes exemplos:

Al: Mais ou menos. Guerrilhas armadas?

Ent: Te parece algo pacífico?

Al: Não, violento. Era contra o governo?

Ent: Era. Mas de que governo estamos falando?

Al: Jango? A Guerra Fria

Ent: E a Guerra Fria envolvia só o Brasil ou o mundo todo?

Al: Acho que só o Brasil. JC (15,06)

Ent: E teve algo que tu aprendeste bem?

Al: a cultura deles, dos romanos, gregos

Ent: Mas romanos e gregos são a mesma coisa?

Al: Quase a mesma coisa.

Ent: E por que um conteúdo tu aprendeste mais e outro não?

Al: Não sei, talvez explicação. AC (11,10)

A princípio parece um problema de conteúdo e, de fato, o é. Tanto guerrilhas armadas, na fala de JC, como Grécia e Roma, na fala de AC, configuram falhas na construção de significados. No que se refere ao tempo, isso se torna um aspecto importante porque o sujeito só dá conta de operar conexões com um objeto histórico – inscrevendo-o numa temporalidade, por exemplo - se consegue antes significá-lo para si mesmo e essa possibilidade se acha inviabilizada quando o conteúdo não é bem assimilado pelo sujeito. O trecho de Dg, no início dessa subcategoria também apresenta a mesma carência quanto à construção de significados.

Seja pela falta de significados bem construídos, seja pelo reducionismo da narrativa histórica ao passado, a memória histórico-individual fica comprometida nas suas possibilidades de reflexão e ameaçada a tornar-se memória antiquário, sem uma função crítica definida.

5.2.1.2 Tempo com Conexões

Ent: Tu falaste dos nossos antepassados. E tudo isso que nós lemos nos jornais, sobre as guerras que estão acontecendo, sobre o Lula. As eleições, pra ti isso é História, mesmo acontecendo hoje?

Al: É, acho que é.

Ent: Então o que tu achas que é História?

Al: São as coisas que aconteceram e que hoje a gente estuda. As coisas que aconteceram e vem acontecendo, como o Lula, o golpe de 64 que hoje se chama mensalão, porque as pessoas ficam roubando.

Ent: E pra ti existe uma relação entre o golpe de 64 e o governo que vivemos hoje?

Al: Sim, ele está no poder e acha que pode fazer o que quer sem perguntar aos outros.

Dy (14, 07)

A postura de Dy diante da mesma pergunta que fiz para Dg apresenta diferenças. A aluna estabelece relações o golpe de 64 e mensalão. Ainda que as relações feitas por Dy, da maneira como foram expostas, necessitem ser trabalhadas, certamente apresentam um rico grau de autenticidade. Mais do que isso, expressam que a aluna compromete suas estruturas cognitivas a fazer uma leitura crítica da História.

Passagens como essa, que expressam um pensamento comparativo na História, me levaram a formar uma segunda sub-categoria, dentro de Memória e Tempo. Esse momento da análise reúne os sujeitos da entrevista que apresentaram em suas falas uma disposição em operar a noção de tempo de forma homogênea, estabelecendo entrecruzamentos entre diferentes contextos. Essa postura fica bastante clara nos trechos que seguem:

Ent: Guerrilhas armadas, tu lembra?

Al: Não, não lembro

Ent: Vou pôr no grupo dos neutros então.

Al: A guerrilha era aquilo que tinha no Olga?

Ent: É como aquilo, mas a Olga viveu nas décadas de 30, ou 40. Aqui estamos 30 anos depois.

Al: Eu colocaria nas coisas que aconteceram, foram os comunistas, digamos assim.

Ent: E eram a favor ou contra a ditadura?

Al: Contra Vit (15, 8)

Ent: Obeliscos e aquedutos, o que são?

Al: São obras, junto como obras.

Ent: Essas são obras bem concretas, de pedras, mas existem obras que são pensamentos, idéias que podem ter surgido lá e até hoje podem existir. Tu achas que tem aqui?

Al: O pão e circo. Até hoje os políticos fazem. Mat (11, 09)

Da mesma forma que Dy, Vit e Mat também comprometeram suas estruturas no esforço de significar os conteúdos guerrilhas e obras romanas para si e isso se reflete na construção de um pensamento mais organizado para o sujeito. Nos dois trechos anteriores foi possível identificar o esforço de organizar o próprio pensamento na dinâmica de classificação.

Quando Braudel defende uma História comparativa, o esforço reflexivo do sujeito deve ir no sentido de apoiar-se nos acontecimentos, a título de estabelecer entre eles um diálogo, uma relação. Sob a perspectiva de Piaget, essa comparação é entendida como um desdobramento dos patamares de reflexionamentos, seguidos de reflexões, que, por sua vez, constituirão a Abstração Reflexionante como fonte de novidades.

O trecho de Mat, já analisado anteriormente sob a perspectiva da Abstração Reflexionante, é muito elucidativo neste sentido. Durante a dinâmica de classificação, ele construía uma classe das obras romanas, incluindo, a partir de um questionamento meu, aquelas obras que sintetizavam idéias e pensamentos romanos. Nisso Mat destacou a política do pão e circo e a comparou com posturas assistencialistas assumidas por muitos políticos atualmente. Nesta ação, Mat observou uma identidade entre dois contextos diferentes, reunindo a mudança de conteúdos numa coordenação análoga (pão e circo e políticas assistencialistas).

A construção de correspondências representa um ganho na riqueza das formas, um aumento na extensão e compreensão das estruturas do sujeito. A solidariedade entre a curta, a média e a longa duração na interpretação histórica é a externalização dessas operações lógicas.

Cabe ainda destacar que as entrevistas não revelaram uma grande amostra de sujeitos com essa tendência. Dos quinze alunos entrevistados, apenas cinco operaram na direção de um tempo com conexões.

No estudo de História, o passado deve ser compreendido como matéria-prima apenas. O produto final do estudo transforma o passado através de operações garantidas pela Abstração Reflexionante. A interpretação hermética do tempo oferece um obstáculo para essa transformação, pois o sujeito fica preso ao conteúdo. Não estabelecendo relações entre o objeto histórico e esquemas de ações, a qualidade da interação sujeito/objeto histórico fica ameaçada e, conseqüentemente, a interpretação que fazem da História também fica ameaçada.

A forma como Dg e Raf respondem quando são questionados sobre o que é História revela o quanto a interpretação que têm de História é ameaçada pela falta de estabelecimento de relações entre a parte (objeto histórico) e o todo (outras temporalidades). A História adquire para esses alunos uma funcionalidade transmissiva, composto por conteúdos não significativos e desconexos. A função representativa, responsável pela construção de significados, necessita diferenciar e integrar objetos para construir totalidades. Roma e Grécia foram conteúdos muito mal compreendidos por AC, a tal ponto que a aluna não os diferenciava e não os relacionava com outras temporalidades.

Os sujeitos da segunda sub-categoria apresentaram uma qualidade maior na interação sujeito/objeto. Essa qualidade se expressa nas conexões operadas entre diferentes contextos através de comparações. Tanto Mat, como Vit exploraram pão e circo e guerrilhas armadas, respectivamente, generalizando esquemas de ações já construídos – comparação e classificação – a fim de enriquecer a conceituação que têm sobre o conteúdo histórico apresentado. Os resultados apresentados pelos sujeitos da segunda sub-categoria afirmam uma solidariedade entre Abstração Reflexionante e tempo com conexões.

5.2.2 Memória e Operatividade

Quando terminei a coleta de dados, fiz uma primeira leitura dos resultados e eles confirmaram uma relação entre memória e operatividade. As ações dos participantes, especialmente na dinâmica realizada durante as entrevistas, revelaram que a memória que construímos traduz as operações que efetuamos. Para visualizar essa afirmativa, que introduz e caracteriza essa categoria, seguem dois diagramas de classificação de entrevistados diferentes:

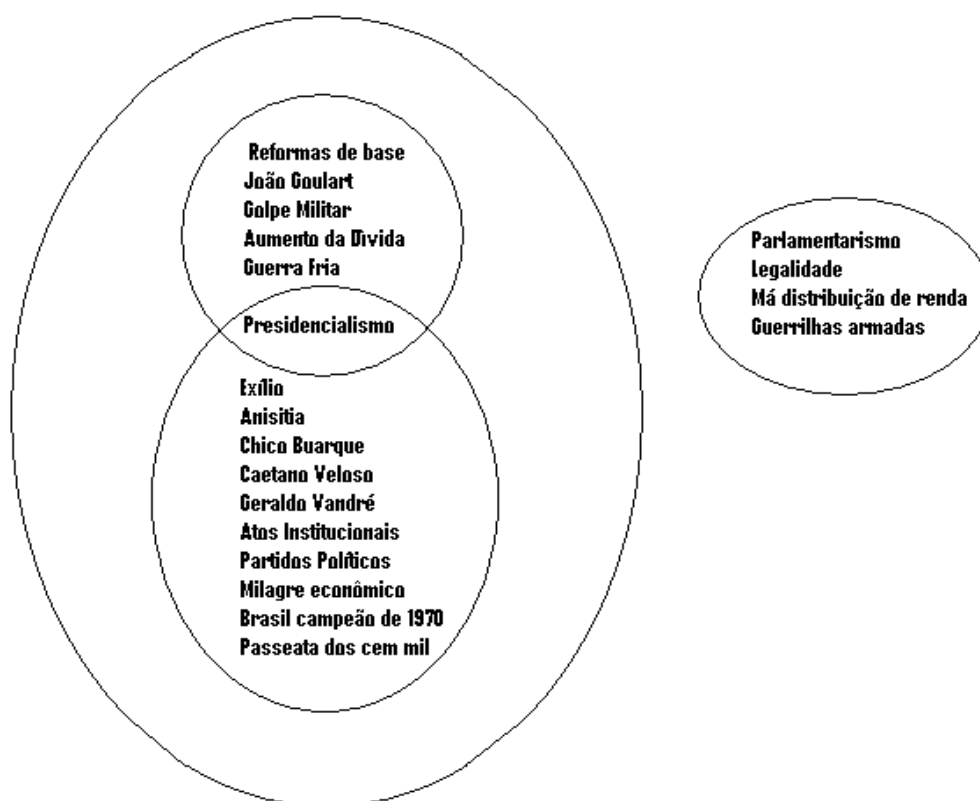


Fig. 6: Diagrama de Ed (14,11)



Fig. 7: Diagrama de Dg (14,10)

Esses diagramas de classificação funcionam como desenho do resultado final que os sujeitos deram para a dinâmica, retratando as classes que formaram. As relações que justificam a

construção de cada classe foram expostas ao longo das suas entrevistas. O primeiro dos diagramas pertence a Ed (14,11) e o segundo diagrama pertence a Dg (14,10).

Uma primeira diferença possível de ser observada é que o conteúdo classificado por Ed, com exceção do grupo das palavras neutras, vem dentro de um conjunto maior, que reúne, subconjuntos menores. No caso de Dg, os grupos encontram-se soltos. Essa diagramação é significativa, pois foi assim disposta para diferenciar os sujeitos que, independente das relações que faziam com as tarjetas, entendiam que se tratava de um conteúdo pertencente à ditadura militar brasileira ou Roma Antiga. A entrevista de Ed revelou esse domínio contextual, através das relações que ele fazia com as definições apresentadas, aulas assistidas, etc. Já Dg, apresentou uma dificuldade muito maior, de modo que as tarjetas acabaram agrupadas não porque ele visse uma relação entre elas, mas porque lhe foi solicitado isso como tarefa. Por isso jogava com as tarjetas, por vezes estabelecendo relações que configuravam uma fabulação.

Essa foi outra diferença que observei, tanto entre Ed e Dg, como em outros participantes das entrevistas, o grau de coerência das relações que sustentavam cada classe. Esse, aliás, foi o principal critério adotado por mim para analisar o comprometimento que há entre a construção da memória e a Abstração Reflexionante, pois as ações dos sujeitos traduziam-me seus reflexionamentos e reflexões com muita clareza.

Um último aspecto que vale destacar dos diagramas expostos diz respeito à diferença na forma como as definições se conectam. Enquanto as classes de Dg são pequenas e com pouca sustentação analítica, Ed chega a entrelaçar seus subconjuntos através de uma intersecção em torno da definição presidencialismo, que, na sua entrevista, ele aponta como uma característica comum ao pré e pós-golpe. Esse tipo de construção configura, como veremos em outros exemplos, reflexões sobre reflexões, ou seja, uma tomada de consciência, segundo Piaget (1978b).

Diferenças como as que foram apontadas a partir de dois diagramas chamaram minha atenção para a necessidade de estudar a relação entre memória e operatividade, sob a perspectiva de duas tendências, que chamei de pensamento sincrético⁷ e pensamento analítico⁸.

⁷

Sincrético: Amálgama de concepções heterogêneas.

⁸

Analítico: Decomposição de um todo em suas partes constituintes, exame de cada parte de um todo.

5.2.2.1 Pensamento Sincrético

Observação – 23/10: Os alunos voltam da Educação Física, estão agitados. A professora passa o trabalho sobre Jesus Cristo. A turma já havia copiado o trecho do livro sobre religião, mas não registraram nada: **Vocês copiaram sobre isso, não acredito que não lembrem nada.** Ela pediu para eles copiarem um texto de uma página inteira e fazerem um desenho.

O motivo da inquietação que tomava conta da professora nessa aula foi um aspecto que me fazia refletir o tempo todo durante as entrevistas com os alunos: por que alguns alunos não lembravam nada? No que a prática pedagógica poderia auxiliar? Quais os caminhos cognitivos que um objeto percorre até tornar-se lembrança? Enfim, convencida de que memória não encerra a idéia de um panteão pronto e imóvel, mas se aproximaria muito mais da imagem de um conjunto de operários em constante movimento, me perguntava o que era *necessário* para esse movimento?

Segue alguns trechos, nos quais observei uma dificuldade dos sujeitos em agir sobre os conteúdos já trabalhados em sala de aula. Os alunos revelavam um estado de confusão diante das tarjetas, tentando relacioná-las muito mais porque eu havia solicitado, não porque reconhecessem essa possibilidade entre os conceitos apresentados. Vejamos:

Al: O que era Obelisco?

Ent: É isso que tem aqui na imagem. Uma construção. Tu relacionas com algo?

Al: Hunos

Ent: Quem são os hunos?

Al: Povos Bárbaros

Ent: E tu reúnes os bárbaros e hunos? Tem mais algum povo bárbaro?

Al: Coliseu

Ent: O que é isso que está aparecendo na foto? Parece um povo?

Al: Parece um aqueduto, por causa dos buracos.

Ent: E por que estás dizendo que é um povo?

Al: Acho que os bárbaros ficavam ali dentro.

Ent: Tu sabes o que são aquedutos?

Al: Não sei. Dg (14,10)

Al: Não. Pão e circo, reforma agrária eu lembro do nome, Júlio César também, relaciono com escravo.

Ent: Ele era escravo?

Al: Sim.

Ent: Esses dois grupos ficam como palavras que tu ouviste falar, mas não sabes como relacionar uma coisa com outra?

Al: É

Ent: Mas, se o critério que define um grupo e outro é o mesmo, pode ser um grupo só?

Al: Pode, Todas essas palavras eu já ouvi falar.

Ent: Então, reforma agrária, pão e circo, monarquia romana, gladiadores, escravos, hunos, Júlio César, Bárbaros e Coliseu são palavras que tu já ouviste falar, mas não relacionas umas com as outras. Tibério e Caio Graco, aquedutos, expansão romana, obelisco, Senado, exércitos romanos, germanos e francos tu não lembras de ter ouvido falar?

Al: Não. Car (12,04)

É possível identificar uma dificuldade tanto em Car, como em Dg para construir classes baseadas numa coerência. Ambos exploravam conteúdos sobre Roma Antiga, mas revelavam não ter conhecimento do conteúdo da tarjeta, ou então, diziam que já tinham ouvido falar. As duas situações deflagram a importância da função representativa na construção da memória-histórica, pois falta de registros dos conteúdos já apresentados em aula, ou a presença de “significantes sem significados” nos permitem inferir que não houve uma interpretação significativa entre sujeito e objeto.

Os dois trechos servem de conteúdo para analisarmos a importância do equilíbrio entre assimilação e acomodação que Piaget (1978a) destacava para que houvesse a função representativa. É da assimilação e acomodação de um objeto que decorre, respectivamente, a construção de significado e significante. Como diz Piaget:

Ora – e é aqui que intervém a hipótese que nos dirigiu – esse ‘significante’ comum a toda representação nos pareceu ser construído pela acomodação, enquanto ela se prolonga em imitação e, conseqüentemente, em imagens ou imitações interiorizadas. Reciprocamente, o significado é, evidentemente fornecido pela assimilação, que, incorporando o objeto a esquemas anteriores, fornece-lhe por isso mesmo uma significação. (1978a. p. 346)

A partir dessa citação e dos trechos apresentados podemos refletir sobre o nível de assimilação do objeto a esquemas dos sujeitos apresentados e estender esse questionamento às práticas pedagógicas observadas.

A própria professora da classe diagnóstica que os recursos escolhidos estavam deixando alijados muitos alunos do processo de aprendizagem. Esse distanciamento da aprendizagem se confirmou nas entrevistas de alguns sujeitos que agrupei nessa categoria e o elemento comum que me ofereciam para defini-la era o que chamei de pensamento sincrético. Tanto Dg, como Car, revelavam não ter nenhuma lógica que organizasse seus pensamentos, as tarjetas remetiam a definições já estudadas, mas os sujeitos não conseguiam agir sobre elas, mantendo um caráter sincrético daquele conteúdo em suas memórias.

Esses exemplos materializam o que, ao longo da pesquisa, chamei de memória antiquário. Quando a acomodação se sobrepõe à assimilação, a tendência é o sujeito apoiar-se na imitação do objeto, não numa interação. Nas aulas observadas, esses sujeitos baseavam-se na cópia de textos e respostas diretas e pouco reflexivas, isso garantia a eles a realização das tarefas, mas não garantia o processo de aprendizagem. O resultado prático desse descompasso é um conhecimento histórico que, de fato, só se presta a visitar o que é antigo.

Há um outro aspecto que foi recorrente em alguns sujeitos dessa categoria, trata-se do uso do recurso da fabulação na dinâmica de classificação. Vejamos os exemplos de Je (14,08) e Dg (14,10):

Ent: Guerrilhas armadas, te diz algo?

Al: Não sei.

Ent: Te passa uma impressão de paz?

Al: Impressão de tumulto.

Ent: Onde tu colocarias?

Al: Junto da guerra fria.

Ent: Por que?

Al: Acho que guerrilhas lembram guerra.

Ent: Mas qual a ligação entre guerra fria e guerrilhas?

Al: Sei lá, acho que os militares buscassem até mesmo o povo para ficarem do lado deles.

Ent: Então a guerra fria tinha conflitos. Onde que ocorria tudo isso?

Al: Campos de Batalha, atacavam nas bases. Je (14,08)

Ent: O que mais

Al: Exércitos romanos com os francos

Ent: Por quê?

Al: O exército lutava contra os francos.

Ent: Quem eram os francos?

Al: Eram romanos

Ent: O que mais?

Al: Cristianismo e expansão romana.

Ent: Por quê?

Al: Porque Jesus caminhou por Roma.

Ent: Tu achas que Jesus caminhou desde aqui (Jerusalém) até aqui (península itálica)?

Al: Sim Dg (14,10)

A definição de guerrilhas armadas, elaboradas por Je, ou a relação entre cristianismo e exército romano, formulada por Dg configuram exemplos de fabulação.

Como destaca Delval (2002), respostas como essas, ainda que possam ser relativamente indesejáveis na entrevista, são também reveladoras para a análise da representação do sujeito. Sobre fabulação afirma Delval:

A fabulação consiste em uma resposta que a criança inventa ao longo do exame porque lhe agrada. Como afirma Piaget, a diferença em relação às crenças sugeridas é que a resposta da criança é inteiramente livre e até imprevisível, mas não se trata propriamente de uma crença e, por isso, não pode ser classificada entre as crenças desencadeadas. A criança joga na situação da entrevista e, inclusive, nesse momento, pode mesmo acreditar em suas respostas, embora em outros momentos as modifique. (2002, p. 140)

As respostas inventadas pelos sujeitos apontados pareceram se enquadrar dentro da necessidade que tinham de satisfazer a uma necessidade, um desafio que lhes estava sendo proposto. O que fizeram foi emprestar um significado a um significante, segundo uma lógica que lhes agradasse, particularmente no trecho de Je. Essa atitude, depois de terem já estudado o conteúdo com a professora, revela que, naquela oportunidade eles não experimentaram um ambiente pedagógico interativo, próprio de uma relação epistemológica sujeito/objeto; isto é, seus esquemas não foram desafiados a assimilar objetos novos (conteúdos de história/tarjetas) – seja por uma postura pessoal, seja porque não foram solicitados para isso a partir de práticas pedagógicas adequadas.

5.2.2.2 Pensamento Analítico

Quando expus a Abstração Reflexionante, no Capítulo 3, usei várias passagens das entrevistas feitas com os sujeitos a fim de exemplificar os conceitos como reflexionamento, reflexão, diferenciação e integração. Com efeito, esses conceitos serviram de sinalizadores para definir os critérios gerariam essa subcategoria.

Ao longo das entrevistas percebi que alguns alunos, ainda que em número bastante reduzido, quando foram apresentados para o conjunto inicial, passaram a agir no sentido de diminuir a extensão do universo inicial de definições. Os sujeitos faziam isso, a partir de relações que estabeleciam entre as tarjetas, formando sub-grupos que, por vezes, chegavam a se entrecruzarem. O resultado que obtinham revelava a interação sujeito/objeto, integrando este último nos esquemas já construídos e transformando o sujeito diante da novidade. Disto advém o enriquecimento das estruturas do sujeito e uma verdadeira apropriação do objeto pelo sujeito.

Para analisarmos o enriquecimento das formas podemos retomar uma passagem de Am (15,11), já apresentada no referencial teórico:

Ent: O que foi a passeata dos cem mil?

Al: Foi uma manifestação, que morreu um gurizinho lá.

Ent: E tem mais gente que também se manifestava nesse contexto e que está aqui?

Al: Tem, o Geraldo Vandré, Chico Buarque e Caetano Veloso.

Ent: E eles têm algo em comum?

Al: Pode formar um grupo só de manifestantes. Mas dentro do grupo maior não é?

Ent: Então teu grande grupo já tem um sub-grupo menor.

Al: Aqui também podia ser um sub-grupo, não é? João Goulart, presidencialismo, parlamentarismo e reformas de base. Am (15,11)

Ent: Então tu farias dois grupos: Chico Buarque, golpe Militar, partidos políticos extintos, passeata dos cem mil, Caetano Veloso, exílio, Geraldo Vandré, milagre econômico, atos institucionais, aumento da dívida externa, anistia, legalidade, Brasil campeão do mundo. Por que tu colocaste partidos políticos extintos neste grupo?

Al: Por que os partidos que não concordavam com as idéias dos militares eram extintos

Ent: E aumento da dívida externa:

Al: Porque a gente pedia dinheiro para os EUA, foi ele que deu a idéia do golpe, eles emprestaram porque na época estavam, ah sim, eles estavam na guerra fria! (risos). E aí como nessa época o Brasil, com o João Goulart, estava mais para o socialismo do que para o capitalismo, os EUA compraram o Brasil.

Ent: Tu falaste em Guerra Fria, agora tu relacionas ela?

Al: Relaciono. Colocaria aqui no grupo do golpe. Am (15, 11)

Na primeira passagem de Am, ela narra suas ações de classificação, justificando porque viu a necessidade de reunir as tarjetas em sub-grupos, segundo relações de identidade. No trecho exposto, Am determina a identidade do sub-grupo que está formando, trata-se de uma sub-classe de manifestantes. Destaco a preocupação expressa por Am em manter um vínculo lógico entre o grande grupo e os sub-grupos que se formavam. É por abstração reflexionante que Am constrói essas relações. Suas coordenações de ações atuam diferenciando o objeto e integrando-o em seus esquemas. Estes esquemas são reorganizados, por sua vez, em um movimento que se dá por reflexionamentos e reflexões (PIAGET, 1995).

A segunda passagem de Am destaca um aspecto, no qual fica muito evidente o enriquecimento das formas que o sujeito experimenta após sucessivas reflexões. Quando Am verbaliza, surpresa com o que concluiu, que a Guerra Fria estava envolvida no contexto do golpe de 64, ela nos dá um exemplo de tomada de consciência – um momento em que a assimilação e acomodação de um objeto aperfeiçoam sua regulação no pensamento a ponto do sujeito galgar, a nível da consciência, um salto qualitativo no processo de conceituação. A surpresa de Am

celebra a novidade que suas estruturas experimentam em termos de conceituação. Como coloca Piaget:

Se se passa do ‘porquê’ ou razões funcionais da tomada de consciência a seu ‘como’, portanto ao mecanismo efetivo que torna conscientes os elementos que permaneciam até aquele momento inconsciente, é claro, então, que esse processo não se reduz de forma alguma a uma simples iluminação que os torna perceptíveis sem com isso modifica-los, mas consiste, e desde o início, numa conceituação propriamente dita, em outras palavras numa passagem da assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema a uma assimilação por meio de conceitos. (1978b, p. 200)

A fim de observarmos como alguns sujeitos tiveram um domínio mais apropriado do objeto, o que está intimamente ligado à Abstração Reflexionante, optei por retomar o diagrama de Let, por ser flagrante o esforço de conceituação em suas ações:

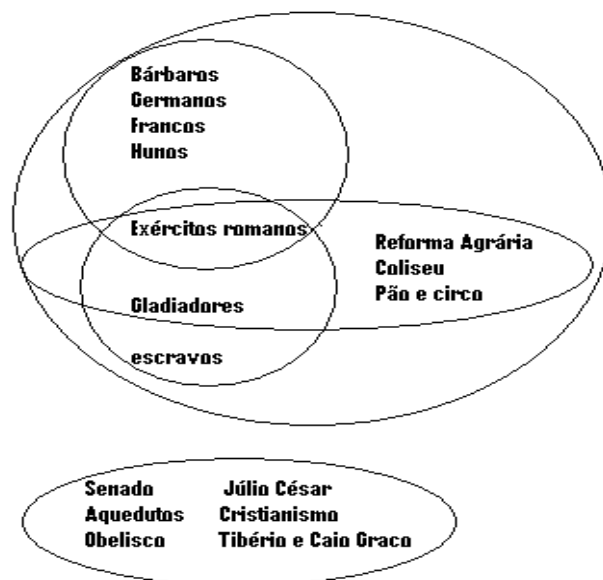


Fig. 8: Diagrama de Let. (12,01)

Poderíamos nos ater a vários aspectos deste rico exemplo de Let, mas por uma questão de objetividade, chamarei a atenção para a solidariedade entre compreensão e extensão que Let começa a desenvolver ao longo da dinâmica de classificação. Seu domínio sobre o conteúdo “exército romano” é tamanho que a aluna o integra em diversos sub-grupos. O número de intersecções que ela desenha a partir das relações que estabelece, revelam que compreensão e extensão tendem a uma relação diretamente proporcional em seu pensamento. No processo de Let, à medida que ela integra o conceito *exército romano* a outros sub-grupos, ela enriquece o

conceito, aumentando a extensão de relações através de coordenações de ações. Simultaneamente, essa operação, aumenta a compreensão que Let constrói sobre *exercito romano*.

Tanto o enriquecimento dos esquemas do sujeito, como a conseqüente apropriação do objeto, simultaneamente transformadoras e transformantes, são aspectos nos quais Piaget se apoiou para defender uma solidariedade entre memória e inteligência.

Há também um outro aspecto que se destacou nos questionários de alguns alunos e reapareceu na dinâmica de representação desenvolvida por eles. Trata-se do papel da afetividade entre sujeito e objeto do conhecimento como motor da ação. Justamente pela sua expressividade na ação, a afetividade se mostrou importante para a solidariedade citada no parágrafo anterior. Vejamos como isso se manifestou em dois sujeitos:

Ent: Tens algum exemplo de História, que te venha à cabeça?

Al: Segunda Guerra Mundial

Ent: Por que tu lembras desse exemplo?

Al: Acho que, pra mim, ela foi a mais interessante, muita destruição. Também porque houve os ataques no Japão.

Ent: Tu achas que isso tem algo [a ver] com a tua história pessoal?

Al: Sim, porque meu avô que veio para cá com minha mãe foi vítima da bomba atômica. Ele sobreviveu, tem até umas marcas no pescoço dele. Apareceu no jornal do ano passado. O pessoal ficou perguntando, é meio chato de responder. Ed (14,11)

Na dinâmica de representação, quando solicitei a Ed que fizesse um desenho sobre o período histórico que mais gostava, ele desenhou a eclosão da bomba atômica.



Fig. 9: Desenho de Ed (14, 11). Bomba de Hiroshima

Ent: Ok, dá pra responder depois! O que tu estás aprendendo agora em História?

Al: A ditadura Militar

Ent: Está gostando?

Al: Bastante

Ent: Por que tu querias estudar isso e por que estás gostando?

Al: Porque minha mãe viveu essa História, ela nasceu em 54; então, ela pegou bastante dessa parte. Então eu queria saber um pouco como foi essa História dos meus antepassados. E minha mãe, como sempre foi revolucionária, comunista, agora socialista eu sempre quis saber, por eu também ser socialista. Am (15, 11)

Quando propus a Am a dinâmica de representação, ela desenhou a Passeata dos Cem Mil, um episódio de manifestação contra civis na ditadura militar brasileira.



Fig. 10: Desenho de Am (15, 11) – Passeata dos Cem Mil

Fica evidente nas falas dos sujeitos, como o envolvimento pessoal com os conteúdos apontados deixou-os predispostos a qualificar suas operações. Em dado momento da entrevista, perguntei a Ed se ele não gostaria de pintar seu desenho, mas ele se negou, argumentando que aquele episódio não tinha cor. Tal postura ratifica o papel da afetividade entre sujeito/objeto no processo de significação que o sujeito elaborava. Nos dois casos, a História oral é uma fonte que torna mais empírica a História e a interação sujeito/objeto se torna ainda maior em função da proximidade afetiva dos locutores desses momentos históricos.

O grau de coerência no pensamento é diretamente proporcional à qualidade da interação sujeito/objeto. Dessa interação depende a construção de significados, intimamente relacionados com a assimilação do objeto a esquemas já existentes.

Na primeira sub-categoria os dados apontaram para um descompasso entre assimilação do objeto e acomodação dos esquemas do sujeito, de modo que este último processo se sobrepunha ao primeiro. O reflexo desse descompasso é a construção de uma memória-histórica formada por elementos desconexos, reunidos em um mesmo todo sem um critério lógico. O que é capaz de garantir uma regulação entre assimilação e acomodação é o processo de Abstração Reflexionante.

Os dados da segunda categoria estão reunidos sob o título *pensamento analítico* porque os sujeitos mostraram-se capazes de operar analiticamente sobre o conjunto inicial, agrupando as tarjetas em sub-classes, segundo relações que vissem entre significados construídos. Essas relações revelaram uma superioridade da assimilação sobre a acomodação na interação sujeito/objeto, tal condição possibilitou uma efetiva integração do objeto aos esquemas cognitivos do sujeito. É essa integração que garante a solidariedade entre inteligência (conservação de esquemas) e memória.

Os exemplos analisados basearam-se na entrevista clínica, na liberdade das coordenações das ações dos sujeitos, interrogando-os para que testassem suas próprias hipóteses. Os resultados coletados são significativos para a pergunta da pesquisa, pois sinalizam um momento no qual o aluno se viu diante de uma proposta que possibilitou novidades na construção de sua memória histórico-individual.

5.2.3 Memória e Autoria:

Observação – 19/09: **Professora, não vai ter texto hoje, não é?** A aluna passa no quadro as perguntas do questionário, a professora aplica a mesma atividade que na turma anterior. O nível de interação exigido não propicia a construção de significados.

Desde o início deste estudo estive preocupada em saber os aspectos que se revelavam importantes para a autoria do pensamento. Analisando a partir da perspectiva piagetiana, a autoria demanda um novo estágio de desenvolvimento caracterizado pela cooperação; o sujeito constitui regras e saberes coordenando suas ações com ações de outros sujeitos; não mais reduz seu pensamento a modelos copiados por imitação.

Uma vez que meu interesse de pesquisa apóia-se na descoberta dos fatores que influenciam a construção autônoma da memória histórica – e não na pressão externa – a autoria

passou a ter um papel fundamental. Por isso, nesta categoria de análise dediquei especial atenção sobre as observações, pois elas apresentaram muitos elementos que caracterizavam diferentes níveis de interação entre professor/alunos e isso oferecia material para pensar os reflexos dessa interação na construção do conhecimento do aluno (este último aspecto foi trabalhado de forma mais objetiva nas entrevistas).

A memória histórica-individual traduz uma construção eivada de crítica, posicionada frente a outras opiniões, apoiada na cooperação. Compreender-se na vida é fazê-lo num tempo e espaço. Isso depende de tomada de consciência das próprias ações do sujeito, não sendo só uma necessidade biológica ou psicológica, mas também social. Através dos mecanismos da autonomia o sujeito constrói sua identidade e sua inserção social.

O trecho anterior retirado de uma das observações expressa vários aspectos importantes. Quando o aluno se dirige à professora perguntando se a prática didática será baseada em textos, revela que a reincidência dessa prática não vem surtindo efeito em sua aprendizagem; além disso, ele predispõe-se a não aproveitar a aula, caso a resposta seja afirmativa. E a resposta não tardou pois a professora aplicou o questionário, baseado no texto do livro, do qual os alunos deveriam copiar as respostas.

Como expus, no início desse capítulo, seria negligente generalizar a prática docente como transmissiva, não chamando a atenção para momentos em que houve liberdade para coordenações de ações, momento de verdadeira interação e construção.

Por essa razão organizei essa categoria, dividindo-a em duas sub-categorias: a ditadura das palavras autorizadas e uma oportunidade para as palavras construídas.

5.2.3.1 A Ditadura das Palavras Autorizadas

Ent: Tu fazes perguntas:

Al: É que muitas vezes quando a gente vai perguntar, a professora manda a gente esperar ela terminar, então ficamos com mais dúvidas ainda e não entendemos nada. Assim o aluno vai só recebendo, recebendo matéria e não tem como perguntar e receber um retorno que esteja precisando da matéria. Je (14,08)

Ent: E como são tuas aulas de História?

Al: Bem legais, tu copias uma coisa e a professora explica, tu copias outra e a professora explica. Mat (11,09)

As falas de Je e Mat nas entrevistas convergiram com um aspecto recorrente observado durante as aulas: o silêncio do aluno no processo de transmissão do conteúdo. Seja aprovando ou criticando a prática da professora, em ambos os extratos não há espaço para a ação do sujeito, ou porque ela foi ignorada, como no primeiro caso, ou porque há um conformismo diante das regras que foram impostas como reguladoras da sala de aula, como no segundo caso.

Nessa sub-categoria, dedico-me a analisar trechos de entrevistas e observações da sala de aula que se caracterizam por apresentar uma postura que expresse ou favoreça um egocentrismo. Assim, procurei tanto elementos que identificassem uma relação assimétrica de forças entre os papéis sociais na sala de aula, como procurei os reflexos dessa assimetria na relação sujeito/objeto.

O termo assimetria nas relações professor/aluno tem um sentido duplo e, por isso, é necessário precisar como ele será aplicado neste estudo. A assimetria entre professor e aluno pode assumir um caráter positivo ou negativo. Positivo, porque há uma diferença real entre o conhecimento que tem a professora e o aluno sobre determinado objeto, poderíamos chamar de uma assimetria didática e de caráter legítimo. Porém, essa relação se torna negativa quando o professor hierarquiza os papéis sociais em aula, a ponto de ignorar o aluno, podemos chamar essa assimetria de autoritária. Nessa sub-categoria, estarei chamando atenção para esse segundo tipo de assimetria.

No trecho de Mat, sendo a regra exterior ao sujeito, ele a obedece passivamente. A atitude monopolizadora da professora é tida como legítima, a partir dela emana o que deve ser respeitado e reproduzido. Observemos que em nenhum momento Mat se identifica como um sujeito ativo, mas isso não aparece na sua fala como uma crítica, pelo contrário, seu conformismo aparece como condição *sine qua non* para um verdadeiro ensino. Como afirma Piaget:

A regra coletiva é, inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada. Depois, pouco a pouco, vai-se interiorizando e aparece, nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma. Ora, no tocante à prática, é natural que o respeito místico pelas leis, correspondam um conhecimento e uma aplicação rudimentar de seu conteúdo, enquanto, ao respeito racional e motivado, corresponde uma observância efetiva e pormenorizada de cada regra. (1994, p. 25)

Com efeito, a observação revelou pouca liberdade para a coordenação das ações dos sujeitos e para a coordenação das ações entre os sujeitos, o que certamente significaria uma construção mais autônoma da História, uma vez que as trocas e debates solicitam mais reflexões sobre reflexões dos sujeitos. Porém, uma prática pedagógica marcadamente transmissiva não envolve os esquemas do aluno da mesma forma que uma pedagogia ativa, pois o reducionismo da cópia nessas aulas já dava conta do sucesso do aluno nas atividades propostas, como vemos a seguir:

Observação – 19/09: Um aluno pede para sair da sala, a professora não deixa, olha seu caderno e diz que as respostas estão erradas: **elas estão aqui, você tem que copiar**. A professora comenta comigo sobre o desânimo dos alunos e uma aluna sua diz que nada disso tem sentido, o dia que precisar ela decora tudo. O restante da turma segue respondendo em silêncio o questionário.

Observação – 19/09: Após o questionário a turma foi orientada para criar três perguntas sobre o capítulo e dar para um colega responder. Existem muitas atividades usando o livro. A professora mudou a proposta no meio do percurso, os alunos trocariam suas perguntas outro dia, hoje eles responderiam suas próprias questões, Nisso os alunos começaram a mudar suas perguntas: **Ah, é que eu tinha feito muito difícil porque era para outros responderem**. Os alunos iam mostrar suas respostas a toda hora, não conseguindo trabalhar sem a aprovação constante da professora. Os dois momentos deflagraram problemas de autonomia. Ao fazer as perguntas os alunos confundiam Grécia e Roma. Algumas palavras da professora diante das perguntas apresentadas: **não tinha nada a ver, eu não faria uma pergunta dessas, tu sabes, as perguntas não foram boas**.

Como orienta a professora no primeiro trecho, os alunos tinham apenas que copiar, algo diferente disso seria menos do que ela esperava, a receita do sucesso daquelas aulas era a cópia. Infelizmente não se pode dizer que o comentário da aluna do penúltimo extrato esteja errado, dentro dos critérios que lhe foram estabelecidos como regras para educação, ela está sendo coerente. Decorar, não significar, não aplicar um conceito histórico a outros contextos constituem limites que reduzem a atividade cognitiva a aceitar, de forma acrítica, qualquer verdade como absoluta. Esse comportamento heterônomo desqualifica qualquer ciência porque seus conceitos não são legitimados no sujeito, mas são obedecidos, apenas. Não esqueçamos, por exemplo, que ignorar o relativismo científico é, ainda hoje, berço de ideologias totalitaristas.

A alteração da voz da professora, a ameaça do terceiro trimestre como o de maior peso na avaliação, a ameaça de sair de sala, a exposição pública, intervinham como fatores que concretizavam a coerção da regra imposta, interpondo obstáculos à evolução do conhecimento, impossibilitando o avanço na direção do processo de tomada de consciência.

No último extrato, as palavras da professora legitimam toda assimetria que existe entre a sua posição em sala de aula e os alunos: “eu não faria uma pergunta dessas, tu sabes”. A professora se colocou como referência de verdade, ela não destaca o erro discutindo o conteúdo, mas sugere que está errado porque não *imitou* as perguntas que ela elabora. Essa postura apenas endossa um comportamento heterônomo impedindo a evolução das coordenações das ações.

Outro aspecto de ser observado nos trechos apresentados foi a procura dos alunos para obter o visto da professora no caderno. Este movimento foi constante nas atividades que observei, apesar dos questionários se remeterem diretamente a textos do livro. Esse foi mais um indício da pouca autonomia dos alunos, pois os alunos não se sentiam seguros nem mesmo para copiarem, eles estavam desenvolvendo uma dependência da opinião da professora. O visto dela bastava para justificar a resposta do aluno, independente dele ter compreendido ou não o que copiara.

O trecho a seguir reforça a desconsideração da professora frente à postura crítica dos alunos. O exercício da crítica é fundamental para a construção de uma identidade histórica do sujeito. Vejamos isso no trecho que segue:

Observação – 29/09: A professora inicia a leitura sobre o texto do Exército romano. Ela interrompe a aula para falar da votação, explicar o segundo turno. A turma se interessa para discutir isso, mas ela interrompe **nós não vamos falar de política**. Apesar do barulho externo, na sua maioria os alunos prestam atenção. Há silêncio, enquanto a professora passa perguntas no quadro. Quando a professora vem até onde estou, atrás, saindo da frente, do lugar que lhe confere autoridade, a turma se agita: **Vocês tratam de se comportar, senão eu volto e fico com vocês no recreio de castigo**. A professora conversa sobre o terceiro trimestre, diz que os alunos jogam com isso, mas ela mesma reforça essa tendência, chamando atenção deles para esse fato.

Nesse trecho, a professora encerra bruscamente uma oportunidade de debate, quando determina arbitrariamente que não se falaria de política em aula. Essa decisão, além de ignorar o interesse dos alunos, que se envolveram com o assunto, favorece uma visão acrítica da História, pois política é uma dimensão importante da organização do homem no tempo e no espaço. Além disso, na mesma aula, a professora ameaça explicitamente os alunos, exigindo silêncio, e ameaçando com o castigo de perder o recreio. Essa passagem expressa claramente a existência de uma coação regulando as relações em aula.

Desde o início das observações me chamava muito a atenção o fato dos alunos se mostrarem solícitos e dedicados na realização das tarefas. Por mais que as aulas seguissem sempre a mesma sistemática, os alunos conformavam-se (muito mais que concordavam) em *assistir* às aulas silenciosamente. Muitos sujeitos demonstraram, na entrevista, assumir o papel de expectadores na sala de aula, privando-se de qualquer iniciativa ativa, como é próprio do comportamento heterônomo. Faltava investigar se o silêncio dos alunos refletia um respeito unilateral que não lhes permitia sequer pensar a relação professor/aluno sob outra perspectiva. Fui buscar essa resposta nas entrevistas.

Entre os alunos entrevistados, encontrei dois registros que considerei interessantes para pensar as possibilidades que os alunos apontavam na relação professor/aluno.

Ent: E se tivesse algo que tu pudesses sugerir para que as aulas ficassem mais interessantes, o que seria?

Al: Para a escola eu sugerira que a diretora colocasse mais respeito nos alunos, ela faz as coisas e eles vão lá e destroem tudo. Para minha professora eu sugeriria mais trabalhos em grupo, porque daí teríamos mais notas, além da prova.

Ent: Teriam mais notas, mas tu achas que aprenderias mais?

Al: Acho que sim, porque se eu não soubesse, um colega saberia, me explicaria e assim ia.

Ent: Isso é em relação aos teus colegas, mas quanto à explicação da tua professora, tu te entendes bem com ela?

Al: Às vezes sim, mas às vezes, quando não entendo eu tenho que perguntar para meu colega, porque a professora é muito grossa. Ela usa umas palavras que são difíceis de entender. Nat (11, 09)

Ent: Tu gostas de História?

Al: Mais ou menos

Ent: Por quê?

Al: Porque eu gosto de fazer as perguntas, não de ficar escutando ela falar, gosto de fazer as coisas.

Ent: E tu sentes falta desse espaço na aula?

Al: Sinto. [...]

Ent: E o que tu sugeririas para teus professores, para que a aula ficasse melhor?

Al: Que ela passasse um texto, depois explicasse e desse um exercício para a gente fazer.

Ent: Mas no início tu me disseste que sentes falta de poder falar nas aulas, se ela der a aula assim, tu vais ter espaço para falar?

Al: É, não. Então ela poderia, primeiro, explicar e depois passar o texto.

Ent: E aí tu perguntaste alguma coisa?

Al: Mas aí a gente vai perguntando.

Van (14, 03)

Observemos que, tanto Van, quanto Nat, não fazem referência apenas a relação professor/aluno em suas falas, mas expressam uma concepção epistemológica, na qual o desenvolvimento de seus pensamentos necessita da troca e ação, muito mais do que a pura transmissão.

Curiosamente, quando peço a Van sugestões para melhorar as aulas, ela aponta as mesmas atividades que são usadas pela prática da professora. Diante disso, contra-arguntei Van, destacando que ela continuava sem espaço para participar, mas Van está tão acostumada à prática transmissiva que a aluna responde dando uma solução igualmente transmissiva para o problema.

O extrato de Van chama a atenção para um aspecto abordado por Piaget quanto à passagem do respeito unilateral ao respeito mútuo. É a mudança na conduta social que conduz o sujeito ao questionamento da origem das regras e verdades absolutas que lhes foram transmitidas, não o contrário. Por certo, podemos notar esse questionamento em Van, mas não seria prudente afirmar que esse questionamento vem apoiado por uma tomada de consciência, pois a cooperação ainda não tem êxito nem mesmo na ação, quanto mais no plano psicológico. Tanto é assim que quando sugere mudanças para as aulas Van permanece heterônoma em sua ação. Como destaca Piaget: “O pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas conseqüências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão”. (1994, pg 55).

Completando a análise dos reflexos da tendência transmissiva no ensino, apresento uma dificuldade que observei em alguns sujeitos na dinâmica para expressão de autoria do aluno. Contudo, a falta de um texto para copiarem provocou a perda da referência que alguns alunos tinham para darem respostas. Foi o que aconteceu com Dg, por exemplo:

Ent: O que mais

Al: Exércitos romanos com os francos

Ent: Por quê?

Al: O exército lutava contra os francos.

Ent: Quem eram os francos?

Al: Eram romanos

Ent: O que mais?

Al: Cristianismo e expansão romana.

Ent: Por quê?

Al: Porque Jesus caminhou por Roma.

Ent: Tu achas que Jesus caminhou desde aqui (Jerusalém) até aqui (península itálica)?

Al: Sim Dg (14,10)

Na falta da cópia como um recurso no qual Dg vinha sendo acostumado a trabalhar, ele começou a fabular. Isso atesta que àqueles objetos da dinâmica não foram diferenciados pelos esquemas de Dg – o que é próprio de um comportamento heterônomo. A situação apresentada ratifica a importância da Abstração Reflexionante (fonte de diferenciação/integração) para a construção da autonomia no pensamento.

5.2.3.2 Uma Oportunidade para as Palavras Construídas:

Observação – 19/09: Durante a explicação da política do pão e circo, um aluno define essa política: **era no Coliseu não é, o imperador distribuía os bagulho, ele dava os bagulho.**

Nessa sub-categoria pretendo abordar os momentos observados, nos quais a prática pedagógica, predominantemente transmissiva, abriu espaço para os alunos se exporem, debaterem algum assunto sem constrangimentos.

Apesar de serem poucos os registros, considere-os significativos, pois expressavam uma postura ativa dos alunos. O aluno que definiu a política do pão e circo é um exemplo disso, pois ele conceitua utilizando recursos próprios, sem se remeter ao formalismo do livro, como sempre foi proposto. A linguagem utilizada atesta essa liberdade usada pelo aluno para que se sentisse à vontade em expor sua representação sobre o pão e circo, pois houve um espaço em aula, para exercer as coordenações de suas ações e não imitar o que não entendeu.

Somente quando a liberdade para exercer as coordenações das próprias ações são asseguradas pela prática pedagógica, a aprendizagem pode se tornar autêntica. No extrato anterior, a ação de expor suas representações exigiu muito mais dos esquemas do sujeito do que as tradicionais ações de cópia, que continuam a prevalecer em aula.

A heteronomia, assim como os demais estágios da consciência das regras, não é estanque. Podem aparecer em diferentes idades. Esse aspecto destacou-se em uma aula que observei. A professora iniciou como sempre a aula. Havia todas as condições para que o trabalho não desse certo: chovia muito, poucos alunos compareceram e faltara luz elétrica. Foi uma oportunidade ímpar para testemunhar uma prática dialógica e cooperativa.

Observação - 06/11: A professora começa xingando pela desordem os únicos 6 alunos que vieram para aula. Chove muito e não tem luz. A professora toma um texto de um livro que os alunos não têm e lê, manda eles escutarem: **Vai cair na prova, hein.** A professora fala sem parar e os alunos escutam, em um dado momento os alunos começam a perguntar, é um potencial incrível que estava ali guardado esse tempo todo. Perguntam sobre tudo: religião, politeísmo, monoteísmo, Coliseu. Nas suas falas aparecem comparações e representações: politeísmo/ umbanda, **Vaticano tem o mesmo tamanho da sala de aula?** A professora fala da corrupção romana, eles fazem comparações com a corrupção atual:

Aluno: Mas no mensalão muitos foram pegos

Professora: Como assim? Não foram.

Aluno: O Maluf foi reeleito

Professora: É verdade

Aluno: Uma vez eu achei uma carteira no chão, tinha dinheiro e documentos. Levei para a delegacia e peguei o dinheiro para mim!

Professora: E vocês acham que ele fez certo? – Alguns diziam que sim, outros que não.

Professora: Nesta idade vocês já têm que aprender isso para ter um mundo melhor.

Neste momento os alunos se colocaram, traziam experiências pessoais e, certamente, a aprendizagem teve outra conotação.

Assim que os alunos começaram a operar com representações e comparações, faziam Abstrações Reflexionantes, estendendo as coordenações de suas ações, que construíam na discussão sobre Roma Antiga, para questões da atualidade. A discussão histórica enriqueceu-se pois ganhou sentido, aplicabilidade.

Analisemos também a postura da professora. Quando os alunos começaram a perguntar ela permitiu e, mais do que isso, incentivou o debate entre os alunos, deixando eles opinarem sobre Roma, compararem com a política atual e trazer experiências pessoais. Nenhum desses elementos foi ignorado, ou tratado com menor importância. Ela soube aproveitá-los e a oportunidade de expressão faziam com que os alunos se envolvessem cada vez mais.

Nessa situação, diminuiu a falsa assimetria (exercício do poder pelo poder) entre professor e aluno e cresceu a verdadeira assimetria (a competência docente, sob os pontos de vista pedagógico e do conhecimento histórico), pois a professora exerceu o papel de desafiadora, abandonando o de portadora de verdades absolutas. Nesse tempo privilegiado, a rotina de coação cedeu lugar à cooperação.

As opiniões dos alunos traduziam suas representações na sua forma mais genuína, revelando como eles estavam construindo seu pensamento e quais relações estavam sendo feitas. Certamente, a fala de um influenciava o pensamento de outro, enriquecendo seus esquemas com coordenações que ainda não tinham feito sozinhos.

Além de destacar oportunidades que favoreceram a construção do conhecimento histórico sobre uma base autêntica, essa sub-categoria prestou-se também a mostrar que uma tendência pedagógica transmissiva não significa um postulado que não possa ser quebrado por uma prática pedagógica ativa.

Ao longo da coleta de dados, alguns aspectos constantes na relação professor/aluno se revelaram importantes para responder à questão das condições necessárias e suficientes para a construção da memória histórico-individual.

A análise dos dados apontaram para duas tendências, que foram dispostas nas duas sub-categorias apresentadas. Na primeira sub-categoria (Ditadura das Palavras Autorizadas) reuni momentos da coleta que deflagravam uma relação polarizada entre professor e aluno. A consequência dessa polarização era a formação de uma relação hierárquica entre professor e aluno baseada num autoritarismo. Essa situação caracterizou uma assimetria negativa entre os papéis sociais em sala de aula. O indício mais forte dessa assimetria foi a presença de uma “regra externa” àquele grupo de alunos, regulando a relação entre eles e a professora. Assim, as relações vigentes no cotidiano das aulas não era resultado de um acordo entre o professor e os alunos.

As atividades e normas de disciplina eram impostas verticalmente pela professora, não tendo sido legitimadas por uma discussão, na qual todos tivessem liberdade para expressar seus pontos de vista. Como um desdobramento da “regra externa”, os alunos reunidos nessa sub-categoria, apresentavam uma obediência passiva a orientações transmitidas. Por essa razão, a tônica das aulas observadas eram a falta de diálogo e a constante procura pelo “visto da professora”, revelando como ela assumia o papel de referência para os alunos, era para eles a “fonte” de onde emanavam as regras.

Na segunda sub-categoria (Uma Oportunidade para as Palavras Construídas) reuni vários momentos que quebravam a rotina das aulas transmissivas. Nesses momentos professora e alunos aproximavam suas relações. Essas situações assumiam um caráter muito importante para a pergunta da pesquisa, pois é vivendo a liberdade para expor seus pontos de vista que o sujeito constrói a autonomia, cujo produto é a autoria – da mesma forma que a imitação mecânica é produto e fonte da heteronomia.

Essa relação profunda entre autoria (termo mobilizador desse estudo) e autonomia explica-se porque, no exercício de coordenar ações próprias com ações alheias, o sujeito se obriga a significar o objeto mediante seus esquemas pelo processo de Abstração Reflexionante. A necessidade de significar o objeto afasta a imitação como elemento suficiente para o êxito na educação.

Conclusões:

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Fernando Pessoa*

Introduzi o primeiro capítulo da dissertação com um verso de Kipling sobre a necessidade de o navio deixar o porto. Metaforicamente, comparei este estudo ao esforço de uma viagem e concluo a reflexão apropriando-me de um poema de Fernando Pessoa: *Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena.*

A dissertação se dedicou a responder a pergunta: Quais as condições necessárias e suficientes para que a construção do conhecimento possibilite a criação de novidade na formação da memória histórico-individual? Sublinhei neste problema de pesquisa que memória não significa decorar e reproduzir. Pretendi deixar evidente a relação entre construção de conhecimento e memória, pois a aliança entre esses dois conceitos foi o fundamento desta reflexão.

Defender que o conceito de memória consiste em reproduzir, nos obrigaria a defender que os registros da memória acabariam fadados a dois finais: ou cair no esquecimento, ou se eternizar na lembrança do sujeito com o mesmo formato desde o primeiro contato sensorial com o objeto. A partir desse conceito origina-se o engano pedagógico de que aprender História é decorar.

A primeira entrevista que fiz, em função da coleta de dados foi com Am (15,11). Ela oportunizou-me concluir que lembranças não são fixas, não são registros acabados e engessados. Lembrança é o resultado de uma experiência e, tornando-se parte do pensamento do sujeito, pode sempre ser matéria-prima para novas reflexões. Foi isso que Am mostrou-me quando, reapresentada ao conceito de Guerra Fria, operou uma tomada de consciência, construindo uma nova reflexão sobre aquelas já feitas em relação ao conteúdo.

Exemplos como esses de Am davam respaldo ao referencial teórico que adotei. Poderíamos sintetizar o objetivo da teoria de Piaget na busca de uma resposta para a seguinte pergunta: Como se desenvolve o conhecimento no ser humano? Para tanto, o autor estudou a inteligência humana sob diferentes perspectivas, todas guardando grande coerência entre si.

Prova dessa coerência é que, em todas as suas obras, o conhecimento aparece como processo construtivo e a atividade do sujeito é o motor dessa construção.

Dentre as perspectivas desenvolvidas por Piaget, escolhi a Abstração Reflexionante para ser o fundamento que estaria presente nos quatro eixos teóricos que adotei para interpretar os dados coletados: memória, tempo, representação e autoria.

A Abstração Reflexionante não é estática, pelo contrário, sua evolução depende de intermináveis reflexionamentos e reflexões, que resultam em novidades para o pensamento do sujeito. Partindo desse pressuposto, Piaget conceitua memória, meu primeiro eixo, estabelecendo uma solidariedade entre conservação de esquemas e lembrança.

A cada vez que evocamos uma lembrança, ela se torna objeto de novas reflexões. Estas se expressam em fonte de novidade que enriquecem a conceituação através de novas coordenações de ações. A interpretação de Piaget vai de encontro ao que denominei *memória antiquário*. Baseei-me no que ele afirma sobre o assunto para demonstrar que a mera repetição não é um recurso suficiente para a construção de autoria nos alunos.

Apoiei-me sobre os quatro eixos teóricos destacados para desenvolver a análise dos dados, elaborando três categorias: Memória e Tempo, Memória e Operatividade e Memória e Autoria. Nessas categorias, as posturas apresentadas pelos sujeitos das sub-categorias Tempo com Conexões, Pensamento Analítico e Uma Oportunidade para as palavras Construídas sintetizaram alguns elementos necessários e suficientes para a construção de novidade na formação da memória histórico-individual – como pretendia a pergunta desse estudo.

Nas três categorias a qualidade da interação sujeito/objeto foi o aspecto que regulou a formação das sub-categorias. Essa interação progride conforme progridem os reflexionamentos e reflexões que o sujeito constrói por Abstração Reflexionante.

A Abstração Reflexionante é, por excelência, o processo responsável pela transformação dos dados. Na sub-categoria do Tempo Hermético, por exemplo, a interação sujeito/objeto foi deficitária a ponto dos sujeitos reunidos nessa classe não transformarem significativamente os dados. A conseqüência dessa deficiência na aprendizagem é a interpretação da História como uma ciência alienada dos tempos presente e futuro. Em geral, os sujeitos

entrevistados se ocupavam apenas da curta duração e, quando esta não vem apoiada na média e longa duração, a compreensão da História não vai além de um conjunto de fatos desconexos.

Se a História é o estudo da ação do homem no tempo e espaço, então, também nós, hoje, fazemos História, pois a produção de nossa cultura significa nossa *ação* no espaço e tempo presente.

Quando Vit e Mat, na sub-categoria Tempo com Conexões, agiram sobre determinados conteúdos construindo relações de comparação com outras temporalidades, eles revelaram um passado sendo explorado como ponto de partida para construções de reflexões usando vários contextos no pensamento histórico. Essa postura possibilita uma aprendizagem crítica e autêntica em História.

A autoria, meu quarto eixo, foi o que me propus a investigar desde o início da pesquisa. Até mesmo o termo memória histórico-individual, eu o alcunhei assim para destacar a importância da autoria na construção do conhecimento. Durante a coleta de dados, cresciam os registros que agrupei na sub-categoria *A Ditadura das Palavras Autorizadas*, em contraposição às escassas passagens que fizeram parte da sub-categoria *Uma Oportunidade para as Palavras Construídas*. As aulas seguiam sempre uma mesma sistemática, na qual o imperativo da cópia e da repetição suplantava o das trocas.

Tal prática pedagógica acentuava o comportamento heterônomo dos alunos. Reiteradamente, registrei a necessidade de os alunos obterem o visto da professora para as atividades realizadas. O motivo para essa falta de autonomia no pensamento era a falta de liberdade para as coordenações de ações dos alunos, pois se houvesse um erro, poderiam ser expostos de forma vexatória. Diante disso, durante as correções em público, a turma reproduzia (imitava) *o que era permitido* saber.

A avaliação baseada na cópia não desafia os esquemas do sujeito e não permite ao professor certificar-se das relações que seus alunos estão construindo. Pouco a pouco, os eixos teóricos convergem para um mesmo sentido. Sem liberdade para suas coordenações, o sujeito limita-se à reprodução de idéias externas, alheias à sua subjetividade. Fundada na reprodução, sua memória caracteriza-se como acúmulo de significantes desconexos.

Na sub-categoria Ditadura das Palavras Autorizadas, esse acúmulo desconexo de significantes foi mais um indicativo de deficiência na interação sujeito/objeto. Com efeito, o costume da cópia e repetição negligenciava a oportunidade dos alunos construírem hipóteses e justificá-las, ou corrigi-las no exercício das trocas entre os indivíduos. O visto da professora para a transcrição do texto no caderno do aluno sacramentava o “êxito na sua aprendizagem”. Contudo, tal prática se mostrou insuficiente e o suposto êxito revelou sua fragilidade quando os sujeitos reunidos nessa sub-categoria foram apresentados à oportunidade de exporem suas hipóteses e revelaram que não sabiam como agir.

Na dinâmica de classificação, por exemplo, a maior parte dos sujeitos mostrou dificuldades. Muitos permaneciam fabulando e manipulavam as tarjetas sem uma coerência lógica. A dinâmica reapresentava um conteúdo já ensinado aos alunos e o objetivo era construírem classes segundo relações que estabelecessem. Para tanto, era preciso partir de representações construídas pelos sujeitos.

A cópia reforçava a heteronomia em sala de aula, oferecendo sempre a imitação ou reprodução como fim último do ensino. A imitação conduz a um pensamento único, levando tanto ao desconhecimento das razões que fundamentam um contexto histórico, como ao desconhecimento de qualquer contraponto alternativo ao sistema no qual se está inserido. Tal comportamento promove um efeito anestésico sobre as consciências.

Na sub-categoria Uma Oportunidade para as Palavras Construídas as relações entre professora e alunos se tornaram mais cooperativas e essa cooperação se manifestou em situações nas quais os alunos expressaram suas dúvidas e idéias. A cooperação entre alunos e professora se apoiava num respeito mútuo, substituindo o respeito unilateral que caracterizou a sub-categoria Ditadura das Palavras Autorizadas. Apesar de poucos momentos baseados na cooperação, eles foram expostos porque, ao mesmo tempo em que ratificavam o caráter transmissivo das aulas, revelavam a importância de uma pedagogia ativa para a construção de um conhecimento autêntico.

Quando a rotina transmissiva deu espaço para uma pedagogia ativa, os alunos expressaram-se fazendo comparações, expondo como representavam alguns conteúdos, perguntando, criando hipóteses. A condição necessária para que isso acontecesse nas aulas observadas foi a professora deixar os alunos falarem e fazer de suas idéias um instrumento de

trabalho. Nessas situações a discussão substituiu a cópia, o diálogo suplantou o silêncio habitual e a autoria no pensamento aparecia como um produto natural da autonomia nas falas dos alunos.

Os aspectos destacados nessa categoria (Memória e Autoria) confirmavam minha hipótese: *Os métodos transmissivos não se comprometem em avaliar as operações que os sujeitos estão realizando, sendo necessário viabilizar uma prática para que sua ação revele as novidades que construiu ao longo do processo de aprendizagem.* Busquei viabilizar essa prática no momento da entrevista, através de questionário, da dinâmica de classificação e da dinâmica de representação. Os dados reunidos na categoria memória e operatividade foram elucidativos para essa finalidade.

Para Piaget, memória (meu primeiro eixo teórico) guarda uma íntima relação com a inteligência. Portanto, recaímos novamente na importância da regulação entre assimilação e acomodação que se expressa na qualidade da ação do sujeito sobre o objeto (meio físico ou social).

Todos nós temos acesso à memória coletiva sobre a qual nossa sociedade apóia-se para se organizar, mas o acesso a tal “dispositivo” não é o mesmo para todos, O que define as diferentes formas de fazer uso da memória coletiva são nossas escolhas individuais, nossas experiências pessoais. Estas últimas são resultado de nossas ações. Durante a análise dos dados organizei esse acesso em duas sub-categorias: Pensamento Síncrético e Pensamento Analítico.

As bases da análise foram a construção de significados ou de relações entre conceitos, expressos na formação de sub-classes dentro dos temas Ditadura Militar Brasileira e Roma Antiga. A sub-categoria Pensamento Síncrético reuniu sujeitos com grande dificuldade de generalizar esquemas de comparação e classificação. Certamente o problema não se encontrava nos esquemas; eles, por exemplo, sabiam classificar. O problema era anterior, não sabiam o que estavam classificando. Isso revela que as práticas desenvolvidas em aula não garantiram um envolvimento dos esquemas cognitivos daqueles sujeitos com o conteúdo, de modo que eles não transformaram, por Abstração Reflexionante, o objeto para si.

A quantidade de conteúdos sobre os quais os alunos já haviam ouvido falar, mas não haviam construído nenhum registro, bem como as fabulações mostravam as confusões as quais

está sujeita a memória quando não se apóia em esquemas de significação. Essa solidariedade entre memória e esquemas de ação ficou evidente na sub-categoria Pensamento Analítico.

Em Pensamento Analítico, os sujeitos operaram sobre o conjunto inicial de tarjetas expressando uma coerência lógica na formação de sub-classes. Tal coerência era resultado das diferenciações e integrações que o participante tinha construído. Durante a atividade, alguns expressaram hipóteses, chegando até mesmo a corrigi-las diante de um desequilíbrio cognitivo promovido durante a entrevista.

Situações como essas revelam que esse grupo de alunos foi positivamente afetado por um processo de aprendizagem e o efeito desse “afetar-se” é a construção de novidades, ou seja, é a transformação autêntica do objeto pelo sujeito.

Revisitando as três categorias de análise, foi possível concluir que elas apresentaram duas grandes tendências. A primeira reúne os reflexos das práticas transmissivas no ensino de História; essa é a tendência mais acentuada. A segunda reúne os exemplos de alunos que apresentaram um bom aproveitamento, apesar das atividades realizadas não propiciarem tal resposta.

Essas duas tendências tornaram-se flagrantes para mim quando, ao finalizar a análise dos dados, percebi que os mesmos sujeitos que pertenceram à sub-categoria tempo hermético, também participaram da sub-categoria pensamento sincrético. Por consequência, os sujeitos que fizeram parte da sub-categoria tempo com conexões, também fizeram parte da sub-categoria pensamento analítico. Como mostra o quadro abaixo:

Pensamento Sincrético e Tempo Hermético		
Cam (13,11)	Je (14,09)	Car (12,04)
Dy (14,07)	AC (11,10)	Dg (14,10)
JC (15,06)	Raf (16,05)	
Nat (11,10)	Van (14, 04)	

Pensamento Analítico e Tempo com conexões		
Am (15,11)	Mat (11, 09)	Vit (15, 08)
Ed (14, 11)	Let (12, 01)	

Retornando ao esteio teórico da pesquisa, uma das diferenças entre cada par de subcategorias é a qualidade das coordenações de ações, feitas em cada grupo de sujeitos. Isso nos remete diretamente à Abstração Reflexionante. Na dinâmica de classificação, por exemplo, os sujeitos da segunda tendência demonstraram reorganizarem seus pensamentos por sucessivas diferenciações e integrações. Tal postura evidenciou um constante estabelecimento de novas relações entre seus esquemas cognitivos.

Já os alunos da primeira categoria materializam-nos os efeitos de uma prática transmissiva. Dez dos quinze sujeitos entrevistados estão nessa tendência e não se trata de uma questão quantitativa, mas qualitativa. Em maior ou menor grau, os conceitos das tarjetas não passavam de “significantes sem significados” para eles. Sem a atividade representativa ter feito parte das aulas desses alunos, eles demonstraram uma apropriação superficial dos conceitos e, portanto, com poucas condições de estabelecer relações.

Os resultados apresentados ratificam o quadro teórico da pesquisa como uma proposta para nortear reflexões na busca de uma prática pedagógica que solicite a atividade dos alunos, afim de que sejam verdadeiros autores na construção de sua memória histórica. Atividade de reflexionamentos e reflexões continuadas, sobre conteúdos cada vez mais complexos, perfazendo um denso processo de Abstração Reflexionante e tornando-se, por ele, cidadãos com consciência dos diferentes processos históricos vividos pela humanidade.

BIBLIOGRAFIA

- BECKER, Fernando. **A Origem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed: 2003.
- _____. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed: 2001.
- BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Rio de Janeiro: Europa – América, 1974.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRAUDEL, Ferdinand. **A Escrita da História**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929 – 1989). A Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Unesp. 1997.
- CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias. O ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF. 2001.
- CHARTIER Roger. **À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- DELVAL, Juan Antonio. **Introdução à Prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder. (Os intelectuais e o poder)**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

- GARCIA, Rolando. **O Conhecimento em Construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- GOLD MAN, Lucien. **Epistemologia e Filosofia Política**. Lisboa: Editorial Presença, 1978.
- HOBBSBAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras. 2000.
- HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- IZQUIERDO, Ivan. **Questões sobre memória**. Porto Alegre: Editora Unisinos. Coleção Aldus. Vol 19. 2004.
- LA TAILLE, Yves. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artemed, 2006.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARX, Karl. FRIEDRICH, Engels. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MEINERZ, Carla Beatriz. **História viva: a história que cada aluno constrói**. Porto Alegre, 2001.
- MONTANGERO, Jacques. MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a Inteligência em Evolução**. Porto Alegre: Artmed: 1998.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n 25/ 26, set 1992/ ago 1993.
- PEREYRA, Carlos. *História para quê?* México: Siglo XXI editores, 1984.
- PETER, Burke. **A escola dos Annales**. São Paulo: Unesp, 1991
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978a.

- _____. **A Noção de Tempo na Criança.** Rio de Janeiro: Record: 1980.
- _____. **A Tomada de Consciência.** São Paulo: Melhoramentos/ Edusp, 1978b.
- _____. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **La Representación del Mundo en el Niño.** Madrid: Ediciones Morata, S.A. 1973.
- _____. **Memória e Inteligência.** Brasília: artenova. 1979.
- _____. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.
- _____. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar editor. 1978c.
- _____. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.
- _____. **Sobre a pedagogia: textos inéditos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- REIS, José Carlos. **Pós-História.** SP: Assis. 1995
- RICKES, Simone. **Autoria e produção textual: um estudo sobre a escrita que tematiza a clínica.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1997. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1997.
- RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa.** Campinas: Papirus. 1997 (Tomo III)
- PHILLIPS, Adams. **A Memória Forçada.** Disponível em: <<http://socioblogando.blogspot.com/2005/11/livros.html>>_ Acesso em: 20 nov. 2005

APÊNDICE

Segue neste apêndice o questionário que norteou as entrevistas semi-estruturadas.

- Questionário:

- 1) Dados de identificação
- 2) Tu gostas de História? Por quê?
- 3) Achas que ela é importante?
- 4) O que tu achas que é História? Dá um exemplo.
- 5) Por que tu me deste este exemplo?
- 6) O que tu estás aprendendo agora em História?
- 7) Estás gostando? Por quê?
- 8) Como são tuas aulas?
- 9) Tu lembras algum conteúdo que tu achas que não aprendeste muito bem? O que faltou Tu saberias sugerir alguma coisa para o professor para que pudesses aprender melhor?
- 10) E tu lembras de algum que gostaste? Como foi?
- 11) Qual foi a diferença entre aprender um conteúdo e outro?
- 12) Dinâmica de Classificação. (Explicada no capítulo da Metodologia)
- 13) Dinâmica sobre o desenho: Aluno é solicitado a representar uma cena sobre o que ele disse que mais gostou na História. A seguir se explora os elementos presentes no desenho. (Explicada no capítulo da Metodologia)