

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

**REPRESENTAÇÕES DE HISTÓRIA NA ESCOLA:
Construção do conhecimento histórico e construção de si mesmo**

Carla Beatriz Meinerz

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 a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador:
Dr. Prof. Fernando Becker

Porto Alegre, fevereiro de 1999.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO(CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, PORTO ALEGRE, BR-RS

M514r Meinerz, Carla Beatriz

Representações de história na escola : construção do conhecimento histórico e construção de si mesmo / Carla Beatriz Meinerz. - Porto Alegre: UFRGS, 1999.

f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Epistemologia genética. 2. Construção do conhecimento. 3. Conhecimento científico – Representação. 4. Ensino fundamental - História. 4. Adolescente – Conhecimento escolar. 5. Piaget, Jean. 6. Freire, Paulo. 7. Certeau, Michel de. 8. Bloch, Marc. 9. Castoriadis, Cornelius. I. Título.

CDU : 159.922.7:372.893

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, João Pedro, à minha mãe Renita, à minha irmã Tânia e ao meu irmão Sérgio, pelo que somos juntos e pela presença amorosa de cada um em minha vida.

Ao Gil, pelo apoio carinhoso e por tudo que estamos construindo juntos.

À Angelita, pelo incentivo e pelas conversas amigas sobre nossas vidas de educadoras.

À Tânia e à Angelita, pelas leituras e valiosas sugestões à organização do texto desta dissertação.

Aos adolescentes, sujeitos desta pesquisa, pela acolhida e disponibilidade.

Às escolas pesquisadas, especialmente às professoras de história, pela acolhida e pelo espaço concedido.

Ao orientador desta pesquisa, Professor Fernando Becker, pela leitura atenta aos textos por mim escritos, pelas sugestões e críticas construtivas e, sobretudo, por ajudar a fazer do processo de pesquisa um intenso aprendizado.

Às colegas de orientação, Cléa e Maria Walderez, pelo incentivo e pelas sugestões.

Aos professores José Alberto Baldissera e Margarete Axt, pela disponibilidade e pelas preciosas sugestões no momento de avaliação da proposta deste trabalho.

À CAPES, pela bolsa de estudo concedida e por viabilizar esta pesquisa.

À Universidade Pública, por oportunizar minha formação acadêmica e esta pesquisa.

Enfim, a todos aqueles que de alguma forma marcaram a trajetória desta pesquisa.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as representações acerca do conhecimento histórico construídas por adolescentes em fase de conclusão do Ensino Fundamental, investigando a relação dessas com as experiências socioculturais e escolares dos sujeitos pesquisados.

O tema da representação, a questão da adolescência e os dados desta pesquisa são analisados predominantemente à luz da Epistemologia genética de Jean Piaget e do pensamento de Paulo Freire.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, discutindo-se aspectos relativos ao conhecimento histórico, como o ofício do historiador, os fatos da história, a dinâmica do tempo e o significado desse saber na escola, analisando as representações dos adolescentes à luz de autores como Michel de Certeau, Marc Bloch e Cornelius Castoriadis.

Para estudar história é fundamental o conhecimento das diversas teorias e métodos possíveis de interpretação da mesma. Entretanto, não são apenas as teorias científicas que conferem aos sujeitos possibilidades de representar o mundo do ponto de vista histórico. As representações cotidianas interferem nesse processo, pois nelas estão impressas algumas noções compartilhadas pelo grupo social a que se pertence.

Conclui-se que o ensino de história, atualmente, não desenvolve a reflexão de natureza histórica, no que diz respeito a possibilidade do sujeito pensar a si mesmo e ao mundo, comparando a normalidade do presente com a de outros tempos, e confrontando seus conhecimentos cotidianos com os da ciência.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyse the representations concerning historical knowledge, built by adolescents who are in their fourth year of secondary school, which is equivalent to the end of *Ensino Fundamental* in Brazil, by investigating the relation between these representations and the adolescents' sociocultural and scholar experiences.

The representation theme, the question of adolescence and the data of this research are analysed based on Piaget's Genetic Epistemology and from Paulo Freire's thought.

A qualitative ethnographic research is done, in which questions relating to historical knowledge, as for instance, the historian's job, the History facts, the dynamics of time and the meaning of this knowledge in school are discussed, by analysing the adolescents' representations based on authors as Michel de Certeau, Marc Bloch and Cornelius Castoriadis.

The comprehension of the several possible History interpretation theories and methods is fundamental in order to study this subject. But the scientific theories are not the only ones to confer the individuals possibilities to symbolize the world in a historical point of view. Their daily and familiar representations interfere in this process. Some representations shared by the social group that one belongs to are printed on them.

This paper is concluded by verifying that History teaching, currently, does not develop the reflection of historical nature, regarding the possibility of one thinking about himself and the world, by comparing the normality of present time to the one of the past, and by contrasting his daily knowledge with scientific knowledge.

ABREVIATURAS

CAMP – Centro de Assessoria Multiprofissional

FACED – Faculdade de Educação

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....10

1 AS MOTIVAÇÕES DA PESQUISA: das indagações originais ao tema, objetivos e hipóteses.....12

2 A TRAJETÓRIA PERCORRIDA: caminhos da pesquisa empírica.....18

2.1 A teoria e a metodologia no cotidiano da pesquisa.....19

2.1.1 Perfil sócio-cultural e pedagógico das escolas: o ambiente da pesquisa.....27

2.1.2 O tema da adolescência e os sujeitos da pesquisa.....32

3 REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES DE HISTÓRIA.....38

3.1 Magia X saber científico: o ofício do historiador.....41

3.2 Verdade X interpretação: os fatos da história.....47

3.3 Passado X presente: a dinâmica do tempo.....56

3.4 Sujeito X objeto: a interação com o conhecimento histórico e seu significado.....62

3.5 A contribuição da escola nas representações e significações do conhecimento histórico.....66

4 “ISTO SINTO E ISTO ESCREVO”: CONSIDERAÇÕES FINAIS....71

ANEXO.....74

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....75

O direito à história, aqui reivindicado para todos, significa que o prazer desse campo de conhecimento pode vir a se generalizar. A alegria que muitos sentem diante dessa ampliação do público apreciador de história pode ter por contrapartida o receio de outros tantos: que fazer quando o prazer da história estiver ao alcance de todos?

Quem pretende monopolizar os significados da história, seus fins, começos e caminhos, ficará sempre preso a esse medo ou nem sequer admitirá pensar naquela possibilidade.

Só uma relação de liberdade com a história, aberta a seus desafios, riscos e indeterminações, possibilita participar da festa pelo acesso de todos ao seu prazer. (Silva, s.d., p. 84).

Os alunos costumam rejeitar atividades didático-pedagógicas não por serem difíceis, mas por serem desprovidas de significado. É o vazio de significado que amedronta o ser humano e não a dificuldade do empreendimento. Ou, melhor dito, uma ação não é difícil por si mesma; o significado que ela representa é que a torna mais fácil ou mais difícil. Vê-se, pois, que rigor intelectual implica significado; implica a “paixão de aprender”. (Becker, 1996, p. 11).

INTRODUÇÃO

O conhecimento histórico, com lugar reservado apenas no universo intelectual de alguns historiadores, estudiosos e professores, pode ser polemizado. Por acreditar na importância desse saber e por desejar que todos tenham “*direito à história*” (Silva, s.d., p. 84), é que apresento este trabalho de pesquisa.

Questionando a pretensão de monopolizar os significados da história, exponho algumas representações e significações acerca desse conhecimento, construídas por adolescentes em fase de conclusão do Ensino Fundamental.

Realizei uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, discutindo questões relativas ao conhecimento histórico, como o ofício do historiador, os fatos da história, a dinâmica do tempo e o significado desse saber na escola, analisando as representações dos adolescentes à luz de autores como Michel de Certeau, Marc Bloch e Cornelius Castoriadis.

O propósito dessa pesquisa também tem uma história nascida das indagações que se desenvolveram na elaboração de minhas experiências acadêmicas e profissionais. As motivações dessa investigação estão explicitadas no primeiro capítulo, onde apresento também o tema, objetivos e hipóteses da mesma.

No segundo capítulo, faço a exposição e análise da trajetória construída a partir da observação e escuta dos adolescentes pesquisados. Nele se encontra a descrição do ambiente da pesquisa, ou seja, o perfil sociocultural e pedagógico das escolas investigadas; a explicitação dos aportes teóricos e metodológicos; assim como uma abordagem teórica sobre o tema da adolescência.

O terceiro capítulo trata da análise do material coletado na pesquisa empírica. Em suas cinco subdivisões, as representações de história dos adolescentes são problematizadas à guisa de pensadores da ciência histórica, assim como a partir da Epistemologia genética de Jean Piaget e do pensamento de Paulo Freire. O tema da representação é, também, abordado nesse capítulo.

No último capítulo retomo as constatações fundamentais desta investigação, assim como as questões que não foram recorrentes, mas que apontaram possibilidades importantes. Tais verificações foram relacionadas com as hipóteses originais da pesquisa, sinalizando para a comprovação das mesmas.

Lançando o desafio de que cada vez mais sujeitos se envolvam e saboreiem o prazer do acesso à história, partilho minhas reflexões através da escrita que ora se inicia.

1 AS MOTIVAÇÕES DA PESQUISA: das indagações originais ao tema, objetivos e hipóteses

*“Olho por todo o meu passado e vejo
Que fui quem foi aquilo em torno meu,
Salvo o que vago e incógnito desejo
De ser eu mesmo de meu ser me deu”.*

Fernando Pessoa

Ao falar de história e de construção do conhecimento histórico, pretendo encher de vida cada linha desta dissertação: minha vida como professora, aluna e pesquisadora; a vida dos alunos que pesquisei; a vida dos teóricos com os quais refleti; a vida de homens e mulheres, dos mais diversos tempos, evocados nas falas sobre a história.

Faço desse capítulo um “olhar sobre o passado”¹, situando as indagações originais desta investigação na minha própria história pessoal.

A pesquisa que desenvolvi teve como assunto o processo educativo de construção do conhecimento histórico, tanto em nível individual, enquanto processo cognitivo, quanto em nível social, enquanto processo cultural - ambos não podem ser entendidos separadamente.

O tema atinente ao ensino de história, foi trabalhado através da problematização em torno das representações construídas por adolescentes em fase de conclusão do Ensino Fundamental, acerca do que seja o conhecimento histórico e qual o significado de estudá-lo.

O conjunto das indagações que brotaram em minhas experiências acadêmicas e profissionais me levou a cursar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS).

A formação acadêmica, no Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, tanto no curso de licenciatura quanto no de bacharelado,

¹ Para fins de identificação, utilizo aspas, sem destaque no texto, em palavras ou expressões de uso pessoal ou coloquial.

foi marcada pela discussão teórica e metodológica no campo da pesquisa, com pouco preparo para a atuação na área da educação.

A participação como bolsista em projetos acadêmicos de pesquisa na área de história, especificamente sobre a Região Platina, foi fundamental no sentido de experimentar o processo de construção do conhecimento histórico do ponto de vista científico. A problematização, as indagações, a busca de respostas e de referenciais teóricos, o manejo de documentos, foram importantes para questionar e aprofundar minha própria concepção de história.

Como estudante, trabalhei em um projeto de pesquisa não acadêmico, do tipo participante, que também objetivava construir uma forma de conhecimento histórico. Denominava-se Projeto Memória Popular e foi realizado por uma Organização Não Governamental, o CAMP (Centro de Assessoria Multiprofissional). O objetivo geral era retomar a história de organização dos moradores de algumas vilas de periferia da Região Metropolitana de Porto Alegre, assessoradas pelo CAMP. Tal proposta foi feita junto aos moradores, com grupos de apoio e discussão da pesquisa, encontros, entrevistas, entre outros. Através dessa metodologia, objetivava-se atuar naquela realidade, reforçando a importância da organização coletiva. A prática desta pesquisa me levou a pensar sobre o processo de construção do conhecimento histórico do ponto de vista educativo, na medida em que se procurava trabalhar a história a partir das experiências dos sujeitos.

Ao retomar minhas experiências acadêmicas e profissionais, parece-me interessante evocar meus contatos com a história como estudante no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. São, porém, recordações pouco marcantes. Quando cursei o Ensino Fundamental, na época chamado 1º Grau, o país vivia os últimos anos da ditadura militar. Estudávamos a partir de livros didáticos e questionários, onde a história era apresentada como um amontoado de fatos a serem decorados. Meu gosto pela história foi despertado quando cursava o Ensino Médio, na época chamado 2º Grau, mas em decorrência de minhas experiências fora da escola, na militância política iniciada em grupos da Pastoral da Juventude. Então, no Brasil, a conjuntura era de abertura política pós-ditadura militar. Estudar história parecia uma possibilidade de buscar explicações para a situação do país e do mundo. No decorrer da graduação, em vez de respostas, mais perguntas surgiram.

Na universidade, presenciei o debate de teorias e metodologias da história, e a conseqüente proliferação de novos temas e problemas. As discussões eram

influenciadas especialmente por historiadores franceses, como Jacques Le Goff, Georges Duby e Philippe Ariès. Dava-se o emergir da “*Nova História*” (Certeau, 1989, p. 9) no Brasil, propondo a rediscussão epistemológica, a introdução de novos temas como a cultura e as mentalidades. Também a leitura de historiadores ingleses como E. P. Thompson e Hobsbawm, trouxe novos enfoques para estudos sobre a Revolução Industrial e a Classe Operária, por exemplo.

As controvérsias do debate alcançaram a escola, refletindo-se em tentativas de renovação do ensino de história. As mudanças nos livros didáticos são um bom exemplo disso. Acreditava-se que esses novos temas poderiam fazer a história ter uma aceitação melhor entre o público escolar e o público em geral.

Num trabalho de investigação nos estados de São Paulo e Minas Gerais, Fonseca (1995) analisou as tendências do ensino de história, nas últimas décadas, em nosso país, articulando-as com as mudanças ocorridas no âmbito do espaço acadêmico e da indústria cultural brasileira.

Segundo a pesquisadora, nos anos da ditadura militar houve uma diluição do objeto de estudo da história, privilegiando-se um conteúdo voltado para a formação cívica, dentro dos objetivos da Doutrina de Segurança Nacional vigente no país. A partir dos anos 80 evidenciou-se um repensar do ensino de história. Em São Paulo, inspirada na “*Nova História*” francesa e na historiografia social inglesa, a proposta defendia um ensino através de eixos temáticos, enquanto em Minas Gerais, a proposta se baseava no estudo da evolução dos modos de produção.

Fonseca (1995, p. 155) concluiu que “*existe hoje uma diversidade de formas de pensar o ensino de história*”. E, nesse contexto, situo minha entrada em sala de aula, como professora de história.

Concluída a licenciatura, iniciei as atividades na educação formal, lecionando em escolas particulares de Porto Alegre, especialmente no Ensino Fundamental. Nas experiências em sala de aula, porém, fui tomada pela intranquilidade. Compreendi que a mudança do conteúdo, seja ele crítico, libertador, inovador, multicultural, inspirado na “*Nova História*” ou não, por si só não garante que o aluno experimente os problemas propostos, ou seja, que ele se envolva na construção do conhecimento em sala de aula.

As indagações e a pesquisa que ora apresento são relacionadas mais com a metodologia do que com o conteúdo, embora ambos não possam ser entendidos separadamente.

Reafirmo a importância da metodologia como suporte ao ensino de história, na medida em que compreendo a especificidade desse conhecimento no estudo e na problematização das ações dos homens ao longo do tempo, investigando as relações desses entre si e com a natureza.

Certeau (1989, p. 13), ao falar do ensino de história através de manuais, questiona a preocupação excessiva com o conteúdo em detrimento da abordagem metodológica que o envolve. Vejamos:

Existe uma perigosa disparidade entre a enorme proliferação metodológica na historiografia científica e a sua ausência ao nível dos manuais. O conteúdo do manual pode mudar: uma história econômica ou cultural substitui uma história puramente política ou diplomática. Mas a maneira como a historiografia se constrói, as razões das suas modificações, etc, permanecem escondidas. O manual continua a ser autoritário. Camufla o modo de produção das representações que fornece, a sua relação com os arquivos, com um meio histórico, com as problemáticas contemporâneas que determinam a sua fabricação, etc. Por outras palavras, o manual fala da História, mas não mostra a sua própria historicidade. Através deste déficit metodológico, impede ao estudante a possibilidade de ver como tudo se origina e de ser ele próprio produtor de História e de historiografia. Impõe o saber de uma autoridade, quer dizer, uma não-História. (idem).

A afirmação do autor em relação aos manuais é pertinente também para as nossas práticas educativas no ensino de história.

O estudo e o ensino de história não estão desligados da minha trajetória de vida, ou seja, formou-se um elo repleto de significações entre esses dois pólos. Pensar em outros tempos, muito diferentes dos que vivemos atualmente, sempre me intrigou. De repente, eu estava diante de alunos que não haviam construído esse elo, ou fizeram ligações bem diferentes com o estudo da história. Eis, nessa disparidade, a origem do interesse pelo mestrado.

Depois da breve retrospectiva de minhas experiências, desejo explicitar que a pesquisa inscreve-se em um campo individual, social, cultural e historicamente construído. Há uma tendência em desvelar paixões nas pesquisas atuais. São emocionantes as declarações de amor ao que se estuda e ao que se faz profissionalmente, especialmente quando se trata de educação. Não posso deixar de declarar-me profundamente envolvida com o que faço e me proponho a pesquisar, mas também preciso dizer que minha paixão tem conflitos, dúvidas, inseguranças e desconfortos. Quero destacar que penso especialmente nos alunos, tanto os que já

compartilharam comigo a experiência da sala de aula, como os que ainda o farão, porque são eles que me instigam e me desafiam. Não é possível, para mim, entrar numa sala de aula tranqüilamente, fechando-me para a crise em que vivemos, em termos gerais, e para as discussões atuais sobre o processo ensino-aprendizagem, os novos paradigmas, as teorias da história e as justificativas filosóficas para a educação, em termos específicos.

Não intenciono, com essa apresentação, fazer uma divisão rígida entre o conhecimento científico e o conhecimento trabalhado na escola, embora seja reconhecida a distância entre os processos e as discussões que acontecem na academia e o que se faz na escola. Fonseca (1995) constatou também essa distância que separa o espaço acadêmico e o espaço escolar, onde interferem os interesses associados ao capital e aliados à indústria cultural.

Na condição de educadora, ao questionar-me sobre como poderia conduzir meus alunos aos caminhos do conhecimento histórico, compreendi que dois quesitos precisavam ser aprofundados: a forma de encarar o processo de desenvolvimento do conhecimento em cada sujeito; e a forma de conceber a própria história, enquanto um ramo do conhecimento científico. Todo processo de ensino-aprendizagem da história possui implicitamente teorias do conhecimento e teorias da história, que se desenvolvem num contexto educacional com pressupostos filosóficos e bases normativas.

Constantemente, na minha docência, querendo tratar de temas atraentes e objetivando produzir uma reflexão crítica, apresentava soluções prontas e tinha dificuldade em criar estratégias que fizessem os alunos experimentar e elaborar os problemas propostos. Creio que isso acontecia, em parte, porque eu não estava atenta às questões apresentadas por eles, assim como não procurava compreender os pontos de vista dos alunos sobre os problemas, tratando de fazer com que eles trilhassem os caminhos previstos como desejáveis, que eu conhecia; ou melhor, que eu havia, de uma certa forma, percorrido.

As minhas indagações foram transformadas em problemas de pesquisa. Por isso, decidi ouvir alunos em fase de conclusão do Ensino Fundamental, analisando a visão de história que eles possuem ao terminar esse momento de sua formação. Será que tiveram acesso aos caminhos da construção do conhecimento histórico ou apenas trazem consigo um amontoado de informações, muitas vezes desconectadas entre si e sem significado para os mesmos? Esse estudo produziu, internamente, novidades para o

sujeito? Possibilitou uma maior compreensão de si e do mundo que o cerca, ajudando-o a se situar socialmente ou, até mesmo, colocando novas perspectivas?

A partir dessas questões, tracei os seguintes objetivos para esta investigação:

Objetivo geral: Analisar as representações de conhecimento histórico, construídas por alunos em fase de conclusão do Ensino Fundamental, investigando a relação destas com as experiências socioculturais e pedagógicas dos sujeitos pesquisados.

Objetivos específicos:

1) Compreender as experiências dos sujeitos, enquanto construção de noções e conceitos de historicidade individual e social;

2) Analisar a contribuição do ensino de história para o processo cognitivo do sujeito dentro de sua área específica.

Em relação aos objetivos propostos, formulei as seguintes hipóteses:

1) As representações, significações, noções e conceitos que temos do conhecimento histórico são resultado de nossas experiências e da forma como nos apropriamos das mesmas. Nessas experiências se destacam as influências das representações sociais, seja na família, na escola, através dos meios de comunicação social, etc;

2) O ensino de história, atualmente, não desenvolve a reflexão de natureza histórica, no que diz respeito a possibilidade do sujeito pensar a si mesmo e ao mundo, comparando a normalidade do presente com a de outros tempos, e confrontando seus conhecimentos cotidianos com os da ciência.

Com esses objetivos e hipóteses me lancei no processo investigativo, desafiando-me a compreender o pensamento dos sujeitos pesquisados. As opções teóricas e metodológicas passaram a integrar a forma de olhar e compreender esses sujeitos. O capítulo seguinte tratará desses aportes da pesquisa.

2 A TRAJETÓRIA PERCORRIDA: caminhos da pesquisa empírica

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro. (Freire, 1996, p. 135).

A pesquisa empírica foi, sobretudo, um exercício de saber ouvir. Essa não é uma postura apenas teórica ou metodológica, mas política e afetiva do pesquisador, assim como do educador.

Tendo sido explicitado o percurso até o início da pesquisa empírica, descrevo e analiso, neste momento, a trajetória construída a partir da observação e escuta dos adolescentes que me propus investigar. Essa trajetória se caracterizou pelo entrecruzamento constante entre os aportes teóricos e metodológicos utilizados e, também, pautou-se pela riqueza e abundância do material coletado, como pelas buscas no sentido de uma interpretação qualificada.

Uma das questões que perpassou esse processo foi o desafio de, no contexto da metodologia utilizada, interagir com adolescentes. A banca examinadora da proposta desta dissertação sugeriu um maior aprofundamento nesse sentido, na medida em que o pensamento do adolescente é ainda mais difícil de ser compreendido. Por isso, o tema da adolescência terá destaque nas reflexões deste capítulo, que, além disso, tratará de descrever o perfil sociocultural e pedagógico das escolas onde realizei a pesquisa empírica. Procurei, com isso, extrapolar a análise daquilo que é dito, buscando também o vivido.

2.1 A teoria e a metodologia no cotidiano da pesquisa

(...) que a teoria e o método sejam novamente parte da prática de um artesanato. (Mills, 1972, p. 240).

A definição da pesquisa como um “*artesanato intelectual*”, elaborada pelo sociólogo Mills (idem), parece-me muito feliz, na medida em que expressa o processo onde teoria e empiria caminham juntas, dando suporte uma a outra.

Após o exame da proposta de dissertação feito pela banca, a questão central da pesquisa passou a ser: como adolescentes, em fase de conclusão do Ensino Fundamental, representam o conhecimento histórico?

Ao construir qualquer conhecimento, produzimos novidades em nós mesmos, portanto, estamos também nos construindo, nesse processo, enquanto sujeitos. O ensino de história tem muita relevância enquanto possibilidade de reflexão sobre o mundo e sobre nós mesmos e a escola é o local, por excelência, dessa reflexão. O conhecimento é uma construção e não um resultado da percepção enquanto cópia de modelos. Encontro na teoria de Piaget a fundamentação desse modo de compreensão.

A Epistemologia genética, ao estudar a gênese e o desenvolvimento do conhecimento, a partir da análise da ação do sujeito, fundamenta a idéia de que nada, a princípio, está pronto ou acabado. Especificamente, o conhecimento não é dado como algo conclusivo ou previamente determinado. A teoria piagetiana ao colocar a ação do sujeito, historicamente localizada, no centro de suas explicações, expressa uma grande aposta no ser humano e nas suas possibilidades. O sujeito cognoscente constitui-se na interação com o meio, a partir de sua bagagem hereditária.

O desenvolvimento da inteligência, mediado pelas experiências do sujeito e sua respectiva elaboração, só pode ser entendido como um prolongamento das estruturas biológicas.

Quando se fala em bagagem hereditária, refere-se ao próprio funcionamento do organismo do sujeito e não à transmissão desta ou daquela estrutura cognitiva, as quais vão sendo construídas pelo sujeito, à medida da ação e da coordenação das ações do mesmo.

O desenvolvimento da inteligência ocorre através das estruturas variáveis e das funções invariáveis, que são as de ADAPTAÇÃO e de ORGANIZAÇÃO. Para Piaget (1970, p. 16):

(...) entre a criança e o adulto se assiste a uma construção contínua de estruturas variadas, se bem que as grandes funções do pensamento permaneçam constantes.

A adaptação é a relação fundamental, própria do conhecimento, entre o pensamento e as coisas. Desse modo, o sujeito transforma-se na interação com o meio, mas sempre mantendo sua organização, na busca de sua conservação e de seu equilíbrio. Assim:

(...) há adaptação quando o indivíduo se transforma em função do meio, e essa variação tem por efeito um incremento do intercâmbio entre o meio e aquele, favorável à sua conservação, isto é, à conservação do organismo. (ibidem)

Na medida em que o meio apresenta novidades para o sujeito, acontece um desequilíbrio interno, mas ele reage à novidade, produzindo uma nova síntese, na busca do equilíbrio que lhe é vital. Todas as transformações do pensamento do adolescente, por exemplo, estão ligadas à equilibração, fundamental na teoria piagetiana.

O processo de trazer a novidade para dentro do sujeito é o que Piaget chama de ASSIMILAÇÃO. Ela provoca o desequilíbrio. A resposta interna para esta novidade, Piaget chama de ACOMODAÇÃO. Conforme Becker (1996), a assimilação é a ação transformadora do sujeito sobre o objeto, enquanto a acomodação é a ação transformadora do sujeito sobre si mesmo, dando um outro significado ao objeto e a si mesmo. O sujeito assimila aquilo que sua estrutura construída permite, aquilo que lhe é necessário, aquilo que é desejado, assim como aquilo que efetivamente está à sua disposição. Dessa forma, a cultura é interiorizada ativamente por ele, por assimilação, pela coordenação das ações, pela operação.

Destaca-se a importância que os desejos e as emoções têm no desenvolvimento do sujeito cognoscente, o qual não é apenas epistêmico, mas histórico, psicológico, social e cultural. Na Epistemologia genética, razão e emoção estão vinculadas, cada uma com sua especificidade. As emoções expressas, entre outros, através de necessidades, buscas, desejos, afetividades, são o motor da ação. A ação e a coordenação das ações realizadas pelo sujeito, através da assimilação e da acomodação, são as responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. Segundo Becker (1997, p. 12), “a

ação é que dá significado às coisas”, pois o indivíduo “representa o mundo estruturado por ele através da ação”. (Becker, 1997, p. 12).

Assim, a própria capacidade de adaptação progride de acordo com a apropriação ou elaboração que o sujeito produz em torno de suas experiências. A capacidade de construir conhecimento está relacionada com o processo de abstração reflexionante, que dá conta da dinâmica específica de retirar dos objetos, das ações e das coordenações das ações aquilo que o sujeito necessita. A necessidade *“consiste em coordenações e estas resultam dos modos de composição das ações do sujeito”* (Piaget, 1995, p. 73). Ela expressa a totalidade do sujeito, que é epistêmico, mas também é histórico, cultural e psicológico.

O processo de abstração reflexionante permite construir estruturas novas em virtude da reorganização de elementos extraídos das estruturas anteriores, sendo que só pode ser realizado pelo sujeito, mesmo que de forma inconsciente.

Ressalta-se o papel da interação nesse processo. A reorganização interna acontece em função dos novos elementos que se apresentam como observáveis na interação com o meio. Esses elementos agem como desestabilizadores momentâneos para o funcionamento cognitivo, desencadeando processos de reequilíbrio. As estruturas desestabilizadas possibilitam a assimilação de novidades e a consequente necessidade de reorganização interna, em busca do equilíbrio, que não é estático, mas dinâmico.

Dentro da obra piagetiana podemos situar a teoria da abstração reflexionante como uma reconstrução conceitual, num outro patamar, da teoria da equilibração.

Piaget (1995, p. 193) afirma que a abstração reflexionante:

(...) tanto pode funcionar de maneira inconsciente como sob a direção de intenções deliberadas: particularmente, o sujeito de uma investigação ignora, por muito tempo, de que fontes tem ouvido os mecanismos constitutivos de sua nova construção.

As estruturas cognitivas do sujeito determinam a seleção dos elementos a serem retirados dos objetos, das ações ou da coordenação das ações. O sujeito nunca retira todas as características de um objeto, no sentido de serem únicas e pré-determinadas. Os contínuos retornos ao objeto, aliados às apropriações que se faz desses mecanismos, possibilitam as novas estruturações cognitivas. Nesse sentido, ação e abstração são inseparáveis.

Essa dinâmica, constitutiva da própria objetividade, pode explicar o trabalho do historiador ao debruçar-se sobre o passado, retirando elementos que são reconstituídos e reorganizados. É importante salientar que, conforme explicitado anteriormente, jamais retiramos todas as características do objeto, daí a precariedade do conhecimento histórico, assim como de qualquer conhecimento.

A história, de certa forma, tenta reconstituir uma totalidade de momentos passados. Saber uma seqüência de fatos não é conhecer a dinâmica da história, da mesma forma que saber contar ainda não é conhecer o número. Ao refletirmos sobre a adição, transformamos o processo aditivo em novo tema de pensamento, igualmente ao retratarmos fatos do passado, podemos transformá-los em “n” novos objetos de conhecimento.

Há um movimento crescente no sentido de repensar o ensino de história no Brasil. Espero que minha investigação possa ser somada a esse esforço, discutindo o papel do conhecimento histórico no Ensino Fundamental. Reforço a idéia de que esse papel é:

(...) fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica; para que pratique um exercício de reflexão, que o encaminhe para outras reflexões, de natureza semelhante, em sua vida e não necessariamente só na escola; pois a história produz um conhecimento que nenhuma outra disciplina produz - e ele nos parece fundamental para a vida do homem, indivíduo eminentemente histórico. (Cabrini, 1986, p. 23).

A atitude de repensar o ensino de história passa por uma crítica às bases curriculares, às metodologias de ensino, aos livros didáticos, entre outros. Minha preocupação, porém, nesse momento, não está diretamente vinculada a esses fenômenos, mas à epistemologia subjacente ao ensino² e aos fatores que influenciam as representações de história dos alunos.

Pergunto-me: Como está se desenvolvendo o conhecimento histórico na escola, atualmente?

Para responder, é importante ouvir o que os próprios educandos têm a dizer sobre essa questão. Carretero (1997) afirma que diversas pesquisas baseadas na teoria de Piaget têm manifestado a dificuldade de vários alunos em raciocinar sobre conteúdos sociais e históricos, assim como em compreendê-los. A análise do ponto de vista

² Expressão elaborada por Fernando Becker, conforme: BECKER, Fernando. *A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.

epistemológico pode ajudar a compreender que o problema não está apenas no conteúdo ou na preparação acadêmica do professor.

Minha dissertação reportou-se àqueles que, dentro do processo escolar, vivem a experiência da construção do conhecimento histórico, embora, infelizmente, muitas vezes, entrem em contato com a história, não como conhecimento a ser construído, interpretado, discutido, mas como um conteúdo pronto, acabado, cujo objetivo encerra-se em cobranças avaliativas.

Nesse contexto, realizei uma pesquisa empírica de abordagem interdisciplinar, com aportes teóricos da história, da sociologia, da antropologia, da psicologia, além dos suportes básicos já citados.

Para Piaget (s.d., p. 11):

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar.

A citação acima resume o ideal que me guiou nesse trabalho, elucidando os momentos de controle e descontrole próprios de uma pesquisa que se propõe a exercitar o diálogo entre teoria e empiria.

Em termos metodológicos, tive como ponto de partida a observação e a escuta dos alunos, tratando-se de adolescentes na faixa etária de 13 a 18 anos. Com essa delimitação, pretendi ter uma amostra importante das possibilidades que essa fase escolar proporciona, ou não, em termos de construção do conhecimento histórico. Selecionei alunos com experiências sociais e escolares diferentes, ou seja, por um lado, estudantes de uma escola municipal da periferia de Porto Alegre e, por outro lado, estudantes de uma escola particular do centro da cidade. É importante salientar que não busquei necessariamente um estudo comparativo das duas escolas, mas realidades socioculturais diversas que possibilitassem uma análise da influência dessas nas representações acerca da história que esses sujeitos constroem.

Segui uma metodologia do tipo qualitativo, com características próprias da etnografia³, especialmente ao utilizar observações e entrevistas, e ao procurar manter

³ Pretendo usar a etnografia como suporte para a descrição do perfil sociocultural dos sujeitos da pesquisa. A etnografia é “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. (Lüdke: André, 1986, p. 14).

um contato estreito e direto com os sujeitos da pesquisa, em seu ambiente, ou seja, na escola.

Ao trabalhar com a escuta de um determinado grupo, procurando extrair significações dadas para o tema que me propus estudar, usei um pressuposto básico do método clínico piagetiano, direcionando-me para a busca de hipóteses fundamentais dos sujeitos em relação à história. Piaget (s.d.) já observara as dificuldades dessa busca, perguntando-se, por exemplo, como separar, nas respostas dos interrogatórios, o que é original da criança e o que pertence às influências dos adultos. O critério por ele utilizado foi de considerar a criança não como um ser de pura imitação, mas como um organismo que assimila as coisas, seleciona, digere-as, segundo sua estrutura própria. Volto a destacar que o original, no adolescente, é ainda mais difícil de ser compreendido, uma vez que esse está mais aberto às influências externas.

Os instrumentos utilizados para a concretização dessas opções metodológicas foram:

- Observações em sala de aula e anotações num diário de campo;
- Entrevistas e conversas com as professoras de história das turmas pesquisadas e anotações num diário de campo;
- Conversas com os setores pedagógicos da escola e anotações num diário de campo;
- 96 (noventa e seis) questionários; desse total, 67 (sessenta e sete) são da escola particular (duas turmas) e 29 (vinte e nove) da escola municipal (duas turmas). Os questionários foram aplicados nas turmas como um todo, sendo que ninguém se recusou a respondê-lo;
- 9 (nove) entrevistas individuais gravadas e transcritas; desse total, 5 (cinco) foram feitas na escola particular e 4 (quatro) na escola municipal. As entrevistas foram feitas com voluntários, em turnos inversos aos de aula normal. A duração das entrevistas foi, em média, de 15 a 30 minutos.

Na entrevista pretendi criar um momento mais rico, onde minha intervenção fosse no sentido da busca e compreensão dos fundamentos das idéias dos alunos sobre a história. A entrevista teve como base o próprio questionário (em anexo), mas foi um espaço mais aberto para o falar. Sem ordem rígida de questões, os entrevistados podiam discorrer sobre o tema proposto. Como os entrevistados eram voluntários, esse momento tornou-se bastante rico porque, de alguma forma, havia interesse e curiosidade em estar ali. A abertura e a tentativa de explicar claramente seus pensamentos foi

marcante. Nas transcrições encontrei, repetidamente, frases como: **isso eu realmente não sei⁴; isso é uma curiosidade minha; isso eu gostaria de saber; tu poderias me explicar isso?**. Em geral, elas eram aplicadas à questão do fazer científico da história, ou seja, do ofício do historiador, e tornaram-se também questões de análise.

O questionário, por sua vez, ajudou a compor as idéias básicas do grupo como um todo. A partir dele, obtive dados mais gerais e em maior quantidade, criando algumas variáveis para análise da temática proposta.

Segundo Lüdke; André (1986, p. 33):

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

O momento da pesquisa empírica é único, mas cada vez que retomamos o material dela resultante, novas questões podem surgir e, nesse movimento, o objeto de estudo vai se reconstruindo a partir da análise dos dados e da escrita.

Essa descrição da pesquisa empírica e do momento da análise dos dados é, por excelência, uma descrição de um movimento de produção do conhecimento. Nesse processo reflexivo, muitas foram as surpresas e apreensões. As observações e conversas com os adolescentes produziram uma “sacudida”, um repensar de minha própria prática como professora de história. No momento da escrita, apropriamo-nos da experiência da pesquisa empírica, colocando-a num outro patamar de reflexão. Todo esse processo foi, sobretudo, repleto de aprendizagens e, portanto, profundamente transformador.

A teoria piagetiana evidencia algo fundamental: o pensamento só existe na medida em que produz transformações, não sendo estanque nem determinado, oferecendo um campo ilimitado de possibilidades. Assim, só conhecemos na medida em que interagimos e transformamos algo. Nesse movimento, em que somos sujeitos ativos, damos significado às coisas.

Como já descrito no capítulo anterior, esta dissertação também tem uma história, cujas origens se encontram em minha prática como professora. Em muitos momentos dessa história senti a necessidade da reflexão crítica sobre a prática. Conforme Freire (1996, p. 24):

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.

4. Para fins de identificação, as citações das falas dos adolescentes e dos professores estão em negrito e sem aspas; os alunos que concederam entrevistas serão identificados através de siglas.

E ainda:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (ibidem, p. 32).

No processo de análise dos dados, um questionário, preenchido por um aluno da escola A, intrigou-me pela sua negatividade. Foi finalizado com a seguinte afirmação, que dava conta do que o adolescente fazia em seu dia-a-dia: **Eu fumo, bebo, faço tudo; menos estudar história, é uma merda.** (Questionário n.1, Escola A). Em que universo psicológico estaria contextualizada essa afirmação? Como a escola e o ensino de história interagem nesse universo?

A afirmação em análise elenca uma série de atividades (fumar, beber) que possuem um significado positivo para o sujeito. Esse **fazer tudo**, sem limites, é algo questionável, mas não pretendo aqui aprofundar essa questão, até porque desconheço o universo psicológico em que a afirmação se coloca. Destaco o fato de que **tudo** pode ser interessante, menos estudar história. Talvez porque estudar história não implique a ação do sujeito. E isso é, no mínimo, incoerente dentro das necessidades do processo de desenvolvimento próprio da adolescência. Se não existe lugar para a ação nas aulas de história, o indivíduo também não atribuirá significado ao conhecimento histórico, na medida em que através da ação atribuímos significado às coisas.

Colocamo-nos diante do desafio de melhor escutar e compreender o universo de nossos alunos. Conforme Freire (1996, p. 136):

Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante.

A argumentação de Freire vale especialmente quando o discurso do outro contém uma denúncia dos problemas presentes em nossa prática cotidiana.

Finalmente, como não me propus fazer um estudo de caso, analisei apenas as questões mais recorrentes do material coletado, procurando trazer também as representações que destoassem do todo ou que apontassem possibilidades dentro do tema analisado.

2.1.1 Perfil sociocultural e pedagógico das escolas: o ambiente da pesquisa

A partir das observações, conversas e leitura de documentos escolares e materiais pedagógicos, descrevo as escolas onde realizei a pesquisa. A descrição é uma forma de ver o ambiente em questão, permeada pela minha história pessoal e pelos aportes teóricos citados anteriormente. Em algumas situações, o fato de também ser professora gerou oscilações na distância necessária ao trabalho que me cabia como pesquisadora. Era preciso estar atenta para compreender o significado dado pelos sujeitos da pesquisa. No caso, o fato de uma professora de história pesquisar representações acerca do conhecimento histórico, tornou o trabalho ainda mais desafiador, na medida em que eu tenho minhas próprias significações em relação ao tema.

Sobre isso, Cava (1997, p. 154) escreveu algo que vale a pena repetir:

Nós educadores, pesquisadores, aprendizes, estamos tão embrenhados no fenômeno aprender que tomar distância dele é fundamental para resignificá-lo, para re-construir seu lugar. Um lugar onde o aprender seja constantemente significado e onde nossas significações impliquem transformações.

Identificarei a escola particular com a letra A e a escola municipal com a letra B, simplesmente pela ordem cronológica em que realizei a investigação.

Nas duas escolas senti um clima muito afetivo entre as professoras e os alunos, o que tornava o ambiente da sala de aula bem agradável. Na escola B, inclusive, em conversa informal, uma menina comentou que **gostar de história depende da gente gostar do professor**. Ela queria, com isso, justificar seu gosto pela disciplina. E, nas entrelinhas, compreendi sua representação de história reduzida apenas a uma disciplina escolar.

Outro menino questionou o porquê da minha opção por estudar história, afinal **só pensar no passado é uma chatice**. Essa última afirmação lembrou-me um amigo que gosta de repetir o seguinte ditado: “só quem gosta de passado é professor de história”. Penso que essa frase nos coloca diante de uma idéia presente no senso

comum, que vincula a história apenas ao passado, retirando-lhe a característica fundamental de estudo da dinâmica da ação dos homens ao longo do tempo, onde interagem passado, presente e futuro. Até que ponto a escola consegue romper com esse senso comum é um dos temas de minhas reflexões neste estudo.

Autores como Bourdieu (1989) fundamentam a importância de romper com o senso comum também no processo de construção do objeto de pesquisa. Para ele:

(...) construir um objeto científico é, antes de mais nada e sobretudo, romper com o senso comum, quer dizer, com representações partilhadas por todos, quer se trate das representações oficiais, freqüentemente inscritas nas instituições, logo, ao mesmo tempo na objetividade das organizações sociais e nos cérebros. (ibidem, p. 34).

É importante, através das nossas referências teóricas, compreendermos e respeitarmos o senso comum, porém sem restringirmo-nos ao mesmo. Freire (1996, p. 32-33) explicita esse respeito ao senso comum da seguinte forma:

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.

a) Escola particular (escola A)

A escola localiza-se no centro de Porto Alegre. Mantida por uma congregação religiosa, oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio, num trabalho por séries. Os alunos são, em geral, filhos de profissionais liberais, de trabalhadores com formação superior e de pequenos empresários, entre outros grupos menores. Podemos dizer que a clientela da escola é oriunda, basicamente, da classe média e média alta.

Com as respostas dadas à questão “*além de estudar, o que você faz no seu dia-a-dia?*” (questionário anexo), tracei parte do perfil sociocultural dos sujeitos pesquisados. Nenhum aluno é, além de estudante, trabalhador. Cursos de língua estrangeira, práticas desportivas, computação, além do vídeo e da televisão, destacam-se no cotidiano extra-escolar desses adolescentes.

A escola, conforme seu PLANO (1997, p. 7), opta e assume a educação evangélico-libertadora que:

(...) oferece condições para o desenvolvimento da pessoa em todas as suas potencialidades, levando essa a se comprometer como sujeito com

*o processo de transformação da sociedade e a se colocar a serviço da comunidade na busca da justiça, da liberdade e da solidariedade*⁵.

A escola demonstra em seus documentos e serviços pedagógicos a busca de uma educação:

*(...) voltada para o conhecimento não como algo acabado e estático, mas em constante construção por professor e aluno na relação com os outros e com o mundo*⁶.

A escola oferece biblioteca, audiovisual, informática e serviços de mecanografia, como recursos possíveis de utilização pela disciplina em questão.

A professora não adota livro didático. A disciplina tem carga horária de cinco períodos semanais, pois trata-se de Estudos Sociais, incorporando história e geografia. No período de minhas observações, o conteúdo das aulas era a colonização do Brasil. Leitura de textos e exposição da professora com a participação dos alunos, procedimentos permeados por uma leitura crítica da história do país, resumem o que observei nessas turmas. Chamou-me a atenção como os alunos colocavam sua própria opinião sobre os assuntos, mesmo que essa fosse diferente da posição da professora.

No dia em que apliquei os questionários, a professora estava devolvendo uma avaliação para os alunos. Lembro do comentário de um deles que dizia **a prova estava fácil, era só colocar o que nós pensamos sobre o assunto**. Nessa fala, compreendi que ainda prepondera a perspectiva de que provas devem ser difíceis e, de que não estão, necessariamente, vinculadas ao pensamento próprio do sujeito. Segundo a professora, seu trabalho objetiva o posicionamento do aluno frente ao que se estuda. Ela apontou dificuldades nesse sentido, mas destacou positivamente a abertura dessas gerações que vivem a experiência da participação em sala de aula.

⁵ PLANO Global 1997-2001. Porto Alegre: [s.ed.], 1997. 16p.

⁶ Idem.

b) Escola Municipal (escola B)

A escola situa-se na zona leste da cidade, numa vila pobre e sem regularização. Água e luz são clandestinas. A maioria dos moradores não tem chuveiro elétrico. As casas são próximas e muitas famílias possuem pátios coletivos. Há problemas de drogas e violência, que afetam diretamente a escola. Conforme a orientadora educacional da escola, **os alunos são donos da vida deles**. Em geral, são filhos de trabalhadores sem emprego fixo; os homens fazem biscates e as mulheres são domésticas. São representantes do que a sociologia e a antropologia chamam de classes populares.

Complementando esse panorama do perfil sociocultural da escola, retomo as respostas sobre o que fazem esses adolescentes no seu dia-a-dia, além de estudar: 8 (oito) afirmaram que trabalham, 10 (dez) que ajudam em casa e 5 (cinco) deixaram em branco. Ficar em casa e ver televisão também foi colocado como alternativa extra-escolar.

A escola oferece apenas o Ensino Fundamental e, segundo sua orientadora educacional, a comunidade apresenta pedidos de estágios ou cursos profissionalizantes para seus alunos.

No ano de realização da pesquisa, a escola optou pelo trabalho por ciclos, conforme diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Mantive a pesquisa no mesmo local, pois meu interesse era investigar adolescentes em fase de conclusão do Ensino Fundamental e, nesse sentido, trabalhei com o último ano do terceiro ciclo da escola⁷. O sistema de ciclos tem como um dos critérios básicos a lógica de desenvolvimento do educando, nas distintas faixas etárias. Nos documentos da escola destaca-se a preocupação de fazer uma proposta voltada para as classes populares, levando em conta as experiências socioculturais e cognitivas dos educandos.

A escola oferece também biblioteca, audiovisual e informática.

No período de minhas observações, o conteúdo das aulas era a Revolução Industrial. A professora não adotava livro didático. Em suas palavras, **o livro é a minha própria cabeça e eu uso bastante o quadro**. Realmente as aulas observadas

⁷ O terceiro ciclo completa e torna-se uma etapa de culminância da Educação Básica ao mesmo tempo em que é transição para o ensino de Ensino Médio. Essa e outras definições sobre escolas cicladas encontram-se em: CICLOS de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. *Cadernos Pedagógicos SMED*, Porto Alegre, n. 9, p. 1-87, 1996.

foram baseadas em textos no quadro, cópia dos alunos e explicação da professora. Nesse contexto, ela comentou repetidamente que se impressionava com o fato de ficar **pouca coisa na cabeça dos alunos** e expressou sua frustração nesse aspecto.

Certo dia, enquanto a professora realizava uma explicação sobre o capitalismo, lembrei de uma época em que lecionava num supletivo, onde também eu praticamente só falava e escrevia no quadro. Essa lembrança, aliada à observação que estava realizando, fez-me retomar a questão de que falar em sala de aula, por si só, não garante a construção do conhecimento por parte do sujeito aprendente, nem requer a retenção do conteúdo que a escola pretende que o aluno realize.

Destaquei, em minhas observações, o fato de que, enquanto copiavam, os alunos iam contando histórias da vila e do seu cotidiano, tais como: **A festa estava boa, teve tumulto; Teve tumulto?; Depois eu te conto; Ah, eu não curto festa de vila...** Na sala de aula, o clima era bom em termos de relações afetivas, mas em termos de conhecimento as questões partiam sempre da professora.

As turmas observadas foram, em geral, bastante elogiadas na escola, sendo adjetivadas como **civilizadas, elite**, mas **fracas de conhecimento**, em comparação com o resto das turmas da escola, consideradas **difíceis, desorganizadas, medonhas**.

Durante minha breve estada entre esses adolescentes, questioneimei-me sobre o que a escola significava para eles. É um lugar de convivência social, amizade, promessas de um futuro diferente. Na escola particular também vi esse espaço de convivência social, de amizade, mas é ali, na periferia, que ficam mais evidentes as possibilidades reduzidas que o meio social oferece. Eram apenas 29 (vinte e nove) alunos concluindo o Ensino Fundamental, numa escola com aproximadamente mil alunos. Aquelas vidas me trouxeram pontos de interrogação, e foi então que retomei com força a necessidade do comprometimento político do educador e daquele “*querer bem ao educando*”, daquele “*olhar amoroso do educador*” tão elucidado por Freire (1996, p. 159).

2.1.2 O tema da adolescência e os sujeitos da pesquisa

Para mim a história é mais um marco da vida da pessoa. Quando ela nasce tem a história que ela nasceu; depois, quando ela vai evoluindo, tem a história da adolescência, que tem mais confusão do que o nascimento. (DAN, entrevista n. 2, Escola A).

A descrição do perfil sociocultural e pedagógico das escolas onde realizei a pesquisa, feita no subcapítulo anterior, é importante para a compreensão dos sujeitos que me propus investigar, porque nos coloca elementos constitutivos do meio social com o qual esses sujeitos interagem cotidianamente. Esses elementos, porém, não bastam para compreender seu universo.

A maior parte dos sujeitos desta investigação concentrava-se, no período de realização da pesquisa empírica, na faixa de 13 a 15 anos, sendo que todos os maiores de 15 anos se concentravam na escola B (periferia).

Para analisar as representações de história por eles construídas, foi preciso aprofundar questões como: que características possui o pensamento do adolescente? Como se estrutura? Em que medida o meio social interfere nessa estruturação? Como as transformações afetivas e corporais influenciam nesse processo?

Na busca desse aprofundamento, utilizei dois suportes teóricos básicos: a Epistemologia genética de Piaget, com a colaboração de Inhelder, sobre o tema do pensamento do adolescente; e a visão da psicanálise, representada especialmente pela leitura de Aberastury, estudiosa da psicanálise de crianças e adolescentes na América Latina.

O tema da adolescência é alvo de diversos trabalhos. Segundo Piaget, Inhelder (1976), muitos desses trabalhos versam sobre a vida social e afetiva do adolescente, mas poucos tratam sobre o seu pensamento.

Na perspectiva desses autores, considerando como característica fundamental da adolescência a integração do indivíduo na sociedade dos adultos, é preciso analisar conjuntamente as transformações afetivas e as transformações do pensamento características desse período.

Se a transição social, do mundo infantil para o mundo adulto, é a característica fundamental da adolescência, os critérios para definir esse período não são apenas

biológicos. A puberdade, que implica em modificações corporais, aparece mais ou menos em todas as sociedades e raças na mesma faixa etária. Por outro lado, a integração do indivíduo no mundo dos adultos, varia nas diferentes sociedades e até em diversos ambientes sociais. Assim, os critérios para definir esse período são também sócio-culturais, psicológicos e intelectuais.

Jovens com a mesma faixa etária vivem esse período de diferentes maneiras, conforme a cultura em que estão inseridos. Segundo o antropólogo Oro (1977), entre os índios Tükuna do Alto Solimões, Amazonas, por exemplo, esse momento é marcado por um rito de passagem. As crianças, a partir dos seis ou sete anos de idade, deixam de brincar juntas, quando cada uma passa a participar da vida adulta de seus sexos, até chegar o período do rito maior de passagem, que marca uma mudança de “status” e de comportamento social. Depois desse ritual inicia-se uma vida nova. Para as meninas, nesse caso, existe a Festa da Menina-Moça. Quando aparece a primeira menstruação, a menina é recolhida e fica isolada, enquanto os parentes preparam uma festa. Durante a festa ela é libertada, tem seus cabelos arrancados e recebe conselhos das anciãs. A partir de então, o grupo esperará um comportamento adulto da moça.

E na nossa sociedade ocidental e contemporânea, como acontece esse processo? Entre nós, essa transição para o mundo adulto não tem um tempo ou um rito único e determinado. Convivemos com uma diversidade de grupos sociais que proporciona também uma multiplicidade de possibilidades de comportamentos nesse período.

O trabalho, em muitos casos, pode caracterizar essa transição social. Um adolescente de classes populares, por exemplo, trabalhando e experienciando o mundo adulto desde pequeno, será diferente de um adolescente de classe média ou alta, que teve possibilidades de viver sua infância livremente. Isso não significa dizer que, necessariamente, um será melhor ou mais desenvolvido que o outro. Aceitar essa última afirmação, seria cair no reducionismo daqueles que acreditam que o fato de um sujeito viver determinados contextos ou experiências sociais o coloca numa escala valorativa inferior ou superior. Sob esse tipo de argumentação, crianças de classes populares, por exemplo, podem ser consideradas inferiores ou menos capazes de construir conhecimentos. Esse tipo de reducionismo valorativo não cabe dentro da perspectiva de pesquisa que me propus.

No caso específico de minha investigação, o fato de muitas questões serem recorrentes nos depoimentos de adolescentes com perfis diferenciados, evidencia a necessidade de aprofundamento sobre como os fatores socioculturais se entrelaçam no

processo de gestação das representações acerca do conhecimento histórico. Penso que essas questões recorrentes podem se inserir num contexto mais específico, como o da cultura escolar, por exemplo.

Nessa perspectiva, compreendo que a adolescência não é vivida e elaborada da mesma forma por todos os indivíduos.

Conforme o psicólogo Carvajal (1998, p. 12):

Para o adolescente, os grupos e instituições que o rodeiam, a classe sócio-econômica a que pertence e seu ambiente cultural, com suas idéias e ideais, adquirirão, em geral, uma importância cada vez maior. São as interações complexas que se estabelecem entre o adolescente, de um lado, e todas essas figuras e instituições, de outro, que dão ao processo da adolescência de cada ser humano sua marca singular.

Encerrar essas reflexões apenas com a conclusão de que cada indivíduo constrói de maneira singular sua adolescência, deixaria em aberto muitas questões, especialmente no que diz respeito ao pensamento do adolescente.

Os estudos de Piaget; Inhelder buscam verificar justamente como funciona o pensamento do adolescente, ou seja, que estruturas intelectuais constituem a base das modificações mais visíveis da inteligência nesse período.

As transformações do pensamento do adolescente estão em estreita relação com a característica fundamental desse período, que é a integração na sociedade adulta.

O pensamento do adolescente caracteriza-se pelo desenvolvimento de estruturas formais, sendo elas:

(...) formas de equilíbrio que se impõe pouco a pouco ao sistema de intercâmbios entre os indivíduos e o meio físico, e ao dos intercâmbios entre os indivíduos. (Piaget; Inhelder, 1976, p. 252).

Os estudos de Piaget e Inhelder demonstram que o pensamento do adolescente tem uma estrutura dupla: não é formado apenas por raciocínios verbais (lógica das proposições), mas que supõe a formação de uma série de esquemas operatórios que aparecem sincronicamente: operações combinatórias, proporções, sistemas duplos de referência, esquema de equilíbrio mecânico (igualdade entre ação e reação), probabilidades multiplicativas, correlações, etc. Essa estrutura dupla aparece como o produto de coordenações que atingem um “nível de equilíbrio final”, o que não exclui as novas integrações e superações contínuas. (ibidem, prefácio). O pensamento formal, em desenvolvimento na adolescência, é uma nova forma de equilíbrio construída pelas estruturas da inteligência em relação com os aspectos afetivos e sociais do indivíduo.

Nessas estruturas está impressa toda a história intelectual do sujeito, desde o seu nascimento.

Ao estudar o desenvolvimento da inteligência do período sensório-motor ao pensamento formal, Piaget demonstrou o caráter de funcionalidade e de constante construção da mesma. O pensamento desenvolve-se através de estruturas intelectuais que se constroem e reconstroem continuamente. Isso não significa dizer que o pensamento representativo, por exemplo, é uma simples continuação do sensório-motor, realizando-se independentemente de quaisquer fatores. Segundo Piaget (1958, p. 160):

(...) trata-se muito mais do que formular ou continuar a obra começada: inicialmente, é preciso reconstruir o todo num novo patamar.

Do nascimento à vida adulta, como já comentado, o indivíduo sofre influências do meio social, exercidas e assimiladas distintamente, conforme a história de desenvolvimento do sujeito.

Na adolescência observa-se uma tendência para a construção de sistemas ou teorias próprias, assim como a utilização das teorias pertencentes ao meio social. Nesse sentido, o pensamento do adolescente é mais complexo de ser investigado, em relação ao pensamento infantil, na medida em que o primeiro compreende e passa a utilizar-se das idéias do grupo social a que pertence.

Do ponto de vista social, o pensamento formal possibilita uma importante conquista: o adolescente tem a capacidade de compreender e construir teorias, podendo participar da sociedade dos adultos. Essa capacidade está relacionada ao que Piaget; Inhelder (1976, p. 253) chama de “*pensamento em segunda potência*”, ou “*pensamento sobre o próprio pensamento*”, que é a capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre suas idéias.

Ao comparar o pensamento concreto da criança e o pensamento formal do adolescente, Piaget; Inhelder (1976, p. 188) observa que:

(...) enquanto estes últimos, para resolver o problema que lhes é proposto, começam imediatamente a construir um conjunto de hipóteses entre as quais precisarão escolher experimentalmente a melhor, a criança do nível concreto a rigor não cria hipóteses. Age desde o começo, e apenas procura, durante sua ação, coordenar as leituras sucessivas dos resultados que obtém, o que significa estruturar a realidade na qual atua. Ou, se admitimos que cria hipóteses, é preciso esclarecer que estas são apenas projetos de ações possíveis, e não, como no adolescente, formas de imaginar o que deveria ser o real se tal ou qual condição hipotética fosse satisfeita.

Destaca-se também que o adolescente se diferencia da criança pela capacidade de reflexão que ultrapassa o presente. E isso é fundamental para a construção do conhecimento histórico, tema das reflexões desta pesquisa.

Essa integração à sociedade adulta, que inclui uma reestruturação total da personalidade, onde o aspecto intelectual acompanha o aspecto afetivo, acontece permeada de conflitos. Aqui é importante ressaltar que, um outro traço comum da adolescência, é o desejo de reformar a sociedade em algum domínio específico ou em sua totalidade, o que nem sempre é aceito tranquilamente.

Segundo a psicanalista Aberastury (1983), esses conflitos próprios da adolescência, tem vertente dupla, uma vez que os pais e a sociedade em geral também os vivem, e nem sempre aceitam esse processo de desenvolvimento. Nesse contexto, o estudo da adolescência pode ser incompleto se centrado somente no adolescente.

Esse período de transição social, do mundo infantil ao mundo adulto, implica em diversas transformações psicológicas que, em alguns casos, transformam-se até mesmo em patologias. Abandonar a identidade infantil e assumir as modificações corporais próprias da puberdade é, muitas vezes, um processo dolorido, que precisa ser elaborado pelo sujeito. É o que Aberastury (1983, p. 31) chama de “*processo de despreendimento*”.

Nossa sociedade criou uma série de estereótipos sobre os conflitos típicos daquilo que no senso comum costumamos chamar de “crise da adolescência”. A adolescência, muitas vezes, é julgada com o peso de palavras como “crise”, “turbulência”, “rebeldia”, desprovidos de uma contextualização histórica e psicológica. Os próprios adolescentes, muitas vezes, representam esse período negativamente ou de uma forma dolorosa e complicada. Na citação inicial deste subcapítulo, por exemplo, na fala de DAN, a adolescência é uma parte confusa da história de cada pessoa.

Para Aberastury (1983, p. 31), por outro lado, não podemos falar de uma crise da juventude, e sim de “*uma forma de crise dos jovens dentro de uma sociedade em crise*”. Segundo a autora, a sociedade atual criou um mercado de roupas, discos, ídolos, marcas, que tendem a deter o adolescente em seu desenvolvimento, dificultando sua emancipação. A maturidade biológica deve ser acompanhada de uma maturidade afetiva e intelectual, para que o adolescente ingresse saudavelmente na sociedade adulta.

Analisando a adolescência a partir dessas características, compreendemos que os critérios para definir esse período também podem se alterar. Estudiosos como a psicanalista Aberastury, apontam para o fato de que no mundo atual há um notável

adiantamento nas manifestações de alguns traços desse período. Nesse sentido, mais uma vez destaca-se o fato de que os critérios biológicos não são os únicos determinantes nesse tipo de estudo.

As reflexões aqui apresentadas apontam a perspectiva pela qual tentei compreender os sujeitos desta pesquisa e suas representações acerca do conhecimento histórico. Cada sujeito pesquisado é único e constrói diferenciadamente sua adolescência e seu pensamento, conforme as possibilidades de seu contexto sociocultural, de seu sistema nervoso e de suas estruturas cognitivas e psicológicas. Ancoro essas reflexões no pensamento de Piaget; Inhelder (1976, p. 252):

Entre o sistema nervoso e a sociedade, existe uma atividade individual, isto é, o conjunto das experiências e dos exercícios feitos pelo indivíduo para adaptar-se simultaneamente ao mundo físico e ao mundo social.

Assim, as mudanças nas estruturas do pensamento aliadas às demais modificações próprias desse período de transição social que é a adolescência, são dois aspectos da mesma realidade, pois, segundo Piaget; Inhelder (1976, p. 254): “*A lógica não é estranha à vida; é apenas a expressão das coordenações operatórias necessárias à ação*”.

3 REPRESENTAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES DE HISTÓRIA

Analisando o material coletado na pesquisa de campo, compreendi que havia, em geral, diferenças abissais entre as representações de história dos adolescentes pesquisados e as representações em debate na ciência histórica atual, cuja participação dos professores deveria ser óbvia. Na redação da dissertação optei por confrontar essas representações, elaborando o CONTEÚDO da análise na FORMA de díades dicotômicas complementares.

O termo “*diade complementar*” é usado por Becker (1996, p. 1) como “*par de termos em que o significado de um implica o significado de outro*”. Conforme o autor, a presença do interacionismo, como explicação para o conhecimento, pode ser detectada nos textos de Piaget por numerosas díades como assimilação/acomodação, estrutura/gênese ou estrutura/função, coordenação/diferenciação, estados/processos ou estados/transformações, conteúdo/forma, organização/adaptação, aprendizagem/desenvolvimento, etc. Nesse sentido, utilizarei o mesmo termo acrescido da palavra dicotomia⁸.

As questões que apresento neste trabalho em forma de díades, são dicotômicas porque compreendo-as, muitas vezes, em oposição, mas são também complementares porque uma implica a outra. Meu desejo não é apenas contrapor mas, sobretudo, problematizar o conteúdo.

É importante ressaltar que nessa forma não pretendo imbutir critérios valorativos numa visão dualista entre o certo e o errado, o bem e o mal. De uma certa maneira, em termos teóricos, procuro realizar o que Freire propõe, articulando os saberes próprios dos adolescentes da pesquisa com os saberes científicos que partilho.

Ao explicitar meu desejo de investigar as representações de adolescentes sobre a história, algumas pessoas me questionaram acerca do conceito de representação. Seriam as idéias? As concepções? Os conceitos?

⁸ Conforme FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1975, dicotomia é “*o método de classificação em que cada uma das divisões ou subdivisões não contém mais de dois termos*”.

O conceito de representação aqui empregado não pode ser reduzido apenas a um sinônimo, pois o que busco evidenciar e compreender é justamente a questão da gênese e do desenvolvimento das representações. Faço do conceito piagetiano de representação, um de meus principais aportes teóricos.

A representação faz parte do pensamento humano e, dessa forma, é construída na medida da trajetória de vida do sujeito. Conforme Cava (1996, p. 17):

(...) trata-se de um processo de (re)constituição da realidade, e por que não dizer, de (re)construção, pois como diz Piaget, é preciso reconstruir o mundo para conquistá-lo.

Ao trabalhar em torno da questão de como o ser humano se torna capaz de conhecer, Piaget investigou também como nos tornamos capazes de simbolizar, de dar significado às coisas e, sobretudo, de criar significantes, diferenciando-nos dos demais seres vivos. Representação e significação, portanto, estão intimamente ligadas. Na teoria piagetiana, fundamenta-se o conhecimento enquanto construção, na qual o advento da função simbólica marca um momento novo e fundamental, tributário de todos os processos anteriores. Para Fortuny (1997, p. 101):

O advento da função simbólica dá lugar a uma das funções intelectuais mais importantes: a possibilidade de construir uma representação do mundo e de seus acontecimentos, de acordo com os dados que a pessoa abstrai da realidade. Desta maneira, o conhecimento é o resultado de um progresso subjetivo, cujas características se modificam ao longo do desenvolvimento.

Com o advento da função simbólica, o sujeito torna-se capaz de representar, ou seja, de evocar um objeto ou acontecimento, quando este não está presente. Conforme Piaget (1990, p. 351):

(...) a representação nasce da união de 'significantes' que permitem evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os une aos elementos presentes. Essa conexão específica entre 'significantes' e 'significados' constitui o próprio de uma função nova, a ultrapassar a atividade sensório-motora e que se pode chamar, de maneira muito geral, de "função simbólica".

A representação passa a ser um instrumento de leitura e interpretação de um mundo a ser conquistado e conhecido.

Em minha investigação, busquei o específico da representação como possibilidade de construção do conhecimento histórico, no sentido de pensar o mundo e

seus acontecimentos ao longo do tempo. A representação não é algo dado, mas construído e, por isso, pode ser dinamizado no processo de ensino-aprendizagem.

A representação é a condição que nos possibilita construir outros mundos, ou seja, irmos ao passado e ao futuro, a partir de nossas experiências do presente. A representação, portanto, é um elemento básico na construção do conhecimento histórico, cuja importância é inegável.

Para Certeau (1989, p. 13):

(...) a ausência ou esbatimento da história nas escolas priva os alunos de simbolizar o seu lugar, de situar-se numa complexa rede de forças e de analisar as suas relações. Retira-lhes igualmente um instrumento crítico que justapõe à normalidade de um presente a diferença de outras organizações - econômicas, políticas, culturais, existenciais - que, apoiando-se na moda de passados findos, relativizam a ortopraxe e a ortodoxia do sistema que vivemos.

Piaget (1990) desenvolveu duas teses centrais em relação à representação: por um lado, de que existe continuidade funcional entre o sensório-motor e o representativo, continuidade esta que orienta a constituição de sucessivas estruturas; e, por outro lado, de que há interação entre as diversas formas de representação, quer sejam operatórias ou intuitivas, desde a imitação e do símbolo lúdico ou onírico, passando pelos esquemas verbais e estruturas pré-conceituais elementares, até as ações interiorizadas, que são operações mais complexas da razão. A busca da gênese ou do caminho percorrido na construção de representações é, portanto, fundamental.

Em geral, o que conseguimos acessar são as representações que os sujeitos têm acerca da história. E trabalhamos teoricamente em torno delas sem nos perguntarmos sobre sua gênese. Observamos, apenas, que algumas representações são errôneas (em contraposição a conceitos da ciência histórica) e sugerimos (via pedagogia) que se substituam as mesmas. Não é esse meu propósito. Compreendo meu trabalho como um alerta para a necessidade de conhecermos os saberes próprios dos alunos, ou seja, seu universo cognitivo e sua cultura, na medida em que trago as falas de um grupo de adolescentes em fase de conclusão do Ensino Fundamental. Vejo também o desafio de trabalhar não apenas o que os historiadores registraram, mas como o fizeram, isto é, pensar com sua metodologia, através de uma proposta pedagógica construtivista⁹.

No caminho da produção do conhecimento histórico estão em conflito diferentes representações. Reconheço, por um lado, a influência dos processos

⁹ Como o explicitado no texto de Becker (1996).

socioculturais na construção de representações, especificamente acerca do conhecimento histórico; e, por outro, destaco que a representação é um processo individual e único em cada sujeito, possibilitado pelo advento da função simbólica. Nessa mediação entre o social e o individual está o âmago da dinâmica da construção de representações, que é justamente o processo de elaboração de subjetividades.

Nesse processo de construção das representações, o sujeito vai situando-se enquanto tal num mundo repleto de significados. Assim, representar e significar tornam-se as duas faces de um mesmo processo, de tal forma que, segundo Cava (1996), podemos usar essas palavras como sinônimos.

Conforme Cava (1997, p. 24), *“falar em significar é falar em conhecer, pois só conhecemos aquilo que tem significado para nós”*. O significado dado ao conhecimento histórico, pelos adolescentes desta pesquisa, é o objeto de minhas reflexões dentro deste capítulo.

3.1 Magia X saber científico: o ofício do historiador

Uma pessoa que conhece história deve saber **todos os fatos que aconteceram no passado, presente e o que vai acontecer no futuro.** (Questionário n. 6, Escola A).

T, 13 anos, ao ser perguntada sobre o que faz um historiador (*“como ele faz para nos trazer esses dados sobre a vida de outros povos”*), responde que não sabe, complementando com as seguintes palavras: **eu até penso de vez em quando: como eles têm certeza que aconteceu isso? Mas eu não sei como.** (Questionário n. 3, Escola B).

Essa fala de T expressa um desconhecimento sobre como se produz a ciência histórica, e não é única ou isolada no todo do material coletado. Ela é representativa do fato de que a maior parte dos adolescentes pesquisados não domina a dinâmica da produção científica do conhecimento histórico.

Ser ou não uma ciência é uma questão antiga de debate entre historiadores, filósofos e outros pensadores. Subjaz a essa polêmica o próprio conceito de ciência,

método científico e objetividade. Segundo o historiador Bloch (1966, p. 22), vivemos um momento em que:

(...) estamos mais preparados para admitir que um conhecimento merece o nome de científico ainda que não seja susceptível de demonstrações euclidianas ou de imutáveis leis de repetição.

Atualmente, há uma aceitação corrente do estatuto científico do conhecimento histórico, que possui um conjunto de técnicas e métodos próprios, complementados por uma variedade de tradições teóricas. Tal conjunto teórico-metodológico qualifica a interação do historiador com seu objeto de estudo. Que objeto de estudo é esse?

Segundo Bloch, a história não é simplesmente o estudo do passado, uma vez que o passado, como tal, não pode ser objeto de uma única ciência. A história do sistema solar, por exemplo, cabe à astronomia, não pertencendo à história dos historiadores, cujo objeto é a ação dos homens ao longo do tempo. Para cercar esse objeto, o historiador conta com os vestígios deixados pela humanidade, em distintos momentos de sua trajetória. Esses vestígios variam de inscrições em cavernas a documentos escritos e relatos de testemunhas, sendo passíveis de diferentes leituras e interpretações.

Desse modo:

O passado é, por definição, um dado que coisa alguma pode modificar. Mas o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa. (ibidem, p. 55).

Nessa perspectiva, conhecemos a história na medida em que interagimos com os vestígios ou com as diferentes interpretações sobre os mesmos. O ensino de história que não possibilite essa interação, ou que apresente uma única leitura dos fatos, parte de um pressuposto contrário ao da própria ciência histórica.

Vejamos como os adolescentes desta pesquisa representam o trabalho do historiador. Para eles, a história aparece, em geral, como passado distante, remoto, dissociado do presente. Um passado que, em contraposição ao presente, valorativamente, sempre é pior. São representações que se contrapõem aos atuais métodos dessa ciência. A questão é que esses métodos, em geral, não são experienciados na escola. Com isso, o historiador recebe a tarefa de **saber detalhadamente como tudo aconteceu;** (Questionário n. 4, Escola A) de **saber o que foi estudado no mundo sobre todas as maneiras.** (Questionário n. 29, Escola B). Ele possui a capacidade de explicar tudo, do passado ao presente, tendo condições, inclusive, de prever o futuro.

Ele é, portanto, um mágico, com capacidades sobrenaturais. Seu objeto de estudo dá conta de todas as áreas do conhecimento, inclusive da astronomia. Assim, o historiador estuda **a vida no sistema solar, desde o surgimento do homem até os dias de hoje.** (Questionário n. 27, Escola A).

Nas palavras de JO, essa representação do historiador como capaz de prever o futuro, aparece ligada à idéia de prevenção no presente:

Porque no passado diversas coisas foram boas e diversas foram ruins. Se a gente for vendo as outras coisas que já aconteceram, a gente vai poder prevenir isso antes. Talvez no ano ocorrido muitos não puderam prevenir e se deram mal. (JO, Entrevista n. 3, Escola B).

Além da idéia da previsão e prevenção, ressalta-se o fato de que não há distinção entre passado e presente, enquanto contextos históricos diferenciados. É como se o presente repetisse o passado, bastando conhecer erros antigos para corrigir problemas do presente. Como se o passado fosse um esboço, e o presente o desenho final. Mas o presente não é o passado a ser melhorado. Ele é constituído pelas possibilidades construídas no passado, acrescido das variáveis do momento, nem sempre iguais às de tempos idos.

No depoimento de JO é preciso destacar a positividade da valorização da memória, seja ela coletiva ou individual. Valorizar a memória e o conhecimento do passado é fundamental, contudo, é preciso alertar para a questão da indiferenciação de períodos históricos distintos, presente nesse depoimento. A idéia de que “a história se repete” está presente no senso comum e, por isso, muitas vezes pode passar despercebidamente sem a devida crítica.

O historiador, porém, não é um mágico, no sentido de explicar tudo e prever o futuro. Ele é um sujeito que vive seu tempo, partilhando as preocupações específicas de seu ofício.

Destoando da maior parte do grupo pesquisado, um menino, apesar de desconhecer os métodos utilizados pelos historiadores, reconhece uma certa intencionalidade nesse trabalho científico.

Para ele:

Os historiadores colocam as coisas nos livros para a gente ficar sensibilizado sobre como eram os povos. Para a gente ver: Ah! Coitados! Eles sofriam esse tipo de castigo; Bah! A religião deles é muito diferente da nossa; Que careta! As mulheres iam todas arrumadas na igreja; Que careta! Eles acreditavam em vários deuses. São uns burros! Mas eu acho que não é bem assim. Acho que cada um tem seu costume e tem que ser respeitado dentro da sua história. (DAN, Entrevista n. 2, Escola A).

DAN entende que a intencionalidade dos historiadores, representada como única, é julgar os homens que viveram em outros tempos. Por que DAN representa dessa forma a intencionalidade dos historiadores? Essa representação tem algum vínculo com o ensino de história ou com a tradição teórica dessa ciência?

Ressalta-se, por outro lado, a beleza dessa afirmação final, que expressa sensibilidade e exige respeito pelas diversas culturas e povos, no âmbito individual ou coletivo, dentro dos contextos históricos que lhe são próprios. Essa fala indica positivamente aquilo que a reflexão de natureza histórica possibilita desenvolver.

Quando saliento o fato de que os adolescentes da pesquisa desconhecem a metodologia própria da ciência histórica, não pretendo defender que no Ensino Fundamental se deva ensinar rigorosamente os métodos e teorias utilizadas na academia. Pretendo destacar que o conhecimento desses instrumentos e que a interação com eles, nos patamares próprios desse período escolar, são fundamentais.

Como referimos anteriormente, é próprio do desenvolvimento do pensamento do adolescente, a formulação de teorias e hipóteses. Segundo Piaget; Inhelder (1976, p. 189), no pensamento do adolescente,

(...) os fatos são concebidos como o setor das realizações efetivas no meio de um universo de transformações possíveis, pois não são explicados, e nem admitidos como fatos, senão depois de uma verificação que se refere ao conjunto das hipóteses compatíveis com a situação dada.

No entanto, nosso ensino de história continua a apresentar fatos como verdades, ou com julgamentos já dados de antemão, sem incitar o exercício da verificação, próprio da ciência e do pensamento inteligente. Compreender e contextualizar historicamente um objeto de estudo, é diferente de simplesmente julgá-lo. Respeitá-lo, como DAN

depõe, faz parte desse exercício. No caso do estudo de história, esse esforço científico é importante. Cabem aqui as palavras de Bloch (1966, p. 66):

Todo o livro de história digno deste nome deveria incluir um capítulo, ou, se quiserem, inserida nos pontos capitais do discurso, uma série de parágrafos que se intitularia mais ou menos: 'Como pude apurar o que vou dizer?' Estou persuadido de que, ao tomarem conhecimento de tais confissões, até os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual. O espetáculo da investigação, com os seus sucessos e os seus reveses, raramente enfastia. A coisa passada é que provoca a frieza e o tédio.

Apresento as palavras de KE, onde o peso do julgamento extrapola a importância dos testemunhos históricos:

Dia 13 de maio a TV mostrou os engenhos que sobraram. Eles acham que foi uma beleza aquilo ter sobrado. Na minha opinião, não sei se é bom ver as ruínas que sobraram, porque aquilo foi uma época ruim para as pessoas que moravam ali. Porque depois, com a abolição da escravatura, ficou pior ainda. (KE, Entrevista n. 5, Escola A).

Novamente se distingue a sensibilidade do adolescente que se envolve e se posiciona em relação a uma realidade histórica gritante, no caso a escravidão. A afirmação, no entanto, pode ser problematizada ao demonstrar a não compreensão do fato de que é justamente a existência e o estudo dessas ruínas que possibilitam um julgamento sobre a realidade da escravidão.

Podemos, apoiados nesse depoimento, questionar a relação que nossa sociedade estabelece com os patrimônios históricos. Em resumo, pouco se preserva, pouco se visita e, assim, perde-se a dimensão do valor dessas ruínas.

A tendência em querer apagar da memória coisas negativas e salientar apenas as positivas está presente, de certa forma nas palavras de KE e nas narrativas históricas em geral. Toda análise interpretativa carrega consigo a subjetividade de quem a elabora, por isso há necessidade de maior explicitação do processo e dos elementos envolvidos na análise. O julgamento que atribui valores preconceituosamente e até despreza elementos de análise, pode ser questionável.

A história tem essa incrível capacidade de se apresentar com as mais diferenciadas facetas, conforme o estilo daquele que a está narrando. Nesse sentido, Valéry escreveu que a história é o mais perigoso produto fabricado pela química do

intelecto, pois suas propriedades:

(...) fazem sonhar, embriagam os povos, engendram neles falsas lembranças, exageram seus reflexos, conservam suas velhas feridas, atormentam-nos no seu repouso, conduzem-nos ao delírio de grandezas ou ao de perseguição, tornam as nações amargas, soberbas, insuportáveis e vãs. Valéry¹⁰ apud Novaes (1992, p. 10).

De certa forma, projetamos na história aquilo que necessitamos. Guardadas suas proporções, num processo científico, no que se refere a metodologia, também o fazemos. Construimos conhecimentos, selecionando aspectos do objeto em estudo, a partir de nossas próprias subjetividades e dos instrumentos que dispomos (teoria e metodologia).

Se o pensamento, por um lado, é uma capacidade própria e ilimitada do ser humano, por outro lado, nós não pensamos as mesmas coisas de forma única e homogênea. Ao contrário, temos muita dificuldade em conseguir consenso.

Cada pensamento é uma construção individual, mas há aqueles pensamentos com pretensões de validade universal: são as teorias, especialmente no campo das ciências. Toda teoria é uma construção de conhecimento, uma forma de interpretar e de significar o mundo. As teorias, nesse sentido, podem ser consideradas representações sociais.

Para estudar história é fundamental ter um conhecimento das diversas teorias e métodos possíveis de interpretação da mesma. Todavia não são apenas as teorias científicas que conferem aos sujeitos possibilidades de representar o mundo do ponto de vista histórico, uma vez que as representações cotidianas interferem nesse processo.

Pensar a história é pensar o mundo; e pensar o mundo significa pensar sobre nós mesmos. Portanto, pensar o mundo é, primeiramente, agir sobre ele, transformando-o, e se apropriar dessa ação; essa apropriação configura o processo de tomada de consciência, que interioriza progressivamente os produtos dessa ação, num processo de conceituação que acontece nos diferentes estágios do desenvolvimento. Becker (1993), ao trabalhar o processo de abstração reflexionante na teoria piagetiana, explicita a distinção entre as ações de primeiro grau, que são ações que levam ao êxito, e as ações de segundo grau que, apoiadas nas primeiras, configuram o processo de tomada de consciência. Dessa forma, estruturando-se a tomada de consciência estrutura-se o próprio processo de desenvolvimento do conhecimento.

¹⁰ VALÉRY, Paul. *Del'histoire*. In: **REGARDS sur le monde actuel**; Oeuvres II. Paris: Bibliothèque de la Pléiade, 1960. p. 935.

A tensão entre consciência individual e consciência do mundo é abordada por Piaget como ponto fundamental no desenvolvimento do sujeito, no sentido de que ela só se resolve (ou se tenciona ainda mais) na interação. Para Piaget (1996, p. 361):

A inteligência não começa, pois, nem pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas enquanto tais, mas pelo conhecimento de sua interação, e é ao orientar-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que ela organiza o mundo, organizando-se a si mesma.

Assim, o sujeito se constitui ao constituir o mundo. O mundo não é entendido como algo exterior ao sujeito, ou como objeto a ser conhecido ou investigado nos moldes da tradição positivista, por exemplo. Compreendo o conhecimento do mundo como algo que se constrói subjetivamente na medida da nossa interação com o mesmo. Fundamento esta compreensão na teoria de Piaget, assim como no pensamento de Freire (1995, p. 21):

(...) refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida torna-se existência e o suporte, mundo, quando a consciência do mundo, que implica a consciência de mim, ao emergir já se acha em relação dialética com o mundo.

Partindo desse pressuposto, abandonamos a idéia de que vamos reconstituir tudo sobre o passado, ou tal qual aconteceu, e fazemos uma leitura do passado, marcada por referências do presente e por perspectivas sociais, teóricas, concepções de vida e de mundo. Essa tensão entre passado e presente passa a ser o objeto privilegiado da reflexão do historiador em seu trabalho.

3.2 Verdade X interpretação: os fatos da história

E essa coisa das pirâmides ninguém, até agora, sabe como é que eles fizeram (...) Não sei se a senhora sabe, mas para mim não disseram nada. Aí a gente fica curioso (...) É tudo um mistério, no caso, porque a gente não sabe, porque a gente não estava lá para ver. (SAB, Entrevista n. 2, Escola B).

Para apresentar a diade “verdade x interpretação” me coloco novamente diante das representações em torno da história enquanto conhecimento construído científica e

culturalmente. Ao mesmo tempo, coloco-me diante das representações de história enquanto acontecimento ou fatos vividos.

De uma forma geral, entre os adolescentes pesquisados, a história é representada como aquela capaz de revelar a verdade dos fatos. Relaciono isso com a questão analisada na diáde anterior, ou seja, a visão mágica do conhecimento histórico, própria do desconhecimento do fazer científico do historiador.

Na citação inicial deste subcapítulo, SAB aponta para uma das dificuldades do estudo de história, que é a questão de tratar de acontecimentos ou contextos dos quais não fomos, necessariamente, testemunhas. A própria questão dos testemunhos (vestígios materiais, documentos escritos, relatos orais) e sua credibilidade, é motivo de debate entre os historiadores. Nas entrelinhas da afirmação de SAB, podemos ver o critério de verdade e de saber concedido às testemunhas e seus registros, ou àqueles **que estavam lá para ver**. Com que olhar viram, ou seja, qual o contexto sociocultural e psicológico que envolvia as testemunhas, são questões fundamentais no exercício de reconstrução histórica, que não aparecem nas palavras de SAB.

Durante a redação desta dissertação tive a oportunidade de apresentar minha pesquisa num encontro de assessoramento com o Prof. Christian Laville¹¹. Ao analisar o fato de que foi recorrente nos depoimentos dos adolescentes, a representação de história apenas como passado, o professor Laville fez algumas observações sobre a formulação do questionário utilizado.

Primeiramente, alertou-me para a questão de que a história é um conceito bastante abstrato, tornando difícil sua proposição como tema de investigação nos moldes em que me propus. Relatou-me experiências de pesquisa desse tipo em que o questionário restringia-se a questões objetivas. O aluno, por exemplo, ao ser perguntado sobre o que é história, teria a alternativa de assinalar que é o estudo do passado, ou simplesmente, que é o passado. Optando pela primeira alternativa, o sujeito estaria demonstrando uma visão de história como ciência, ao contrário daquele que optasse pela segunda alternativa, demonstrando uma visão de história apenas como uma seqüência de fatos sem uma elaboração em torno dos mesmos.

¹¹ Doutor em didática da história e professor na Universidade de Laval, Quebec, Canadá.

Essa distinção me pareceu importante, fazendo-me retornar a todos os questionários para observá-la atentamente. Ao fazer isso, constatei que existiam duas variáveis nas respostas dos questionários. A identificação da história como estudo ou conhecimento é uma primeira variável, mas não está delimitada como explicação de um objeto específico. Em geral, a história representada como um estudo sem delimitação, com a capacidade para explicar tudo. E, conforme Le Goff (1984, p. 159) “*se tudo é histórico, logo a história não existe*”. Nessa perspectiva a representação da história como conhecimento se vincula à ignorância sobre sua produção científica.

Outra variável é a identificação da história apenas com acontecimentos ou fatos do passado, desconhecendo a elaboração em torno dos mesmos.

Da mesma forma que a tradição positivista deposita nos registros oficiais e no trabalho do historiador a garantia da objetividade e da verdade dos fatos, os adolescentes desta pesquisa depositam nos livros e nos professores as certezas do conhecimento histórico. Ou serão os livros e os professores que se fazem representar dessa maneira?

Transporto parte da entrevista com PA (escola B), um rapaz de 18 anos, que pode ser relacionada com essa abordagem:

| |
|--|
| PA: Uma pessoa sabe história estudando. |
| C: E se é uma coisa que não está escrita nos livros? |
| PA: Acho que ela procura estudar de uma outra forma, de uma outra maneira de conhecimento. |
| C: Que outra maneira é essa? |
| PA: Isso eu não sei explicar. |
| C: Um professor de história, então, sabe as coisas através dos livros? |
| PA: Exatamente. |
| C: E se tiver dois livros que contam duas histórias diferentes, como ele faz? |
| PA: Não sei . Eu ia procurar a versão mais antiga, a versão mais antiga seria mais realista, mais completa. (PA, Entrevista n. 4, Escola B). |

Quando interrogado sobre seus conhecimentos de história, PA respondeu que sabia pouco, porque procurava estudar mais matemática e português. PA confessa sua ignorância sobre o trabalho do historiador. Por outro lado, revela sua confiança nos livros e nos professores. Assim, a história se encerra nos livros e nas demandas de uma disciplina escolar obrigatória.

Através desse pequeno diálogo, posso inferir que talvez PA tenha sido pouco questionado sobre o que seja a ciência e sua produção. Talvez, através da escola, o conhecimento chegue sempre como algo pronto e acabado. É como se o conhecimento

histórico fosse problema apenas dos historiadores, e que a disciplina de história não tivesse nada a ver com isso.

No final do diálogo, ao ser abordado sobre a existência de diferentes versões ou formas de conhecer, ele teve uma saída pessoal que aposta no critério tempo: o que é mais antigo é mais **real**, novamente desconhecendo a elaboração em torno dos fatos. Como já foi destacado, a realidade histórica é constituída pelos sujeitos, não estando vinculada ao critério cronológico.

As palavras de GUI podem constituir uma abordagem diferente para essa questão:

Eu acho que o professor se formou justamente para ensinar o aluno, mas muitas vezes o professor tem opiniões sobre o assunto, então ele procura revelar os fatos bons da sua opinião, o que revela que ele está certo. Mas muitas vezes não fala dos detalhes que podem contradizer ele. (GUI, Entrevista n. 1, Escola A).

GUI entende que o conhecimento não é estático ou único, reconhecendo que professores e alunos têm papéis ativos nesse processo.

É interessante observar que no pensamento formal, em desenvolvimento na adolescência, *“o fato atual é concebido como capaz de dar lugar a várias interpretações”* (Piaget; Inhelder, 1976, p. 197). O adolescente é capaz, portanto, de compreender a intencionalidade e as teorias dos adultos, aceitando-as ou não. Podemos nos questionar até que ponto a escola oportuniza o exercício e oferece condições para o desenvolvimento desse pensamento.

Um ensino de história, numa prática em que a formulação de hipóteses, verificação e debate de diferentes interpretações inexistam ou não sejam a base fundamental, reforça as características das tradições teóricas que não permitem essa postura interpretativa.

Sob a égide positivista, por exemplo, a preocupação de transformar a história em uma ciência é reforçada e busca-se os rigores metodológicos com as garantias da objetividade. Valoriza-se o registro oficial (documento escrito) como prova da relevância dos fatos. Fatos importantes são aqueles documentados e documentos são guardiães da verdade dos fatos. O historiador, nesse contexto, ao trabalhar com esses registros é neutro, uma espécie de porta-voz de um passado a ser revelado. Essa postura exclui a intencionalidade contida na ação daquele que estuda ou mesmo daquele que produz esses registros oficiais.

O positivismo teve e tem várias críticas no campo do conhecimento histórico. Em geral, atualmente:

(...) se adota uma concepção de história que leva em conta toda a experiência humana a que não é alheio o historiador em seu trabalho.
(Vieira, 1989, p. 17).

Para um dos adolescentes pesquisados, a história se constitui de **fatos marcantes que aconteceram bem antes da gente nascer** (Questionário n. 31, Escola A). A expressão final desse depoimento enfatiza a distância que existe entre a história e a vida desse sujeito. Nessa afirmação, destaca-se também que a história é reduzida apenas aos fatos. A história, porém, pode ter diferentes temas e objetos de estudos específicos. Não são apenas os fatos que interessam ao historiador. E, mesmo os fatos, não podem ser investigados fora de seu contexto.

O pesquisador Ginsburg (1987), por exemplo, ao investigar a sentença de um moleiro do século XVI, julgado pela inquisição, compôs uma hipótese geral sobre a cultura popular e, mais precisamente, sobre a cultura camponesa da Europa pré-industrial, na era marcada pela difusão da imprensa e a Reforma Protestante, bem como pela repressão a esta última nos países católicos.

Através da análise de vestígios resistentes ao tempo, o historiador recria o passado e a cultura de uma determinada época. Segundo Ginsburg (1987, p. 27), *“da cultura do próprio tempo e da própria classe não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação”*. Assim:

(...) mesmo um caso limite pode se revelar representativo, seja negativamente – porque ajuda a precisar o que se deva entender, numa situação dada, por “estatisticamente mais freqüente” – seja, positivamente – porque permite circunscrever as possibilidades latentes de algo (a cultura popular) que nos chega apenas através de documentos fragmentários e deformados, provenientes quase todos de “arquivos da repressão.” (idem, p. 27-28).

Penso que a história, do ponto de vista social, é tão “vir-a-ser” quanto o sujeito cognoscente, do ponto de vista individual, constituindo-se, enquanto um campo de possibilidades construídas pelos seres humanos; ela também está além das pré-determinações.

Em geral, nas teorias do conhecimento, assim como nas teorias da história, parte-se de concepções em relação ao homem enquanto sujeito: sujeito racional, capaz de conhecer, e sujeito histórico, capaz de agir socialmente. Estas concepções estão,

normalmente, influenciadas pelo espírito do tempo em que se desenvolvem, ou seja, dos sonhos ou desilusões, das crenças ou suspeições que se cultivam naquele momento. Atualmente, vivemos um período de mais desilusões e suspeições, do que de sonhos e esperanças; um momento de crítica de nós mesmos, enquanto sujeitos racionais e históricos.

Ao falarmos de sujeito racional e de sujeito histórico podemos, no entanto, cair nas armadilhas do pensamento moderno iluminista, que deposita suas crenças na certeza da emancipação obrigatória do mesmo. Kant apud Meinerz (1997c) é o filósofo que demarca essa crença na razão, defendendo a possibilidade de uma razão universal, à qual todos os homens se submeteriam. Ele próprio sabia que se tratava de um investimento difícil, e que seria preciso um aperfeiçoamento moral individual, para o qual se exigia um disciplinamento da vontade.

Não é por acaso que a história tem seu reconhecimento enquanto ciência, ou seja, como conhecimento necessário à humanidade, nesse contexto iluminista. No século XVIII, quando Diderot e D'Alembert colocam-se diante da tarefa de reunir todo o conhecimento humano numa obra chamada **Enciclopédia ou Dicionário Racional das Ciências, das Artes e das Profissões** é que, pela primeira vez, dentro do movimento iluminista, atribui-se importância à história enquanto conhecimento. Nessa obra, que expressou os grandes ideais do Iluminismo, explicitou-se uma divisão do conhecimento humano em história “*que se reporta à Memória*”, em filosofia “*que se reporta à Razão*”, e em poesia “*que nasce da Imaginação*”¹².

A história nasce, com estatuto de ciência reconhecido, no contexto iluminista moderno, no momento de fundamentação da crença na razão, sendo reduzida aos fatos em si, divididos entre os fatos de Deus (História Sagrada), os fatos dos homens (História Civil) e os fatos da natureza (História Natural). O Iluminismo procurou ver na história o desenvolvimento linear, progressivo e ininterrupto da ação do homem ao longo do tempo.

Em Kant apud Meinerz (1997c) vemos demarcada a crença nas possibilidades do ser humano, desde que este siga as normas impostas por uma razão universal. A crença na razão pode ser vinculada a uma idéia de redenção da humanidade e de previsibilidade ou determinidade da história. Na medida em que o homem obedecer, por exemplo, a uma razão universal, o mundo caminhará, necessariamente, para um

¹² **Enciclopédia**, obra publicada entre 1751 e 1772, pelos franceses Denis Diderot e Jean D'Alembert.

para um aperfeiçoamento em todos os sentidos. Evidencia-se a crença no progresso e na evolução da humanidade, sendo tudo uma questão de tempo.

O tempo histórico, porém, não corresponde ao tempo cronológico. No primeiro podemos compreender o caminho que a humanidade (homens diversos em realidades diversas) fez e faz constantemente. É o valor conferido ao tempo que o torna histórico. A idéia de que este caminho corresponde a uma evolução ou progresso da humanidade, está muito presente entre nós, e vincula-se à idéia de determinidade da história, ou seja, independentemente de quaisquer elementos, a história caminha, necessariamente, para uma direção.

Essa idéia encontra-se na teologia, que vê na história um espaço de revelação ou de redenção da humanidade. Parte da tradição marxista, bastante criticada atualmente, também busca na história esse espaço de redenção. A história, assim, é concebida como um processo único, regido por leis, e o tempo é a repetição da aplicação destas leis. Essa concepção nega o tempo enquanto espaço de criação, correspondendo à idéia de um tempo vazio e homogêneo, onde as coisas acontecem independentemente dos próprios homens.

Para o filósofo Castoriadis (s.d.), o tempo ou é nada, ou é criação. Criação no sentido de suscitar novas formas, outras possibilidades. Pensando dessa forma, a história enquanto força superior externa aos homens, que os conduz como um trem, não existe. O que existe são tempos históricos enquanto espaços de criação. Partindo do pressuposto de que o tempo histórico é um espaço de criação, colocamo-nos mais um desafio enquanto intérpretes: perceber a subjetividade dos homens que fazem a história. Subjetividade no sentido da ação dos homens, enquanto questionadores ou não de seu tempo.

Deparamo-nos também com a subjetividade dos homens que interpretam a história, e que, certamente não o fazem com neutralidade. Assim, atores e intérpretes interagem nesse processo de construção/reconstrução da história. O tempo histórico, dessa forma, torna-se dinâmico, espaço onde passado e presente interagem, através da ação dos homens que constroem e reconstroem a história. O fato do homem ser colocado como sujeito da história, não nos dá, porém, garantias de progressos ou aperfeiçoamento moral da humanidade e do mundo. Outros filósofos, como Nietzsche apud Meinerz (1997c), nos colocaram que a razão não é movida só por interesses que ela controla. Ela sucumbe, por exemplo, ao autoritarismo, entre outros. Nietzsche (idem) é o filósofo que demarca o questionamento da razão, expondo os limites da

mesma, alertando para o fato de que esta não é necessariamente redentora, e denunciando a vontade de potência presente no homem.

Pensadores como Adorno; Horkheimer apud Meinerz (1997c), mais tarde, vivendo a guerra e o fenômeno da indústria cultural, suspeitam das garantias da razão e propõem torná-la crítica de si mesma. São autores que mostram as ambigüidades da razão, que ao mesmo tempo que contém promessas de liberdade, possui a potencialidade da destruição.

Nessa tradição de pensamento, no campo da filosofia da história, Benjamin tem uma descrição clássica de um quadro de Klee chamado **Angelus Novus**, onde ele critica essa idéia de progresso, própria da tradição moderna, apontando para as ruínas das experiências humanas. Trata-se de uma descrição interessante:

Há um quadro de Klee que se chama "Angelus Novus". Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresceu até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (Benjamin, 1985. p. 226).

O processo que a filosofia fez, tornando a razão crítica de si mesma, também é trilhado no campo das teorias da história. Houve um questionamento das concepções nascentes no Iluminismo, que pretendiam ver a história como os fatos em si, e colocou-se, enfim, a questão de que a história é também construção e interpretação. A própria idéia do homem como sujeito da história foi colocada em questão. Foucault apud Meinerz (1997c), neste sentido, renovou a discussão epistemológica da história, centrando-se não no sujeito que se constitui autonomamente ou historicamente, mas no sujeito que se constitui no discurso do poder e na história desse discurso sobre seu próprio corpo.

A explicação e interpretação do mundo não é, porém, exclusividade da história. Existiram e existem várias formas de realizá-las. A própria mitologia, presente até hoje em todas as manifestações culturais, fornecem também explicações para a realidade do tempo passado, presente e futuro.

Se a história é uma interpretação feita a partir do presente, por outro lado, não se deve exagerar nesse aspecto. Segundo Baldissera (1997, p. 83):

(...) assim como o presente é muito real para nós, o passado era tão real para quem o vivia como presente, os nossos antepassados viveram sua própria história como nós vivemos a nossa e o futuro viverá a sua.

É preciso, como no exemplo do historiador Ginsburg, recriar o contexto que se estuda. Para isso, a história dispõe de métodos próprios.

As conclusões que aqui apresento expressam, em geral, as questões recorrentes na pesquisa de campo por mim realizada. Ressalto que durante a investigação houve respostas diferentes das aqui registradas, consideradas representantes de um grupo minoritário. Ao mesmo tempo que, na maior parte dos adolescentes pesquisados, encontrei a tendência de ver no estudo da história a possibilidade de conhecer a verdade dos fatos, em alguns casos obtive respostas como:

História não é só ler e memorizar. Acho que a pessoa deve ter conhecimento, analisar os fatos que ocorreram numa certa data com os de outras, ver se não teve influências, se não teve nenhuma ligação entre esses fatos. Normalmente a história é baseada nisso, ela é toda cheia de ligações e ainda faltam pontos que a gente vai descobrindo com o passar do tempo. (GUI, Entrevista n. 1, Escola A).

A fascinação pela descoberta se *destaca* nas palavras de GUI. É o prazer que o conhecimento histórico nos possibilita, e que todos deveriam ter ao seu alcance.

Esse pensamento, porém, também tem uma história. Seu autor conta que tem em casa um pai que estuda história, com quem conversa muito sobre o assunto. Evidencia-se aqui a questão da “*qualidade da interação*”, desenvolvida por Becker (1996). Segundo o autor:

(...) o meio social não se reproduz simplesmente pela pressão que ele exerce sobre os indivíduos. As novidades, as sociogêneses tais como as psicogêneses, acontecem por interação; sua intensidade depende estritamente da qualidade dessa interação. (idem, p. 2).

O fato de GUI, em suas relações familiares, possuir alguém que o incite no debate sobre a história, qualifica sua interação com esse conhecimento e o distingue dos demais adolescentes pesquisados.

3.3 Passado X presente: a dinâmica do tempo

Quando a gente estuda história, a gente se imagina vivendo naquele tempo, coloca-se na posição daquelas pessoas, imagina como iria reagir... Mas eu não gostaria de estar lá, naquele tempo. (DAI, Entrevista n. 1, Escola B).

*“Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo...
És um dos deuses mais lindos”.*
Caetano Veloso

Ao fazer a amostragem de pesquisa para construir a proposta desta dissertação, além de aplicar os questionários, propus a uma turma algumas atividades de colagem, sem o uso da escrita, sobre o tema história. Era uma turma da escola municipal, onde mais tarde realizei a pesquisa empírica propriamente dita.

Um grupo colocou um carro vermelho no cartaz e fez o seguinte comentário:

Naquela época não existia nenhum carro automático, era só cavalos, carroças e charretes. E hoje em dia são carros muito modernos e automáticos.

Havia outras figuras que, em geral, eram comentadas com um inicial **naquela época**, complementado por uma comparação com a atualidade.

Saliento, na experiência dessas atividades, assim como na citação inicial deste subcapítulo, o uso do termo **naquela época**, como expressão de uma tendência em ver no passado um bloco único, homogêneo e indiferenciado, valorativamente pior do que o presente. Esse destaque justifica-se, pois nos questionários reincidiu essa questão em respostas do tipo: história é **conhecer várias coisas sobre acontecimentos daquela época**. (Questionário n. 17, Escola A).

A frase de DAI, citada no início desse subcapítulo, indica também que o conhecimento histórico possibilita desenvolver uma descentração, através da sensibilização para com outros povos, culturas e pensamentos diferentes dos nossos. Ele

possibilita também o reconhecimento de que a dinâmica da vida está em permanente transformação. Considero fundamental o conteúdo social e psicológico aí presente.

Questionado sobre seus conhecimentos acerca da história, um aluno respondeu que sabia **pouquinho e nada que não fosse igual aos dias de hoje** (Questionário n. 38, Escola A). Nessa afirmação, passado e presente são indiferenciados, representando uma realidade que não se transforma.

No caso, a história refere-se a uma **época** distante, remota, em geral dissociada do presente. Como já vimos, essas representações se contrapõem aos próprios métodos científicos dessa ciência que, em geral, procuram problematizar passado e presente conjuntamente.

Pensar a história apenas enquanto passado a ser conhecido e revelado - o que, diga-se de passagem, faz parte das representações cotidianas de nossa sociedade - já não é mais possível. Assim como sujeito e mundo não podem ser entendidos separadamente, passado e presente também estão profundamente imbricados na construção do conhecimento histórico.

O tempo não é um conceito exclusivo da história e existem várias formas de explicá-lo. A especificidade da história está na problematização das ações do homem ao longo do tempo, investigando as relações desses entre si e com a natureza. Existem várias teorias e métodos de investigação, sendo que a historiografia surge justamente como um estudo dessas diferentes tradições na arte de escrever a história.

Compartilho a forma de pensar a história como um campo de possibilidades, o que está profundamente relacionado com a forma piagetiana de compreender o sujeito, capaz, entre outras coisas, de construir conhecimento. Conforme Freire (1996, p. 21), é preciso:

(...) reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.

O subtítulo deste trabalho - **Construção do conhecimento histórico e construção de si mesmo** - quer expressar exatamente esses aportes teóricos.

A reflexão em torno de nossas experiências individuais pode criar possibilidades para a compreensão da dimensão histórica do contexto que nos envolve, em seus diferentes aspectos. O desenvolvimento do conhecimento histórico deve incluir e valorizar a história vivida por cada sujeito. É a valorização do próprio processo da vida,

como o poeta Melo Neto (1988, p. 112) tão bem explicita em seu poema “*Morte e Vida Severina*”:

*“E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é uma explosão
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida severina”.* (Melo Neto, 1988, p. 112)

Ao falar de sua história pessoal-familiar, uma adolescente me relatou, com pesar, que não sabia muito sobre suas origens, expressando-se com as seguintes palavras:

Porque o meu pai não é meu pai, é padastro. E a minha mãe não fala muito sobre isso, não tem tempo, sabe? Eu gostaria de saber mais. Tem muitas pessoas que têm descendência alemã ou coisa assim, né? E eu não sei como é ter isso... (SAB, Entrevista n. 2, Escola B).

Essa memória pessoal-familiar (ou a falta dela) é processada internamente pelo sujeito. Tais experiências são material fecundo para a construção do conhecimento histórico no processo de ensino-aprendizagem.

A noção de tempo, conforme Piaget (1987), não é inata ao homem. Ela surge e se desenvolve por interiorização gradativa, na criança, de experiências vividas de causa e efeito, portanto de sucessão. O tempo, para Piaget (1987, p. 11), é:

(...) a coordenação dos movimentos: quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, quer se trate destes movimentos internos que são as ações simplesmente esboçadas, antecipadas pela memória, mas cujo desfecho e objetivo final é também espacial.

Essa coordenação dos movimentos é construída ao longo da vida do sujeito, desde o nascimento, mas “*é durante a adolescência que a noção de temporalidade passa de meramente experiencial para ser conceitual*”. (Knobel, 1983, p. 35).

Na adolescência a dimensão temporal adquire caracteres especiais. Conforme o psicólogo Knobel (1983), devido à característica de ambigüidade, própria do

adolescente, o sujeito enfrenta nesse período dificuldades para diferenciar presente, passado e futuro, assim como o que seja infantil e adulto. Para o autor, *“aceitar a perda da infância significa aceitar a morte do Ego e seus objetos para colocá-los no passado”* (Knobel, 1983, p. 39). E a medida que essa perda vai sendo elaborada, desenvolve-se a conceitualização do tempo, que implica a noção discriminada de passado, presente e futuro. Esse processo relaciona-se com as características do desenvolvimento do pensamento na adolescência, conforme leitura do capítulo anterior.

Nessa perspectiva, como analisar as representações de história desses adolescentes? Como analisar essas representações da história como um passado distante, remoto, homogêneo, valorativamente pior que o presente?

Na última pergunta do questionário aplicado (*“Você sabe algo sobre o tempo em que seus pais ou seus avós eram jovens? Comente.”*), procurei compreender como essa relação passado/presente aparece nas falas dos adolescentes, especialmente as idéias de permanência/transformação aí imbricadas. Foi recorrente a idéia de que, ao compararmos tempos passados com tempos atuais, o hoje sempre será melhor. E uma das questões mais comentadas, em termos de exemplificação de que o hoje é sempre melhor, foi a educação na relação familiar.

Vejamos algumas falas:

Acho que era muito chato, porque os pais só queriam mandar nos filhos, nem namorar podia direito. Hoje não, as coisas são completamente diferentes e melhores. (Questionário n. 67, Escola A).

Hoje é melhor, antes era difícil. (Questionário n. 11, Escola B).

Meu bisavô era escravo; hoje, eu sou livre. (Questionário n. 3, Escola B).

Na valoração do presente em relação ao passado está uma idéia já enraizada no senso comum e em boa parte de nossas tradições científicas, que é a da representação de um tempo linear e evolutivo. Nessa idéia, o tempo é como um caminho único, no qual só existe o presente, sendo o passado um presente que já foi e o futuro um presente que ainda não veio. Nesse caminho trilha-se sempre na direção da evolução, como sinônimo de melhoria e progresso.

A fala a seguir é bem ilustrativa desse pensamento:

Se não tivesse existido nem acontecido nada antes de eu nascer, eu seria um primata subdesenvolvido. (Questionário n. 40, Escola A).

Tal frase expressa, por um lado, a valorização do passado como constituinte do presente e, por outro lado, indica a idéia de evolução, ao valorizar o fato de que não se é um primata.

Ressalta-se, na fala em análise, um certo preconceito em relação aos primatas, adjetivados de subdesenvolvidos. Os impasses sociais e ambientais vividos na modernidade poderiam colocar uma interrogação ao termo **primata subdesenvolvido**. O desenvolvimento da humanidade nunca foi uniforme, nem igual para todos.

A contextualização desse primata dentro de um determinado período histórico, com suas possibilidades e especificidades, seria fundamental para que não houvesse uma redução preconceituosa do passado, supervalorizando-se o presente.

A noção da dinâmica do tempo, onde passado, presente e futuro são inseparáveis, mas diferenciados, é essencial no estudo da história. Mas podemos questionar a vinculação dessa dinâmica com uma visão determinista da mesma. O presente poderia ser diferente, caso outras possibilidades tivessem se concretizado no passado.

Essa supervalorização do presente pode estar relacionada com algumas características próprias das transformações do pensamento e da afetividade na adolescência.

O psicanalista Carvajal (1998) apresenta alguns paradoxos que aparecem na adolescência em torno das vivências-conceitos de tempo e espaço que podem ajudar a compreender essa questão.

Para o autor:

O futuro é um conceito que não consegue dimensionar e, em geral, está capturado num eterno presente. Diante da inexistência do tempo, tudo se eterniza em sua vivência. (Carvajal, 1998, p. 164).

É importante observar que o adolescente tende a centrar-se no presente, mas ressalto a persistência de uma tradição no ensino de história, que não foge ao senso comum, de reiterar a noção de um tempo linear e evolutivo, portanto, já determinado.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o ensino de história não está contribuindo para o desenvolvimento do pensamento e da construção da noção de tempo dos alunos.

Quando falamos em história, de uma forma ou de outra, estamos nos reconhecendo dentro de um contexto social mais amplo, estamos nos dando um lugar no mundo. Portanto, nossas experiências individuais e sociais estão impressas nas noções de história que teremos, por exemplo, nas noções de tempo e espaço, nas noções de transformação ou permanência, na identificação dos sujeitos históricos.

Martins (1993, p. 55), ao estudar e ouvir crianças de famílias de colonos e posseiros, afirma que:

As crianças sabem que estão todas contando a mesma história, quando falam de suas histórias pessoais (...) Em outras palavras, adultos e crianças mostraram que raciocinam a partir de uma concepção de totalidade de tempo e de espaço.

Esse sentimento de identidade está relacionado com a noção de tempo e espaço que esses sujeitos possuem, reafirmando aquilo que o autor identifica como “reconhecer-se como pobre” (ibidem, p. 71), ou seja, partilhar as representações de seu grupo social. O lugar desses sujeitos é o lugar do pobre, e o tempo é o tempo da esperança, da certeza/incerteza do seu destino.

Segundo Piaget; Inhelder (1979), a memória percorre também os caminhos da inteligência, sendo, do ponto de vista das estruturas mentais, uma construção profundamente ligada à história do sujeito.

A memória guarda a experiência da exclusão, inscrevendo no indivíduo noções de tempo e espaço. Segundo Bosi (1987), a própria memória também pode ser espoliada. Ao estudar as memórias de velhos, a autora analisa o bloqueio que a sociedade capitalista faz no caminho das mesmas. Especialmente no mundo urbano, onde as mudanças são aceleradas e as coisas desaparecem rápido, as lembranças vão sendo atropeladas, esquecidas, sem uma retomada, no sentido da apropriação das mesmas. Em populações pobres, que vivem esta realidade de mobilidade extrema, a espoliação da memória tem contornos graves, pois auxilia na manutenção de sua situação de dominação e segregação social.

Se a memória guarda a experiência da exclusão, inscrevendo no indivíduo noções de tempo e espaço, isso não quer dizer que todos os indivíduos excluídos socialmente construam as mesmas noções neste sentido.

A antropóloga Caldeira (1984, p. 128), por exemplo, ao estudar moradores de periferia em São Paulo, trabalha a noção de tempo inevitável; para essas populações, “*não há a perspectiva da ação sobre o tempo: a vida é o que é, inevitavelmente*”. Essa noção de tempo inevitável tem relação com o lugar que essas pessoas se dão na sociedade: o lugar do pobre. E isso tem a ver com sua história de vida, sua condição de segregação. No fundo pode estar a questão de que essas pessoas não se vêem como sujeitos. Recuperar sua condição de sujeitos é fundamental. Noções de tempo, assim como noções de transformação ao longo do tempo, estão relacionadas também com o jeito como as pessoas representam a si e ao lugar que ocupam na sociedade.

Cabe aqui a reflexão de Martins (1993, p. 77), ao escrever sobre como as crianças do campo se apropriam de sua inserção no mundo do trabalho:

Com os olhos nos direitos que os homens devem ter, (Regimar) não pode ver que o capital mobilizou e incorporou a força de trabalho de toda sua família, inclusive ela mesma, sem cujo trabalho a mãe teria de deixar de trabalhar fora, reduzindo a oferta de mão-de-obra para o capital.

Regimar tem sua compreensão própria do processo que ele e sua família ou seu grupo vive. Ele não tem a compreensão da realidade do capitalismo, conforme a visão de um intelectual. Vejo a riqueza que o diálogo entre essas diferentes representações pode ter, enquanto potencial transformador, compreendendo nesse diálogo a atuação do professor de história.

3.4 Sujeito X objeto: a interação com o conhecimento histórico e seu significado

| |
|--|
| <p>A história faz parte da minha vida quando estou no colégio, porque lá eu aprendo e converso sobre ela. (Questionário n. 32, Escola A).</p> |
|--|

Até o momento tenho refletido sobre como os adolescentes pesquisados representam o conhecimento histórico e sua produção. A idéia mágica do historiador como aquele capaz de conhecer e explicar tudo, sabedor e detentor da verdade dos fatos,

afastaria, a princípio, o conhecimento histórico das possibilidades de domínio da maior parte dos sujeitos da pesquisa.

A história torna-se totalmente desvinculada do sujeito, pois seu lugar está reservado apenas nos livros e na cabeça do professor. Trata-se do **estudo do passado das coisas importantes que aconteceram nos livros**. (Questionário n. 17, Escola A), tomando características de ficção.

Não há relação com a sua vida, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Isso se reflete nos repetidos **nada** ou **não sei** respondidos à questão “*o que a história tem a ver com a tua vida?*” (Questionário anexo).

Nesse contexto, coloquei-me diante da seguinte questão: esses adolescentes representam-se como capazes de conhecer a história, mesmo se tratando de uma tarefa tão difícil?

Confrontados com a pergunta “*você diria que sabe alguma coisa de história?*”, a maioria respondeu que sim, com justificativas do tipo **porque já estou na 8ª série** ou **porque os professores ensinaram** e ainda **porque presto atenção nas aulas**. Outros responderam que pouco, porque estudavam ou gostavam mais de outras disciplinas escolares, como matemática e português.

As respostas, em geral, apontam para o fato de que estar na escola garante a aquisição desse conhecimento, se houver esforço do aluno. De uma forma geral, ousou inferir que o conhecimento, nesse caso, é representado como cópia, no sentido da recepção, e não como construção, no sentido da ação. Esse é o entendimento corrente no senso comum escolar, onde a capacidade de conhecer é dada no meio externo.

Segundo Becker (1996, p. 4):

Ao nível do senso comum escolar, o aluno pode aprender qualquer coisa desde que tenha os pré-requisitos para tal aprendizagem; e esses pré-requisitos são, apenas, conteúdos ministrados pela própria escola.

A partir dos estudos de Piaget, compreendemos que a capacidade de conhecer não é dada, mas construída ativamente pelo sujeito. Nesse sentido, as representações sobre o conhecimento histórico aqui analisadas tem a ver com as representações sobre o que significa o conhecimento em geral.

Os adolescentes, além de reconhecerem sua capacidade de saber história, reincidiram na resposta **essas idéias eu tirei da minha cabeça**, quando perguntados sobre a origem de suas idéias acerca da história. A escola, os livros, os programas de

televisão, a família, os amigos são fornecedores de elementos para a formação do pensamento do sujeito, mesmo que se conserve um certo grau de indiferenciação.

Segundo Piaget; Inhelder (1976, p. 253), o adolescente tende a participar das idéias de um grupo mais amplo, e também a construir suas próprias idéias, que “*geralmente acredita terem sido criadas por ele*”. Essa característica do adolescente pode tornar-se muito positiva num processo de ensino-aprendizagem.

Se, por um lado, os adolescentes representam-se como conhecedores da história, não se identificam, por outro lado, com esse estudo. Sua vida cotidiana dissocia-se de tal forma desse conhecimento que se repetem, com frequência, falas como a citada no início deste subcapítulo. Se conhecer história é apenas passar por uma disciplina escolar obrigatória, onde a interação e a descoberta inexistem, esse estudo tende a se esvaziar de significado, pois o conhecimento se produz através da ação e da coordenação das ações, num jogo contínuo de assimilações e acomodações.

A significação, conforme Piaget, está relacionada com a capacidade de assimilar. Por isso, ela só pode ser entendida dentro da historicidade de cada sujeito. É importante fazer a distinção entre significado e significação.

A significação se desenvolve num jogo que reúne significantes e significados. O significante é o meio como o sujeito representa determinado objeto, enquanto o significado é a interiorização desse objeto, realizada pelo sujeito. Conforme Piaget (1990), enquanto o significante é constituído pela acomodação, o significado é fornecido pela assimilação que, incorporando o objeto a esquemas anteriores, fornece-lhe por isso mesmo, uma significação. Atribuímos significado na medida em que interagimos com o objeto. Dessa forma:

As significações são assimilações anteriores que se conservam no presente. Assim as significações têm uma história. (Cava, 1997, p. 30).

Que significados são produzidos se o aluno, desde os primeiros contatos com a disciplina de história, fica relegado a uma posição passiva onde o conhecimento deve ser copiado de modelos externos? Além de se tratar de uma disciplina escolar obrigatória, que outros significados se atribui ao conhecimento histórico?

O conhecimento histórico recebe significado também enquanto cultura geral.

Vejamos isso nas palavras de GUI :

Hoje, poucos da sociedade sabem fatos da história, e isso interfere muito na cultura, no jeito da pessoa. Até se ela vai ser futuramente um marginal ou, se tiver cultura, vai ser um professor, uma pessoa especializada no assunto. (GUI, Entrevista n. 1, Escola A).

Ou, nas palavras de SAB:

É importante a história, não só aqui de Porto Alegre, do Brasil; é bom também saber as coisas de fora. Agora mesmo tem a copa, e a gente vê na TV a cultura deles. Eu acho muito importante". (SAB, Entrevista n. 2, Escola B).

Assim, saber história é ter cultura, no sentido de ter um “status” ou um futuro profissional qualificado. Observei que, especialmente entre os alunos da escola A, essa idéia foi freqüente. Nesse sentido, um aluno comentou:

Dizem que agora, a maioria das profissões exige que tu saiba história, nem que seja a tua própria história. Tu vai numa empresa e te perguntam como foi teu estudo, tua convivência com teus pais. (DAN, Entrevista n. 2, Escola A).

Constata-se, nessa fala, uma visão pragmática de conhecimento histórico, presente também no contexto educacional mais amplo. Abordarei isso no próximo subcapítulo. O conhecimento histórico pode sinalizar para além do pragmatismo de uma disciplina escolar obrigatória. Nas palavras de DAI:

A história é cultura, também serve para estudar as pessoas no passado, como elas eram, as formas como agiam; serve como reflexão para nós. (DAI, Entrevista n. 1, Escola B).

A sensibilidade para o pensar a si mesmo está presente nesse depoimento.

De uma forma geral, os adolescentes da pesquisa ainda demonstram uma dificuldade em significar a história, para além de uma disciplina obrigatória na escola. Junto a essa constatação fica a pergunta: por quê?

Nas palavras de Becker (1996, p. 11), encontro uma possível resposta:

Os alunos costumam rejeitar atividades didático-pedagógicas não por serem difíceis, mas por serem desprovidas de significado. É o vazio de significado que amedronta o ser humano e não a dificuldade do empreendimento. Ou, melhor dito, uma ação não é difícil por si mesma; o significado que ela representa é que a torna mais fácil ou mais difícil. Vê-se, pois, que rigor intelectual implica significado; implica a “paixão de aprender”.

Estamos diante de um desafio muito grande: dar lugar ao prazer da descoberta, ao aguçamento da curiosidade, à formulação de perguntas e à busca de soluções. Enfim, fazer das aulas de história um espaço de ação e prazer.

3.5 A contribuição da escola nas representações e significações do conhecimento histórico

O professor Christian Laville¹³ explica que a história é uma disciplina sensível em nossa sociedade, está diretamente ligada ao social e é portadora de representações refinadas sobre o mesmo. Por isso, programas escolares de história são alvo de interesse não apenas de educadores, mas dos mais altos escalões políticos, uma vez que os relatos históricos podem legitimar ou questionar a ordem vigente. Há inúmeros exemplos no sentido de comprovar que, em momentos de mudança de regimes políticos, os programas de história são logo modificados. O efeito da aplicação desses programas, porém, não é imediato ou determinante quando compreendemos o conhecimento como construção e não apenas como resultado das influências do meio social. Isso não significa negar a importância da discussão dos programas e currículos de história, pois eles têm um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos pensar o ensino de história fora do contexto educacional que o envolve. A escola e o professor são frutos do projeto da modernidade ocidental. O ensino de história, portanto, também o é. O Iluminismo marca o projeto pedagógico moderno, fundamentado na crença de que o progresso seria

¹³ Palestra sobre “Ensino de história: tendências atuais, função social e pesquisa” proferida em 28.10.98 no PPGEDU.

possibilitado tão somente pela razão e na certeza de que o homem submeter-se-ia às normas éticas por ele formuladas, libertando-se e evoluindo ao longo do tempo.

A educação passou a ser o foco por excelência das esperanças na humanidade. Um sujeito bem educado seria, necessariamente, a certeza de um mundo melhor. E é justamente aí que a educação recebeu sua tarefa fundamental e sua base normativa, qual seja, de educar para o aperfeiçoamento moral da humanidade.

Sob essa base, porém, tem-se visto uma instrumentalização e normatização da educação que demonstram as contradições dessas justificativas originais. A escola, então, passa a ser um local de transmissão de conteúdos, passagem necessária para a adaptação social.

Faz-se da história uma disciplina a mais, sem significação ou relação com o cotidiano do aluno. Na minha investigação 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.** (Amostragem de pesquisa, Escola B).

A constatação de que o conhecimento histórico representa unicamente uma disciplina escolar obrigatória na vida dos sujeitos pesquisados é, no mínimo, alarmante. Onde está o prazer da descoberta? Onde está o exercício da curiosidade?

Se a escola entende o conhecimento como mera transmissão do professor para o aluno, ou como reprodução de livros e bibliografias indicadas pelo mesmo, o conhecimento histórico também poderá ser compreendido estaticamente, através de verdades formuladas por outros. Isso significa que ele não será compreendido em sua dinâmica específica, como constantemente averigui nesta pesquisa. A escola, mesmo não sendo a única responsável pelas representações aqui analisadas, tem uma contribuição inegável. E essa contribuição parece apontar no sentido de insistir na transferência de conteúdos fechados.

Conforme Freire (1996, p. 52), porém, é preciso:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Vivemos a crítica do fundamento normativo da modernidade, ou seja, daquela razão única que nos daria garantias de redenção e emancipação. A educação, em especial, ressentiu-se disso. Buscamos, atualmente, um novo fundamento normativo.

Em momentos de tanta desesperança ou descrédito na escola e na razão, é necessária a afirmação da possibilidade do saber evidenciado na obra de Freire, assim como na obra de Piaget. O saber é possível e tem historicidade.

Considerar que o sujeito tem possibilidades, tanto individualmente, do ponto de vista do conhecimento, quanto socialmente, do ponto de vista da história, não significa negar a complexidade do mesmo. Compreender e apostar nas possibilidades do homem, por outro lado, não significa crer que existam garantias de liberdade e de justiça, enfim, de um mundo melhor, aperfeiçoado do ponto de vista moral.

Como professora que sou, entendo ainda que o ensino de história tem relevância, enquanto possibilidade de reflexão sobre o mundo e sobre nós mesmos, e que a escola é um espaço, por excelência, dessa reflexão.

Como destacado anteriormente, o pensamento do adolescente caracteriza-se pela capacidade de desenvolver teorias e de refletir sobre as mesmas. Essas características intelectuais evidenciam as possibilidades do adolescente em iniciar-se na compreensão do universo científico da história, com seus métodos e teorias, dentro das condições que o ensino escolar oferece.

Segundo Piaget; Inhelder (1976, p. 257):

(...) é principalmente nas discussões com os colegas que o criador de teorias frequentemente descobre, pela crítica à dos outros, a fragilidade das suas.

Nesse movimento de debate desenvolve-se o pensamento. A escola é um lugar de intenso convívio social, onde o debate de idéias deveria ser constante. Nas aulas de história poderíamos experimentar o ofício do historiador.

Questionado sobre a origem de suas idéias acerca da história, GUI ressalta: **minha opinião vem também de tudo que debatemos em aula.** (GUI, Entrevista n. 1, Escola A). Essa afirmação merece destaque positivo, na medida em que expressa o reconhecimento da importância do debate em sala de aula. Ela é única no contexto da pesquisa, mas aponta para uma bela possibilidade, um objetivo a ser perseguido.

O termo “*curiosidade epistemológica*”, de Paulo Freire (1995, p. 76), expressa bem as possibilidades aí presentes:

(...) essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos.

O ensino de história que impõe verdades, perguntas e respostas prontas, desconhecendo o pensamento do aluno, está fadado ao fracasso e tende a se distanciar cada vez mais da história enquanto conhecimento científico. Seu compromisso não será, portanto, com o desenvolvimento do conhecimento.

Se o pensamento do adolescente caracteriza-se pela capacidade de assimilar as teorias do meio social, poderíamos afirmar que é justamente nesse período que a educação consegue impor ao indivíduo os conhecimentos que acredita necessários. Isso, conforme Piaget; Inhelder (1976, p. 251), não se verifica, entretanto, de forma crítica, pois:

Os fatos psicológicos permitem responder que a sociedade não atua por simples pressão exterior sobre os indivíduos em formação, e que estes não são, com relação ao ambiente social e nem com relação ao ambiente físico, simples tábulas rasas nas quais as coerções imprimiriam conhecimentos já inteiramente estruturados.

Essa verificação reafirma que ensinar não é transferir conhecimentos. Tal afirmação desafia a nós, professores e pesquisadores, a repensar o ensino de história. O necessário caminho da mudança passa pelos nossos paradigmas epistemológicos, concepções pedagógicas e práticas escolares.

Numa pesquisa que analisou depoimentos e práticas de professores das mais diversas disciplinas, para compreender suas concepções epistemológicas, Becker (1993a) conclui que a epistemologia subjacente ao trabalho docente é empirista, embora quase sempre não consciente.

Para o autor, empiristas são:

(...) todos aqueles que pensam que o conhecimento se dá por força dos sentidos. Conheço uma cidade porque a vi. Conheço uma música porque a ouvi. Conheço a maçã porque a saboreei. (Becker, 1993a, p. 12).

Poderíamos ainda acrescentar: conheço os fatos porque estava lá, porque li no livro didático ou porque o professor falou em sala de aula. Essas últimas afirmações

estiveram presentes no material coletado nesta pesquisa, embora, em alguns casos, estivessem acompanhadas de uma saudável dose de desconfiança.

4 “ISTO SINTO E ISTO ESCREVO”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Isto sinto e isto escrevo
Perfeitamente sabedor e sem que não veja
Que são cinco horas do amanhecer
E que o sol, que ainda não mostrou a cabeça
Por cima do muro do horizonte,
Ainda assim já se lhe vêem as pontas dos dedos
Agarrando o cimo do muro
Do horizonte cheio de montes baixos”*
Fernando Pessoa

É difícil concluir, quando se busca interpretar, problematizar. É difícil encerrar com certezas, quando algumas questões persistem e outras novas vão surgindo.

As reflexões apresentadas são apenas um sinal de alguns dos caminhos apontados pela pesquisa que ora concluo. Termino essa dissertação retomando algumas constatações marcantes nesse processo.

A primeira delas é a de que os adolescentes da pesquisa, em geral, desconhecem o processo de produção científica do conhecimento histórico, assim como pouco experimentam ou elaboram questões a partir das teorias e métodos dessa ciência.

A resposta reproduzida abaixo é um exemplo dessa constatação:

| |
|---|
| C – Para você, o que deveria saber uma pessoa que conhece a história? Não sei, provavelmente alguma coisa que eu ainda não aprendi. (Questionário n. 21, Escola A). |
|---|

É preocupante uma afirmação desse tipo, vinda de um aluno com, no mínimo, oito anos de vida escolar. Como ele aprende história? Memorizando? Repetindo? Isso é conhecer história?

A resposta dada pelo aluno tem riqueza, num duplo sentido. Por um lado, demonstra a humildade de quem não sabe e, por outro lado, expressa a confiança de quem ainda quer aprender.

Ao desconhecer o objeto específico de estudo da história, esses adolescentes identificam o historiador como aquele capaz de explicar tudo, do passado ao presente,

tendo condições até mesmo de prever o futuro. Essa capacidade o aproxima mais de um mágico do que de um estudioso.

Uma segunda constatação é a de que, nas representações dos adolescentes pesquisados, a história aparece, em geral, como passado distante, remoto, dissociado do presente. Um passado que, em contraposição ao presente, valorativamente, sempre é pior. São representações que se contrapõem aos atuais métodos dessa ciência, cuja experimentação ainda está distante da escola. A tensão entre passado e presente é justamente o objeto privilegiado da reflexão do historiador, que produz uma leitura do passado marcada por referências do presente e por perspectivas sociais, teóricas, concepções de vida e de mundo.

Os adolescentes desta pesquisa encerram nos livros e nos professores a certeza de que a verdade está neles registrada. As possíveis novas descobertas estão fora de seus depoimentos mais recorrentes. O conhecimento histórico é representado como algo exterior aos sujeitos. Não há relação com sua vida, tanto no âmbito individual, quanto no coletivo. Por isso, seu significado não ultrapassa os limites de uma disciplina escolar.

Uma aula de história sem espaço para a descoberta, em que o sujeito é passivo, esvazia-se de significado. Comprovo a hipótese inicial que o ensino de história, atualmente, não desenvolve a reflexão de natureza histórica, no que diz respeito a possibilidade do sujeito pensar a si mesmo e ao mundo, comparando a normalidade do presente com a de outros tempos, e confrontando seus conhecimentos cotidianos com os da ciência.

As questões recorrentes nos depoimentos dos adolescentes apontam para os desafios e necessidades de mudança e ousadia em nossa prática educativa de professores de história. É importante ressaltar que as representações aqui analisadas não resultam apenas e diretamente do que acontece em sala de aula.

Concluo com a comprovação de que as representações, significações, noções e conceitos que temos do conhecimento histórico são resultado de nossas experiências e da forma como nos apropriamos das mesmas. Nessas experiências destaca-se a influência das representações sociais, seja na família, na escola, através dos meios de comunicação social, etc.

Essa conclusão aponta para a necessidade de mais pesquisas, que investiguem, por exemplo, as representações e as práticas dos professores de história, procurando estabelecer possíveis relações dessas com as representações dos alunos acerca da história. Estudos de caso poderiam contribuir nessa linha de pesquisa.

Ressalto também que, mesmo investigando duas escolas com perfis socio-culturais diferenciados, não objectivei realizar uma comparação entre as mesmas. Em alguns momentos da escrita surgiram questões que apontavam no sentido de uma diferenciação e elas, na medida do possível, foram registradas.

A idéia da comparação é interessante, mas exige um outro olhar de pesquisa, que não foi o olhar específico da proposta que ora concluo.

Não pretendo, assim, colocar a responsabilidade dos problemas evidenciados apenas sobre a escola ou sobre o professor. Eles também se inserem num contexto sociohistórico, que precisa ser levado em conta.

Vejo este trabalho como um possível subsídio, na busca de um processo de ensino-aprendizagem mais qualificado, no campo específico do conhecimento histórico. Esse desafio coloca-se, em primeiro lugar, para mim mesma.

Finalmente, saliento o fato de que analisei as questões reincidentes nos depoimentos dos adolescentes, e que obtive também muitas afirmações sinalizadoras de possibilidades constitutivas de algo novo, das quais destaco as seguintes:

a) Afirmações como: **para mim, história é um modo de vermos a sociedade antiga e atual** (Questionário n. 3, Escola A); **a história influencia minha maneira de pensar sobre nossa cultura, origem, hábitos** (Questionário n. 34, Escola A); são expressão das possibilidades que o desenvolvimento do conhecimento histórico oferece. Elas se relacionam com o desenvolvimento do sujeito capaz de conhecer e interpretar o mundo, através da análise da ação dos homens ao longo do tempo e, assim, conhecer a si mesmo.

b) Afirmações que valorizam o debate em sala de aula: **minha opinião vem também de tudo que debatemos em aula** (Entrevista n. 1, Escola A); ou que expressa a curiosidade aguçada: **aí a gente fica curioso** (Entrevista n. 2, Escola B); indicam um possível caminho que aposta na interação com diferentes fontes históricas (vestígios, documentos, teorias interpretativas) e com seus parceiros de busca (colegas e professores). Um caminho em que a história possa significar mais do que uma disciplina escolar obrigatória.

Muitas das reflexões aqui apresentadas podem não ser novas, mas resultam de um material empírico riquíssimo e único, problematizado através de questionamentos que estão longe de se esgotarem. Enfim, *“isto sinto e isto escrevo”*, confiante na partilha dessa reflexão.

ANEXO

QUESTIONÁRIO: REPRESENTAÇÕES DE HISTÓRIA EM ALUNOS DE OITAVAS SÉRIES

Oi!

Meu nome é Carla Beatriz. Sou professora de história e no momento estou realizando uma pesquisa no mestrado em Educação da UFRGS.

As perguntas a seguir servem somente para fins de pesquisa.

Seu nome não precisa ser registrado, a não ser que você assim o queira. Nem você, nem seu professor, nem sua escola estão sendo avaliados. Não há respostas certas ou erradas. Apenas seja sincero. Obrigado!

- 1) Ao pensar a palavra história, quais as três primeiras palavras que lhe vêm à cabeça?**
- 2) O que é história para ti?**
- 3) O que a história tem a ver com a tua vida?**
- 4) Você diria que sabe alguma coisa de história? Por quê?**
- 5) Para quê você estuda história?**
- 6) Para você, o que deveria saber uma pessoa que conhece história?**
- 7) De onde você tirou essas idéias sobre história?**
- 8) Você sabe algo sobre o tempo em que seus pais ou seus avós eram jovens?**

Comente.

IDADE:

JÁ FOI REPROVADO EM HISTÓRIA? SIM() NÃO()
ALÉM DE ESTUDAR, O QUE VOCÊ FAZ NO SEU DIA-A-DIA?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, Arminda et al. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. 246p.
- BALDISSERA, José A. **O livro didático de história: uma visão crítica**. 4.ed. Porto Alegre: Evangraf, 1994. 177p.
- _____. **O ensino e a aprendizagem em história e os mapas conceituais**. Porto Alegre: PUC-RS, 1996. 319p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.
- _____. Os conceitos, o ensino e a aprendizagem em história. In: SEFFNER, Fernando (Org.). **Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?** Porto Alegre: ANPUH; São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1997. p. 82-93.
- BECKER, Fernando. **Construtivismo & pedagogia**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1996. 19p. (Texto digitado).
- _____. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A; Porto Alegre: Palmarinca, 1997. 160p.
- _____. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 43-52, jan/jun. 1993.
- _____. **A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993a. 344p.
- _____. **No princípio era a ação! - ação, função simbólica e inteligência emocional**. Porto Alegre: UFRGS, 1997a. 8p. (Texto digitado).
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-232.
- BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1966. 179p.
- BORDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. **O Poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 17-58.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2.ed. São Paulo: TA Queiroz, EdUSP, 1987. 399p.
- CABRINI, Conceição et al. **O ensino de história: uma revisão urgente**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 135p.

- CICLOS de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, n. 9, p. 1-87, 1996.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **A política dos outros**: o cotidiano de moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 138p.
- CARVAJAL, Guillermo. **Tornar-se adolescente**: a aventura de uma metamorfose: uma visão psicanalítica da adolescência. São Paulo: Cortez, 1998. 192p.
- CASTORIADIS, Cornelius. Domínio social-histórico. In: _____. **Os destinos do totalitarismo**. s.n.t. p.24-40.
- _____. **A instituição imaginária da sociedade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418p.
- CASTORINA, José Antonio et al. **Piaget-Vygotsky - novas contribuições para o debate**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1997. 175p.
- CAVA, Patrícia Pereira Cava. **O aprender**: significações construídas por crianças de classes populares. Porto Alegre: UFRGS, 1996. (Proposta de dissertação de mestrado).
- CAVA, Patrícia Pereira Cava. **O aprender**: significações construídas por crianças de classes populares. Porto Alegre: UFRGS, 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1997. 171p.
- CERTEAU, Michel de et al. **A Nova história**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989. 89p.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 13.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1995. 120p.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus, 1995. 169p.
- FORTUNY, Joan. **Jogo simbólico: uma abordagem às formas de pensar das crianças**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 14., 1997, Águas de Lindóia. **Piaget e a educação**: anais. Águas de Lindóia: s.ed., 1997. p. 100-111.
- GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. 309p.

- KNOBEL, Maurício. O pensamento e a temporalidade na psicanálise da adolescência. In: ABERASTURY, Arminda et al. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. p. 33-72.
- LAVILLE, Christian. A próxima reforma dos programas escolares será mais bem-sucedida que a anterior? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 2. 1998, São Paulo. **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Filosofia da Educação da PUC de São Paulo, 1998. p. 109-124.
- LE GOFF, Jacques. **Memória-história**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 98p.
- MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos - a criança na luta pela terra e pela vida. In: _____. **O Massacre dos inocentes**. São Paulo: Hucitec, 1993. p.51-80.
- MEINERZ, Carla Beatriz. **Abstração reflexionate e construção do conhecimento histórico: fonte contínua de novidades**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. (Trabalho de conclusão do Seminário Avançado “Abstração Reflexionante”, sob a coordenação do Prof. Fernando Becker, PPGEDU).
- _____. Construção do conhecimento histórico, educação e classes populares. **Coletânea do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 13, jul./ago. 1997b.
- _____. **O ensino de história no contexto da crítica da racionalidade ocidental**. Porto Alegre: UFRGS, 1997c. (Trabalho de conclusão do Seminário Avançado “A crítica da racionalidade ocidental e a educação”, sob a coordenação da Prof. Nadja Hermann Prestes, PPGEDU).
- _____. Epistemologia genética e construção do conhecimento histórico: para além dos determinismos. **Coletânea do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Porto Alegre v. 5, n. 13, jul./ago. 1997b.
- _____. **Função simbólica e construção do conhecimento histórico: as possibilidades de construir representações do mundo e de seus acontecimentos**. Porto Alegre: UFRGS, 1997d. (Trabalho de conclusão do Seminário Avançado “A formação da função semiótica: um estudo de fundamentação”, sob a coordenação do Prof. Fernando Becker, PPGEDU).
- _____. **Representações e significações de história na escola – construir o conhecimento histórico construindo-se a si mesmo**. Porto Alegre, UFRGS/FACED, 1998. (Proposta de dissertação de mestrado).
- MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas em voz alta**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988. 145p.

- MILLS, C. Wright. Do Artesanato Intelectual. In: _____. **A Imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. p. 211-243.
- NOVAES, Adauto. Sobre tempo e história. In: _____ (Org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 9-18.
- ORO, Ari Pedro. **Tükuna: vida ou morte**. Caxias do Sul: UCS; Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Petrópolis: Vozes, 1977. 131p.
- PESSOA, Fernando. **Poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante: reflexões lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996. 392p.
- _____. **A Epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de epistemologia genética**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 294p.
- _____. **Evolução intelectual da adolescência à vida adulta**. Porto Alegre, UFRGS/FACED, 1993. 20p. Trad. (Tania Beatriz Iwasko Marques e Fernando Becker).
- _____. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC Ed., 1990. 370p.
- _____. **Memória e inteligência**. Rio de Janeiro: Artenova; Brasília; UnB, 1979. 410p.
- _____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1970. 389p.
- _____. **A noção do tempo na criança**. Rio de Janeiro; Record, 1987. 321p.
- _____. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, s/d. 318p.
- _____. **Psicologia da inteligência**. Lisboa; Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1958. 229p.
- PIAGET; INHELDER, Bärbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976. 260p.
- PINSKY, Jaime et al. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo, Contexto, 1988. 109p.
- PLANO Global 1997-2001. Porto Alegre: [s.ed.], 1997. 16p.
- PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 138p.
- SILVA, Marcos A. da. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, s/d. 100p.

_____ (Org.). **Repensando a história**. São Paulo: ANPUH; Marco Zero, 1984.

VIEIRA, Maria do Pilar de A. et al. **A Pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1989.
80p.