



Psicologia & Sociedade

ISSN: 0102-7182

revistapsisoc@gmail.com

Associação Brasileira de Psicologia Social
Brasil

Cavaletti de Carvalho Pedroso, Carina; Siqueira de Andrade, Márcia
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE HISTÓRIA POR JOVENS E ADULTOS

Psicologia & Sociedade, vol. 26, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 366-375

Associação Brasileira de Psicologia Social

Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309331732013>

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE HISTÓRIA POR JOVENS E ADULTOS

REPRESENTACIONES SOCIALES DE JÓVENES Y ADULTOS

ACERCA DE HISTORIA

SOCIAL REPRESENTATIONS ON HISTORY BY YOUTH AND ADULTS

Carina Cavaletti de Carvalho Pedroso e Márcia Siqueira de Andrade

Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco, Osasco/SP, Brasil

RESUMO

A pesquisa teve por objetivos analisar as representações sociais sobre História por alunos da Educação de Jovens e Adultos e compreender como esses estudantes se percebem inseridos na História. Participaram da pesquisa sessenta e dois alunos do 3º ano do Ensino Médio, modalidade EJA, de escola pública do Estado de São Paulo. Os dados foram coletados pela pesquisadora, por meio de questionário semiestruturado, e foram analisados pela técnica de análise de conteúdo. Os resultados indicam que os participantes representam história como disciplina escolar construída por grandes heróis, ignorando sua participação efetiva na mesma enquanto sujeitos históricos. Esses jovens e adultos apresentam uma concepção que se aproxima da perspectiva tradicional da História, isto é, de uma história essencialmente política e voltada para os grandes acontecimentos. Os resultados sugerem, ainda, que as representações sociais sobre História estariam relacionadas a uma permanência de práticas pouco problematizadoras, presentes na escola dos pesquisados.

Palavras-chave: representações sociais; educação; história.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales de los estudiantes la Educación de Jóvenes y Adultos acerca de Historia y la comprensión de cómo estos estudiantes se perciben insertos en la historia. Participaron de la investigación sesenta y dos estudiantes del 3er año de la escuela secundaria, educación de adultos, una escuela pública en el estado de São Paulo. Los datos fueron recogidos por el investigador a través de cuestionario semi-estructurado, y se analizaron mediante análisis de contenido. Los resultados indican que los participantes representan la historia como disciplina escolar construida por los grandes héroes, ignorando su participación efectiva en ella como sujetos históricos. Dichos jóvenes poseen un diseño que se aproxima a la visión tradicional de la historia, una historia centrada sobre todo en la política y los grandes eventos. Los resultados también sugieren que las representaciones sociales de la historia están relacionados con la existencia de prácticas poco problematizadoras en la escuela investigada.

Palabras clave: representaciones sociales; la educación; la historia.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the social representations on History by students of the Education of Youth and Adults and understand how these students recognize themselves inserted in History. Sixty two students of the 3rd year of High School, in EJA modality of a public school of São Paulo State, had participated in the survey. Data were collected through a semi-structured questionnaire elaborated by the researcher and the data analysis was done by the technique of content analysis. Survey results disclosed that the participants consider History a school subject constructed by heroes, ignoring their effective participation in it as historical citizens. The conception of these teenagers and adults is similar to the traditional perspective of History, that is, an essentially political history and facing the great events. Survey results also indicated that the social representations on History would be related to the low reflexive practices in the participants' school.

Keywords: social representations; education; history.

A pesquisa teve por objetivos analisar as representações sociais sobre História por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Estado de São Paulo e compreender como esses estudantes se percebem inseridos na História. A problematização histórica, ao ser transposta para o ensino, traz múltiplas possibilidades e também questionamentos.

Apesar de a História ter se constituído como ciência apenas no século XIX e existirem diversas definições possíveis para esta área do conhecimento, grande parte dos historiadores atribuem o surgimento da História ao trabalho desenvolvido na Antiguidade clássica pelo grego Heródoto (487-420 A.C.).

Silva (2008, p. 54), ao refletir sobre as principais concepções de “História em sua historicidade”, aponta que Heródoto ficou conhecido como o primeiro (de que se tem notícia) a usar o termo “História”, do grego *historiê*, que significa investigação. Em uma época na qual a simples referência aos deuses e à mitologia justificava os acontecimentos, Heródoto propôs-se a realizar uma “investigação” (*historiê*). Para proceder a essa investigação (*historiê*), Heródoto tomou como base o cruzamento de dados diversos sobre povos distintos, e não simplesmente as crenças mitológicas da época.

No período medieval, a exemplo do que sucedeu na Antiguidade, a História continuou sendo fortemente instrumental. Se na Antiguidade ela esteve subordinada à retórica e à filosofia, na Idade Média ela tornou-se um apêndice da teologia, servindo ao ideal de expansão e propagação da fé.

Segundo Bittencourt (2004, p. 121), o que determinou a elevação da História à categoria ciência, já na modernidade, foi o ideal de consolidação do Estado-nação: “a História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista”.

Os historiadores das Escolas Alemã e Francesa – chamados de positivistas – buscavam uma abordagem neutra e imparcial e preocupavam-se com o cenário político e com a narrativa de grandes personagens. Essas características acarretaram críticas ferozes que impulsionaram um movimento de reforma historiográfica que criou uma nova concepção de História: a Nova História (Silva, 2008).

O surgimento dessa Nova História é associado à criação da revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale* (Burke, 1999, p. 33). A revista *Annales* – como ficou conhecida –, fundada em 1929 pelos historiadores March Bloch e Lucien Febvre,

deu origem a um movimento denominado Escola dos *Annales* (ou movimento dos *Annales*), que surgiu em oposição à História tradicional, positivista, que privilegiava os grandes personagens e os acontecimentos de ordem político-militar.

Vale ressaltar, como aponta Bittencourt (2004), que paralelamente ao modelo inaugurado por March Bloch e Lucien Febvre desenvolveu-se o paradigma histórico marxista. A história marxista também rejeitou o modelo tradicional (positivista), principalmente por enfatizar a existência de um movimento histórico impulsionado pela oposição dialética entre classes sociais antagônicas, e não pela ação de grandes personagens. A perspectiva marxista caracterizou-se por produzir uma análise histórica centrada nas estruturas da sociedade e preocupada com os vínculos entre passado e presente, além da importância atribuída aos fatores econômicos.

Aos poucos, principalmente pela ação crítica de historiadores britânicos como Edward Thompson, Perry Anderson e Eric Hobsbawm, o predomínio de elementos econômicos na análise marxista foi dando lugar a aspectos culturais e do cotidiano das pessoas e suas respectivas classes. Desse modo, no decorrer da década de oitenta do século XX, outra concepção de História passou a dividir espaço com a corrente marxista e a Nova História: a História Cultural. A História Cultural, frequentemente, combina questões da Antropologia e da História para abordar as tradições da cultura popular e interpretações culturais da experiência histórica humana. A história cultural ocupa-se com a pesquisa e representação de determinada cultura em dado período e lugar. Ela não se dedica diretamente à história política ou à história oficial de países ou regiões.

Ensino de História no Brasil

Pode-se dizer que os objetivos norteadores do ensino de História no Brasil não tiveram diferenças consideráveis em relação aos motivos que garantiram a concretização da História como disciplina no mundo europeu ocidental do século XIX. Segundo Silva (2008, p.77): “Assim como na Europa, o ensino de História no Brasil pautou-se no propósito de forjar uma identidade nacional que conduzisse ao patriotismo e consequentemente à obediência civil e à passividade política por parte da população.”

As mesmas configurações conceituais que se sucederam ao ensino de História na Europa (História positivista, História marxista, a influência dos *Annales*, a História Cultural), bem como o que se

buscava alcançar através de seu ensino – a formação do espírito nacionalista, a princípio, e uma tentativa de libertar-se deste uso ideológico (bem) posteriormente – caracterizaram o percurso da educação em História no Brasil.

Durante todo o período colonial não houve no Brasil o ensino de uma disciplina que pudesse ser chamada História: “a responsabilidade pela educação no Brasil colonial ficou a cargo da Companhia de Jesus. Assumindo a missão de conversão dos indígenas, os padres jesuítas se espalharam pelo território brasileiro fundando aldeamentos nos quais, trabalhavam com a formação religiosa e humanística” (T. N. L. Fonseca, 2004, p. 37).

O caráter religioso da presença jesuítica no Brasil é indicativo de que a separação entre história sagrada e história profana inexistia. Assim, a História era subordinada à teologia (como na Idade Média da Europa Ocidental).

De acordo com Fonseca (2004), Bittencourt (2004) e Abud (2006), a consolidação da História como uma disciplina autônoma só se realizou no Brasil após o surgimento do Império, no século XIX, quando se buscava formar uma identidade nacional para o país recém-emancipado.

Silva (2008, p. 81) conclui que “foi junto ao ensino secundário, portanto, a partir da criação do Colégio D. Pedro II que incluiu em seu currículo o ensino de História – de forma independente – que a História desvincilhou-se de outros saberes.”

A História foi concebida como uma narrativa de fatos passados e atos heroicos de grandes personagens (biográfica), na mesma linha da História positivista europeia, já que, segundo Bittencourt (2004), os membros do Colégio D. Pedro II inspiravam-se no modelo francês. Essa concepção predominou no Brasil até pelo menos o final da década de 80 do século XX.

As propostas apresentadas nos anos que se seguiram à proclamação da independência, embora estivessem atentas para a separação formal entre a História Sagrada e a História profana, ou civil, acabavam por fundir, de certa forma, alguns dos objetivos das duas. Isso ocorria porque à História atribuía-se a função de formação moral de crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos e pela doutrina da religião católica, fosse pelo conhecimento dos fatos notáveis da História do Império. Resolvia-se, de certa forma, o problema de conciliar os interesses do Estado e da Igreja na área da educação, num momento em que a tendência era de atribuir cada vez mais ao primeiro o controle sobre ela.

Do século XI até a década de 30 do século XX as elites colocaram a questão da identidade nacional no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem.

Não por acaso essa questão ocupou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, em sua missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História. Essa preocupação explica a vitória do alemão Karl Phillip von Martius no concurso de monografias promovido pelo IHGB sobre o melhor plano para se escrever a história do Brasil. Von Martius propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização (Rouston, 2010).

A versão oficial consolidada pelos membros do IHGB, como observou Silva (2008), exaltava a colonização portuguesa que teria trazido a civilidade a estas terras, bem como a ação dos jesuítas por terem disseminado a religião cristã e a monarquia, responsável pela integração nacional.

O Colégio D. Pedro II e o IHGB tiveram, até pelo menos 1931 – ano da Reforma Francisco Campos que centralizou a educação no Ministério da Educação e Saúde Pública –, o monopólio dos programas de ensino de História.

A proclamação da República no Brasil, em 1889, não trouxe nenhuma alteração significativa para o ensino de História, que vinha sendo marcado por uma concepção positivista de História, pelo uso da memorização como método e pelo objetivo de fornecer uma formação moral e patriótica.

Dessa forma fica evidenciada a concepção de “História como arma”, ou seja, de atribuir ao estudo e ao ensino de História a função de instrumento realizador das transformações sociais.

As reformas do ensino realizadas por Francisco Campos, em 1931, e Gustavo Capanema, em 1942, este criando as Leis Orgânicas do Ensino Secundário, não se direcionaram para o problema da adequação do ensino secundário às exigências da era moderna, tecnológica e industrial.

Desde a criação do Colégio D. Pedro II, no século XIX, até mesmo depois da metade do século XX, o direcionamento do ensino de História foi no sentido de formar, antes, a nobreza da Corte do Rio de Janeiro, depois o cidadão, conforme os preceitos do Estado republicano.

Os problemas colocados pela necessidade da inserção do Brasil nos marcos do mundo industrializado somente passam a frequentar os projetos educacionais nas décadas de 60 e 70 do século XX. Já o período de redemocratização (a partir de 1985) significou para o ensino de História uma reconfiguração: buscava-se romper com a concepção tradicional (positivista) para apoiar-se no marxismo e, em seguida, na Nova História francesa.

Assim, gradualmente a chamada Nova História francesa foi ocupando espaço nos programas de História no Brasil, principalmente na década de 90 do século XX. Temas como a história das mentalidades e a história do cotidiano estabeleceram-se como inovação em termos de ensino e serviram de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) – criados, em 1998, com a finalidade de orientar as ações pedagógicas nos níveis fundamental e médio (T. N. L. Fonseca, 2004).

Atualmente, os PCNS servem como base oficial que orientam e, de certa forma, regulamentam os conteúdos tidos como apropriados para cada nível (fundamental e médio). A concepção predominante nos PCNS é a da História Cultural que propõe uma abordagem sociocultural.

Segundo os PCNS (Ministério da Educação e do Desporto, 1998), a função da História seria possibilitar o entendimento dos problemas atuais, basicamente aqueles que impedem a constituição da cidadania. Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, questionar sua realidade, valorizar o direito à cidadania dos indivíduos, situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos, entre outras capacidades, compõem os objetivos gerais de História.

Representações sociais

Jodelet (2002, p. 27) explica que as representações sociais “são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para uma construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Moscovici (2003) reconhece que a representação social é um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais. O universo das representações sociais é o universo consensual, sendo que a linguagem desempenha um importante papel, facilitando associações de ideias, reconstruções de regras e valores, onde o desconhecido passa, simbolicamente, a conhecido.

Alves (2006), analisando Moscovici, acredita que estudar representações sociais implica: “adentrar a densidade de um mundo que (re)apresenta os seres humanos em seus pensamentos, em suas formas de estar e compreender o mundo, em seus questionamentos, em suas opções históricas, independentemente de suas condições sócio-econômicas, culturais ou políticas” (Alves, 2006, p. 18). Para esse autor, as representações se tornam sociais quando levam em consideração todos os aspectos da sociedade, principalmente o senso comum.

Para compreender a dinâmica das representações sociais é preciso analisar os dois processos que intervêm na sua formação: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação e a ancoragem “indicam a maneira como o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social” (Jodelet, 2002, p. 67). Esses processos mostram uma das funções de base das representações sociais: a integração do novo, do inesperado e do inexplicável. Eles estão intrinsecamente ligados um ao outro e são modelados por fatores sociais.

Moscovici (2003, p. 71) define a objetivação como o ato de “descobrir a qualidade icônica de uma idéia ... reproduzir um conceito em uma imagem ... encher o que está naturalmente vazio, com substância”. O autor relaciona essa ideia com o poder de “materialização do abstrato” que as palavras possuem. A objetivação, então, serve para que indivíduos e grupos sociais marquem sua presença no mundo de maneira significativa, construindo uma identidade a partir de suas próprias expressões transformadas em imagens.

Sá (1996, p. 47) complementa ao afirmar que a objetivação consiste em uma “operação ‘imaginante e estruturante’, pela qual se dá uma forma - ou figura - específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que materializando a palavra”. Ou seja, a objetivação seria um processo de concretização para a realidade.

Nesse sentido, o que é pensado, dito, expresso e realizado não se esvazia em si mesmo, mas permite uma leitura do que é ausente por meio das imagens criadas por determinado grupo. Alves (2006, p. 31) entende que a objetivação faz com que “o grupo mostre à sociedade as imagens com as quais representam suas opiniões acerca de conceitos, situações, fatos, pessoas; constrói símbolos com vistas a promover a naturalização

do objeto (mecanismo que visa à criação de uma identidade cultural e social)”.

Para Franco (2004, p. 172) “A objetivação ... cristaliza-se a partir de um processo figurativo e social e passa a constituir o núcleo central de uma determinada representação, seguidamente evocada, concretizada e disseminada como se fosse o real daqueles que a expressam.”

É o núcleo central, portanto, que determina o significado de uma representação. E a autora ainda esclarece que é no “âmbito do núcleo central que as representações sociais cristalizam-se, solidificam e estabilizam, a partir da vinculação de idéias ... as quais são mediadas pela realização de ações concretas...” (Franco, 2004, p. 172).

Cabecinhas (2004) considera que o núcleo central de uma representação corresponde a uma estrutura que dá coerência e sentido à representação. À volta do núcleo central, e organizados por este, encontram-se os elementos periféricos.

Já a ancoragem, segundo Sá (1996, p. 46), seria “a integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo”, ou seja, ancorar é classificar e denominar, é encaixar o não familiar via ação de classificação. Em outras palavras, a ancoragem é a capacidade de nomear o novo, de classificar o que é desconhecido, incluindo o objeto dentro de uma categoria.

Franco (2004, p. 175) observa que a ancoragem, ou sistema periférico, desempenha papel fundamental nos estudos das representações sociais, uma vez que se origina na parte operacional do núcleo central e em sua concretização, “mediante apropriação individual e personalizada por parte de diferentes pessoas constituintes de grupos sociais diferenciados”.

Assim, se, por um lado, o núcleo central gera a significação da representação e determina sua organização, o sistema periférico permite, por outro, a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo.

As representações sociais sobre História revelam, então, grande importância: sendo uma teoria do senso comum, construída coletivamente, ela influencia as práticas sociais no espaço escolar. O conhecimento elaborado cotidianamente pelos alunos da EJA em História serviria tanto para os indivíduos compreenderem quanto para se comunicarem, influenciando suas relações e comportamentos sociais (sentir-se sujeito histórico, por exemplo).

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 62 alunos de ambos os sexos, com idades entre 17 e 67 anos, estudantes do terceiro ano da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio de escola da rede pública do Estado de São Paulo em Osasco. A comunidade na qual a escola está inserida é, predominantemente, formada por uma população de baixa renda.

Dos 62 participantes, 20 (32,2%) são do sexo masculino, 32 (51,6%) do sexo feminino e 10 (16,1%) não responderam. Do total, 16 (25,8%) têm menos de 20 anos, 19 (30,6%) concentram-se na faixa etária compreendida entre 21 e 30 anos, 7 (11,2%) na faixa dos 31-40 anos, acima de 40 anos são 12 (19,3%) e 6 (9,6%) não responderam. Do total de participantes, 35 (56,2%) afirmam serem solteiros e 27 (43,5%) são casados; a maioria tem filhos, 32 (51,5%).

O período que os respondentes declararam ter ficado fora da escola sem estudar variou de 6 meses a 43 anos, sendo que as mulheres passaram mais tempo fora da escola.

Do total de participantes, 40% encontravam-se desempregados por ocasião da pesquisa (25) sendo a maioria (16) do sexo feminino. A busca pela EJA foi justificada pela necessidade de terminar o Ensino Médio (20), pela necessidade de rapidez na finalização desse nível de ensino (16) e pela necessidade de encontrar trabalho (9). A maior parte de quem justificou a busca pela EJA pela rapidez ou pela necessidade de terminar o Ensino Médio está desempregada. Essa situação sugere que os participantes percebem nos estudos a possibilidade de emprego.

Dos dados analisados, pode-se verificar que 17 mulheres declararam como profissão atividades relacionadas aos serviços domésticos (passadeira, cozinheira, babá, copeira) e apenas cinco declararam como profissão atividades relacionadas à área de serviços (balconista, vendedora e recepcionista). Em relação aos homens, 8 declararam como profissão atividades relacionadas à indústria (lustrador, mecânico, montador, operador de máquinas, metalúrgico, prensista) e outros (11) declararam atividades relacionadas a serviços (auxiliar administrativo, corretor de imóveis, zelador).

Do total de participantes, 47 declararam ter intenção de ingressar na universidade, sendo que as mulheres são a maioria (33) e declaram preferência pelas áreas de enfermagem, serviço social, pedagogia e psicologia, todas áreas tradicionalmente femininas.

Instrumentos

Neste trabalho, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados concomitantes: a observação participante e o questionário semiestruturado.

O questionário utilizado na primeira etapa da pesquisa foi composto de dezenove questões - abertas e fechadas - assim distribuídas: dez questões referentes aos dados de identificação dos participantes, quatro questões relacionadas a assuntos escolares, quatro perguntas de opinião sobre História e a atividade de associação livre.

Procedimentos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição promotora, sendo concedida a autorização para a sua implementação no âmbito da escola Estadual. Atendendo à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Ministério da Saúde, 1996), foi emitida uma carta informando aos participantes sobre o tema e o objetivo do estudo, assegurando que as informações seriam tratadas anônima e sigilosamente e serviriam apenas para fins técnico-científicos. Os participantes ou seus representantes legais assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

O trabalho de campo foi realizado pelo período de um semestre letivo. A observação participante e o seu registro foram norteados a partir dos seguintes aspectos: caracterização do cenário; participação dos alunos nas aulas de História; interação dos alunos com a professora, capacidade e interesse em expor ideias e fazer perguntas sobre as dúvidas; registro escrito do conteúdo apreendido durante as aulas. Esse instrumento de investigação possibilitou à pesquisadora apontar traços constituintes das representações sociais dos alunos.

O registro da observação foi feito no diário de campo, contribuindo para a análise das respostas do questionário. O diário de campo da pesquisadora constou de um caderno pautado e paginado, destinado ao registro das informações obtidas por meio da observação participante. As anotações no diário de campo seguiram as orientações de Mayan (2001), sendo constituídas por relatos descritivos onde foram registrados objetivamente os acontecimentos observados no cenário do estudo. Os registros no diário tiveram início com a inserção da pesquisadora no campo e terminaram com a conclusão do relatório final. As

anotações foram realizadas imediatamente após as observações, indicando a data, a hora, o local e o período de observação, como recomendam Lüdke e André (1986).

Posteriormente foi aplicado, em uma das aulas, o questionário semiestruturado. Os participantes responderam as questões por escrito. Foi aplicada, ainda, atividade de associação livre, solicitando-se aos jovens e adultos que associassem livremente três palavras para História. A técnica da livre associação consiste em apresentar uma palavra indutora aos indivíduos e solicitar que produzam todas as palavras, expressões ou adjetivos que lhes venham à cabeça a partir dela. O caráter espontâneo dessa técnica permitiu à pesquisadora colher os elementos constitutivos do conteúdo das representações sociais.

Abrio (1998) coloca que a técnica de associação livre tem um caráter espontâneo e pouco controlado, permitindo a projeção e o acesso muito mais fácil aos elementos que constituem o universo das representações sociais do objeto estudado. Ela permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.

Resultados e discussão

Após a análise dos dados, foram elencados dois temas principais: representações sociais de História e representações sociais da participação pessoal na História. Entende-se por participação pessoal na História a percepção que o respondente tem de si como sujeito histórico, isto é, a consciência, ou não, de que é capaz de transformar sua realidade e com isso gerar história.

Representações sociais de história

Este tema, representações sociais de História, emergiu da análise da atividade de associação livre com a palavra História, constante do questionário aplicado para coleta dos dados. Foram definidas as seguintes categorias teóricas relacionadas às representações sociais de História: História como disciplina e História como vivência pessoal.

História como disciplina

As representações sociais de História como disciplina aparecem em 76,9% das palavras associadas à História, conforme quadro a seguir:

Tabela 1. Representações Sociais de História como disciplina

Palavra	Percentual
Brasil	8,44%
Nome de governantes	9,66%
Nome de professor	1,9 %
Guerras e conflitos	4,45%
Conteúdos	14,47%
Competências	6,57%
Tempo	11,83%
Conceitos diversos	19,06%
Total	76,9%

As disciplinas escolares surgem junto às primeiras tentativas de escolarização das massas no século XIX. A disciplina escolar seria resultado da passagem dos saberes da sociedade por um filtro específico, a tal ponto que, após algum tempo, ela pode não mais guardar relação com o saber de origem.

A construção das disciplinas escolares não se dá de modo tranquilo, mas é fruto de disputas que ocorrem dentro e fora dos sistemas escolares, envolvendo poder, controle, negociações e alianças entre indivíduos e grupos distintos (Santos, 1994).

Goodson (1997, p. 43) afirma que “as disciplinas escolares são construídas social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas”. Para o autor, tais missões internas à disciplina dependem de recursos e apoio ideológico externos, os quais são concedidos à medida que são atendidos fins sociais mais amplos associados às práticas de distribuição e reprodução social.

Nesse sentido, as representações sociais de História enquanto disciplina pelos participantes da pesquisa aparecem como internalização do controle e da ideologia dominante, o que contribui para a manutenção do *status quo*.

A influência positivista levou à criação de uma História baseada na biografia de grandes personagens políticos, vistos como heróis da pátria (Brasil) e capazes de promover o sentimento de

nacionalismo. Bittencourt (2006, p. 79) analisa que, como a História política ensinada optou, até os anos 60 do século XX, por biografar os feitos dos chefes políticos, reis e presidentes republicanos, “seus retratos constituíram-se em uma espécie de galeria de pessoas aristocráticas”.

Como diversos autores consultados afirmam (especialmente S. G. Fonseca, 2005), a herança de uma História positivista não foi ainda completamente eliminada. Assim, quando se verifica que a maioria dos jovens e adultos respondeu com palavras relacionadas a “nome de governantes”, “guerras e conflitos”, “conteúdos”, “competências”, “tempo” e “conceitos diversos”, estava reproduzindo traços de uma cultura historiográfica fundamentada no positivismo, na qual o evento, o fato, o passado representam a própria História.

Há certa predominância dos eventos políticos em face de outros tipos de eventos (científicos, tecnológicos, econômicos etc.) nos resultados apresentados, conforme o quadro 2, bem como a evocação para acontecimentos da História nacional. Não há menção aos acontecimentos recentes.

A noção de temporalidade é um assunto recorrentemente tratado nas discussões em torno do ensino de História, principalmente porque a questão da relevância - ou não - do seu ensino parece esbarrar na opinião grandemente difundida - pelo senso comum - de que a História é uma disciplina essencialmente voltada para o passado. Segundo Silva (2008, p. 166), dentro desta perspectiva, “enquanto muitos alunos se interessariam pela História justamente devido ao seu potencial de satisfazer e instigar a curiosidade pelo passado, por outro lado, muitos alunos a repudiariam por considerá-la inútil, uma vez que conhecer o passado não lhes interessa”.

O autor (Silva, 2008) explica que a História vem, geralmente, sendo trabalhada em sala de aula através de uma abordagem cronológico-linear, que prevê uma sequência de estudos na qual as aulas se iniciam pela Pré-História e chega-se até os dias atuais. As aulas deveriam atingir o tempo presente, porém na prática não é isso que parece acontecer. Para Silva (2008, p. 169), “o resultado disso seria a construção de uma visão equivocada, segundo a qual a História só se interessaria (e se dedicaria) pelo passado e nunca pelo presente”.

Em contrapartida, a História ensinada em sala de aula - segundo os PCNS - deixou de ser um relato único sobre o percurso da humanidade ao longo

dos milênios. Passou a ser vista, em especial, como instrumento de reflexão sobre o tempo presente. Em outras palavras, nos últimos anos, a História constituiu-se importante mecanismo de análise e compreensão do mundo que cerca o aluno.

Schmidt (2006, p. 61) ressalta, inclusive, que existe um consenso entre os historiadores de que o passado não pode ser resgatado tal qual aconteceu, ele só pode ser reconstruído em função das questões colocadas no presente. E completa: “Assim, dominar, compreender e explicitar os critérios de periodização histórica, das múltiplas temporalidades das sociedades, tornar efetiva a aprendizagem da cronologia, são também desafios do procedimento histórico em sala de aula”. Ou seja, não parece possível deixar de considerar a apresentação de nomes e datas, apesar das críticas à História positivista, ao buscar a compreensão de conteúdos estudados, tendo em vista o encadeamento dos elementos narrativos ou explicativos.

As anotações no diário de campo da pesquisadora atestam, inclusive, certa resistência por parte dos alunos que participaram da pesquisa em encarar em sala de aula situações problematizadoras: sentem-se desestimulados, não interagem. O mesmo não ocorre em momentos de mera transmissão de conteúdo através de textos e realização de exercícios.

Vale lembrar que o modo como determinados grupos representam a sua história é fundamental na definição da sua própria identidade e que as representações sociais do passado determinam a forma como cada grupo se posiciona no presente e as suas estratégias para o futuro (Cabecinhas, Lima, & Chaves, 2006). Dessa forma, as representações sociais de História enquanto disciplina pelos jovens e adultos reafirmam uma perspectiva tradicional do ensino, ancorada numa concepção positivista da História. Até porque - por ser um grupo heterogêneo, da EJA, composto por alunos de idades variadas, que já frequentaram a escola em outros momentos - muitos participantes desta pesquisa carregam uma trajetória escolar anterior às reformulações da chamada Nova História e das ações pedagógicas orientadas nos PCNS.

História como vivência pessoal

As representações sociais de História como vivência pessoal aparecem em 17,76% das palavras associadas à História conforme quadro que segue:

Tabela 2. Representações Sociais de História como Vivência Pessoal

Palavra	Percentual
Sentimento	5,91%
Vida pessoal	6,53%
Imaginário	2,62%
Outros	2,62%
Total	17,76%

É comum o estabelecimento de paralelos entre memória e História, já que ambas se referem ao passado. Para Carretero, Rosa e González (2007, p. 19), enquanto a memória vincula-se com o experimentado pessoalmente (como acontecimentos vividos ou relatos recebidos), a História vai muito além do caráter individual ou plural da pessoa que recorda. E os autores completam: “A recordação é feita do que, em cada momento, se registra, inscreve-se o que se considera digno da memória, da lembrança futura”.

A forma como são percebidas certas situações e objetos está impregnada por experiências passadas. Segundo Bosi (1979), através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência. O que Bosi (1979) quer enfatizar é que não existe presente sem passado, ou seja, as visões e comportamentos estão marcados pela memória, por eventos e situações vividas. São lembranças pessoais, subjetivas, infantis até.

Carretero e Kriger (2007, p. 151) consideram que crianças, até aproximadamente 10-12 anos, ainda costumam compreender o mundo social de uma maneira imperfeita e incoerente. A partir da adolescência, começam a “aparecer conceitualizações mais complexas, mesmo que ainda incipientes”. Para Carretero e Kriger (2007), é importante considerar que, no caso dos conhecimentos históricos, somam-se outras dificuldades como a compreensão do tempo histórico. Sendo assim, ao relacionar a palavra História com *boneca* ou *contos* há exemplos de participantes que realizam uma representação social próxima da compreensão de uma criança.

É possível, dessa maneira, afirmar que as representações sociais de História como vivência pessoal caracterizam jovens e adultos identificados ainda com a visão romântica da interpretação histórica.

As representações sociais de História enquanto vivência pessoal parecem ser decorrentes da existência de práticas que pouco induzem o jovem e o adulto (além da criança) à discussão e à reflexão. Para esses alunos, a dificuldade para pensar a História como espaço de transformação corresponde à negação dos conflitos e à incompleta visualização dos fatos históricos.

Carretero, Rosa e González (2007) afirmam que a História é uma atividade de raciocínio e, como tal, deve desenvolver a capacidade de levantar hipóteses, de compreender relações e aplicação de estratégias. Essas habilidades não são desenvolvidas sem discussão e análise de fontes e textos de diferentes matrizes. Uma perspectiva tradicional de ensino, quando a reprodução é prática corrente e o livro didático não passa por questionamentos, dificulta o desenvolvimento do raciocínio.

Representações sociais da participação pessoal na História

Este tema, representações sociais da participação na História, surgiu da análise das respostas a uma das perguntas do questionário: “Você se vê como participante da História do Brasil? Comente”. Duas categorias teóricas foram identificadas: a “não participação” e a “participação”.

Apenas 8 alunos (12,9%) responderam que não se veem como participantes da História do Brasil, enquanto 5 alunos (8%) nada responderam. Entretanto, as demais respostas (79%), apesar de indicarem que há participação na História do Brasil, sugerem certa passividade. Isso significa que, mesmo acreditando fazer parte da História do Brasil, esses jovens e adultos não enxergam justificativas para esta “participação”, e seus comentários não sugerem reflexão e crítica. Inclusive, as respostas não indicam uma participação ativa. Parecem, simplesmente, reproduzir um discurso.

Nesse sentido, as representações sociais da participação pessoal na História indicam - mais uma vez - a influência da linha positivista histórica: na preocupação com o cenário político e na narrativa de grandes personagens e heróis.

Talvez essas representações sociais estejam tão cristalizadas, incorporadas por esses alunos, que, mesmo com todas as inovações presentes nas propostas pedagógicas e nas abordagens do ensino de História, eles não se convencem da sua própria capacidade transformadora. Talvez não percebam que as histórias individuais estão entrelaçadas às histórias coletivas.

No que diz respeito às representações sociais da participação pessoal na História, portanto, os respondentes sugerem não absorver o entendimento que a construção histórica implica transformação e participação essencialmente humana. Esses alunos da EJA se veem como participantes, mas não como protagonistas. É provável que eles se percebam como sujeitos, mas não se veem nas análises históricas apresentadas.

Considerações finais

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar e analisar as representações sociais sobre História por alunos da EJA e, ainda, compreender como esses jovens e adultos se percebem inseridos na História. Os resultados encontrados evidenciam uma forte influência da historiografia positivista.

A análise dos dados coletados através do questionário acerca das representações sociais sobre História sugere que as discussões que tratam da necessidade de novas práticas de ensino, coerentes com as perspectivas da Nova História, ainda não transcendem o limite do discurso de forma a modificar, de fato, a concepção positivista (tradicional).

Verifica-se que a maioria dos jovens e adultos desta pesquisa concebe a História como disciplina: um acontecimento específico, o fato, o passado representam a própria História.

Há ainda as representações sociais de História como vivência pessoal: a compreensão histórica é limitada às lembranças individuais para uma pequena parcela de respondentes.

Já as representações sociais da participação pessoal na História reafirmam a herança do positivismo. Na interpretação das respostas constatou-se que nenhum aluno considera ter uma participação verdadeiramente ativa na História do Brasil, revelando, assim, que os respondentes não se sentem sujeitos históricos.

Apesar das possíveis limitações da análise contida neste trabalho, acredita-se que o levantamento de alguns aspectos referentes ao ensino de História, unidos às perspectivas oferecidas pela psicologia educacional, poderão contribuir ao menos para a reflexão crítica acerca das práticas educacionais. É preciso, ainda, enfatizar a necessidade de continuidade deste estudo, já que, ao escolher esta temática, não houve pretensão alguma de esgotá-la.

Referências

- Abrio, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB Editora.
- Abud, K. (2006). Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In C. Bittencourt (Org.), *O saber histórico na sala de aula* (pp. 28-41). São Paulo: Contexto. (Original publicado em 1997)
- Alves, R. C. (2006). *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bittencourt, C. M. F. (2004). *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Bittencourt, C. M. F. (2006). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto. (Original publicado em 1997)
- Bosi, E. (1979). *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Burke, P. (1999). *A escola dos Annales. 1929-1989*. São Paulo: UNESP.
- Cabecinhas, Rosa. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(28), 125-137. Acesso em 01 de agosto, 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2004000200003&script=sci_arttext
- Cabecinhas, R., Lima, M. E. O., & Chaves, A. M. (2006). Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polêmica nas representações sociais da história. In J. Miranda & M. I. João (Orgs.), *Identidades nacionais em debate* (pp. 67-92). Oeiras: Celta.
- Carretero, M. & Kriger, M. (2007). A usina da pátria e a mente dos alunos: um estudo sobre as representações das efemérides escolares argentinas. In M. Carretero, A. Rosa, & M. F. González (Orgs.), *Ensino da História e memória coletiva* (pp. 147-166). Porto Alegre: Artmed.
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (2007). *Ensino da História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, S. G. (2005). *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus.
- Fonseca, T. N. L. (2004). *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Franco, M. L. B. (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 169-186.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Ludke, M. & Andre, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Jodelet, D. (2002). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Ualberta: Universidade de Ualberta.
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental – Introdução dos Parâmetros Curriculares*. Brasília: Autor.
- Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (1996). Normas de pesquisa envolvendo seres humanos. Res. CNS 196/96. *Bioética*, 4, 15-25.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rouston, E., Jr. (2010). O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a criação de um símbolo nacional. *Oficina do Historiador*, 2(1), 34-50.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, M. E. V. M. (1994). *Área escola/Escola - Desafios interdisciplinares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schmidt, M. A. (2006). A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In C. Bittencourt (Org.), *O saber histórico na sala de aula* (pp. 54-66). São Paulo: Contexto. (Original publicado em 1997)
- Silva, J. P. (2008). *O sentido que os alunos de uma escola da Rede Pública Estadual Paulista atribuem ao ensino de História*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

Submissão em: 21/09/2011

Revisão em: 23/04/2012

Aceite em: 30/04/2012

Carina Cavaletti de Carvalho Pedroso é Historiadora graduada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2002).

Tem pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia - Universidade Mackenzie (2006). Mestre em Psicologia Educacional pelo UNIFIEO. Atua como professora especialista de História e Filosofia nas redes particular e pública do Estado de São Paulo.
E-mail: carina_cavalettic@yahoo.com.br

Márcia Siqueira de Andrade é Mestre e Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP, Coordenadora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia Educacional do UNIFIEO. Endereço: UNIFIEO. Campus Vila Yara. Bloco Prata. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia Educacional. Endereço: Av. Franz Voegeli, 300 . Vila Yara. Osasco/SP, Brasil. CEP: 06020-190. E-mail: mandrade@unifieo.br

Como citar:

Pedroso, C. C. C. & Andrade, M. S. (2014). Representações sociais sobre história por jovens e adultos. *Psicologia & Sociedade*, 26(2).