

Universidade de São Paulo (USP)

Faculdade de Educação (FE)

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A
CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP)

Área de concentração: Educação

Área Temática: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

ALUNO: RONALDO CARDOSO ALVES

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Maria Abud

São Paulo

2006

*Aos meus pais, Waldir e Zinha,
pelo carinho e educação.*

*À minha esposa Joice, pessoa
especial, que Deus me deu o
privilégio de compartilhar o
amor.*

*Aos meus irmãos Renato e
Regiane, pela amizade de
sempre.*

“[...] A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é ciência tornada comum” (MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em psicologia social. 3^a.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.60).

ÍNDICE

RESUMO	6
ABSTRACT	7
AGRADECIMENTOS	8
INTRODUÇÃO	9
Didática da História: breve histórico	9
A pesquisa: seleção do objeto e construção de instrumentais	13
A expressão do cotidiano: o fenômeno das Representações Sociais	16
A Gênese das Representações Sociais	18
Do Senso Comum para a Ciência; da Ciência para o Senso Comum	21
O Processo Dinâmico das Representações Sociais	26
Ancoragem e Objetivação	27
CAPÍTULO 1 - POR UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: DO PENSAMENTO CIENTÍFICO À CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	34
1.1 - A formação do pensamento histórico	34
1.2 - A consciência histórica	41
CAPÍTULO 2 - A DUPLA DIMENSÃO DO COTIDIANO: O GLOBAL E O LOCAL	52
2.1 - Visão geral da contemporaneidade: o “global” no “local”	52
2.2 - Visão sócio-econômica do grupo pesquisado: o “local” no “global”	57
As Escolas	58
A Região: Brasilândia	59
Contexto sócio-econômico dos alunos: O “Perfil Discente”	61

CAPÍTULO 3 - CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O ENCONTRO DA SALA DE AULA COM O COTIDIANO___ 81**3.1 - A análise de Representações Sociais como verificadora de consciência**

histórica	85
Os ensaios etnográficos	85
A Entrevista	93
A análise das representações sociais	101
Consciência Histórica como orientação prática no tempo	102
Consciência Histórica como criadora de Identidade	103
Consciência Histórica pelo senso comum?	110
O Confronto de Representações Sociais como possibilidade de construção da consciência histórica	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
BIBLIOGRAFIA	124
ANEXOS	131

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo estudar a construção de consciência histórica em alunos do ensino básico a partir do encontro/confronto, em sala de aula, dos diferentes saberes oriundos do senso comum e da ciência da História, por meio da análise das representações sociais constituídas por seus sujeitos: alunos e professores.

A utilização de uma metodologia de pesquisa de inspiração etnográfica, somada a outros instrumentais qualitativos aplicados em alunos e professores do ensino fundamental e médio de escolas situadas na periferia da Cidade de São Paulo, proporcionou a leitura das configurações sociais da comunidade escolar à luz da teoria das representações sociais de Serge Moscovici e do conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen.

Baseado nesse aporte teórico e empírico, a dissertação buscou compreender a influência da dupla dimensão do cotidiano (local e global) na construção das representações sociais dos alunos e a transformação (ou reprodução) das mesmas após a atuação do ensino de História no espaço escolar, com vistas à consecução (ou não) de consciência histórica na vida prática.

Por fim, a partir da análise do confronto de representações sociais de alunos e professores, oriundas da apreensão de um conceito substantivo discutido no ensino de História, propõe a socialização e discussão dessas diferentes representações no espaço escolar como possibilidade de formação de consciência histórica e de maior aproximação do estudo da História da vida prática dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência Histórica, Representações Sociais, Cotidiano, Etnografia, Educação, História, Didática da História, Identidade, Cultura, Comunicação, Psicologia Social.

ABSTRACT

This research has the aim to study the forming of historical consciousness in elementary school students, starting from the discovery/confrontation of the different knowledge backgrounds resulting from common sense and the Science of History itself, through the analysis of the social representations made by their subjects: students and teachers.

The use of the ethnography-inspired research method, added to alternative quantitative tools employed in studies with both pupils and teachers in the outskirts of São Paulo's elementary and high schools, provided the understanding of the social setup in those communities, in the view of Serge Moscovici's social representation theory and the Jörn Rüsen's historical consciousness concept.

Based on this both theoretical and empirical approach, this thesis intends to comprehend the (local and global) double-dimensioned influence of the quotidian life on forming students' social representations, and their possible changes, or reproductions, after the process of the teaching of History in the school environment with the purpose of promoting (or not) historical consciousness in practical life.

Finally, starting from the analysis of the comparison between students' and teachers' social representations, coming from the perception of the History teaching substantive concept, this thesis suggests the debate and the socialization of these different representations in the school environment as a possibility of construction of the historical consciousness and a better approach of History teaching in learners' practical life.

Keywords: Historical Consciousness, Social Representations, Quotidian life, Ethnography, Educating, History Teaching, Identity, Culture, Communication, Social Psychology.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de externar minha gratidão àqueles que me apoiaram nessa caminhada, tornando possível a efetivação deste trabalho.

A Deus Senhor e Doador da vida.

À professora Kátia Maria Abud, pela orientação e amizade presentes em todos os momentos dessa trajetória, e pela confiança e estímulo dados, ao me aceitar como monitor no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) e professor em cursos de extensão universitária.

Aos meus pais, Waldir e Zinha, à minha esposa, Joice, e aos meus irmãos, Renato e Regiane, pelo apoio e compreensão nos momentos mais difíceis dessa jornada. Aos amigos Natanael, Wellington e Fabiane, pela revisão do texto e *abstract*.

Aos professores Nelson Schapochnik e Dislane Zerbinatti, pela amizade e por terem me aceito como monitor no PAE, Belmira Oliveira Bueno e Raquel Glezer, pela amizade e pelas contribuições dadas durante o Exame de Qualificação.

E, finalmente, aos amigos das escolas que leciono e da pós-graduação, em especial André Chaves de Melo Silva, Milton Joeri Fernandes Duarte e Regina Maria de Oliveira.

INTRODUÇÃO

Didática da História: breve histórico

Durante o século XX, os estudos sobre a construção e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos foram centro de grande discussão no meio acadêmico. Precursor desse tipo de pesquisa, Jean Piaget influenciou todas as áreas da ciência, estabelecendo níveis de categorização do pensamento humano.

Com a disciplina de História não foi diferente, notadamente, a partir dos anos 1970, pesquisadores desenvolveram estudos sobre a cognição histórica na Inglaterra, França, Alemanha e Canadá.

Nesse período, discutia-se a possibilidade de aprendizagem da História por alunos das séries iniciais da escola básica, concepção que relegou a disciplina a um segundo plano nos currículos escolares de diversos países.¹

Em contraposição a esse estereótipo dado à disciplina, nas duas últimas décadas começaram a ser desenvolvidas pesquisas que objetivaram estudar a aprendizagem histórica em alunos das mais variadas faixas etárias, não só nos países já citados, mas também em outros como Portugal, Espanha e, mais recentemente, Brasil. Essas pesquisas têm “[...] como pressuposto teórico [...] a natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico [...] a análise de idéias que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através de tarefas concretas.”²

Aos pressupostos teóricos e metodológicos da História os pesquisadores têm agregado conceitos de várias áreas do conhecimento como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia Cognitiva, a Psicologia Social e a Pedagogia.

Nesse sentido, vários caminhos têm sido trilhados. Pesquisas como a dos britânicos Peter Lee, A. Dickinson e Rosalyn Ashby³, discorrem sobre a possibilidade de *progressão*

¹ - Países como Espanha e Estados Unidos substituíram a História como disciplina autônoma no currículo por sua integração a áreas denominadas como “Estudos Sociais” ou “Ciências Sociais”. Cf. BARCA. I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In. *Revista da Faculdade de Letras-História*. III série, vol.2, Porto, 2001, pp.13-14. Essa prática também foi utilizada no Brasil, durante o regime militar (1964-1985).

² - *idem*, p.13.

³ - LEE, P., DICKINSON, A. e ASHBY, R. Project Chata. Concepts of History and Teaching Approaches at key stages 2 and 3. *Teaching History*, 82, 1996, pp.6-30. Esses autores conduziram o Projeto CHATA

do pensamento histórico nos alunos. Baseados na verificação de níveis de compreensão, explicação, interpretação de fontes e percepção crítica de diferentes narrativas históricas, criaram parâmetros analíticos indicativos de que a progressão do pensamento histórico dos alunos não está proporcionalmente relacionada à idade ou à seriação escolar.

Nessa mesma linha, a autora portuguesa Isabel Barca⁴ desenvolveu um estudo acerca da *provisoriade da explicação histórica* em alunos do ensino básico e secundário de Portugal. Nele constatou a progressividade do pensamento histórico nos alunos com base nas respostas a um questionário baseado na relação entre fontes históricas e diferentes narrativas historiográficas (do ponto de vista explicativo e temporal) sobre uma passagem da história portuguesa. Ao verificar que as respostas variavam desde a simples reprodução irrefletida de uma única narrativa à análise das diferentes perspectivas apresentadas pela diversidade narrativa, propôs um modelo empírico das idéias dos alunos sobre a explicação provisória em História.

Numa outra perspectiva, o autor canadense Christian Laville, reflete sobre a educação histórica como uma “[...] *pedagogia no serviço da democracia, cujo objetivo é a formação de cidadãos racionais e de mentes independentes, capazes de pensamento crítico.*”⁵

O campo científico que se preocupa com a formação histórica dos indivíduos foi denominado *Didática da História*⁶. A Didática da História tem se estabelecido como ciência independente da História e da Didática há aproximadamente duas décadas,

(Concepts of History and Teaching Approaches) com vistas à estudar a ocorrência de progressividade no pensamento histórico em alunos de 6 a 14 anos de idade.

⁴ - BARCA, I. *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

⁵ - LAVILLE, C. *Além do conhecimento produzido e disseminado – Consciência Histórica e Educação Histórica*. Trabalho apresentado no IX Encontro Regional da ANPUH – MG, Belo Horizonte, julho de 2002, p.14. Extraído de www.fae.ufmg.br/ANPUH. O autor critica a linha de estudo de Peter Lee por acreditar que esta confunde “pensamento histórico” (conjunto de processos de pensamento e atitudes que recriam o aparato intelectual do historiador) com “entendimento histórico” (processo de procura pelo significado embutido por um autor em um texto dado, na tentativa de entender as intenções e pressuposições do autor).

⁶ - Denominação muito usada pelos teóricos alemães do ensino de História. Sobre o histórico da Didática da História na Alemanha, destacamos dois artigos:

- RÜSEN, J. The Didactics of History in West Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*, vol. XXVI, nº3, 1987, pp.275-286.
- RADKAU, V. e VALLS, R. La Didactica de la Historia em Alemania: uma aproximación a sus características. *Didactica de las Ciências Sociales, Geografia e História*: 21, 1999, pp.89-105.

principalmente na Europa. Para isso, vem desenvolvendo seus próprios objetivos, com reflexão e formação teórica direcionadas ao ensino de História nas escolas.⁷

Embora os estudos da Didática da História se direcionem a uma pluralidade de temas (prática do ensino, currículo, formação de professores, aprendizagem, entre outros), alguns pressupostos são comuns à área. Ela tem uma “[...] *tarefa educativa de formação política, crítica e comunicativa* (que) [...] *pretende formular conhecimentos relevantes do passado (de um campo ou problema concreto, de uma região, de uma organização social, de um sistema político ou de uma cultura) e intenta transmitir o denominado ‘saber histórico’ (tendo em conta um futuro projetado) de tal modo que possa ser transformado em habilidades sociais pelas novas gerações.*”⁸

Com vistas à consecução desses propósitos da Didática da História, um conceito se tornou predominante nos estudos dessa emergente disciplina em todo o mundo ocidental: a *consciência histórica*. Desenvolvida nesse campo da ciência pelo autor alemão Jörn Rüsen, a “[...] *consciência histórica é uma das chaves da didática da História. Ela permite uma demarcação e uma descrição do vasto campo de estudo que constitui essa disciplina, e através da didática da história chega-se a um novo auto-conhecimento com uma disciplina relativamente independente dentro da área de alcance dos estudos históricos, pedagógicos, psicológicos e das ciências sociais sistemáticas.*”⁹

Anterior ao próprio Rüsen, o conceito de consciência histórica passou a ter visibilidade com as obras de filósofos alemães como Hegel e Dilthey, e principalmente com os trabalhos de Gadamer que, nos anos 1950/60, dedicou especial atenção ao assunto, proferindo palestras que foram publicadas posteriormente.¹⁰

⁷ - ECKER, A. Didáctica de la historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de educación media superior en la Universidad de Viena. Tradução para o espanhol de Patricia Mar Velasco. In. http://www.univie.ac.at/wirtschaftsgeschichte/fd_gdes.html. Acesso em 24/03/2002.p.1.

⁸ - idem, p.1 (Tradução própria para o português).

⁹ - RÜSEN, J. *What is a Historical Consciousness? – A Theoretical Approach to Empirical Evidence (O que é Consciência Histórica? – Uma abordagem teórica para uma evidência empírica)*. Trad.: Lydia Abud Lopes. Trabalho apresentado no seminário “Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks”, University of British Columbia, Vancouver, BC. In. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewpaper.php/8>. Acesso em 13/07/2005.

¹⁰ - GADAMER, H. G. *O Problema da Consciência Histórica*. Trad. Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

Nesse período, o conceito de consciência histórica não teve tanta penetração no restante da Europa, fenômeno que veio a ocorrer com a rápida transformação geopolítica dos anos 1980, com o fim dos regimes comunistas no Leste Europeu e a reestruturação do continente em torno da União Européia. Nesse segundo momento, novamente a Alemanha (agora reunificada) se destacou, provavelmente por todo simbolismo que revestiu a queda do muro de Berlim.

Tal processo histórico remeteu à necessidade de nova reflexão a respeito do ensino de História em toda Europa e, posteriormente, em todo o mundo. A discussão se alicerçou em duas temáticas prioritárias no novo mundo que se formava: memória e identidade.

“[...] a queda do muro de Berlim, seguida por uma aceleração do movimento de globalização, questionaria a viabilidade de grandes projetos sociais ou políticos. Haveria discussões sobre um ‘fim de ideologia’ e mesmo de um ‘fim de história’... Sem um futuro certo à sua frente, as pessoas contaram com o presente. E na procura das raízes do presente, na busca para a sua legitimação, elas olharam para seus passados individuais e coletivos. A idéia de ‘herança’ agora englobava qualquer coisa no passado que tivesse traços no presente. Raízes históricas de quaisquer e todos os tipos tinham valor pelo que nos diziam a respeito do presente”¹¹

Essa demanda de orientação exigiu um estudo da História que viabilizasse tal empreitada, sem cair no relativismo e na perda de referenciais próprios da ciência e da disciplina escolar e é nesse contexto que se inseriram o já citado Jörn Rüsen (cujas propostas serão discutidas ao longo deste trabalho) e outros autores alemães como Carlos Kolbl e Jürgen Straub.¹²

A transformação geopolítica do mundo alavancada pela globalização da economia e da informação, promoveu grandes transformações e demandou novos direcionamentos nos estudos da Didática da História.

¹¹ - LAVILLE, C. *Op. cit.*, p. 6.

¹² - KÖLBL, C. e STRAUB, J. Historical Consciousness in Youth - Theoretical and Exemplary Empirical Analyses (Consciência Histórica na Juventude – Análise Empírica Teórica e Exemplar). *Forum: Qualitative Social Research*, vol.2, nº.3, September 2001. In.: <http://www.qualitative-research.net/fgs>. Esse trabalho traz exemplo de pesquisa empírica sobre a consciência histórica nos jovens da Alemanha, além de citar várias pesquisas sobre o mesmo tema feitas nesse país.

O Brasil não passou incólume por esse processo externo e sente os efeitos dessas mudanças nos campos político, econômico, cultural e social. Além disso, após a abertura política dos anos 1980, o país tem passado por inúmeras transformações no aspecto interno, dentre elas uma reestruturação da educação. Nesse sentido, o ensino de História tem papel fundamental nas proposições teóricas e metodológicas que atendam às demandas de orientação das novas gerações. Gerações que convivem (principalmente em grandes cidades, como São Paulo) com a fluida, fragmentária e plural gama de informações de um lado e a sólida, estrutural e singular desigualdade social de outro. Como refletir criticamente diante dessa situação? Em que medida a consciência histórica pode emergir desse processo?

A pesquisa: seleção do objeto e construção de instrumentais

A possibilidade de ouvir a voz daqueles que não têm espaços no mundo para expressar seus anseios, angústias, dúvidas ou expectativas é um dos aspectos diferenciadores da pesquisa de cunho etnográfico. Um olhar, uma expressão, um gesto do observado ou mesmo a percepção do observador podem ser transformados num denso material que abre a “porta” de um espaço muitas vezes desconhecido por aqueles que não vêem (ou não querem ver) o que não lhes é bonito ou mesmo familiar.

A sala de aula é um desses espaços. Lugar de encontro de diferentes sujeitos, ela é palco no qual se apresentam diferentes expressões sociais, de vida, do cotidiano. Palco que revela expectativas daqueles que o habitam. Alunos e professores. Sujeitos que transitam entre a formalidade do universo institucional escolar e a informalidade do universo dos cotidianos local (do bairro, da região na qual vivem) e global (expressa pelas diferentes mídias). Universos que podem ser criadores de mecanismos de controle, indução, reprodução ou mesmo de reflexão e libertação do pensamento.

Este trabalho tem como objetivo estudar a construção de consciência histórica em alunos do ensino básico a partir do encontro/confronto em sala de aula, dos diferentes saberes oriundos do senso comum e da ciência da História, por meio da análise das representações sociais constituídas por seus sujeitos: alunos e professores.

A primeira aplicação do projeto desta pesquisa se deu a partir de um ensaio etnográfico feito inicialmente como atividade de conclusão da disciplina da pós-graduação “*A Etnografia Aplicada à Pesquisa Educacional*”, ministrada pela Prof^a Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no primeiro semestre de 2003.

O primeiro ensaio etnográfico foi realizado com uma turma de oitava (8^a) série do ensino fundamental. As aulas acompanhadas tinham como tema a *Revolução Francesa*. A partir de experiências surpreendentes ocorridas nesse exercício, o trabalho foi ampliado na mesma escola e estendido para uma outra da mesma região com uma turma de terceiro (3^o) ano do ensino médio, na qual foi realizado um segundo ensaio etnográfico.

O recurso etnográfico possibilita a *descrição densa* do objeto estudado.¹³ Não só a verificação do que é aparente, mas, também, a revelação do que é latente numa cultura - aquilo que não pode ser apreendido à primeira vista:

*[...] O objetivo da (etnografia) é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas.*¹⁴

Elias e Scotson, baseados em recursos etnográficos e qualitativos, estudaram as relações sociais de diferentes grupos de uma pequena comunidade situada num vilarejo industrial na Inglaterra. Mostraram a formação das configurações sociais desses grupos a partir do que os identificavam no cotidiano da comunidade:

“[...] aprender a observar e conceituar sistematicamente o modo como os indivíduos se agregam, como e porque as configurações assim formadas se modificam e, em alguns casos, se desenvolvem. [...] só é possível superar as limitações das pesquisas sociológicas centradas em métodos estatísticos quando os pesquisadores treinados para discernir e

¹³ - A “descrição densa” é a prática realizada pelo etnógrafo com o objetivo de perceber a “*multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.*”.GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas* – Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989, p.20.

¹⁴ - *idem*, p. 38.

*manipular fatores ou variáveis isolados aliam-se (ou têm, eles próprios, essa qualificação) a pesquisadores formados para discernir e, ao menos conceitualmente, manipular as configurações como tais [...]”.*¹⁵

Não se pode dizer que este trabalho é estritamente etnográfico. Da etnografia foram utilizados recursos como a observação participante (o pesquisador adentra o espaço estudado e interage com seus sujeitos), a seleção de informantes (pessoas a serem entrevistadas) e a realização de anotações de campo.¹⁶

A esses recursos de inspiração etnográfica foram atrelados instrumentais qualitativos de pesquisa com o objetivo de coletar dados que permitissem o estudo das configurações sociais da comunidade escolar bem como sua relação com a construção de consciência histórica.

O primeiro deles foi a “*pesquisa do perfil discente*” - questionário preenchido pelos alunos das escolas pesquisadas que possibilitou a realização de um “mapeamento” dos elementos sociais, culturais, econômicos e políticos que desembocam no espaço escolar por meio de seu público discente.

O outro instrumento foi composto de entrevistas com alunos, professores de História e de outras áreas de atuação, com o objetivo de coletar as expressões individuais e coletivas do grupo em relação a um conceito discutido em sala de aula.

A soma dos elementos etnográficos e qualitativos neste trabalho se propõe a pensar as práticas diferenciadas que ocorrem no espaço escolar. Busca entender seus sujeitos como agentes que muitas vezes se perdem no anonimato da ideologia da homogeneidade e carecem de espaços que façam ressoar suas vozes. Prioriza o coletivo em detrimento do individual no intuito de compreender o indivíduo inserido num “*conjunto de relações sociais que conforma seu mundo particular*”.¹⁷ Conflito é o termo a ser observado. Como ocorrem as diferentes expressões dos sujeitos no espaço escolar? Em que medida pode ser percebida a construção do conhecimento histórico a partir do encontro (confronto?) dessas expressões?

¹⁵ - ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. *Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000, p.57.

¹⁶ - GEERTZ, C. *Op. cit.*, p. 15.

¹⁷ - EZPELETA, J e ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 24.

A expressão do cotidiano: o fenômeno das Representações Sociais

O conceito de representação surge por meio dos estudos de Émile Durkheim no início do Século XX. Para ele, a representação constitui as formas de integração social construídas pelos homens com o objetivo de manter a coesão do grupo e suas propostas para o mundo. Tais representações são expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, as quais constroem uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas que os fazem, vivenciá-las cotidianamente.¹⁸

A contribuição de Durkheim no estudo das representações foi importantíssima, mas carregada de um comprometimento histórico com a Sociologia, o que, de certa forma, trouxe limitações:

*“[...] O esforço para estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma levou Durkheim a defender uma separação radical entre representações individuais e coletivas e a sugerir que as primeiras deveriam ser no campo da psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia [...]”.*¹⁹

A partir do prisma da psicologia social, o romeno Serge Moscovici faz nova leitura do conceito de representação. Para esse autor, a sociologia de Durkheim via as representações como um conceito estanque, refratário a qualquer análise posterior; não sendo necessário desvelar sua estrutura ou envidar maiores preocupações com o estudo de sua dinâmica interna. Isso caberia à psicologia social.²⁰

Assim, para entender as representações não basta limitar-se à constatação conceitual de sua ocorrência, antes se faz necessário compreender sua natureza, sua compleição. Os estudos de Piaget e Freud foram pioneiros quanto à transposição dos limites da compreensão conceitual do representado, pois adentraram o mundo da criança e suas

¹⁸ - PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.39.

¹⁹ - DUVEEN, G. O Poder das Idéias. In. MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 3ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 15.

²⁰ - MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 3ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.45.

respectivas representações construídas para vivenciar o cotidiano.²¹ Moscovici, por sua vez, propõe considerar as representações como fenômeno que ocorre com os indivíduos e com os diferentes grupos sociais nos quais se relacionam cotidianamente. Entender as representações como fenômeno é priorizar sua condição de objeto que deve ser compreendido em duas dimensões: na complexidade de sua estrutura e no alcance de sua influência, ou seja, como conteúdo a ser desvelado e como processo permanentemente dinâmico. E é nesse ponto que se insere a diferença marcante entre representação para Durkheim e Moscovici:

“[...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’.”²²

Enquanto Durkheim trata as representações coletivas como conceito, Moscovici as entende como fenômenos socialmente relacionados à construção do conhecimento no campo do senso comum. Critica-se aqui a postura adotada por algumas correntes das ciências humanas que afirmam que grupos e indivíduos estão sempre sob o controle de uma ideologia dominante imposta pelo Estado, igreja, classe social ou mesmo a escola. Segundo esse raciocínio, à coletividade compete apenas a função depositária e reprodutora do querer de instituições mandatárias.

Tal posição não só reproduz a versão limitada de que as representações formam apenas um conceito, mas também restringe a uma elite da sociedade a detenção do monopólio de sua criação e instauração. Nesse sentido, as representações teriam apenas a função de ser um instrumento de reprodução coletiva limitado a ressoar a vontade ideológica da minoria detentora do poder. Esse é o grande diferencial existente entre o

²¹ - MOSCOVICI, S. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In. JODELET, D (org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.2001, p.59.

²² - *idem*, p.49.

conceito clássico de representação coletiva de Durkheim e a alternativa proposta por Moscovici: a **representação social**.

Nessa perspectiva, 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. Portanto, as representações se tornam sociais quando levam em consideração todos os aspectos da sociedade, principalmente o senso comum.

A Gênese das Representações Sociais

As representações sociais se originam dos encontros das pessoas nos diferentes espaços nos quais transitam diariamente. Clubes, escritórios, igrejas, bares, ruas, escolas, praças, lugares onde os indivíduos discutem os mais variados assuntos, analisam situações, propõem alternativas. Essa dinâmica possibilita a criação de verdadeiras “*filosofias espontâneas*”²³ que interferem diretamente na cotidiano das pessoas: na educação dos filhos, nas opções políticas, nas relações de trabalho, entre outros exemplos. A matéria-prima dessa interatividade engloba desde fatos corriqueiros locais até acontecimentos de alcance midiático global presentes no espaço da relação social dos indivíduos. Nesse sentido, “*o processo de gênese das representações tem lugar nas mesmas circunstâncias, e ao mesmo tempo, em que se manifestam*”²⁴

Representar e ser influenciado por representações na mesma temporalidade. Essa dupla característica das representações sociais revela o caráter heterodoxo da teoria de Moscovici que enxerga na simplicidade das relações humanas e no encontro com o outro, a emergência de novas expressões. Como uma verdadeira “*teoria do senso comum*”²⁵ gerada

²³ - MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 3ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.45.

²⁴ - SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.). *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.27.

²⁵ - MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, (1961)/1976, p.48.

por uma “*sociedade pensante*”,²⁶ as representações sociais possuem duas funções: de *convenção* e de *prescrição*.

O ato de *convencionar* um objeto (ou mesmo uma situação ou pessoa) ocorre à medida que as representações sociais levam os indivíduos a organizarem o pensamento de forma que tudo aquilo que não seja conhecido plenamente pelo grupo se torne adequado ao seu ambiente. Dessa forma, as representações sociais agem convertendo o objeto em algo que apeteça ao grupo. Dinâmica suficiente para que tal objeto seja transposto de contexto (geográfico, social, econômico, temporal...) com vistas a passar pelo crivo do grupo, o qual averiguará se o mesmo é o que realmente acredita-se que seja. Fica claro que as realidades dos indivíduos passam a ser construídas por aquilo que é aceito por seu grupo social.

Por outro lado, há um movimento que ocorre anterior e paralelamente à dinâmica supracitada: todas as pessoas são influenciadas pela cultura na qual nascem e crescem. Os hábitos familiares, a crença religiosa, os costumes e o contexto de vida levam os seres humanos a herdarem uma tradição que mostra o que já foi pensado e aponta para o que deve ser transmitido. Portanto, as representações sociais construídas ao longo do tempo e transmitidas de geração em geração têm também a função de *prescrever* tradições.

As tradições dos grupos sociais são reverberadas pelas representações e fortalecidas pela memória coletiva vivenciada pelas gerações. Tal dinâmica propicia um ambiente de pensamento que cria imagens e respectivas análises de tudo o que se encontra na sociedade. Ou seja, além das representações sociais adequarem seus objetos ao ambiente do grupo mesmo que este seja trazido de outro contexto, também recorrem à sua própria tradição, baseada numa memória coletiva construída historicamente. É o que Denise Jodelet, discípula de Moscovici, sugere ao definir as representações não como um conceito, mas como um *fenômeno* que tem como finalidade guiar as pessoas “[...] *no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a elas de forma defensiva*”.²⁷

²⁶ - Moscovici faz questão de mostrar que o ato de “pensar” não está atrelado somente à formalidade dos espaços acadêmicos, antes o conhecimento brota do todo social e da convivência cotidiana. MOSCOVICI, S. *Op. cit.*, 2003, p.43.

²⁷ - JODELET, D. *Op. cit.*, p. 17.

É no encontro das pessoas que as representações sociais têm sua gênese. Trata-se de uma modalidade de conhecimento que tem como função a criação de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. O encontro de pessoas de diferentes grupos sociais, com suas representações herdadas e construídas, em espaços que, de uma forma ou de outra, as unem momentaneamente, se torna oportunidade rica de construção do conhecimento e, conseqüentemente, de novas representações sociais.

Se a diferença de representação acerca de um mesmo objeto depende de aspectos preexistentes transmitidos pelas gerações e de limites construídos de acordo com o nível de empatia sócio-econômico-cultural dos grupos em relação ao representado, claro está que um mesmo objeto pode ter representações sociais até mesmo antagônicas, dependendo do olhar dos grupos sociais envolvidos. Ora, se a gênese das representações sociais está no encontro e na comunicação entre os indivíduos e tais elementos gestam historicamente convenções e prescrições ao objeto representado, convém verificar quais condições socialmente construídas são determinantes para a produção dessas representações.

Para Moscovici, as representações são produzidas socialmente a partir de três fatores: a *dispersão da informação*, o *engajamento* ou *focalização* e a *pressão à inferência*.

A *dispersão da informação* na sociedade ocorre de maneira descentralizada e desigual, fato que pode acarretar para os indivíduos e seus grupos sociais o estupor ou a carência de informações acerca de um mesmo acontecimento, pessoa ou objeto. Tal processo demanda por parte das pessoas a criação de representações sociais baseadas na seleção qualitativa ou no suprimento de informações com vistas a atender os interesses do grupo na relação com o objeto representado.

O *engajamento* ou *focalização* sobre determinado assunto, pessoa ou objeto ocorre de acordo com o interesse, seja por relação social, seja por defesa de pontos de vista do indivíduo e de seu grupo social perante outros.²⁸ Essa condição implica a ação convergente do indivíduo em relação ao pensamento construído coletivamente por um grupo, não só no sentido de compartilhar da opinião, mas também no sentido de representá-la nos diferentes espaços nos quais transita socialmente.

²⁸ - SOUZA FILHO, E. A. Análise de Representações Sociais. In. SPINK, M. J. (org.). *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.113.

A *pressão à inferência* é o meio pelo qual ocorre a imposição do grupo sobre seus participantes com o objetivo de fazer com que estes se posicionem, emitam opiniões, construam saberes sobre um acontecimento, pessoa ou objeto, com vistas a contemplar a vontade do todo. Diferentemente da condição anterior que implica a ação do sujeito em direção à vontade do grupo, a *pressão à inferência* é um movimento que impõe a reprodução do querer da maioria a todos participantes como princípio norteador das representações construídas.

Tais fatores de produção de representações sociais têm em comum o mecanismo de “tradução” da diferença de posicionamentos em relação ao objeto com vistas a torná-lo significativo socialmente ao grupo. Objeto retirado de um contexto dinâmico, em constante mutação e conflituoso²⁹ que requer dos indivíduos contínua interação social para a construção profícua do conhecimento.

Essa dinâmica tradutora colocada pelos fatores de produção das representações sociais suscita nas pessoas não só a interação com a sociedade e seus diferentes grupos, mas, íntima relação com o conhecimento. No entanto, a racionalidade trazida pela modernidade construiu uma mentalidade qualificadora do saber. Promoveu uma hierarquização na qual o conhecimento científico promovido pelas universidades é valorizado, em detrimento do conhecimento comum construído em outros espaços sociais. À primeira vista, tais universos parecem ser dissociados, refratários a qualquer tipo de encontro, mas, a teoria das representações sociais propõe um espaço de interação que torna esses núcleos do saber muito mais próximos do que as pessoas imaginam e, conseqüentemente, pensam representar.

Do Senso Comum para a Ciência; da Ciência para o Senso Comum

Jodelet caracteriza representação social como “[...] *uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.*” Igualmente designada como saber de senso comum, “[...] *esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do*

²⁹ - MORA, M. *La Teoria de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici*. Atenea Digital. nº2. 2002, p.9.

*conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.*³⁰

Nessa definição a autora cita as diferentes formas de conhecimento partilhadas pelos seres humanos. Compara (e iguala) os universos de pensamento estabelecidos por Moscovici ao estudar as representações sociais: os *universos consensuais* e os *universos reificados*.

Os *universos reificados* são aqueles identificados com o conhecimento científico, portanto, relacionados às abstrações, às metodologias e à objetividade. No “*universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes sociais, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, [...]*”³¹ No entender do autor romeno, o universo reificado é a sociedade configurada por regras e normas que delimitam os espaços e a qualificação da participação dos indivíduos de acordo com sua capacidade e seus papéis nos grupos nos quais transitam. Tal contexto não se limita somente ao aspecto interno dos grupos, mas também produz hierarquias e normas entre diferentes classes e agrupamentos.

Os *universos consensuais* se relacionam aos conhecimentos construídos nas relações sociais cotidianas. Constituem-se de “teorias” do senso comum que criam seus próprios limites e mecanismos de verificação, recorrendo a uma lógica composta não só de objetividade, mas, prioritariamente, de subjetividade. Para Moscovici, “[...] *a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade [na qual] o ser humano é a medida de todas as coisas. [...] Nela a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com a possibilidade de falar em nome do grupo [...]*”.³² Esse é o universo presente nas conversas de amigos, nos espaços públicos e privados, nos quais grupos de pessoas interagem periodicamente criando seus próprios códigos de linguagem, negociando limites por meio de perguntas que podem ser feitas e os “não ditos” próprios de cada lugar. Processo que permite, ao longo do tempo, a construção de “*uma base de significância*” *entre seus participantes, [...] ambigüidades e convenções, sem as quais a*

³⁰ - JODELET, D. *Op. cit.*, p. 22.

³¹ - MOSCOVICI, S. *Op. cit.*, 2003, p.51.

³² - *idem*, pp. 49-50.

*vida social não poderia existir.”*³³. Tal situação leva a uma dinâmica pública do pensamento, na qual o que é pensado é dito a plenos pulmões, sem constrangimentos, porque representa a visão do grupo. Isso consolida e promove sua manutenção, cria raízes e liga as pessoas no que elas têm de comum.

E é no comum, numa simples conversa entre amigos, que surgem discussões acerca dos mais variados problemas morais, éticos, sociais e históricos, presentes no cotidiano. Imaginar que problemas “metafísicos” são discutidos somente no meio científico é desprezar a sociedade como ente pensante. É descaracterizar os indivíduos enquanto sujeitos históricos. Segundo Moscovici, o confronto desses dois universos cria um impacto psicológico profundo nos sujeitos que os habitam, a saber:

*“Os limites entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física, em duas. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual. A finalidade do primeiro é estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso. Pelo fato de ocultar valores e vantagens, eles procuram encorajar precisão intelectual e evidência empírica. As representações, por outro lado, restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos.”*³⁴

Assim, no entender de Moscovici, as representações sociais se movem na direção da prática cotidiana, do interesse consensual do grupo. O universo reificado por sua vez, restrito a uma minoria técnico-científica, estabelece leis que têm como objetivo nortear o pensamento de toda sociedade. No entanto, não há apenas contraste entre esses universos. Eles também se encontram. Neles as pessoas transitam diariamente e herdamos suas influências. Embora as representações sociais constituam a base dos universos consensuais por serem vinculadas ao conhecimento fundamentado no senso comum dos grupos sociais,

³³ - MOSCOVICI, S. *Op. cit.*, 2003, p.51.

³⁴ - *idem*, p.52.

municados que são pela comunicação entre seus integrantes e pela tradição construída ao longo do tempo, um outro aspecto importante deve ser observado – a multiplicação dos meios de comunicação de massa:

*“[...] a comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e dos pensamentos sociais.”*³⁵

Jodelet mostra que os sistemas de comunicação podem influenciar na construção de representações sociais de seu público por meio de instrumentos como a *difusão, a propagação e a propaganda*:

*“[...] Estes (os sistemas de comunicação), segundo pesquisas dos efeitos sobre sua audiência, têm propriedades estruturais diferentes, correspondentes à difusão, à propagação e à propaganda. A difusão é relacionada com a formação das opiniões; a propagação com a formação das atitudes e a propaganda com a dos estereótipos.”*³⁶

Dessa forma, as diferentes mídias influenciam o público ao massificar seu discurso através da propaganda, criando estereótipos que podem (ou não) atuar preponderantemente na construção do conhecimento de quaisquer conceitos construídos, seja na educação formal, seja na informalidade do cotidiano do aluno:

*“As instâncias [...] institucionais e as redes de comunicação informais ou da mídia intervêm em sua elaboração (das representações sociais), abrindo caminho a processos de influência e até mesmo de manipulação social [...]”*³⁷

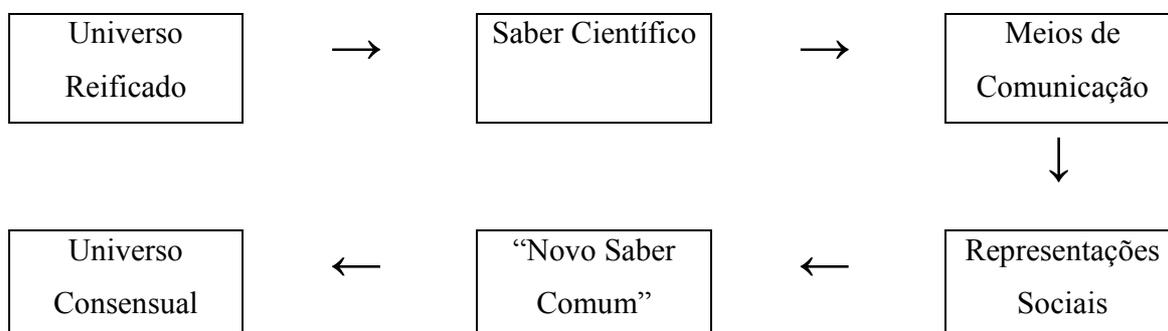
Os meios de comunicação têm sido fundamentais no processo de transmissão dos saberes do universo reificado. Esses saberes, constituídos por novas linguagens e descobertas descritas pelas ciências, eram transmitidos por veículos de alcance público

³⁵ - JODELET, D. *Op. cit.*, p. 30.

³⁶ - *idem*, p.30.

³⁷ - *ibidem*, p. 21.

limitado como os professores nas escolas, revistas especializadas e jornais. Com a explosão da tecnologia da informação nos últimos anos, esses saberes passaram a ser transmitidos em escala exponencial por veículos de comunicação como rádio, televisão e internet. Isso trouxe conseqüências inevitáveis à difusão dos saberes concebidos nos universos reificados e aproximou-os dos universos consensuais. Ao noticiar de várias formas os diferentes saberes científicos, os meios de comunicação se utilizam não só de especialistas que diretamente transmitem esse conhecimento numa linguagem erudita e técnica, como também de outros profissionais que veiculam o mesmo saber numa espécie de comunicação mais “palatável” à maioria da população, mas de qualidade muitas vezes duvidosa. O que precisa ser compreendido é que a transmissão desse conhecimento científico por alguém que não está diretamente ligado ao saber, já se trata de uma nova representação social construída, vinculada a toda dinâmica convencional e prescritiva já discutida. Assim, aos meios de comunicação cabe a função de (re)criar representações sociais provenientes dos universos reificados de forma que um “novo tipo de senso comum” seja construído e assim, adentre ao universo consensual.



A teoria das representações sociais mostra a predominância da construção do conhecimento a partir do senso comum em relação aos conhecimentos produzidos na comunidade científica. Os meios de comunicação servem para criar representações sobre o saber científico de forma que este seja prescritível e, ao mesmo tempo, passível de convenção por parte dos indivíduos e dos diferentes grupos sociais. O conhecimento produzido nos universos reificados torna-se então, dependente das convenções que os veículos de comunicação adotam para representar o saber científico. Premissas de tempo, conteúdo, ideologia, intenção e condição sócio-econômica são levadas em consideração

para “*re-apresentar*” qualquer tipo de conhecimento nos veículos de comunicação, o que impõe antecipadamente, pré-orientações ao público consumidor acerca de novas representações sociais que possam ser construídas, dando a esse movimento um caráter consensual orientado.

O Processo Dinâmico das Representações Sociais

Os universos consensuais, espaços privilegiados de emergência das representações sociais, se caracterizam pelo “desprovemento” de conflitos. Os indivíduos reproduzem os rituais estabelecidos e as interpretações adquiridas ao longo do tempo. Esse estado de coisas constrói uma rotina de falas, procedimentos, idéias e gestuais familiares ao grupo. A memória atua como instrumento essencial na consolidação desses rituais, tornando-os tradição. Esse processo fornece ao grupo padrões que servirão como critério norteador para tudo o que lhe é apresentado como novo.

Os grupos sociais podem, a partir disso, não somente reconhecerem o que é “*familiar*”, como também avaliarem o que não faz parte de seu universo: o “*não-familiar*”.

*“A presença real de algo ausente, a exatidão relativa de um objeto é o que caracteriza a não familiaridade. Algo parece ser visível, sem o ser: ser semelhante, embora sendo diferente, ser acessível e no entanto, ser inacessível. O não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso.”*³⁸

Aquilo que é estranho à vivência cotidiana tende, peremptoriamente, a ser repellido ou avaliado com referências preconceituosas ou exóticas. O que não é familiar leva os indivíduos à completa insegurança. O que fazem, então, os grupos sociais para preservar seu universo consensual? “Convencionam” suas representações sociais, ou seja, “re-apresentam” o não-familiar, o estranho, de maneira que, cognitivamente, aquilo que é incomum se torne comum; o velado se torne desvelado. Transformam o que acreditam ser ameaça em algo que possa ser digerido por seus integrantes.

³⁸ - MOSCOVICI, S. *Op. cit.* 2003, p.56.

Ancoragem e Objetivação

Ao relacionar as representações sociais ao universo consensual admite-se que sua função está atrelada a operacionalizar um senso comum tradicionalmente estabelecido. Tal empreita não é de fácil consolidação. Nela estão presentes necessidades de difícil concretização: a transformação de idéias, gestos, linguagens e palavras não familiares em respectivos códigos que sejam facilmente compreendidos e assimilados pelo grupo, ou seja, familiares. Para esse intento, obviamente se utilizam recursos que possam transitar nos campos da memória e da tradição - elementos recorrentes do universo consensual. Moscovici utiliza dois conceitos que possibilitam a efetivação desse exercício: a *ancoragem* e a *objetivação*.

A ancoragem é um processo cognitivo que possibilita a um objeto estranho (fatos, pessoas, idéias) ser apropriado por um grupo através de um sistema particular de categorias construídas historicamente, que serve como paradigma para sua contextualização.³⁹ Seu objetivo é transportar o que é “estranho” para um espaço que seja familiar ao grupo. Ou seja, contextualizar o incomum; apropriar-se do diferente de maneira que o torne mais próximo possível do pretendido. Em outras palavras, a ancoragem é a capacidade de nomear o novo; de classificar o que é estranho e desconhecido de maneira que este seja incorporado ao social.⁴⁰

As práticas de nomeação e classificação possibilitam o “enraizamento” do objeto no grupo. Classificar é incluir o objeto dentro de uma categoria. A categorização demanda características e adjetivos que possibilitam a descrição do objeto analisado e permite que o “não-familiar” possa ser avaliado, lido, até mesmo rotulado, enfim – “familiarizado”. Tal movimento revela o percurso da representação social que a partir das referências tradicionais do grupo, denomina e classifica os objetos:

“[...] a ancoragem enraíza a representação numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência.[...] Por um trabalho de memória, o pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a

³⁹ - MOSCOVICI, S. *Op. cit.*, 2003, p.61.

⁴⁰ - JODELET, D. *Op. cit.*, p. 38.

novidade a esquemas antigos, ao já conhecido. Por outro lado, a ancoragem serve para instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente.”⁴¹

A ancoragem permite que o objeto adentre o espaço da inteligibilidade. Possibilita o uso da memória para o reconhecimento por parte do grupo. Registra (no sentido “cartorial”: dá nome), concedendo uma “família” ao objeto. Dessa forma, o exercício da ancoragem pressupõe a comparação do objeto a uma espécie de “imagem idealizada” que serve como paradigma ao grupo. Esse aspecto abre uma discussão: se a representação social parte de um paradigma de análise que satisfaça a “norma” do grupo e o objeto representado sempre é passível de um juízo de valor, a nova representação não poderia ser relegada ao preconceito, à subestimação?

De certa forma sim. Moscovici trata desse tema elencando algumas conseqüências que o mecanismo da ancoragem pode criar nos grupos sociais a partir das representações construídas:

“De modo geral, minhas observações provam que dar nome a uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as conseqüências daí resultantes são tríplexes: a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências, etc.; b) a pessoa, ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos, através dessas características e tendências; c) a pessoa ou coisa torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham uma mesma convenção.”⁴²

Essa situação trazida por Moscovici permite entender as lutas de poder e dominação, os mecanismos ideológicos construídos para dominar (e) ou resistir, as tensões presentes nos diferentes espaços do cotidiano. Os paradigmas utilizados pelos diferentes grupos sociais para construir representações acerca de um mesmo objeto podem proporcionar entre outras coisas, o confronto. Chartier compara o estudo do confronto de

⁴¹ - JODELET, D. *Op.cit.*, pp. 38-9.

⁴² - MOSCOVICI, S. *Op. cit.*, 2003, p.67.

representações ao estudo das lutas econômicas, tendo as duas, igual importância na leitura de tensões apresentada pelas sociedades.

*[...] as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social [...], muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.*⁴³

Essas situações são presentes em muitos espaços. Até alguns anos atrás, países com condições sócio-econômicas como Brasil e Índia eram identificados mundialmente como pertencentes ao “Terceiro Mundo” - claramente uma denominação pejorativa que designava tais nações como portadoras de ampla desigualdade social e pouco desenvolvimento econômico. Com a globalização e a conseqüente nova ordem político-econômica mundial, tal denominação foi modificada para “países emergentes”, não porque tenha ocorrido a diminuição da desigualdade social e o aumento do desenvolvimento econômico nos últimos anos, mas, pelo simples fato desses países serem alvo da especulação financeira e potencial mercado consumidor dos produtos das grandes corporações econômicas, as quais necessitavam de novos espaços para prosseguir seu crescimento. Ou seja, os mecanismos de nomeação e classificação possibilitaram a países como o Brasil e Índia serem representados socialmente de outra maneira, mesmo que, essencialmente, suas estruturas internas não tenham mudado, do ponto de vista sócio-econômico, de forma qualitativa.

O outro processo de formação das representações sociais é a *objetivação*. A objetivação é o ato de “*descobrir a qualidade icônica de uma idéia [...], reproduzir um conceito em uma imagem. [...] encher o que está naturalmente vazio, com substância.*”⁴⁴

Moscovici relaciona essa idéia com o poder de “materialização do abstrato” que as palavras possuem. Embora reconheça que nem todos conceitos possam ser relacionados com imagens (dependendo do grau de acessibilidade do grupo às imagens), acredita que

⁴³ - CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990, p.17.

⁴⁴ - MOSCOVICI, S. *Op. cit.*, 2003, pp.71-72.

“as imagens [...] selecionadas (pelo grupo), devido a sua capacidade de ser representadas [...] são integradas (em um) núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias.[...]Uma vez que uma sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha mais fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais freqüentemente.”⁴⁵

A objetivação 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. Baczko afirma que *“[...] ao longo da história, as sociedades se dedicam a uma invenção permanente de suas próprias representações globais, da mesma forma criam idéias-imagens através das quais se dão uma identidade, percebem suas divisões, legitimam seu poder ou elaboram modelos formadores para seus cidadãos.”⁴⁶*

Jodelet cita três estágios do processo de objetivação: construção seletiva, esquematização estruturante (formação de um núcleo figurativo) e naturalização⁴⁷. A construção seletiva se configura por meio da concomitância da seleção de informações e das normas estabelecidas internamente aos grupos (as abstrações teóricas) em relação ao objeto. Essa seleção permite a construção de uma estrutura (núcleo figurativo), a utilização de imagens que representam o pensamento do grupo. Por fim, o que é pensado passa a usar essas imagens selecionadas “re-apresentando” o objeto na sociedade, tornando-o natural a partir de seus referenciais cognitivos.

O fim do processo de objetivação é fazer com que a *“[...] distinção entre imagem e realidade (sejam) esquecidas. A imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade, um simulacro, no verdadeiro sentido da palavra. [...] a imagem é totalmente assimilada e o que é percebido substitui o concebido [...]. Se existem imagens, se elas são essenciais para uma comunicação e para a compreensão social, isso é porque*

⁴⁵ - MOSCOVICI, S. *op. cit.* 2003, pp.72-73.

⁴⁶ - BACZKO, B. *Los Imaginarios Sociales: Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1984, p. 8 (tradução própria).

⁴⁷ - JODELET, D. *Op. cit.* p. 38.

elas não existem sem realidade (e não podem permanecer sem ela) [...]. Se as imagens devem ter uma realidade, nós encontramos uma para elas, seja qual for. Então, como por uma espécie de imperativo lógico, as imagens se tornam elementos da realidade, em vez de elementos do pensamento. A defasagem entre a representação e o que ela representa é preenchida, as peculiaridades da réplica do conceito tornam-se peculiaridades dos fenômenos, ou do ambiente ao qual eles se referem, tornam-se a referência real do conceito.”⁴⁸

Ao longo da história, esse mecanismo foi correntemente utilizado por grupos religiosos, políticos, econômicos e sociais com o objetivo de tornar concreto seus pensamentos. Imagens religiosas como a cruz e a pomba, políticas como a foice e o martelo, sociais como as mãos libertadas de grilhões e até logotipos da contemporaneidade que representam grandes corporações econômicas, têm em comum a prática de tornar realidade o pensamento, facilitando, conseqüentemente, a comunicação de ideais. 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 pelo grupo. 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 a criação de uma identidade cultural e social). Assim, empreender um processo de desvelamento das representações sociais a partir de ações simbólicas construídas pelos grupos é plenamente possível.

Portanto, os conceitos de ancoragem e objetivação fazem com que a representação social seja construída dialeticamente entre o objetivo e o subjetivo, o real e o imaginário, o presente e o ausente. Possibilitam a classificação e delimitação da multiplicidade de configurações intelectuais (mentalidades) que constroem a realidade dos diferentes grupos. Permitem reconhecer a maneira com que os grupos se identificam socialmente, por meio de diferentes expressões simbólicas (imagens) que revelam suas formas de estar no mundo. Por fim, como afirma Chartier, são importantes na averiguação dos mecanismos que as

⁴⁸ - MOSCOVICI, S. *Op. cit.*, 2003, p.74.

instituições utilizam para marcar de forma visível sua existência enquanto classe, grupo ou comunidade.⁴⁹

Estudar o espaço escolar a partir de representações sociais leva aqueles que querem refletir sobre tal complexidade pensar não somente no que aparece no discurso de professores e alunos, mas também naquilo que está implícito, “mascarado” à primeira vista. É o desafio de desvelar a multiplicidade de elementos que estão explícita e implicitamente presentes no discurso, formadores que são de símbolos que pretendem agir não somente sobre pensamento, mas também sobre como esse pensamento se torna “*representação do real*.”⁵⁰

Clifford Geertz procura desvelar as diferentes representações sociais a partir da “descrição densa” das práticas constituintes de um determinado grupo social e sua inserção no tempo de longa duração⁵¹, ou seja, a explicação do conjuntural a partir do estrutural. Historicamente poderia-se pensar nas instâncias de mudanças e permanências ou mesmo nas adequações e/ou apropriações de símbolos criados para representar pensamentos ao longo do tempo, fornecendo assim credibilidade às representações sociais de um grupo. Suas idéias precisam, necessariamente, relacionar-se com o mundo vivido. Seus símbolos devem ser construídos a partir da realidade cotidiana para que tenham aceitação social. A partir disso, dois caminhos são possíveis para a utilização da representação social por um grupo e, conseqüentemente, para a expansão dessa simbologia cognitivamente criada para toda a sociedade: o da resistência utópica, expressa em sonhos a serem conquistados e o da manipulação ideológica, obtida a partir da cristalização dos ideais e da manipulação dos símbolos com vistas à manutenção do poder.

No mundo da globalização, da expansão de uma lógica neoliberal de vida, da luta de culturas que se encontram no espaço dialético da homogeneização global de um lado e da excentricidade local de outro, em que medida instituições modernas como a escola, que tem entre seus objetivos proporcionar cidadania e senso crítico a todos indivíduos, lidam com a diversidade de representações sociais que as ocupam, a partir da ótica da construção da consciência histórica?

⁴⁹ - CHARTIER, R. *Op. cit.*, p.17.

⁵⁰ - PESAVENTO, S. J. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*, nº 29. São Paulo: ANPUH e Contexto, p. 18.

⁵¹ - BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A Longa Duração. In. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992, pp.41-78.

Para responder a essa questão, o trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro deles trata da proposta do pensador alemão Jörn Rüsen que relaciona vida prática à ciência da História, com o objetivo de construir consciência histórica nos indivíduos.

O segundo capítulo analisa a influência que as grandes transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas mundialmente nos últimos anos, tiveram na construção mental dos indivíduos. Em seguida, repercute os efeitos desse quadro global no cotidiano de pessoas residentes na periferia da Cidade de São Paulo.

O último capítulo reflete sobre o ensino de História e sua importância na construção de consciência histórica. Para tanto analisa as representações sociais de alunos e professores oriundas da aplicação no cotidiano de um conceito discutido nas aulas de História.

Esse percurso procurará mostrar que grande desafio é ao pesquisador do ensino de História criar uma interpretação da cultura a partir do estudo de um microcosmo como a escola (mais propriamente a sala de aula). De igual monta é entender a ambiência escolar e as configurações sociais do grupo que a habita, além de avaliar a interferência do viver cotidiano na apreensão da História, através do estudo do embate entre os conceitos ensinados (o saber escolar) e suas respectivas aplicações no cotidiano. Desafios esses inerentes à compleição de uma Didática da História.

CAPÍTULO 1

POR UMA DIDÁTICA DA HISTÓRIA: DO PENSAMENTO CIENTÍFICO À CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

*[...] o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana.
A ciência é um modo particular de realizar esse processo.
O homem não pensa porque a ciência existe,
mas ele faz ciência porque pensa.*

Jörn Rüsen

1.1 - A formação do pensamento histórico

A discussão acerca da História no âmbito das transformações pelas quais tem passado a modernidade é candente no meio acadêmico. Historiadores auto-intitulados modernos e pós-modernos têm proporcionado debates intensos ao longo dos últimos anos acerca da teoria da história.⁵²

O pensador alemão Jörn Rüsen, teórico da História, evidencia uma linha mediana que busca respostas às perguntas acerca da formação do pensamento histórico diante das rápidas transformações pelas quais passa à contemporaneidade. Afirma que as origens do pensamento, intitulado pós-moderno, se encontram no campo da arte, lugar que nutre especial sensibilidade para novas demandas de orientação da humanidade, tendo rapidamente se estendido às ciências humanas, especialmente à História.⁵³

Salienta que a discussão sobre a pós-modernidade é derivada de uma grande crise no processo de modernização nos campos da economia, sociedade e política. Em relação à economia, acredita que “*O pensamento pós-moderno reflete o fato de que esse crescimento continuado haverá de levar inevitavelmente a uma catástrofe ambiental, se continuarmos*

⁵² - Amplo debate sobre o tema ocorreu entre os historiadores F. R. Ankersmit e Perez Zagorin e está publicado em *Topoi: Revista de História: programa de pós-graduação em História Social da UFRJ*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001, v.2. Sendo dois artigos de Ankersmit (Historiografia e Pós Modernismo, pp.113-135; e Resposta a Zagorin, pp.153-173) e um de Zagorin (Historiografia e Pós Modernismo: Reconsiderações, pp. 137-152).

⁵³ - RÜSEN. J. A História entre a Modernidade e a Pós-Modernidade. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v.14, n.26/27, jan./dez.1997, p.80.

na modalidade moderna de exploração da natureza para produzir o bem-estar”; quanto à vida social argumenta que: “[...] a experiência pós-moderna relativamente à vida social afirma existir um profundo abismo entre os diferentes grupos sociais, que resulta em aumento da desigualdade”; mas ressalta que, no campo político, não vê proposta clara da crítica pós-moderna à modernidade:

“[...] a modernidade é uma forma democrática de organização do poder político. Mas nesse contexto a idéia da pós-modernidade não se apresenta de forma nítida como deveria. Assim, para citar um exemplo, nunca encontrei objeção de teóricos pós-modernos à democracia enquanto sistema político dominante nas sociedades modernas.” No entanto, percebe que há um desgaste dos Estados-nação concomitante às violações crescentes aos direitos humanos feitas em nome de uma democratização em escala mundial.⁵⁴

Mas a principal discussão do autor alemão reside no que chama de “crise do pensamento”. Para ele a “modernização é sinônimo de racionalização. Modernidade quer dizer que o homem desenvolveu a capacidade de organizar a vida humana conforme conhecimentos e descobertas devidas à racionalidade e à pesquisa científica. Essa capacidade foi combinada com as promessas dos grandes pensadores do início da Idade Moderna: com a promessa de erigir por via da racionalização o império do homem (*regnum hominis*).”⁵⁵

Segundo esse raciocínio, as sociedades economicamente desenvolvidas criaram uma “crise de consciência de si” caracterizada por uma “crise da noção de progresso”⁵⁶, fato que levou o campo da História a discutir o término das “grandes narrativas” centradas na categoria de progresso dos Estados-nação. Postula que o homem moderno das sociedades economicamente desenvolvidas tem a “sensação de estar perdendo progressivamente as fontes de sentido e da significância d(a) própria vida.”⁵⁷ Acredita que o grande desafio de

⁵⁴ - RÜSEN, J. Op. cit. 1997, p.81.

⁵⁵ - *idem*, p.82.

⁵⁶ - Para Rösen, a teoria da pós-história apresentada por Francis Fukuyama (FUKUYAMA, F. *Fim da História e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992) embora seja diferente da teoria pós-moderna, é o indício mais claro da crise do pensamento centralizado na noção de progresso, pois aponta para o fim da história.

⁵⁷ - RÜSEN, J. Op. cit., 1997, p.82.

uma consistente teoria da história na contemporaneidade passa pela discussão sobre a crise de orientação, na qual se encontra o mundo ocidental.

É claro que essa relevante discussão não se extingue nas sociedades economicamente desenvolvidas, antes tem sua gênese nesse contexto e influencia colateralmente a concepção de História em seus diferentes aspectos (teóricos, metodológicos e didáticos) em todo o mundo, assim como ocorre nos meios econômicos, sociais, culturais e políticos.

Como proposta à resolução dessa crise de racionalidade pela qual passa a modernidade, Jörn Rüsen apresenta o conceito de **consciência histórica**:

*[...] se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.*⁵⁸

As operações mentais utilizadas para a elaboração da consciência histórica dependem de um processo de desenvolvimento da capacidade de se pensar historicamente e, por conseguinte, adquirir conhecimento histórico.

No entender de Rüsen, o pensamento histórico se desenvolve a partir da necessidade de resolução de problemas de orientação no presente. Tal desenvolvimento requer um processo construído cognitivamente por meio de etapas que formam uma *matriz disciplinar*, ou seja, “*um conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada*”.⁵⁹

Rüsen acredita que a ciência da História pode influenciar os seres humanos a se orientarem praticamente no tempo, ou seja, historicamente.⁶⁰ Nesse sentido ocorre uma

⁵⁸ - RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p.57.

⁵⁹ - Rüsen utiliza essa idéia criada por Thomas Kuhn (KUHN, T. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975).

⁶⁰ - A ciência da história para Rüsen (*Geschichtswissenschaft* em alemão) tem o sentido da história como produto da operação científica da história na academia. Já o termo alemão *Geschichte*, foi utilizado para a história no sentido de processo temporal do agir racional dos seres humanos – conforme nota do tradutor do texto de RÜSEN, J. *Op. cit.*, 2001, p.11.

relação dialética entre a história pesquisada e elaborada nos meios acadêmicos e a necessidade do ser humano comum em utilizar a história em seu cotidiano.

Essa relação tem como ponto de partida a “*carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo*”⁶¹. E é centrada nos interesses práticos dos seres humanos em orientarem-se no tempo presente por meio da rememoração do passado:

*“[...] a teoria da História abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida cotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado.”*⁶²

Esses *interesses* por si só não formam o conhecimento histórico, mas passam a adentrar esse espaço de inteligibilidade, à medida que se voltam à reflexão sobre o passado com o objetivo de obter uma interpretação que suscite a orientação no tempo. Para isso se faz necessário o estabelecimento de *critérios de sentido* que tragam ao ser humano discernimento quanto à satisfação de suas carências de orientação. Rüsen avalia que a história “*é uma interligação, uma síntese de passado e presente, que co-envolve simultaneamente uma perspectiva sobre o futuro*”⁶³

Tais critérios de sentido são constituídos a partir de idéias que objetivam sistematizar a interpretação que os seres humanos têm de dar acerca de suas ações no mundo. Tratam-se de “*modelos de interpretação para os quais as experiências de evolução temporal do homem e de seu mundo são transpostas e nos quais são integradas [...]*”. Esse trabalho, realizado pelos historiadores, tem a função de construir perspectivas históricas acerca das experiências já vivenciadas pela humanidade. E é a partir dessas “*idéias que consistem em perspectivas gerais orientadoras da experiência, (que) o passado adquire, como tempo experimentado, a qualidade do histórico.*”⁶⁴ Como exemplo dessa prática, o

⁶¹ - RÜSEN, J. *Op. cit.* 2001, p.30.

⁶² - *idem*, p.30.

⁶³ - RÜSEN, J. *Op. cit.*, 1997. p.83.

⁶⁴ - _____. *Op. cit.*, 2001, p.32.

autor alemão cita o conceito de progresso que norteou as interpretações da história moderna, dando um sentido de orientação à experiência do passado.

A matriz disciplinar de Rüsen tem, então, nos interesses gerados pelas carências de orientação no tempo e nas idéias perspectivadas criadoras de sentido para essa orientação, dois fatores constituintes do pensamento histórico.

No entanto, esses fatores necessitam ser confrontados com a objetividade histórica. Isso se dá com o estabelecimento de um terceiro fator que reside na elaboração de pesquisas, com vistas a relacionar empiricamente o passado com as perspectivas apresentadas, ou seja, a utilização do *método histórico*:

“[...] A pesquisa é o modo pelo qual os historiadores introduzem os diagnósticos empíricos do passado na perspectiva, na qual o passado é investido do caráter de uma história dotada de sentido”⁶⁵

Para se constituir o pensamento histórico é fundamental que as idéias perspectivadas concebidas possam se relacionar com o método histórico, ou seja, serem “testadas” empiricamente, sem o que não há possibilidade de, cientificamente, constituírem um passado cognoscível do ponto de vista histórico. Rüsen alerta que o conhecimento histórico obtido por meio da pesquisa numa perspectiva que relacione presente e passado, por si só não é suficiente para a formação do pensamento histórico nos indivíduos. É fundamental *“apresentar a perspectiva histórica empiricamente concretizada em forma também histórica, isto é, como um texto.”⁶⁶*

Tanto quanto os *interesses*, as *idéias perspectivadas*, e os *métodos*, as *formas de apresentação* são necessárias para a formação do pensamento histórico. É na forma historiográfica que o pensamento histórico retorna às carências de orientação no tempo, geradas pelos seres humanos. Esse procedimento possibilita aos historiadores recorrerem a princípios estilísticos e de retórica próprios, com o objetivo de viabilizar maior entendimento por parte do público leitor.⁶⁷ Abre-se espaço para o quinto fator da matriz

⁶⁵ - RÜSEN, J. *Op. cit.*, 1997. p.84.

⁶⁶ - *idem*, p. 84.

⁶⁷ - Historiadores pós-modernos dão importância fundamental a esse quesito: *“[...] podemos até mesmo atribuir ao estilo prioridade sobre o conteúdo, pois graças ao fato dos pontos de vista historiográficos serem*

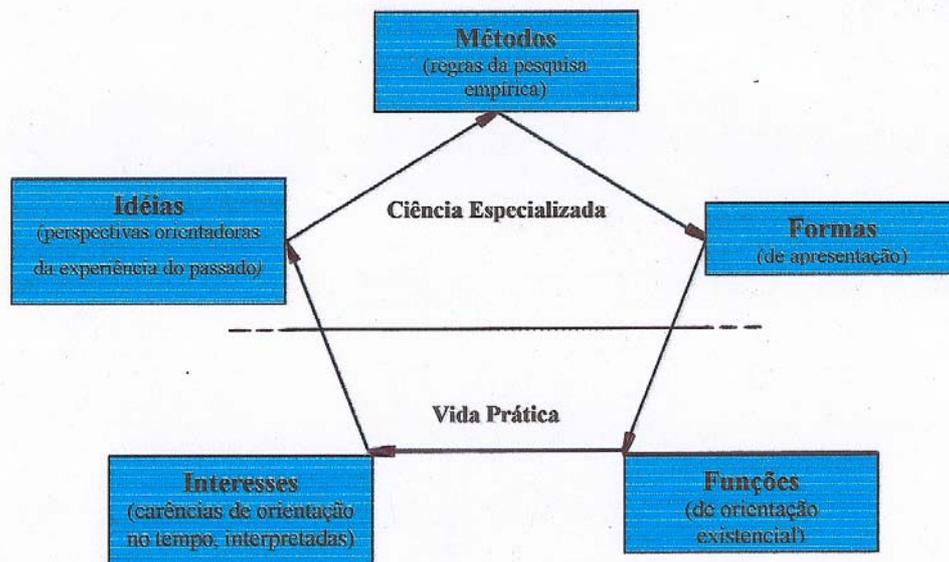
disciplinar de Rüsen com vistas à construção do pensamento histórico - a *função prática* realizada pelo saber histórico por meio da historiografia:

*“[...] se são carências de orientação no tempo que provocam o pensamento histórico e lhe conferem uma função relevante na vida, então a história como ciência e sua pretensão de racionalidade não podem ser explicadas e fundamentadas sem se levar em conta essa função.”*⁶⁸

Uma dupla dimensão da vida prática decorre dessa função orientadora: uma externa e outra interna. Quanto à dimensão externa, a história possibilita aos indivíduos criarem padrões culturais carregados de sentido nos contextos sociais nos quais vivem cotidianamente. Assim ocorre com a periodicidade de festas tradicionais relacionadas à religião ou ao folclore regional, por exemplo. Já no tocante à dimensão interna, a história fornece às pessoas os meios de orientação, de maneira que possam criar uma identidade histórica que permita suas confrontações com as inúmeras modificações do tempo. Ou seja, as pessoas criam uma identidade própria com bases fincadas na experiência do passado, que as fazem vivenciar o presente e projetar o futuro.

incomensuráveis – isto é, que a natureza das diferenças de opinião em história não podem ser satisfatoriamente definidas em termos de objetos de estudo – nada podemos fazer além de concentrarmo-nos no estilo incorporado a cada ponto de vista histórico ou olhar sobre o passado, se quisermos garantir um progresso significativo do debate na História. [...] O conteúdo é derivado do estilo.” ANKERSMIT, F. R. *Historiografia e Pós Modernismo. In. Topoi: Revista de História. programa de pós-graduação em História Social da UFRJ. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001, v.2, p.122.*

⁶⁸ - RÜSEN, J. *Op. cit.*, 2001, p.35.



Completa-se o ciclo da formação do pensamento histórico no ponto do qual se originou. A demanda de interesses na satisfação das carências de orientação no tempo é contemplada pelas orientações existenciais construídas pela historiografia. Cabe ressaltar que esse mecanismo não é estanque, mas constantemente dinâmico:

“Novos interesses podem superar as funções vigentes, de forma que o pensamento histórico, sob pena de se tornar anacrônico, tem de modificar suas perspectivas orientadoras com relação ao passado. Ele tem de ajustar-se a critérios de sentidos novos, que levam a novas representações do que há de especificamente histórico na experiência do passado. Essas novas representações ensejam novas técnicas de pesquisa, de que resultam, por sua vez, novas formas de apresentação, que estariam, assim, em condição de exercer as funções requeridas pelos novos interesses”⁶⁹

⁶⁹ - RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p.37.

Assim, a formação do pensamento histórico é um processo dinâmico que promove o encontro das perguntas de indivíduos ou grupos sociais (obtidas a partir de interesses fundamentados em carências de orientação no tempo) com as respostas dadas pela ciência da História (por meio do método histórico apresentado em narrativas historiográficas, com o objetivo de prover orientações práticas no viver cotidiano).

1.2 - A consciência histórica

Como citado anteriormente, a consciência histórica é formada pela soma de operações mentais que possibilitam aos seres humanos interpretar sua relação com as transformações do mundo e de si mesmos, de forma a se orientarem praticamente no tempo. Portanto, se constitui a partir de situações comuns do cotidiano dos seres humanos:

“[...] as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) [...] são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como é operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. Esses pontos em comum têm de ser investigados [...] como processos fundamentais e característicos do pensamento histórico.”⁷⁰

A consciência histórica pode ser entendida como fenômeno que emerge do encontro do pensamento histórico científico com o pensamento histórico geral (como mostrado na matriz disciplinar de Rüsen). Como tal, pode ser averiguada sua presença nos indivíduos, por meio da análise do cotidiano de suas vidas, com o objetivo de apreender as operações mentais que os fazem pensar historicamente. Essas operações só se tornam evidentes quando se consegue apurar seu grau de importância na vida prática, o sentido de sua ocorrência e os resultados dela gerados.

Dessa forma a consciência histórica transcende “a distinção entre teoria e práxis, entre conhecimento histórico no âmbito da ciência da história e aplicação desse

⁷⁰ - RÜSEN, J. *Op. cit.*, 2001, p.54.

conhecimento fora da ciência, e busca conexão íntima entre o pensamento e a vida, na qual (suas) operações são reconhecidas como produtos da vida prática concreta.”⁷¹

Como fenômeno da vida, ou seja, uma forma de consciência humana que está diretamente ligada à vida prática, a consciência histórica está fundamentada na necessidade que os seres humanos têm de construir interpretações diante de suas próprias mudanças e de seu mundo, com o intuito de exercer o domínio sobre essas transformações através de suas ações. Essas ações contemplam as principais funções da consciência histórica: orientação prática e construção de identidade.

É importante observar que tais ações são movidas por intenções que também se relacionam com a temporalidade. Nem sempre o que as pessoas intentam realizar consegue ser experimentado no transcorrer de suas próprias vidas. Essa prática é corrente nas disputas político-econômicas e nos conflitos ocorridos na história da humanidade e evidenciados na teoria da história por meio do conceito *braudeliano* de história de longa duração⁷². Projetos são realizados por determinada geração, a implementação do processo por outra e o produto conseguido por uma terceira.

Depreende-se daí o primeiro tipo de operação mental da consciência histórica. Aquela na qual o ser humano “*articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas.*” Tal operação pode ser descrita como “*orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo.*”⁷³ Nesse sentido a consciência histórica é o “*trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida.*”⁷⁴

Uma segunda operação mental na qual a consciência histórica se constrói é a “*constituição do sentido da experiência do tempo*”. É um “*processo de consciência em que as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto*

⁷¹ - *idem*, p.55.

⁷² - BRAUDEL, Fernand. *Op. cit.*, pp.41-78.

⁷³ - RÜSEN, J. *Op. cit.*, 2001, p.58.

⁷⁴ - *idem*, p.59.

interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer.”⁷⁵

Essa operação mental revela a forma pela qual se constitui a racionalidade da consciência histórica: estabelece intenções e determina objetivos à leitura que os indivíduos fazem das experiências do tempo.

Segundo Rüsen, o exercício dessas operações mentais constitutivas da consciência histórica, tem seus resultados interpretativos obtidos através de uma tipologia temporal nela verificada. Trata-se da oposição entre o *tempo natural* e o *tempo humano*. O tempo natural é o tempo da mortalidade. Ele se contrapõe aos projetos humanos derivados do pensamento. O ser humano tem nesse tempo um obstáculo à consecução de seu agir em relação às transformações pelas quais o mundo e ele mesmo passam durante sua caminhada histórica.

A resistência a esse tipo de tempo é denominada pelo autor alemão como tempo humano. É o tempo da imortalidade. Nele, os seres humanos se organizam de forma a criar condições nas quais o seu agir transcenda a temporalidade em que vivem. Os símbolos, costumes e tradições pelas quais grupos sociais e instituições de toda espécie são reconhecidos exemplificam essa prática.

Assim, a consciência histórica dos indivíduos pode ser verificada na relação interpretativa que os mesmos têm com essa tipologia temporal. Se o homem não se posiciona frente às transformações temporais próprias de sua pessoa e do mundo em que vive, poderá perder sua orientação e ser “engolido” pelo tempo natural. Em outras palavras, ao não raciocinar diante das mudanças, e perante estas não promover orientações em seu agir prático, o ser humano está fadado à alienação, ou seja, à “perda de tempo”:

“A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho.”⁷⁶

⁷⁵ - RÜSEN, J. *Op. cit.*, 2001, p. 59.

⁷⁶ - *idem*, p.60.

Pode-se deprender disso a função prática da consciência histórica. Ela “*confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da memória histórica.*”⁷⁷

Mas, de que forma essas operações mentais constitutivas da consciência histórica se apresentam estruturalmente nos seres humanos, de maneira que estes expressem suas determinações de sentido ao agir, diante da interpretação da experiência de tempo vivenciada como memória histórica? Por meio de uma terceira operação mental que se apresenta em todos os seres humanos: a capacidade de narrar.

A narrativa concede ao ser humano a forma de apresentar sua consciência diante do que lhe é relegado historicamente. A narrativa (histórica) “[...] *é o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico-científico.*”⁷⁸

Em outras palavras a narrativa histórica é a “*forma linguística pela qual a consciência histórica realiza sua função de orientação.*”⁷⁹ Obviamente, se faz necessário discutir de que forma se apresenta a narrativa como operação mental da consciência histórica, haja vista que tal conceito é abrangente e transita nos espaços opostos da realidade e da ficção.⁸⁰

No tocante à História, segundo Rüsen, a narrativa constituinte de consciência histórica trata da realidade e não da ficção. Para tanto, deve ser construída essencialmente por três componentes: as lembranças, as representações de continuidade e a identidade. Tais componentes são abrangidos por três competências narrativas que devem estar presentes na

⁷⁷ - RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. In *Revista Propuesta Educativa. Revista de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO*. Buenos Aires, ano 4, nº 7, Out. 1992, p.29 (Tradução própria).

⁷⁸ - GUMBRECHT, H. U. Das in vergangenen Zeiten Gewesene so gut erzählen, als ob es in der eigenen Welt ware, Versuch zur Anthropologie der Geschichtsschreibung, In: Koselleck/Lutz/Rüsen (eds.), *Formen der Geschichtsschreibung* (3), pp. 480-513; J. Rüsen, Die vier Typen des historischen Erzählens, id., pp.514-605. apud. RÜSEN, J. *Op. cit.*, 2001, p.61.

⁷⁹ - RÜSEN, J. *Op. cit.*, 1992, p.29. (Tradução própria).

⁸⁰ - A discussão sobre a presença ou não da ficcionalidade na narrativa histórica também é marcante entre “modernos” e “pós-modernos”. Rüsen cita o texto de WHITE, H. The fictions of factual representation. In: H. White (ed.). *Topics of discourse. Essays in cultural criticism*. Baltimore, 1978 (WHITE, H. *Trópicos do Discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: EDUSP, 2001).

operacionalização da consciência histórica: a competência de experiência, a competência de interpretação e a competência de orientação.

A *competência de experiência* ocorre à medida que os seres humanos usam as lembranças para “*interpretar as experiências do tempo*”⁸¹ O tempo presente dá o tom aos indivíduos de forma que possam buscar no passado as respostas para suas demandas de orientação.

*“Essa competência supõe uma habilidade para ter experiências temporais. Implica na capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente.”*⁸²

Esse processo não se escoa simplesmente no movimento de retornar ao passado para resgatar a lembrança, antes, reside na sua qualificação. Ou seja, o passado é lembrado como exemplo do que *não* deve ser realizado novamente no presente. A narrativa histórica construída conscientemente apresenta um sentido de orientação estanque que nega o passado experimentado, qualificando-o como uma espécie de modelo a ser rejeitado. Erros realizados por um grupo social no passado que, terminantemente, não devem ser reproduzidos no presente, são lembrados apenas por terem uma função já delimitada: a rejeição.

A *competência de interpretação* pode ser entendida como um estágio avançado em relação à competência de experiência, na medida que supera a orientação temporal conquistada com o primeiro estágio. Cabe à competência de interpretação não só rememorar o passado com vistas a obter um parâmetro no agir do presente, mas, de alongar a temporalidade dessa ação a partir da criação de uma *representação de continuidade* que sintetize presente, passado e futuro cognitivamente:

*“[...] a narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica”.*⁸³

⁸¹ - O autor alemão salienta que é essa relação com a experiência que distingue a narrativa historiográfica da ficcional ou literária. RÜSEN, J. *Op. cit.*, 2001, p.62.

⁸² - _____. *Op. cit.*, 1992, p.30 (Tradução própria).

Essa competência narrativa é evidenciada por meio de hábitos, leis e costumes de grupos sociais ou instituições, os quais são transmitidos de geração em geração, e interpretados com o objetivo de revalidar no presente o constituído no passado, com vistas à perduração de tais práticas no futuro, fortalecendo, dessa maneira, seus traços significativos. Trata-se da prática do “combinado não é caro”; da revalidação acrítica de acordos antigos, mesmo com o passar do tempo e as transformações decorrentes disso.

A terceira competência narrativa da consciência histórica não é pautada pela rejeição consciente do passado, nem se prende somente à interpretação do passado com vistas à efetivação de práticas no presente e no futuro, antes pergunta pelo *significado* da criação das representações de continuidade que sintetizam essas diferentes temporalidades. A *competência de orientação* responde às questões acerca do propósito em se utilizar uma narrativa histórica que vise unir passado, presente e futuro:

“Essa competência supõe ser capaz de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida. Implica guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico”⁸⁴

A idéia de articular a identidade humana com o conhecimento histórico implica não somente rememorar, revalidar e continuar com uma prática social com o objetivo de estendê-la ao futuro (como apresentada pela competência de interpretação), mas de construir uma narrativa (histórica) “[...] marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo.”⁸⁵

A competência de orientação dá aos seres humanos e seus grupos sociais a possibilidade da crítica em relação às transformações temporais. Seres humanos que travam

⁸³ - RÜSEN, J. *Op. cit.*, 2001, p.65.

⁸⁴ - _____. *Op. cit.*, 1992, p.30 (Tradução própria).

⁸⁵ - Cf. LÜBBE, H. *Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse*. Basileia/Stuttgart, 1977; In Bergmann (ed.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, vol.1. p.46-53, 1979. *Apud* RUSEN, J. *Op. cit.*, 2001, p.66.

com o *tempo natural* uma luta constante pelo estabelecimento de sua identidade, ou seja, da vinculação de sua existência ao *tempo humano*.

“[...] A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto-afirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo: [...] o critério de sentido para a constituição de representações abrangentes da continuidade é a permanência de si mesmos na evolução do tempo. A narrativa histórica é um meio de constituição humana.”⁸⁶

Nesse sentido, a competência de orientação possibilita às pessoas e seus grupos sociais, interpretarem o passado relacionando-o diretamente (e criticamente) com a situação presente, de maneira que seja construída, a partir dessa análise, uma estratégia de ação para a resolução do problema apresentado. Tal processo outorga a seus agentes a oportunidade de exercer praticamente sua intenção no tempo. Intenção carregada de sentido para si e para o grupo, fortalecendo assim, no transcurso das modificações temporais, sua identidade.

Através desse percurso observa-se em que medida a narrativa histórica não só é uma operação mental da consciência histórica, como guarda em si a função de agregar e mostrar as operações mentais citadas anteriormente (*orientação do agir - e do sofrer- humano no tempo; e constituição do sentido da experiência do tempo*). É por meio da narrativa que a consciência histórica é apresentada:

“[...] a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana.”⁸⁷

Percebe-se assim que o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen apresenta uma proposta inovadora sobre a aplicação do conhecimento histórico construído a partir da

⁸⁶ - RÜSEN, J. *Op. cit.*, 2001, p.66.

⁸⁷ - *idem*, p.67.

formação do pensamento histórico nos indivíduos. Reconhece a importância da ciência da História como construtora de um conhecimento histórico que além de atender à demanda de orientação dos indivíduos em seu cotidiano e constituir identidade, cria um excedente teórico que não a limita ao pragmatismo dessas funções, mas permite sua independência.

“[...] a História acadêmica ‘produz um excedente teórico além do necessário à identidade daqueles que agem’ e ‘esse excedente teórico precisa ser visto como uma conquista racional distinta da narrativa histórica orientada pela pesquisa.’ A História, portanto, ‘transcende à particularidade da orientação pelo senso comum da ação dentro do mundo vivenciado.’ A própria História é uma conquista histórica, com suas regras próprias e práticas metodológicas, guiadas por uma teoria e pode, desta maneira, ter uma postura crítica frente aos interesses e demandas da vida prática.”⁸⁸

À medida que assume essa relação dialética entre o pensamento histórico científico e o pensamento histórico comum, Rüsen abre espaço para a discussão acerca das formas como esse encontro pode ocorrer na prática. Vê a formação histórica de maneira ampla e heterogênea:

“[...] (a formação histórica é) um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico: o ensino nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e, como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana.”⁸⁹

Rüsen assume que uma teoria da História que reflita sobre a consciência histórica, deve suscitar uma segunda discussão. Além de promover a racionalidade inerente à ciência especializada, a qual cria argumentação a partir das fontes e as apresenta em forma

⁸⁸ - _____. *Zeit und Sinn: Strategien historischen Denkes*, Frankfurt am Main, 1990. pp.119-120. In. MEGILL. A. Jörn Rüsen's Theory of Historiography, 1994. *History and Theory*, 33, I, 51. *Apud.* LEE, P. *Walking Backing into Tomorrow – Historical consciousness and understanding history*, p. 4. (*‘Caminhar para trás em direção ao amanhã’ – a Consciência Histórica e o entender da História*). Trad.: José Norberto Soares. Comunicação apresentada no “Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002” (Encontro Anual da Associação América de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002) In. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/papers/Lee-Peter.pdf>. Acesso em 29/07/2005.

⁸⁹ - RUSEN, J. *Op. cit.*, 2001, p.48.

historiográfica, deve se propor a criar caminhos para que o aprendizado de História possa ser realizado:

[...] A teoria da história assume, pois, no campo da formação histórica, uma função didática de orientação. A teoria da história torna-se, assim, uma didática, uma teoria do aprendizado histórico; ela transpõe a pretensão de racionalidade que o pensamento histórico possui para o enraizamento da história como ciência na vida prática, em que o aprendizado histórico depende sempre da razão.⁹⁰

Isso não quer dizer que o ensino de História das escolas básicas deve ser um microcosmo da especialidade acadêmica. Rüsen acredita que as perspectivas orientadoras do aprendizado histórico no ensino básico destoam das perspectivas orientadoras de sua matriz disciplinar.⁹¹ Isso ocorre devido ao fato dos métodos do ensino de História residirem em regras de procedimento de comunicação (os quais devem formar consciência histórica) e não em “quadros de referências da interpretação histórica” (teorias) e “regras de procedimento”, nas quais as teorias devem ser contempladas pela “*experiência histórica*”, ou seja, empiricamente.⁹²

Peter Lee resume o pensamento de Rüsen sobre o que deve ser objeto do ensino de História nas escolas da seguinte forma:

“Para Rüsen o ensino de História é parte de uma idéia muito mais ampla de consciência histórica. Nas escolas, estudantes aprendem História. Quer dizer, aprendem maneiras de pensar a respeito do passado que (espera-se) os ajude a orientar-se no tempo, juntando passado, presente e futuro numa relação que os habilite a lidar com suas vidas como seres

⁹⁰ - idem, p.49.

⁹¹ - ABUD, K. M. *A Construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino*. História, São Paulo: UNESP, nº 22(1), 2003, pp. 191-192. Nesse artigo encontra-se exemplo prático desse pensamento. A autora analisa o uso de filmes em sala de aula à luz do conceito de consciência histórica de Rüsen: “Ao proceder às operações mentais necessárias para a inteligibilidade do filme, o aluno estará elaborando o seu pensamento histórico na perspectiva de construção da consciência histórica, não elaborando as técnicas e os procedimentos da profissão do historiador, mas os elementos fundamentais do modo de pensar que habita intimamente as proposições históricas, que as informa e torna significativas, distinguindo a História das maneiras ligeiras e espontâneas de representar o passado”.

⁹² - RUSEN, J. *Op. cit.*, 2001, p.50.

temporais. Resumindo, a História ensinada nas escolas deveria desenvolver consciência histórica.”⁹³

Ao fazer a distinção dos campos da ciência da História e do ensino de História no processo de desenvolvimento da consciência histórica, Rüsen revela a preocupação em não se perder o trabalho realizado pelo primeiro campo mencionado. De nada adianta o esforço da ciência da História em apresentar caminhos para as pessoas orientarem-se praticamente no cotidiano se os veículos de transmissão desse conhecimento não tiverem uma preocupação própria em estabelecer, racionalmente, suas teorias, métodos e procedimentos.

*[...] Por causa dessa diferença qualitativa (entre ciência da História e ensino de História) é igualmente necessária uma disciplina científica específica que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história, na medida em que não são idênticos aos processos mediante os quais o conhecimento científico especializado da pesquisa histórica se efetiva: a didática da História.*⁹⁴

Cabe à Didática da História entre outras coisas, pensar as diferentes formas pelas quais o ensino de História tem sido veiculado no cotidiano e como os indivíduos lidam com o conhecimento histórico. Pensar também no ensino formal de História, observando como professores e alunos têm se apropriado do conhecimento gerado e em que medida ocorre a construção de consciência histórica a partir disso. Verificar se é possível constatar a relação do ensino de História (e a influência da ciência da História nele) com o cotidiano dos alunos e apreender daí, o encontro entre o pensamento histórico científico e o pensamento histórico comum.

Um componente importantíssimo deve ser adicionado a esse contexto. A proposta de consciência histórica de Jörn Rüsen foi elaborada num contexto europeu, portanto, com o objetivo de satisfazer inicialmente às novas demandas de orientação prática no tempo e a

⁹³ - LEE, P. *Walking Backing into Tomorrow – Historical consciousness and understanding history*, p. 3. (*‘Caminhar para trás em direção ao amanhã’ – a Consciência Histórica e o entender da História*). Trad.: José Norberto Soares. Comunicação apresentada no “Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002” (Encontro Anual da Associação América de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002) In. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/papers/Lee-Peter.pdf>. Acesso em 29/07/2005.

⁹⁴ - RUSEN, J. *Op. cit.*, 2001, p.51.

constituição de identidade de cidadãos europeus, diretamente influenciados pela nova organização geopolítica européia pós-queda do muro de Berlim. Nesse sentido, em que medida pode se pensar em consciência histórica tal como Rüsen propõe, no aspecto global, ou seja, num mundo de contrastes sócio-econômicos tão grandes? De que forma a mentalidade construída pelo avanço da globalização tem influenciado na prática cotidiana de países com desigualdades sociais tão expostas como o Brasil? Emerge desse encontro a possibilidade da construção de consciência histórica?

CAPÍTULO 2

A DUPLA DIMENSÃO DO COTIDIANO: O GLOBAL E O LOCAL

*Nós somos mais livres do que jamais o fomos para lançar o olhar em todas as direções;
nós não percebemos limite algum.
Temos essa vantagem de sentir em volta de nós um espaço imenso
– mas também um vazio imenso...*

Nietzsche

2.1 - Visão geral da contemporaneidade: o “global” no “local”

A sociedade sonhada pela modernidade tinha como propósito o tríplice princípio colocado pela Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade. Sua meta era conduzir progressivamente à igualdade todos os povos do mundo. A busca incessante pela liberdade fez com que as instituições outrora regulamentadas pela modernidade como o estado (gestor da sociedade, provedor das condições de cidadania), a família (tradicionalmente “nuclear” – composta de pai, mãe e filhos) e o trabalho (assalariado, baseado em relações de produção), passassem a sofrer grande desgaste e transformação, sobretudo a partir da segunda metade do século XX.⁹⁵ Esse processo de desregulamentação da sociedade moderna tem sido denominado por muitos pensadores como “pós-modernidade”, outros preferem chamá-lo de “modernidade tardia”.⁹⁶

“Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas do final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. [...] Esses processos de mudança, tomados em conjunto, representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que

⁹⁵ - PROST, A. e VINCENT, G. *História da Vida Privada, vol. V – Da primeira guerra aos nossos dias.* ÁRIES, Philip e DUBY, Georges. (orgs.). São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Este volume contém importante análise das transformações ocorridas com essas instituições ao longo do século XX.

⁹⁶ - HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.* 8ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, pp.9-10.

somos compelidos a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada. [...] acrescenta(mos) uma nova dimensão a esse argumento: a afirmação de que naquilo que é descrito, algumas vezes como nosso mundo pós-moderno, nós somos também “pós” relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade – algo que, desde o Iluminismo, se supõe definir o próprio núcleo ou essência de nosso ser e fundamentar nossa existência como seres humanos. A fim de explorar essa afirmação, devo examinar [...] o caráter da mudança na modernidade tardia.”

Passados pouco mais de dois séculos do tradicional marco histórico da sociedade ocidental acima mencionado, o que se constata é o aumento da desigualdade sócio-econômica entre países ricos e pobres⁹⁷ e o acirramento das disputas político-cultural-militares entre Ocidente e Oriente. Esse processo de desgaste da modernidade ocorreu com a opção dos estados nacionais democráticos europeus e os Estados Unidos da América em centralizar, até a primeira metade do Século XX, sua economia em objetivos internos.

Gestores das instituições modernas, esses estados buscaram a democratização da saúde, educação e segurança de seus cidadãos por meio do desenvolvimento do capitalismo industrial em detrimento dos países periféricos. “Periferia” formada, principalmente, pelos países da América Latina, África e sul da Ásia, que tinham economias dependentes da agricultura, sem a possibilidade de um rápido desenvolvimento industrial-tecnológico, tampouco com perspectiva de criação de um estado de bem-estar social. Obviamente, nesse contexto se insere o Brasil que jamais teve, ao longo de sua história, um estado que proporcionasse à sua população plenas condições de cidadania, antes possui uma das sociedades econômica e socialmente mais desiguais do mundo.

⁹⁷ - “No mundo, durante as últimas três décadas tem havido crescente desigualdade e polarização na distribuição da riqueza. Segundo o Relatório sobre Desenvolvimento Humano elaborado em 1996 pela UNDP (United Nations Development Programme), apenas US\$ 5 trilhões dos US\$ 23 trilhões de PIB global originam-se de países em desenvolvimento, embora estes respondam por quase 80% do total da população mundial. Os 20% mais pobres viram sua parcela de participação na renda global cair de 2,3% para 1,4% nos últimos trinta anos. Ao mesmo tempo, a fatia dos 20% mais ricos cresceu de 70% para 85%. Com isso, a razão da participação no “bolo” do PIB entre os países mais ricos e os mais pobres dobrou, de 30:1 para 61:1. Os bens dos 358 maiores bilionários do mundo (em US\$) superam a soma das rendas anuais de países com nada menos que 45% da população mundial. A diferença em termos de renda per capita entre os mundos industrial e em desenvolvimento triplicou, de US\$ 5.700 em 1960 para US\$ 15.000 em 1993. Entre 1960 e 1991, todos, exceto os 20% mais ricos (da população mundial) viram sua parcela de participação na renda global encolher, de modo que, por volta de 1991, mais de 85% da população mundial recebia apenas 15% da renda total – outro indício de um mundo ainda mais polarizado.” In. CASTELLS, M. *Fim de Milênio – a era da informação: economia, sociedade e cultura* vol.III. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p.105.

Tal mecanismo se viu saturado devido ao desenvolvimento tecnológico e informacional das grandes empresas dos países ricos, as quais necessitavam ampliar seus negócios pelo mundo, com vistas a aumentar o público consumidor e, conseqüentemente, aumentar suas riquezas. Da mesma forma, ampliar os horizontes significaria conseguir mão-de-obra mais barata e despreocupação com entidades trabalhistas organizadas.

Essa situação permitiu que na segunda metade do século XX, ocorresse um processo de desregulamentação, de deslocamento paulatino das funções do estado (no que tange ao controle da economia) para grandes conglomerados financeiros, criadores de uma nova ordem mundial. Nova ordenação que teve como pilares o livre desenvolvimento do mercado, a privatização do público e uma suposta “democratização” do produto dessa mudança a todos indivíduos - a chamada *globalização*.

“[...] a globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado.”⁹⁸

Diferentemente dos estados nacionais atrelados geograficamente às suas fronteiras, esses conglomerados, também chamados de corporações, não se limitaram às fronteiras nacionais, antes se espalharam por todo o mundo que se ajustou à lógica capitalista apregoada. Nela, o que importa é a maior lucratividade e competitividade, promovida pela acelerada desregulamentação da indústria, das finanças e, conseqüentemente, do trabalho humano.

Com a globalização, tem-se a lógica do consumo pulverizando o mundo e homogeneizando-o culturalmente através da propaganda maciça dos ideais das grandes corporações que ganham com essa mentalidade, desde países do Oriente como Japão e, agora, a China, como também nos países pobres dos denominados “terceiro e quarto mundos”.

“Embora tenha se projetado a si próprio como trans-histórico e transnacional, como a força transcendente e universalizadora da modernização e da modernidade, o capitalismo

⁹⁸ - HALL, S. *op. cit.*, p.67.

*global é, na verdade, um processo de ocidentalização – a exportação das mercadorias, dos valores, das prioridades, das formas de vida ocidentais. Em um processo de desencontro cultural desigual, as populações estrangeiras têm sido compelidas a ser os sujeitos e os subalternos do império ocidental, ao mesmo tempo em que, de forma não menos importante, o Ocidente vê-se face a face com a cultura “alienígena” e “exótica” de seu “Outro”. A globalização, à medida que dissolve as barreiras da distância, torna o encontro entre o centro colonial e a periferia colonizada imediato e intenso.”*⁹⁹

No mundo globalizado, tudo passa a ser relevante se tiver a anuência do “Mercado”. Esse “ser” que ninguém vê, cujas feições não são conhecidas, mas que diariamente é descrito pela mídia por meio de adjetivos antropomórficos (“o mercado está triste, entusiasmado, de mau-humor...”). Nesse contexto, o indivíduo contemporâneo está destinado a um único objetivo: o consumo. Na sociedade de transição do terceiro milênio, não há dever em relação a grupos ou pessoas; o único compromisso é consigo próprio. E consiste em reproduzir a cultura do consumo de objetos, do amor *à la carte*, do psicologismo e da informação.¹⁰⁰ Tal ação perniciosamente elimina os que não se ajustam à lógica do mercado:

*“[...] os consumidores falhos - pessoas incapazes de responder aos atrativos do mercado consumidor porque lhes faltam os recursos requeridos, pessoas incapazes de ser ‘indivíduos livres’ conforme o senso de ‘liberdade’ definido em função do poder de escolha do consumidor. São eles os novos ‘impuros’, que não se ajustam ao novo esquema de pureza. Encarados a partir da nova perspectiva do mercado consumidor, eles são redundantes – verdadeiros ‘objetos fora do lugar’.”*¹⁰¹

A perversidade desse sistema relega aos “consumidores falhos” a pecha de “objetos fora do lugar” que devem ser eliminados. E de fato o são, através dos mecanismos de limpeza da nova ordem mundial – a multiplicação em progressão geométrica do

⁹⁹ - ROBINS, K. Tradition and translation: national culture in its global context. In Corner, J. and Harvey, S.(orgs), *Enterprise and Heritage: Crosscurrents of National Culture*. Londres: Routledge, 1991. *apud*. HALL, S. *op. cit.*, p.79.

¹⁰⁰ - LIPOVETSKY, G. *O Crepúsculo do Dever*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994, p. 63.

¹⁰¹ - BAUMAN, Z. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.24.

desemprego, da fome, da miséria, da desigualdade, da injustiça social e da violência. Como afirma Manuel Castells:

“[...] o que parece ser um fenômeno global é o avanço da pobreza, e principalmente da pobreza extrema. [...] a ascensão do capitalismo informacional global caracteriza-se, indubitavelmente, pelo desenvolvimento e subdesenvolvimento econômico simultâneos, inclusão social e exclusão social [...]. Há polarização na distribuição de riqueza em âmbito global, evolução diferencial na desigualdade de distribuição de renda interna nos países e crescimento substancial da pobreza e da miséria no mundo inteiro e na maioria dos países, tanto desenvolvidos como em desenvolvimento.”¹⁰²

Um mal-estar se revela. O mundo dividido entre consumidores e não consumidores produziu a crise da segurança. De um lado se encontram aqueles que podem consumir e se escondem em carros blindados, casas com cercas elétricas e seguros de toda sorte, movidos que são pelo medo que têm daqueles que não podem consumir. De outro, aqueles que não possuem condições econômicas para consumir, inseguros que estão diante da avassaladora queda dos níveis de emprego e proporcional aumento da violência. Violência que empurra os jovens à marginalidade de toda sorte e à insegurança total em relação ao futuro. A busca pela liberdade “a qualquer custo” trouxe um mal-estar à sociedade da transição do novo milênio: a necessidade de segurança.

Essas inúmeras transformações ocorridas durante a segunda metade do Século XX influenciaram sobremaneira o cotidiano das pessoas, na maioria do globo. A denominada “globalização” patrocinou mudanças estruturais principalmente nos campos da economia, política e tecnologia da informação. Países como o Brasil, tidos como “emergentes”, em nível mundial, passaram a ter acesso a bens de consumo de última geração e às benesses proporcionadas pela multiplicação dos meios de comunicação. Além disso, o País adentrou a rota de investimentos mundiais, sendo alvo das especulações financeiras e desejado mercado consumidor, devido à sua grande população.

No entanto, o ritmo acelerado das mudanças estabelecidas pelo fenômeno da globalização e os inúmeros interesses econômicos das grandes corporações financeiras, aquinhoadas pelas políticas públicas dos países mais ricos em relação aos países mais

¹⁰² - CASTELLS, M. *op. cit.*, pp.106-7.

pobres, não democratizou o aumento das riquezas conseguidas com o rápido crescimento econômico do mundo e criou uma mentalidade baseada na égide do consumo que avança não só no Ocidente, como também no Oriente. Essa situação provocou o acirramento das desigualdades sociais, o choque cultural entre Ocidente e Oriente (principalmente no aspecto fundamentalista religioso) e o aumento da violência em todo o mundo.

Tal situação se apresenta no cotidiano das pessoas à medida que essas transformações, de uma forma ou de outra, influenciam sua vida prática. Nas grandes metrópoles, espaços nos quais essas modificações se revelam prioritariamente, as desigualdades também são mais candentes. Seja no acesso a bens de consumo ou apenas à imagem dos mesmos bens, promovida pela maciça propaganda dos meios de comunicação, seja na convivência diária de carros de luxo transitando sobre viadutos que servem de moradia para mendicantes, seja na “disputa” diária nos semáforos entre crianças e adultos pedintes, ou no medo incessante da violência. O global atua no local, o que pode ser observado no cotidiano de pessoas residentes na periferia da Cidade de São Paulo, como os alunos participantes desta pesquisa.

2.2 - Visão sócio-econômica do grupo pesquisado: o “local” no “global”

Noroeste da Cidade de São Paulo. Periferia. Uma das regiões mais carentes e violentas dessa metrópole. Casas agrupadas umas sobre as outras sem nenhum projeto. Ruas estreitas, nas quais ônibus e carros têm dificuldade de trafegar. Falta de espaço nas calçadas, rede de esgotos diminuta, quase inexistente. Morros, vales, córregos sem nenhuma condição ambiental ou de higiene, margeados por barracos construídos feito palafitas. Ratos, lixo... crianças caminhando num cenário comum à periferia, imersas na pobreza - espelho da desigualdade social que afronta o País.

Um fator chama a atenção: a marcante presença de estabelecimentos comerciais como pequenos mercados, bares, farmácias, vídeo-locadoras, cabeleireiros e a grande quantidade de pequenas igrejas, a maioria, evangélicas. Há poucas opções de lazer. Jovens sem emprego se agrupam no entorno e dentro de um dos poucos espaços de ligação entre esse mundo e aquele demonstrado nos meios de comunicação: a escola.

A descrição acima poderia se encaixar no contexto de várias localidades da cidade de São Paulo, no entanto se refere à região na qual se localizam as duas escolas participantes desta pesquisa. Situadas no distrito de *Brasilândia* (sendo que uma delas fica na divisa com o distrito de Jaraguá.), essas escolas distam entre si sete quilômetros, tendo sido instaladas há aproximadamente 30 anos. Seus nomes: “*Escola de Ensino Fundamental*” e “*Escola de Ensino Médio*”.

As Escolas

O primeiro ensaio etnográfico foi realizado numa escola da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo aqui denominada “*Escola de Ensino Fundamental*”. De grandes proporções, tem aproximadamente 2400 alunos e funciona em quatro períodos (distribuídos entre 7:00 e 23:00 hs). Possui quinze salas de aula, além de salas de leitura, de informática (com aproximadamente vinte computadores) e de vídeo, amplo pátio e cozinha proporcional. Todos os corredores e salas possuem grades. Completa esse cenário duas quadras poliesportivas cercadas por alambrados e uma boa área de estacionamento.

Sua diretora à época tinha grande experiência como professora de ensino fundamental ciclo I (1^a à 4^a série) e, há pouco tempo, havia ascendido ao novo cargo. Receptiva, apresentou, com entusiasmo, as dependências da escola, detalhando cada espaço, destacando a organização das salas de informática e de leitura, amplas e com boa quantidade de computadores e livros, aos quais todos alunos tinham acesso.

A “*Escola de Ensino Médio*”, local da realização do segundo ensaio etnográfico, é parte da rede estadual de ensino. Com estrutura gigantesca, possui quatro grandes espaços com salas de aula distribuídas em todos eles, um amplo pátio com cantina, uma quadra poliesportiva e um pequeno estacionamento, insuficiente para a quantidade de carros de funcionários e professores. Funciona em três períodos, distribuídos das 7 às 23 hs, somando aproximadamente 3200 alunos. As salas de aula, de maneira geral, são bem cuidadas, algumas possuem frases que se referem à paz, amizade e não violência. Existem grades por todos os lados, em janelas e portas. Enormes cadeados completam o esforço por maior segurança.

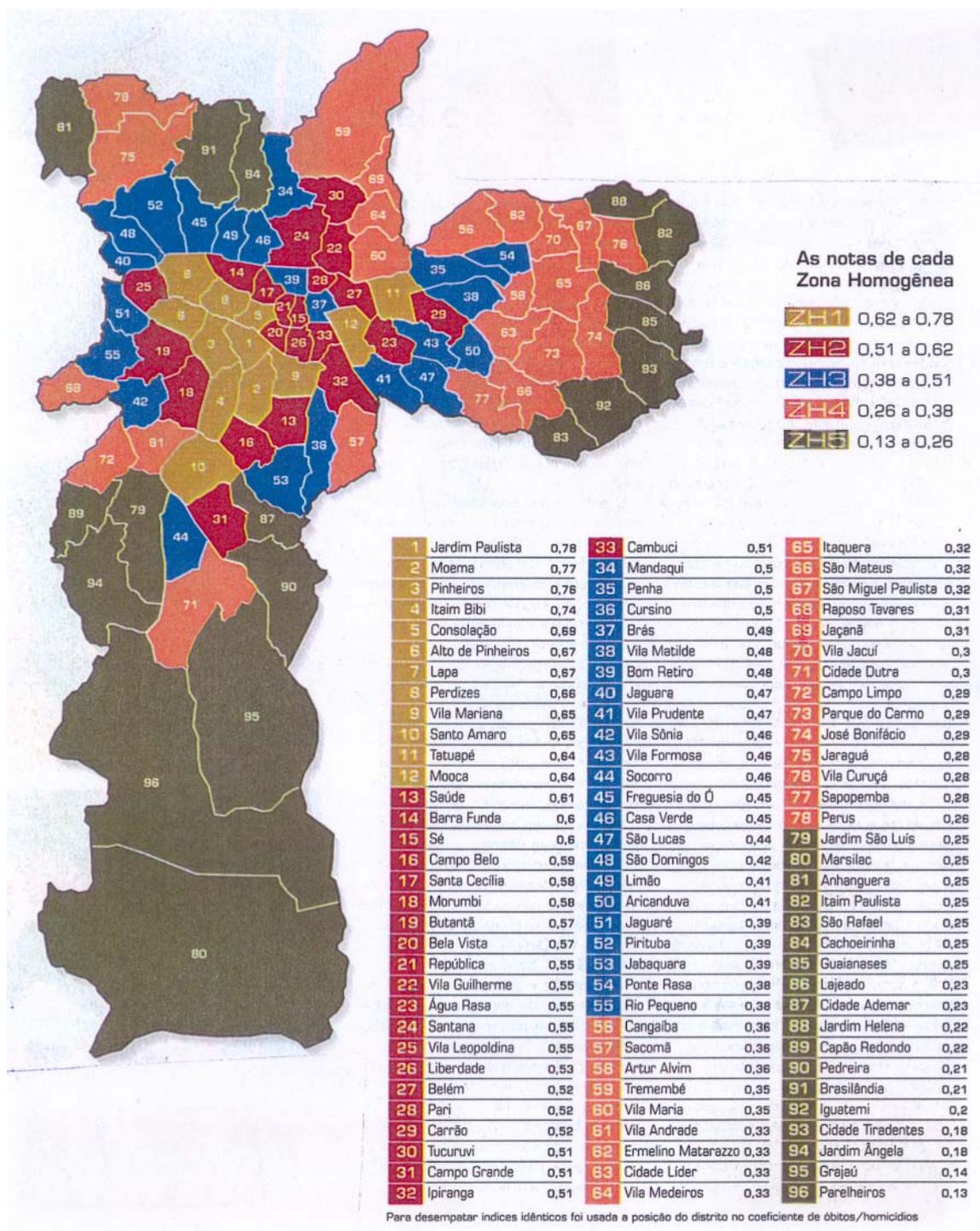
Sua diretora trabalhava ali, à época da pesquisa, há seis anos. Falava com entusiasmo do trabalho realizado nesse período, enfatizando a luta para continuar com os projetos de inserção de vários alunos que estavam excluídos da escola, devido à marginalidade. O principal deles visava diminuir a violência através da promoção da paz e era desenvolvido com grupos organizados, como sociedade “amigos de bairro”, igrejas e expressões da juventude da comunidade.

A Região: Brasilândia

Essa região é uma das mais carentes da Cidade de São Paulo. Segundo dados do CEDEC (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea), que realizou uma pesquisa sobre a juventude da Cidade de São Paulo, Brasilândia se encontra entre os distritos de piores condições de vida e lazer para os jovens (é o sexto dentre noventa e seis existentes na Cidade). Foram levados em consideração alguns indicadores para estabelecer zonas homogêneas de lazer juvenil: o percentual da população jovem no conjunto do distrito; taxa anual de crescimento populacional do distrito entre 1991 e 2000; o percentual de mães adolescentes no total de nascidos vivos; coeficiente de mortalidade por homicídios na faixa etária de 15 a 24 anos; o percentual de jovens que não freqüentam a escola; coeficiente de viagens por motivo de lazer, por distrito; índice de mobilidade da população entre 15 e 24 anos e valor da renda média mensal familiar.¹⁰³ Com base nesses indicadores, a Cidade de São Paulo foi dividida em cinco zonas homogêneas de lazer juvenil, da seguinte forma¹⁰⁴:

¹⁰³ - As variáveis foram escolhidas pelo CEDEC a partir do resultado de pesquisas anteriores realizadas pela própria instituição (Mapa da Exclusão Social e Mapas de Risco da Violência), pela Fundação SEADE (Índice de Vulnerabilidade Juvenil) e pela FMUSP (Análise do fluxo da população em busca de atenção à saúde). A partir dessas variáveis, atribuiu-se notas aos distritos (bairros) de um (1) a zero (0) para cada item em ordem decrescente de qualidade no quesito. O que tinha melhores condições recebeu nota um (1), enquanto o pior recebeu zero (0), sendo os demais distribuídos proporcionalmente. A média ponderada dessas variáveis levou ao indicador composto de lazer juvenil. Cf. CEDEC. *Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo: Relatório Final*. São Paulo, julho de 2003, p.10.

¹⁰⁴ - Mapa e ranking conforme: CEDEC. *Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo: Relatório Final*. São Paulo, julho de 2003, p.11 e 15 e publicação na *Revista da Folha – Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, ano 12, nº584, 24 de agosto de 2003, pp.6-34.



O distrito de Brasilândia se encontra posicionado na intitulada Zona Homogênea 5, composta por outros distritos espalhados pela Cidade, com as mesmas condições:

- Zona Noroeste (a mesma do distrito de Brasilândia): os distritos de Anhanguera e Cachoeirinha.
- Zona Leste: os distritos de São Rafael, Iguatemi, Cidade Tiradentes, Guaianases, Lajeado, Itaim Paulista e Jardim Helena.
- Zona Sul: os distritos de Marsilac, Parelheiros, Grajaú, Jardim Ângela, Pedreira, Capão Redondo, Cidade Ademar e Jardim São Luís.

Nesse contexto, observa-se que não há distritos das regiões Oeste, Norte e Central da cidade que possuam índices tão baixos de condições de vida e lazer para os jovens. Tais condições se fazem presentes, principalmente nas regiões Sul e Leste, além de alguns distritos da região Noroeste, como o de Brasilândia, onde estão localizadas as escolas que fizeram parte deste trabalho.

Contexto sócio-econômico dos alunos: O “Perfil Discente”

Paralelamente à observação participante foi realizada uma coleta de dados com o objetivo de obter o perfil sócio-econômico da comunidade pesquisada, bem como verificar as práticas cotidianas de seus jovens.

A coleta do “Perfil Discente” (ver anexo) da comunidade se estendeu para outras turmas de mesma seriação nas escolas. Objetivou-se, com isso, evitar algumas discrepâncias que poderiam ocorrer (a possibilidade de turmas mais faltosas que outras, grande diferença no número de alunos e alunas, etc).

Enquanto nas aulas que fizeram parte do ensaio etnográfico da turma de ensino fundamental houve a frequência de 32 alunos em média, na pesquisa do perfil discente 85 alunos preencheram o questionário. Da mesma forma, na turma da Escola de Ensino Médio houve frequência de 23 alunos em média, já na pesquisa do perfil discente 61 alunos preencheram o questionário.

A tabela abaixo apresenta a quantidade de alunos que participaram da pesquisa de perfil discente e a divisão destes, por gênero.

Tabela 1 – Quantidade de Alunos participantes da “Pesquisa do Perfil Discente”

Escola	Gênero		Total
	Masculino	Feminino	
<i>Ensino Fundamental</i>	45	40	85
<i>Ensino Médio</i>	31	30	61
Total	76	70	146

A faixa etária do grupo pesquisado varia de 14 a 35 anos, como apresenta a *tabela 2*. Essa estatística mostra que 96,4% dos alunos da “*Escola de Ensino Fundamental*” tinham entre 14 e 15 anos, quando foi realizada a coleta de dados (idade normal de conclusão da 8^a.série do ensino fundamental). Tal ocorrência não se repete na “*Escola de Ensino Médio*”, onde somente 46% dos alunos têm entre 17 e 18 anos, idade de conclusão do ensino médio, isto se o percurso do estudante durante o ciclo escolar não encontrar percalços, como reprovação ou evasão.

Tabela 2 – Faixa Etária

Idade	Escola de Ensino Fundamental		Escola de Ensino Médio		Total	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Quatorze (14)	52	<u>61,1</u>	0	0	52	35,5
Quinze (15)	30	<u>35,3</u>	0	0	30	20,5
Dezesseis (16)	1	1,2	0	0	1	0,7
Dezessete (17)	0	0	<u>8</u>	<u>13,1</u>	8	5,5
Dezoito (18)	1	1,2	<u>20</u>	<u>32,9</u>	21	14,3
Dezenove (19)	0	0	12	19,7	12	8,2
Vinte (20)	0	0	7	11,5	7	4,8
Demais (21 a 35 anos)	0	0	13	21,2	13	9,1
Não citou	1	1,2	1	1,6	2	1,4
Total	85	100,0	61	100,0	146	100,0

A *tabela 3* mostra que os alunos das escolas pesquisadas, em sua grande maioria são naturais do Estado de São Paulo (72,5%). No entanto, se somente a “*Escola de Ensino Médio*” for levada em consideração, esse índice cai, consideravelmente (51%). Proporcionalmente a essa queda, verifica-se o aumento do índice de alunos nascidos em outros estados, principalmente da Região Nordeste do País (42,6% do total de alunos da “*Escola de Ensino Médio*”). Esse aumento progressivo da migração ao ser relacionada com a variação da idade dos alunos, forma um quadro do perfil migratório do grupo: quanto maior a idade, maior é a taxa migratória nordestina¹⁰⁵, o que permite uma leitura na qual se pode inferir que os alunos da “*Escola de Ensino Fundamental*” pesquisados são possíveis filhos ou netos de migrantes nordestinos e os alunos da “*Escola de Ensino Médio*”, por sua vez, não somente se encaixam nesse perfil, como também eles próprios são alinhados como migrantes.

¹⁰⁵ - Segundo dados do IBGE/Fundação SEADE, a porcentagem de migrantes nordestinos residentes em São Paulo entre os anos de 1995-2000 era de 71,8% do total.

Tabela 3 – Naturalidade

Estado da Federação	Escola de Ensino Fundamental		Escola de Ensino Médio		Total	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Região Sudeste						
São Paulo	75	88,2	31	<u>51,0</u>	106	<u>72,5</u>
Minas Gerais	1	1,2	1	1,6	2	1,4
Espírito Santo	0	0	1	1,6	1	0,7
Total	76	89,4	33	54,2	109	74,7
Região Nordeste						
Bahia	3	3,5	9	14,8	12	8,2
Pernambuco	2	2,3	8	13,1	10	6,8
Alagoas	1	1,2	4	6,6	5	3,4
Paraíba	1	1,2	1	1,6	2	1,4
Ceará	0	0	2	3,3	2	1,4
Rio Gde. do Norte	0	0	1	1,6	1	0,7
Maranhão	0	0	1	1,6	1	0,7
Total	7	8,2	26	<u>42,6</u>	33	22,6
Estados de outras regiões						
Paraná	1	1,2	0	0	1	0,7
Amazonas	0	0	1	1,6	1	0,7
Goiás	1	1,2	1	1,6	2	1,4
Total	2	2,4	2	3,2	4	2,8
Total Geral	85	100,0	61	100,0	146	100,0

Esse perfil vai de encontro com as migrações, sobretudo nordestinas, para a Cidade de São Paulo, ocorridas a partir do grande desenvolvimento industrial dos anos 1960/70, que criou a imagem paulistana de “terra da oportunidade”:

“Até a década de setenta, a concentração de atividades econômicas, particularmente industriais, pode ser considerada o eixo organizador da cidade de São Paulo. Esta lógica resulta num modelo de ocupação urbana bastante polarizado e desigual, em que o crescimento demográfico, a migração para as metrópoles, a disponibilidade de significativo exército industrial de reserva constituem alguns dos elementos que marcam esse período. Notadamente em São Paulo, esse modelo de ocupação urbana caracteriza-se pelo fenômeno da ‘periferização’, com o início de um ciclo de loteamentos urbanos, na maioria das vezes clandestinos, aliados à ‘alternativa’ da autoconstrução [...]”¹⁰⁶

A diminuta presença de alunos da “Escola de Ensino Fundamental” de outra origem que não a paulistana reflete a diminuição do fluxo migratório ocorrido com a modificação da lógica econômica da Cidade de São Paulo a partir dos anos 1980, devido ao “[...] aumento progressivo do peso dos setores terciário e quaternário na economia. Neste período, São Paulo consolida-se como uma metrópole transacional. Se a fórmula de manutenção do poder da metrópole industrial consistia até então em crescer sem parar – aumentando sua área de influência contígua, incrementando o número de plantas industriais e de serviços, atraindo populações migrantes -, o mesmo não ocorre na metrópole transacional. Neste caso, como a informação é peça-chave desse processo, a metrópole transacional não precisa agregar todos os elementos no interior de seu território, e mesmo assim torna-se possível manter o comando e a direção política e econômica do país.”¹⁰⁷

Essa transformação dos parâmetros econômicos em que se estruturava a Cidade de São Paulo, reflexo das mudanças econômicas globais, provocou a diminuição das migrações e, conseqüentemente, a fixação das pessoas na periferia ou nas cidades circunvizinhas, que formam a região metropolitana denominada “Grande São Paulo”.

¹⁰⁶ - BOUSQUAT, A. e COHN, A. A Construção do Mapa da Juventude de São Paulo. *Revista Lua Nova* n°60, 2003. p.83.

¹⁰⁷ - *idem*, p.84.

Tabela 4 - Perfil da Habitação dos Alunos

Escola	Tipo de Moradia					Tipo de Construção				Situação do Imóvel					
	Casa	%	Apto.	%	Total	Alve- na- ria	%	Ma- dei- ra	%	Pró- pria	%	Alu- ga- da	%	Ce- di- da	%
“Ens. Fund”	83	97,7	2	2,3	100,0	85	100	0	0	71	83,5	10	11,8	4	4,7
“Ens. Médio”	60	98,4	1	1,6	100,0	57	93,4	4	6,6	47	77,0	11	18,0	3	5,0
Total	143	97,9	3	2,1	146	142	97,3	4	2,7	118	80,8	21	14,4	7	4,8

O perfil da moradia do grupo pesquisado mostra certa estabilidade das pessoas na região das escolas pesquisadas (conforme tabela 4). A grande maioria dos alunos reside em casa (97,9%), denominada “própria” (80,8%) e construída em alvenaria (97,3%). Isso mostra que a região já não possui grande volatilidade de moradores, mas uma crescente fixação destes ao local, o que pode proporcionar, ao longo do tempo, maiores perspectivas de organização para se conseguir os serviços essenciais por parte do Estado: saúde, habitação, transporte e educação. Outro aspecto importante é a baixa quantidade de apartamentos na região (2,1%), a qual denota que não há grandes empreendimentos imobiliários privados, tampouco investimentos do Estado nesse quesito. Tal situação se repete em todo o distrito (apenas 11,1% de apartamentos em toda Brasilândia), como se observa na tabela 5:

Tabela 5 – Habitação no distrito de Brasilândia*

	Nº de Domicílios	%
Domicílios Particulares Permanentes em Casas	56542	85,7
Domicílios Particulares Permanentes em Apartamentos	7351	11,1
Domicílios Particulares Permanentes em Cômodos**	1585	2,4
Domicílios Improvisados***	322	0,5
Domicílios Coletivos****	165	0,3
Total	65965	100

* Fonte: SEADE (2000)

** Domicílio composto por um ou mais aposentos localizado em uma casa de cômodos, cortiço, cabeça de porco, etc (IBGE).

*** Domicílio localizado em unidade não residencial (loja, fábrica, etc) que não tinha dependências destinadas exclusivamente à moradia, mas que é ocupado por morador. (IBGE).

**** O domicílio é considerado coletivo quando a relação entre as pessoas que nele habitam é restrita a normas de subordinação administrativa, como em hotéis, pensões, presídios, cadeias, [...], quartéis, [...], asilos, orfanatos, conventos, hospitais, etc (IBGE).

A maioria dos habitantes do distrito de Brasilândia reside em casas (85,7%). No que tange à configuração interna dessas moradias, um dado interessante se apresentou na pesquisa do perfil discente: a relação - quantidade de cômodos X quantidade de residentes, por domicílio:

Tabela 6 - Quantidade de Cômodos por Domicílio

Quantidade de Cômodos	Escola de Ensino Fundamental		Escola de Ensino Médio		Total	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Um	0	0	1	1,6	1	0,7
Dois	5	5,9	4	6,6	9	6,2
Três	9	10,6	15	24,6	24	16,4
Quatro	19	22,3	16	26,2	35	24,0
Cinco ou mais	52	61,2	25	41,0	77	52,7
Total	85	100,0	61	100,0	61	100,0

A maioria das residências dos alunos possui cinco cômodos ou mais (52,7%), o que revela a necessidade de ampliação dos espaços. Tal ampliação, entre outros motivos, poderia indicar simplesmente a necessidade de conseguir maior conforto para a família. No entanto, os dados da tabela 7, abrem para outra possibilidade: a premência em se comportar o rápido crescimento familiar, seja por maternidade, seja por agregação de outros parentes.

Tabela 7 - Quantidade de Residentes por Domicílio

Número de residentes	Escola de Ensino Fundamental		Escola de Ensino Médio		Total	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Até 3 pessoas	6	7,1	15	24,6	21	14,4
4 a 5 pessoas	36	42,3	22	36,0	58	<u>39,7</u>
6 a 8 pessoas	35	41,2	17	27,9	52	<u>35,6</u> <u>75,3</u>
Mais que 8 pessoas	8	9,4	7	11,5	15	10,3
Total	85	100,0	61	100,0	146	100

Os números mostram que as residências dos alunos pesquisados têm, em média, de 4 a 8 habitantes (75,3%), sendo que em 39,7% do total de residências, moram de 4 a 5 pessoas e em 35,6% das residências, habitam entre 6 e 8 pessoas. O que denota certa irregularidade entre as habitações e, conseqüentemente, relativa desigualdade entre os habitantes do entorno escolar.

Para aferir tal desigualdade, se faz necessário refletir acerca da configuração econômica dessa comunidade. A tabela 8 mostra a renda familiar do grupo pesquisado. As famílias, em sua maioria, vivem com uma renda de até três salários mínimos (65,1%), sendo que destes, 23,3% vivem com apenas um salário mínimo mensal.

Tabela 8 - Renda Familiar Mensal

Quantidade de Salários Mínimos	Escola de Ensino Fundamental		Escola de Ensino Médio		Total	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Menos de 1 a 1	19	22,4	15	24,6	34	23,3
Mais de 1 a 3	37	43,5	24	39,3	61	41,8 65,1
Mais de 3 a 8	22	25,9	19	31,1	41	28,0
8 ou mais	7	8,2	3	5,0	10	6,9
Total	85	100,0	61	100,0	146	100,0

Esse contexto está em consonância com os indicadores de renda familiar levantados pelo SEADE em todo o distrito de Brasilândia, conforme tabela 9:

Tabela 9 – Distribuição dos Domicílios por Faixa de Renda Familiar Mensal, Distrito de Brasilândia*

Renda Familiar (em Salário Mínimo)	%
Menos de 2	19,87
De 2 a menos de 5	34,23
De 5 a menos de 10	28,27
De 10 a menos de 15	9,15
De 15 a menos de 25	5,99
De 25 acima	2,49
Total	100,00

* Fonte SEADE/IBGE (2000)

A renda familiar mensal de Brasilândia varia de zero (0) a cinco (5) salários mínimos, na maioria do distrito (54, 1%), sendo que, dessas famílias, 19,87% recebem menos que dois (2) salários mínimos.

A comparação dos dados das tabelas 8 e 9 revela que a renda familiar mensal da maioria do grupo de alunos das escolas pesquisadas reproduz o que ocorre em todo o

distrito de Brasilândia. Observa-se que a faixa menos remunerada do grupo (inferior a 5 salários mínimos) é maioria. Por outro lado, verifica-se também que a faixa com maior remuneração mensal do grupo (6,9% recebeu acima de 8 salários mínimos) é muito menor percentualmente, do que a faixa de todo o distrito (17,63% recebeu acima de 10 salários mínimos), atestando assim maior pobreza da região na qual as escolas se localizam.

No que se refere à renda *per Capta*, com a maioria das famílias do grupo pesquisado sendo composta, em média, por 4 a 8 pessoas (75,3% - conforme tabela 7), verifica-se que os dividendos variam de 0,375 a 0,75 do salário mínimo, o que também reproduz o perfil do distrito de Brasilândia.

A tabela abaixo apresenta os dados de distribuição da renda *per Capta* nos domicílios do distrito. Nela se observa claramente que a maioria da região vive com uma renda *per Capta* mensal menor do que três (3) salários mínimos (81,15%), sendo que, desta, 34,6% “administra” sua vida com menos de um (1) salário mínimo.

Tabela 10 - Distribuição dos Domicílios por Faixas de Renda *per Capta*, Distrito de Brasilândia*

Renda Per Capta (em Salário Mínimo)	%	
Menos de 1	34,6	81,15
De 1 a menos de 3	46,55	
De 3 a menos de 5	11,73	
De 5 a menos de 10	5,65	
De 10 e mais	1,48	
Total	100,00	

* Fonte SEADE/IBGE (2000)

Esse baixo rendimento *per Capta* de Brasilândia está diretamente ligado à massa trabalhadora da região. Os dados apresentados na tabela 11 revelam que a maior porcentagem das famílias tem seus responsáveis com renda mensal variando de um (1) a três (3) salários mínimos (32,12%), assim como a renda mensal familiar declarada pelos alunos do grupo pesquisado. Cabe ressaltar também o considerável percentual de famílias

nas quais os responsáveis não possuem rendimento algum (15,24%) ou recebem até um (1) salário mínimo (8,99%).

Tabela 11 – Rendimento das pessoas responsáveis pelos domicílios no distrito de Brasilândia* ()**

Número de Salários Mínimos	%
Sem rendimento	15,24
Até Um	8,99
Mais de Um a Três	32,12
Mais de Três a Cinco	20,79
Mais de Cinco a Dez	17,28
Mais de Dez	5,58
Total	100,00

* Fonte SEADE (2000)

** Porcentagem de chefes (homens ou mulheres) responsáveis pelo domicílio, agrupados por classe de rendimento expresso em salários mínimos.

Dessa forma, os dados colhidos acerca da renda familiar dos alunos, mostram que esse grupo está alinhado às condições econômicas precárias presentes em todo o distrito. O quadro se configura socialmente ainda mais complicado se esses índices forem comparados com os indicadores de renda de todo o município de São Paulo (Tabela 12):

Tabela 12 – Principais Indicadores de Renda da Cidade de São Paulo – 2003

Indicador	Valores em Reais (R\$)	Valores em Salários Mínimos do período*
Rendimento Médio Real Familiar	1742	7,26
Rendimento Real <i>per Capta</i>	666	2,6**

Fonte: SEADE/IBGE (2003)

* O salário mínimo vigente no ano de 2003 era de R\$240,00.

** O número leva em consideração toda a população economicamente ativa.

O município de São Paulo apresenta um rendimento médio familiar mensal bem maior que o da maioria de famílias do distrito de Brasilândia. Dentro desse contexto, as

famílias do grupo de alunos se encaixam na faixa mais excluída do distrito. Claramente, a situação econômica dessas famílias não garante a satisfação das necessidades básicas essenciais, para uma qualidade de vida mínima, numa cidade que possui um altíssimo custo de vida como é São Paulo.

Esse quadro econômico do grupo e do distrito advém de algumas variantes. Uma delas está relacionada com a perspectiva de trabalho e com as respectivas ocupações profissionais dos responsáveis pelas famílias pesquisadas.

Tabela 13 – Ocupação profissional dos pais dos alunos

Relação com o Trabalho	Escola de Ensino Fundamental				Escola de Ensino Médio				Total			
	Pai	%	Mãe	%	Pai	%	Mãe	%	Pai	%	Mãe	%
Trabalha atualmente	56	75,7	40	75,5	28	57,1	24	66,6	84	68,3	64	71,9
Desempregado	17	23,0	13	24,5	13	26,5	11	30,5	30	<u>24,4</u>	24	<u>27</u>
Aposentado	1	1,3	0	35,4	8	16,4	1	2,9	9	7,3	1	1
Total	74	100,0	53	100,0	49	100,0	36	100,0	123	100	89	<u>1,1</u>

Os dados da tabela acima revelam que em cada quatro pais de alunos pesquisados, um se encontrava desempregado na época da pesquisa (24,4% dos pais e 27% das mães). Outro aspecto relevante dessa comunidade é a importância da remuneração advinda do trabalho das mães. Embora ainda prevaleça a presença profissional marcante do pai, há uma substancial elevação da necessidade do trabalho das mães para a manutenção econômica da família. A figura da mãe no mercado de trabalho se sobressai, notadamente no campo da informalidade, como é observado na baixíssima taxa de mães aposentadas no grupo (1,1%), o que, provavelmente, decorre da não regulamentação das atividades praticadas.

As atividades profissionais dos pais dessa comunidade são, majoritariamente, ligadas à baixa escolaridade e, paralelamente, ao mercado informal. Isso pode ser constatado ao observarmos as principais profissões dos pais dos alunos participantes da pesquisa:

Tabela 14 – Atividades profissionais exercidas pelos pais

<u>Profissões mais citadas – Pai</u>	<u>Porcentagem</u>
Pedreiro	<u>17%</u>
Porteiro	<u>10%</u>
Motorista	<u>8%</u>
Outros	65%
Total	100%
<u>Profissões mais citadas – mãe</u>	<u>Porcentagem</u>
Doméstica	<u>42%</u>
Auxiliar de limpeza ou faxineira	<u>12%</u>
Outros	48%
Total	100%

Tais profissões têm baixíssima remuneração e estão umbilicalmente ligadas à baixa taxa de escolaridade, quesito que atua decisivamente na configuração sócio-econômica dessa comunidade. A incidência de pessoas que completaram o ensino superior é irrisória (2,9%) e desproporcional em relação à taxa de pais que estudaram, no máximo até o final do ensino fundamental (62,6%), sendo 35,1% apenas até a 4^a.série e 27,5% até a 8^a.série.

Tabela 15 - Escolaridade dos Pais

Escolaridade	Escola de Ensino Fundamental				Escola de Ensino Médio				Total							
	Pai	%	Mãe	%	Pai	%	Mãe	%	Pai	%	Mãe	%	Ambos	%		
Não Frequentou	4	5,1	5	6,1	13	22,4	10	17,5	17	12,4	15	10,8	32	11,7		
Até a 4 ^a .série	23	29,1	23	28,0	20	34,5	31	54,4	43	<u>31,4</u>	54	<u>38,8</u>	97	35,1		
Até a 8 ^a .série	24	30,4	29	35,4	11	19,0	12	21,0	35	<u>25,5</u>	<u>56,9</u>	41	<u>29,5</u>	<u>68,3</u>	76	27,5
Ensino Médio Incompleto	14	17,7	4	4,9	8	13,8	0	0	22	16	4	2,9	26	9,4		
Ensino Médio Completo	9	11,4	14	17,1	6	10,3	4	7,1	15	<u>10,9</u>	18	<u>12,9</u>	33	12,0		
Superior Incompleto	2	2,5	2	2,4	0	0	0	0	2	1,4	2	1,4	4	1,4		
Superior Completo	3	3,8	5	6,1	0	0	0	0	3	<u>2,4</u>	5	<u>3,7</u>	8	2,9		
Total	79	100,0	82	100,0	58	100,0	57	100,0	137	100,0	139	100,0	276	100,0		

A maior presença de etapas concluídas no percurso educacional por parte das mães também é de extrema relevância. Na comparação dos dados, as mães têm maior porcentual de formação concluída do que os pais no ensino fundamental (68,3% a 56,9%), médio (12,9% a 10,9%) e superior (3,7% a 2,4%) no grupo entrevistado.

O papel das mães dos alunos também é percebido na constituição familiar dessa comunidade. No que tange às condições de moradia, verifica-se que não só os jovens da região em que se localizam as escolas pesquisadas, como também os que residem na zona homogênea de pior qualidade de vida na cidade de São Paulo (onde se localiza o distrito de Brasilândia)¹⁰⁸, moram em sua maioria com pais e familiares.

Tabela 16 – Condição de Moradia

Com quem mora	Grupo de alunos (%)	Zona Homogênea 5 (%)
Com pais/familiares	<u>93,9</u>	<u>83,6</u>
Família constituída pelo jovem	6,1	14,4
Com amigos	0,0	1,1
Sozinho	0,0	0,8
Total	100,0	100,0

Quanto à configuração interna das famílias (Tabela 17), a pesquisa nas escolas mostrou que ainda é maioria a denominada “família nuclear” (pai, mãe e filhos – 45,9%), seguida da família matriarcal (mãe e filhos - 13,1%). No entanto, um fator que chama à atenção é o fenômeno de ampliação desses “tipos de famílias”, através da agregação de outros parentes que passam a morar sob o mesmo teto, como indica a tabela abaixo:

¹⁰⁸ - CEDEC. *Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo: Relatório Final*. São Paulo, julho de 2003, p.55.

Tabela 17 – Constituição Familiar

Tipo Familiar	Escola de Ensino Fundamental		Escola de Ensino Médio		Total	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Nuclear						
Pai/Mãe	3	3,5	1	1,7	4	<u>2,8</u>
Pai/Mãe/Irmãos	40	47,0	23	37,7	63	<u>43,1</u> 45,9
Pai/Mãe/Irmãos/Primos	2	2,3	1	1,7	3	2,0
Pai/Mãe/Irmãos/Sobrinhos	4	4,7	4	6,7	8	5,5
Pai/Mãe/Irmãos/Tios	1	1,2	1	1,7	2	1,4
Pai/Mãe/Irmãos/Avós	1	1,2	2	3,4	3	2,0
Pai/Mãe/Irmãos/Tios/Primos	1	1,2	1	1,7	2	1,4
Pai/Mãe/Irmãos/Tios/Avós	1	1,2	1	1,7	2	1,4
Total – Nuclear	53	62,3	34	56,3	87	59,6
Matriarcal						
Mãe	2	2,3	1	1,7	3	<u>2,0</u>
Mãe/Irmãos	10	11,7	6	9,8	16	<u>11,1</u> 13,1
Mãe/Irmãos/Avós	2	2,3	1	1,7	3	2,0
Mãe/Irmãos/Tios	1	1,2	1	1,7	2	1,4
Mãe/Irmãos/Sobrinhos	1	1,2	2	3,4	3	2,0
Mãe/Irmãos/Padrasto	1	1,2			1	0,7
Mãe/Irmãos/Tios/Avós	1	1,2			1	0,7
Mãe/Irmãos/Primos/Avós	2	2,3			2	1,4
Mãe/Irmãos/Primos/Tios	1	1,2			1	0,7
Mãe/Primos/Tios/Avós	1	1,2			1	0,7
Mãe/Avós	2	2,3	1	1,7	3	2,0
Total – Matriarcal	24	28,1	12	20,0	36	24,7
Formada pelo próprio aluno(a)						
Marido	1	1,2	3	3,4	4	2,7
Marido(Esposa)/Filho			4	6,7	4	2,7
Namorado(a)			1	1,7	1	0,7
Total - Formada pelo aluno(a)	1	1,2	8	11,8	9	6,1
Outros						
Pai/Irmãos	1	1,2			1	0,7
Irmãos	1	1,2	1	1,7	2	1,4
Irmãos/Tios	1	1,2			1	0,7
Irmãos/Primos			1	1,7	1	0,7
Irmãos/Sobrinhos			1	1,7	1	0,7
Irmãos/Tios/Avós	1	1,2			1	0,7
Irmãos/Primos/Tios/Avós	1	1,2	1	1,7	2	1,4
Irmãos/Primos/Tios/Sobrinhos/Avós	1	1,2				
Tios/Primos	1	1,2	1	1,7	2	1,4
Tios/Avós			1	1,7	1	1,4
Sobrinhos			1	1,7	1	0,7
Total - Outros	8	9,6	15	23,7	23	9,6
Total Geral	85	100,0	61	100,0	146	100,0

São primos, sobrinhos, tios e avós que se somam às famílias nuclear ou matriarcal formando uma rede de solidariedade entre essas “agregações familiares”, principalmente no aspecto econômico. Parentes vindos de outras regiões do País, na tentativa de “ganhar” a vida em São Paulo, também se fazem presentes nesse contexto.

Constata-se que o perfil familiar do grupo de alunos pesquisados é constituído pela forte influência da migração, sobretudo nordestina; pela baixa escolaridade e, conseqüentemente, pouca empregabilidade dos pais, e pela renda insuficiente para a satisfação das necessidades das agregações familiares existentes na maioria das residências.

Esse contexto reflete diretamente na vida escolar devido à necessidade cada vez maior do trabalho desses adolescentes e jovens para auxiliar na manutenção de seus lares, conforme mostra a tabela 18.

Tabela 18 – Ocupação profissional dos alunos

Relação com o Trabalho	Escola de Ensino Fundamental		Escola de Ensino Médio		Total	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Trabalha atualmente	10	11,8	35	57,4	45	30,8
		20,0		77,0		43,8
Desempregado	7	8,2	12	19,6	19	13,0
Nunca trabalhou	68	80,0	14	23,0	82	56,2
Total	85	100,0	61	100,0	146	100,0

Um em cada cinco alunos (20%), que concluíam o ensino fundamental no período da coleta de dados (2003), trabalhava ou já havia trabalhado, o que é considerável, haja vista que a maioria tinha no máximo, 14 anos de idade. Já na “*Escola de Ensino Médio*” essa porcentagem subiu para 77%, o que revela a necessidade cada vez maior desse jovem ser inserido no mercado de trabalho. Esse quadro é efeito não só da política de educação do País, que tem como obrigatória a permanência do adolescente na escola somente até o final do ensino fundamental, mas, principalmente pelas condições sócio-econômicas precárias em que vivem essas famílias.

Os dados do “Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo” revelam que 68,1% dos jovens entrevistados, com idade entre 15 e 24 anos, na “Zona Homogênea 5” (na qual está inserido o distrito de Brasilândia), trabalhavam à época daquela pesquisa¹⁰⁹, porcentagem essa maior que a dos alunos das escolas pesquisadas (43,8%). Esse quadro revela a necessidade cada vez maior do auxílio a pais ou responsáveis, ou mesmo do provimento do sustento de seu próprio lar, como aponta a tabela 19, na qual 10,3% dos alunos pesquisados constituíram sua própria família.

Tabela 19 - Estado Civil dos alunos

Estado Civil	Escola de Ensino Fundamental		Escola de Ensino Médio		Total	
	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
Solteiro	83	97,6	48	78,7	131	89,7
Casado	1	1,2	8	13,1	9	6,2
Mora Junto	1	1,2	4	6,6	5	3,4
Separado	0	0	1	1,6	1	0,7
Total	85	100,0	61	100,0	146	100,0

10,3

Essa porcentagem reproduz o que acontece num contexto maior. Nos distritos com piores condições de vida para os jovens na cidade de São Paulo (entre os quais o distrito de Brasilândia se encontra), a presença de jovens líderes de família ocorre em maior número que em outras regiões, conforme se observa nos dados colhidos pelo CEDEC:

Tabela 20 – Família constituída pelo jovem nas diferentes zonas homogêneas da cidade de São Paulo¹¹⁰

	ZH1	ZH2	ZH3	ZH4	ZH5
Família constituída pelo jovem (%)	3,8	7,3	7,1	9,4	14,4

¹⁰⁹ - CEDEC. *Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo: Relatório Final*. São Paulo, julho de 2003, p.35.

¹¹⁰ - *idem*, p.55.

Essa tabela mostra a dificuldade do jovem desses distritos. Proporcionalmente à necessidade de prover o lar está a evasão escolar que ocorre na transição entre os ensinos fundamental e médio. Aos que vencem essa barreira, está relegada a difícil missão de combinar os estudos com o trabalho, principalmente para os que constituem precocemente sua própria família. Outro importante aspecto a ser levado em consideração é a falta de acesso ao lazer e a bens culturais por parte dos jovens da periferia de cidades como São Paulo.

Tabela 21 – Acesso ao Lazer

Opção de Lazer	Escola de Ensino Fundamental		Escola de Ensino Médio	
	%	Ordem de Preferência	%	Ordem de Preferência
Assistir Televisão	84,7	1º	62,3	1º
Praticar Esporte	60,0	2º	40,9	3º
Sair com amigos	60,0	3º	31,1	5º
Ficar na rua	49,4	4º	21,3	6º
Ir ao shopping-center	42,3	5º	32,8	4º
Leitura	32,9	6º	42,6	2º
Ir ao cinema	27,1	7º	18,0	7º
Passear num parque	22,3	8º	16,4	8º
Ir a casa not./danceteria	15,3	9º	4,9	10º
10 – Ir a bailes	15,3	10º	8,2	9º
11 – Ir ao teatro	8,2	11º	3,3	11º
12 – Ir ao museu	1,1	12º	3,3	12º

Os dados acima mostram a presença marcante da televisão como principal fonte de lazer dos alunos das escolas pesquisadas. Um detalhe importante a ser percebido é o decréscimo de atividades de lazer dos alunos da “*Escola de Ensino Médio*” em relação aos alunos da “*Escola de Ensino Fundamental*” (basta observar a diferença na porcentagem de apreciação de cada opção de lazer – diminuição em média de 20%). Isso ocorre devido à

necessidade econômica do ingresso dos alunos da “*Escola de Ensino Médio*” no mercado de trabalho, o que diminui consideravelmente o tempo de lazer.

A prática de esportes é outro tipo de lazer muito utilizado pelos jovens e as escolas têm grande importância nisso, visto que o Estado não proporciona espaços esportivos suficientes, cabendo à unidade escolar mais essa atribuição, principalmente nos finais de semana.

Outro espaço importante como opção de lazer dos alunos é o *shopping-center*. Tal hábito se mostra incoerente se for levada em conta a capacidade de consumo dos grupos pesquisados, mas, congruente se esse espaço for compreendido como símbolo da mentalidade consumidora que influencia a contemporaneidade em todos os níveis sócio-econômicos.

Um importante aspecto a ser observado é a conjunção dos itens de lazer “*sair com os amigos*” (3º e 5º lugares) e “*ficar na rua*” (4º e 6º lugares respectivamente) em contraposição à frequência a *cinemas, danceterias, parques, teatros ou museus*. Tal situação mostra a impossibilidade econômica desses jovens terem acesso a esses espaços. Embora “*saíam com amigos*”, os alunos das escolas pesquisadas não têm condições de se deslocar para esses espaços de cultura e entretenimento. Daí, a necessidade de considerar opção de lazer significativa o hábito de “*ficar na rua*”, sujeitando-se a toda sorte de problemas do cotidiano.

Tais ingredientes, somados, formam o difícil cenário social no qual convivem os alunos dessa região e tantos outros com as mesmas precárias condições, espalhados em outros distritos nessa megalópole desigual chamada São Paulo.

A partir desse quadro cabe uma pergunta: Em que medida a rápida transformação pela qual passa o mundo influencia a mentalidade das pessoas que vivem em países como o Brasil, os quais agregam em si total contraste demonstrado na convivência de espaços de mais intensa modernidade com outros que sequer saíram da “*medievalidade*”, no aspecto sócio-econômico?

De que forma a convivência da modernização perpetrada pelas grandes corporações mundiais (representadas pelo mercado financeiro, instituições bancárias e tecnologia de ponta de algumas empresas) com a estratosférica desigualdade social, miséria e ausência

histórica de um “Estado de bem-estar” interfere na construção do pensamento histórico dos indivíduos?

Em outras palavras: que produto cognitivo se constrói a partir do encontro de uma mentalidade de consumo (“pós”)moderna elevada às últimas conseqüências com um cotidiano econômico-social que sequer chegou à modernidade? Tal situação se faz representada não só pelos grotões do País, mas, também nas periferias das grandes cidades, com seus amplos bolsões de miséria (como ocorre com a Cidade de São Paulo). Assim sendo, que tipo de conhecimento pode emergir desse contraste? Há a possibilidade de reflexão, de agência do pensamento, de consciência histórica?

CAPÍTULO 3

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O ENCONTRO DA SALA DE AULA COM O COTIDIANO

A matriz disciplinar de formação do pensamento histórico de Jörn Rüsen mostra a necessidade de relação intrínseca entre vida prática e ciência especializada, com vistas à concepção de consciência histórica. Considera a consecução de orientação na vida prática e a construção de identidade dos indivíduos e seus respectivos grupos sociais como primordiais.

O autor britânico Peter Lee discute essa matriz disciplinar argumentando que as orientações na vida prática também podem ser concebidas sem a presença do trabalho da ciência da História. Tal idéia parte do pressuposto no qual pessoas podem responder às suas carências de orientação no tempo utilizando apenas sua memória pessoal. Ou seja, ao se voltarem ao passado, com vistas a responder as demandas do presente, os indivíduos se apóiam em valores estabilizados por uma tradição intocável¹¹¹, impassível diante de discussões. Para esse autor, o uso da ciência da História nesses termos é dispensável:

¹¹¹ - LEE, P. *Walking Backing into Tomorrow – Historical consciousness and understanding history*, p. 5. ('Caminhar para trás em direção ao amanhã' – a Consciência Histórica e o entender da História'). Trad.: Norberto Soares. Comunicação apresentada no "Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002" (Encontro Anual da Associação América de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002) In. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/papers/Lee-Peter.pdf>. Acesso em 29/07/2005. Peter Lee questiona neste artigo se um dos quatro tipos de consciência histórica estabelecidos por Rüsen, no caso, a "consciência histórica tradicional", pode ser considerada consciência histórica nos termos que o próprio Rüsen coloca (ou seja, influenciada pela ciência da História). A "consciência histórica tradicional" se relaciona à permanência inquestionável de valores morais e modos de vida tradicionalmente estabelecidos, dando assim, ao tempo, um caráter estável e repetitivo. Quanto aos outros tipos, "consciência histórica exemplar ou modelar" (o passado fornece princípios que podem ser usados como modelo para situações de vida no presente), "consciência histórica crítica" (relacionada a uma postura crítica dos indivíduos a valores morais tradicionalmente estabelecidos, pensa cultura como algo que se transforma ao longo do tempo) e "consciência histórica genética" (avança em relação a posturas de aceitação ou rejeição do passado, pois entende que mudanças e permanências estão sujeitas ao tempo), o autor britânico acredita que são plenamente coerentes com a matriz disciplinar de Rüsen. Contudo, considera que os valores morais devem ser analisados não só sob o aspecto cultural, mas também sob uma perspectiva temporal e, nesse sentido, questiona a validade da "consciência histórica tradicional" como contemplada pela matriz.

“[...] Será mesmo que só a História (ciência da História) pode preencher a função de prover a orientação temporal de que precisamos? Se tratarmos a tipologia de Rüsen de alguma forma como um esquema filogenético e também ontogenético, devemos perguntar até onde podemos imaginar sensatamente algo acima da linha (da matriz disciplinar de Rüsen, ou seja, no campo da ciência especializada) quando a orientação temporal é ‘tradicional’ (satisfeitas com tradições reproduzidas acriticamente). Podemos falar claramente de consciência histórica mesmo quando a continuidade é interpretada como a ‘permanência das formas de vida originalmente constituídas. Mas até onde podemos falar de História metodologicamente explícita e teoricamente equipada quando a consciência histórica é tal? [...] Abaixo da linha, não existem orientações temporais atentas à História? Com isso não quero dizer que tais orientações estão completamente apartadas das narrativas que a História nos dá, mas que elas expressam o passado de maneiras radicalmente diferentes do discurso dos estudos históricos metodologicamente explícitos (a disciplina de História)”¹¹²

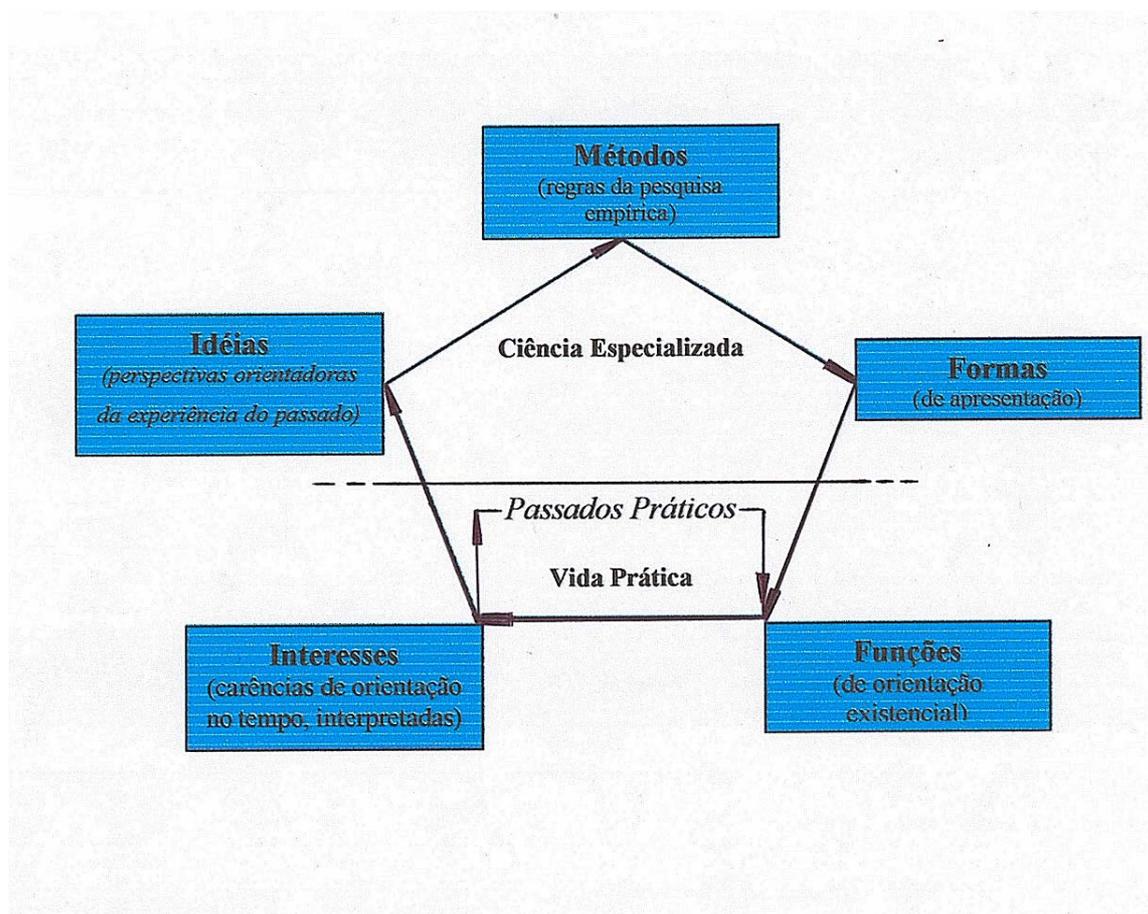
A visão de Lee é pertinente à medida que se compreende sua preocupação no que concerne à relação entre ciência da História e senso comum:

“A História – na escola ou na academia – não é tanto senso comum como aparenta ser. É verdade que, enquanto ciência, a História tem os seus termos próprios, muitas vezes enquadrados em teorias, embora grande parte do discurso histórico utilize uma linguagem corrente. Contudo, a mudança de sentidos através do tempo faz com que essa linguagem se torne altamente enganadora. Há ainda outro aspecto no qual a história não é senso comum. Algumas das assunções a partir das quais os historiadores fundamentam o seu trabalho vão contra à compreensão tácita quotidiana que os alunos utilizam no seu dia-a-dia. Nesse sentido, a história é contra-intuitiva.[...] Duas idéias do senso comum podem

¹¹² - LEE, P. *Walking Backing into Tomorrow – Historical consciousness and understanding history*, p. 5. (‘Caminhar para trás em direção ao amanhã’ – a Consciência Histórica e o entender da História’). Trad.: José Norberto Soares. Comunicação apresentada no “Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002” (Encontro Anual da Associação América de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002) In. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/papers/Lee-Peter.pdf>. Acesso em 29/07/2005.

causar as dificuldades: a) O presente como ponto de partida para o que é ‘normal’; b) A idéia de progresso’.”¹¹³

O que o autor britânico tem em mente é o déficit de compreensão e, conseqüentemente, de aplicação dos pressupostos da ciência da História na vida prática, não só pelos alunos, como também pelos indivíduos, de modo geral. As pessoas ao reproduzirem tradições, sem questionamentos, ordenariam seu cotidiano, sem necessariamente precisarem do auxílio da ciência da História. Seguindo esse raciocínio, Lee propõe uma nova matriz disciplinar:



¹¹³ - LEE, P. Nós Fabricamos Carros e Eles Tinham que Andar a Pé: Compreensão das Pessoas do Passado ('We're Making Cars, and They Just Had to Walk': Understanding people in the past). In. *Educação Histórica e Museus – actas das segundas jornadas internacionais de Educação Histórica*. Isabel Barca (org.). Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2003. pp.21-22. O autor discute o pensamento dos alunos no que tange à supervalorização do presente em detrimento do passado exemplificado na vivência de povos e gerações anteriores. Tais alunos partem “do princípio que o conceito de progresso é o de progresso tecnológico e que este é visto como uma condição básica do mundo, então o passado tem que ser deficitário”.

As carências de orientação existencial são contempladas por “passados práticos” derivados da memória pessoal os quais, movidos pela tradição, “funcionam” como orientação na vida prática, fortalecendo os traços de identidade dos indivíduos.

Lee volta os olhos para a influência do que denominamos aqui cotidiano local (derivada das conversas e vivências locais) e cotidiano global (derivada das informações advindas da mídia) sobre o pensamento histórico dos indivíduos. Os mesmos formam um conhecimento sobre o passado diferenciado do conhecimento científico, por terem uma visão fluida da realidade, incompatível com a pretensão de verdade do discurso histórico moderno:

[...] não surpreende que as idéias dos estudantes sobre o conhecer o passado e o que pode ser dito a respeito dele tendem a se basear nos ordinários encontros de todo dia com ele. Chega a eles como aquele passado por eles conhecido (porque acabaram de vivê-lo) e o passado contestado da TV, filmes, jornais e ‘memória’. A controvérsia torna-se mais séria, pois muitas das asserções que conflitam ou competem pedem para ser reconhecidas como ‘a verdade’, e também porque freqüentemente elas são justificações para um presente específico ou um pretendido futuro.”¹¹⁴

Peter Lee sustenta que a utilização do passado tem de ser mediada didaticamente de forma a compreender a diferença existente entre os ‘passados históricos’ e os ‘passados projetados’ por pessoas, grupos ou instituições, com o propósito de ‘conduzir ao presente e futuro desejados’.¹¹⁵

A preocupação do autor britânico reside novamente no perigo da manipulação ideológica da memória com o propósito de promover a criação ou manutenção de uma mentalidade. Acredita que a consciência histórica tal como Rüsen propõe, também pode ser efetivada numa situação na qual o senso comum perdure irrefletidamente, o que atenta contra a pressuposição do autor alemão da permanente influência do pensamento científico

¹¹⁴ - LEE, P. *Walking Backing into Tomorrow – Historical consciousness and understanding history*, p. 8. (*‘Caminhar para trás em direção ao amanhã’ – a Consciência Histórica e o entender da História’*). Trad.: José Norberto Soares. Comunicação apresentada no “Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002” (Encontro Anual da Associação América de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002) In. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/papers/Lee-Peter.pdf>. Acesso em 29/07/2005.

¹¹⁵ - idem, p.8.

nesse processo. Num momento histórico no qual a mídia tem um papel preponderante na pluralidade de informações dos indivíduos, tornando o tempo diminuto para seleção e reflexão sobre tão extenso material, os passados projetados formam um perigo a ser combatido pela Didática da História.

Em resumidas palavras: as proposições de Rüsen e Lee se aproximam no tocante à importância dada ao conhecimento científico na formação do pensamento histórico e se distanciam no tratamento dado ao senso comum dentro desse processo. Nesse sentido, a aplicação do conceito de representações sociais de Serge Moscovici pode ser importante instrumento de mediação desses conhecimentos, com vistas à consecução de consciência histórica.

3.1 - A análise de Representações Sociais como verificadora de consciência histórica

Os ensaios etnográficos

Como já mencionado, dois ensaios etnográficos foram realizados em escolas do distrito de Brasilândia. O primeiro deles ocorreu na “*Escola de Ensino Fundamental*” numa sala de 4º ano do ciclo II – 8ª série, no período da tarde (15:00 às 19:00 hs).

Somente uma professora lecionava para as três turmas de 8ª série desse período. Extremamente solícita e simpática, ela permitiu que conversássemos acerca do que estava trabalhando em suas turmas, interessou-se pela pesquisa e, prontamente, “abriu as portas” de suas salas para o trabalho.

Tratava-se de uma professora segura em sua fala. Experiente e com boa formação (seu bacharelado e licenciatura na área de Sociologia foram feitos na Universidade de São Paulo, nos anos 1970), lecionava nessa escola há quatro anos, nos quais construiu amplo grau de respeitabilidade diante da direção, dos professores e da comunidade.

Uma das turmas foi escolhida aleatoriamente para o acompanhamento das aulas. A disposição da sala de aula era tradicional: mesa do professor no canto, à esquerda da lousa, carteiras distribuídas em sete fileiras com seis unidades cada; à esquerda ficavam as janelas

e à direita a porta. A turma era composta de 38 alunos, número que, praticamente, cobria toda a extensão da sala de aula.

Como o objetivo era a verificação do aprendizado e aplicação no cotidiano de um conceito discutido nas aulas de História, o ensaio etnográfico limitou-se ao acompanhamento das aulas sobre um único tema: a Revolução Francesa.

As aulas sobre Revolução Francesa foram distribuídas entre exposições por parte da professora e a participação dos alunos por meio de perguntas e na elaboração de pequenos seminários sempre com assuntos concernentes ao tema principal (formação e participação do 3º Estado, o clero, a nobreza, a influência dos ideais da Revolução Francesa no mundo entre outros).

Os alunos utilizavam um livro didático que auxiliava no estudo do referido tema. A professora mediava suas aulas expositivas com as participações discentes que eram pertinentes em sua maioria, mas advinham invariavelmente do grupo das fileiras centrais. Já os que ficavam perto da janela muitas vezes olhavam para o exterior da escola, e os do fundo simplesmente conversavam.

Com grande habilidade, procurava perceber o que os alunos falavam a partir de seu universo de conhecimento (ligações com temas anteriormente estudados e o cotidiano), explorando principalmente os conceitos ideológicos e a mobilização político-econômica dos diferentes grupos sociais.

Helena¹¹⁶ era um dos alunos com maior participação. Fazia ligações conceituais interessantes, sobre o que a professora explanava e parecia muito à vontade com a disciplina de História. Sua avidez em participar das aulas, em alguns momentos, dificultava a tentativa da professora de organizar a discussão com toda a turma.

Após o término do bloco de aulas sobre Revolução Francesa, foi realizada uma pequena entrevista num horário fora das aulas. Os critérios de escolha procuraram refletir o perfil do grupo. Nesse primeiro momento foram selecionados somente alguns alunos com diferentes perfis: desde aqueles com boa participação em sala de aula e interesse pela disciplina de História até aqueles que eram indisciplinados ou demonstravam certa apatia.

Objetivou-se, primeiramente, averiguar como os alunos apreendiam os conceitos substantivos no estudo da disciplina de História. Entende-se como conceito substantivo o

¹¹⁶ - Os nomes dos alunos são fictícios.

“conhecimento de conteúdos concretos sobre o passado” que se “referem a conceitos ontológicos da realidade humana e social”¹¹⁷, ou seja, conceitos essenciais a qualquer tópico histórico e, igualmente úteis para entender o presente¹¹⁸, por exemplo: nobre, camponês, revolução, democracia, governo, comércio, burocracia e classe.

O estudo dos conceitos substantivos em sala de aula permite aos alunos a apreensão de um conhecimento que não esteja atrelado apenas ao momento histórico estudado, antes o transcende à medida que pode ser aplicado a outras culturas e épocas. O conceito de democracia, por exemplo, pode ser estudado no contexto da Grécia Antiga, nas civilizações modernas da Europa e América e em sua ocorrência na contemporaneidade.

Uma vez apreendido um conceito substantivo, o aluno tem a possibilidade de elaborar suas próprias convicções acerca de sua aplicação ao realizar a análise das diferentes informações oriundas dos espaços nos quais transita diariamente. Tem a oportunidade de operar mentalmente seu poder de interpretação, sua orientação temporal, sua identificação como ser humano, enfim, sua consciência histórica.

A temática da Revolução Francesa possibilitaria a análise da apreensão e utilização de vários conceitos substantivos como democracia, classe, revolução, entre outros. Dentre as diversas opções foi escolhido “revolução”, por tratar-se de um conceito que tem conotação política muito forte no estudo da História, mas que, ao longo das últimas décadas tem sido utilizado de diversas maneiras e em diferentes áreas, fazendo com que sua conotação histórica nem sempre seja lembrada.

Sendo assim, a primeira pergunta do questionário procurou aferir como o aluno compreendia o conceito substantivo “revolução”. Um dos alunos, Heleno, deu a resposta mais elaborada ao que foi perguntado:

Entrevistador: “O que é revolução?”

Heleno: “Revolução é a organização de um povo que se une para conseguir um objetivo.”

¹¹⁷ - BARCA, I. *Op. cit.*, 2000, pg. 25. A autora cita os estudos realizados por J. B. Coltham e W. A. De Silva sobre o assunto.

¹¹⁸ - LEE, P. LEE, P. *Walking Backing into Tomorrow – Historical consciousness and understanding history*, (‘Caminhar para trás em direção ao amanhã’ – a Consciência Histórica e o entender da História’). Trad.: por José Norberto Soares. Comunicação apresentada no “Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002” (Encontro Anual da Associação América de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002), p.6. In. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/papers/Lee-Peter.pdf>. Acesso em 29/07/2005.

A resposta de Heleno ressaltou elementos colocados em sala de aula, como a atuação do povo. A partir dessa compreensão do conceito, uma segunda pergunta fez parte do questionário com o objetivo de verificar como o mesmo poderia ser aplicado no cotidiano:

Entrevistador: *“Cite algo que você acredita ser revolucionário”.*

Poderia-se pensar que Heleno, ao refletir sobre o conceito revolução citaria exemplos históricos como a Revolução Francesa, ou a Revolução Bolivariana na América do Sul, ou mesmo movimentos de esquerda durante o regime militar no Brasil. Poderia-se imaginar também, que o aluno citaria movimentos populares como a união dos jovens no processo de impeachment de Collor (os “cara-pintadas”), manifestações antiglobalização espalhadas pelo mundo, protestos contra a invasão dos Estados Unidos a países como Afeganistão e Iraque ou movimentos como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), fatos presentes em seu momento histórico, ou na história recente.

No entanto, a resposta à segunda pergunta da entrevista foi surpreendente:

Heleno: *“A rebelião dos presidiários nas prisões”.*

A essa resposta fugiu por completo qualquer expectativa deste entrevistador, levando-o à não-familiarização em relação à opinião de Heleno. Um verdadeiro confronto entre minhas imagens e as imagens do entrevistado no tocante à aplicação do que se entendia como exemplo de revolução.

Foi surpreendente o exemplo citado por Heleno, no entanto, é importante levar em consideração que o mesmo aplicou o que entendeu como conceito de revolução num exemplo advindo do cotidiano de sua cidade. Exemplo que, invariavelmente, aparece nos meios de comunicação carregado de um sensacionalismo proporcional às imagens de violência. Será que tal situação pode ser considerada como exemplo de consciência histórica?

Esse quadro remete à importante indagação acerca da prática do ensino de um modo geral e mais especificamente do ensino de História, pois se refere ao modo como os alunos apreendem os conceitos e os aplicam no cotidiano.

O conceito de representações sociais de Serge Moscovici se alinha ao conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen à medida que promove uma interação entre o pensamento comum e o pensamento científico na construção do conhecimento.

Ao fazer a análise da construção do conhecimento histórico na sala de aula há que ser levado em consideração o fato de que alunos e professores não formam um organismo isolado de seu cotidiano. Nessa ótica, a aprendizagem histórica tem a influência de variantes derivadas de dois movimentos. O primeiro deles, proveniente do cotidiano local, é constituído de informações trocadas na família, no bairro e em instituições como igrejas, clubes e sociedades amigos de bairro, entre outras. No segundo, alunos e professores são influenciados pelo aqui chamado cotidiano global ao obterem informações advindas das diferentes mídias, de forma que, assuntos históricos dos mais variados tipos pertençam a seu repertório cognitivo. Essa gama de informações fragmentárias e desconexas desemboca no espaço escolar em forma de conhecimentos prévios¹¹⁹ apresentados pelos alunos acerca de conceitos a serem abordados no processo de ensino.

Um exemplo dessa prática ocorreu no segundo ensaio etnográfico, realizado na “*Escola de Ensino Médio*”. Nessa escola, em parte do ano foi desenvolvida a mesma temática estudada pelas oitavas séries da “*Escola de Ensino Fundamental*”: a Revolução Francesa. Fato que contemplou a necessidade da pesquisa no tocante à construção de representações sociais a partir da discussão de um conceito substantivo (revolução).

O professor de História das turmas de 3º ano da “*Escola de Ensino Médio*”, prontamente se dispôs a participar da pesquisa. Com mais de vinte e cinco anos de magistério, tinha sua formação original em Direito e atuava nessa área paralelamente à atividade docente. Expunha em suas conversas as dificuldades que encontrava na prática docente atual, que em muito diferia do contexto de sua atuação inicial no magistério. Conhecia bem a região, pois já lecionara em várias escolas da circunvizinhança e morava a alguns quilômetros dali.

O acompanhamento das aulas foi realizado no período noturno (19:00-23:00hs) numa das turmas de 3º ano. O tema “Revolução Francesa” foi abordado em oito aulas,

¹¹⁹ - “[...] O aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” VIGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.110.

metade para exposição do professor e o restante utilizado para o registro da matéria no caderno e esclarecimento de dúvidas.

Diferentemente dos alunos da “*Escola de Ensino Fundamental*”, os alunos da “*Escola de Ensino Médio*” não tinham livros de História para consulta mínima sobre o tema estudado. O professor resumia o texto de um livro didático e centrava suas aulas em exposições sobre o assunto, tentando ligá-lo com o contexto atual da sociedade.

Embora houvesse mais de quarenta alunos matriculados, a frequência às aulas era somente de metade da turma, sendo que cinco alunos, invariavelmente, chegavam somente para a segunda aula, geralmente devido a problemas oriundos da distância do trabalho para a escola, o que aponta para uma das dificuldades dessa escola: a evasão, fato já observado no segundo capítulo. Os alunos organizavam-se no espaço utilizando o fundo da sala e os lados, deixando o meio para aqueles que chegavam atrasados.

No início da abordagem sobre o assunto “Revolução Francesa”, o professor instou os alunos a apresentarem uma idéia sobre “revolução”, seu objetivo era verificar o conhecimento prévio acerca do conceito. Pouquíssimos se aventuraram a responder. Uma das respostas foi em direção a um possível significado da palavra: “Revolução” seria “evoluir de novo”. De posse dessa resposta, o professor pôs-se a explicar o processo histórico que desencadeou a denominada “Revolução Francesa” e seus respectivos desdobramentos para a história da França e do mundo.

Os professores de ambas escolas pesquisadas utilizaram uma narrativa para realizar a abordagem escolhida sobre o referido tema. O ato de narrar uma história se constitui como “*prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal*”, na qual, a plenitude do passado torna-se presente por meio de uma atividade intelectual.¹²⁰ Essa atividade, usada pela ciência da História e pelos professores em sala de aula tem como fundamento argumentativo a existência de fontes comprobatórias:

“[...] A narrativa de histórias é vinculada [...] às fontes: ou seja, narrar argumentativamente o que depõe a favor ou contra o que no passado tenha ocorrido ou não, da forma como é narrado. As histórias que, quanto à sua relação com a experiência, são narradas de forma argumentada, isto é, que se baseiam em fontes, tornam

¹²⁰ - RÜSEN, J. *Op.cit.*, 2001, p.149.

transparentes os fundamentos de seus conteúdos empíricos. Dessa maneira, elas podem, por princípio, ter esses conteúdos controlados pela experiência.”¹²¹

A narrativa apresentada a respeito da Revolução Francesa alinhou-se à compreensão moderna de seu significado, ou seja, ligada à idéia de ruptura estrutural de uma sociedade (ou de grupos dela) de diferentes ordens (política, social, econômica, religiosa, etc) com um sistema de poder vigente.¹²² Portanto, a revolução foi apresentada em sala de aula como que “umbilicalmente” ligada à idéia de mudança das estruturas da sociedade. Mudança promovida por grupos que discordam do poder dirigente mantenedor da situação opressora. Dessa forma, a narrativa proveu elementos a serem discutidos entre professor e alunos, os quais, conseqüentemente, provocaram identificação e repulsa por parte de alguns discentes:

O professor da “*Escola de Ensino Médio*”, ao identificar a formação dos burgos na França do século XVIII com a formação da periferia das grandes cidades atuais, chamou a atenção de alguns alunos, que comentaram:

Isabelina: “*Nosso bairro é um ‘burgo da Cidade de São Paulo?’*”.

Armínio: “*Sendo assim, vamos fazer uma revolução também!*”

Ao discorrer sobre a mentalidade do servo no regime feudal, o professor perguntou a Jádson:

Professor: “*O que é uma pessoa sem perspectiva?*”

Jádson: “*É uma pessoa que não tem sonhos!*”

¹²¹ - RÜSEN, J. *Op.cit.*, 2001, p.102.

¹²² - Cornelius Castoriadis define *projeto revolucionário* como um “projeto de transformação da sociedade atual em uma sociedade organizada e orientada no sentido da autonomia de todos, sendo esta transformação efetuada pela ação autônoma dos homens tais como são produzidos pela presente sociedade” (p.98). Tal definição se insere obviamente num conceito socialista de revolução descrito pelo autor como aquela que “visa a transformação da sociedade pela ação autônoma dos homens e a instauração de uma sociedade organizada para a autonomia de todos”. CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p.116.

Os professores também se valeram da utilização de um documento histórico: a “*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*” de 26 de agosto de 1789¹²³. A professora da “*Escola de Ensino Fundamental*” reforçou sua argumentação usando como fonte, trecho inicial citado no livro didático. Já o professor da “*Escola de Ensino Médio*” somente citou oralmente alguns trechos, em decorrência disso, um interessante diálogo foi travado com alguns alunos.

Professor: “*Segundo a ‘Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão’, todo cidadão tem direito à vida, portanto ela (a vida) é inviolável*”.

Alonso: “*Mas... a vida não pode ser violável mesmo? Isso acontece em nossos dias...?*”.

Professor: “*O Estado é quem deve garantir os direitos humanos, inclusive o direito à vida*”.

Em seguida a essa resposta o professor discorreu sobre a arte do Estado governar, obtendo em seguida as impressões de outro aluno acerca dos que governam:

Professor: “*Como dizia Aristóteles, ‘Quem governa é um artista!’*”.

Jábson: “*Não professor... quem governa é ladrão!*”.

De um lado se observa manifestações de descontentamento com a classe política e a completa insegurança proporcionada por um sentimento de ausência do Estado, situação que denota claramente uma mentalidade de confronto no espaço escolar entre a “História ensinada” e a “História vivenciada”. Esta mentalidade está relacionada à diferença constatada pelos alunos entre a intenção de ação do Estado moderno (personificada documentalmente na “*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*”) apresentada nas aulas de História e a prática cotidiana de desigualdade sócio-econômica decorrente da exclusão social daqueles que não se sentem atendidos em suas necessidades mínimas de cidadania. Por outro lado, se observa a identificação do contexto sócio-econômico da periferia da cidade com os “burgos franceses” e, conseqüentemente, com a possibilidade de

¹²³ - MATTOSO, Katia. M. Queirós. *Textos e documentos para o estudo da História contemporânea (1789-1963)*. São Paulo: Hucitec, 1977, pp.16-17.

mudança por meio da revolução. A revolução atua aqui como processo que leva o grupo excluído à perspectiva de mudanças a partir da busca comum de um sonho.

A narrativa histórica com os argumentos orais (fala dos professores), textuais (livro didático) e documentais (fonte histórica) apresentou concepções de estado, princípios democráticos e de cidadania contextualizadas historicamente, as quais foram relacionadas à vivência prática dos alunos, garantindo assim, a progressão do conhecimento:

“Se submetemos a narrativa histórica à regra metódica da pesquisa histórica, se examinarmos e controlarmos os fatos do passado mediante a experiência do que deles ainda subsiste, dá-se, então, algo de decisivo para o caráter científico da narrativa histórica: as histórias, sob a diretriz de uma relação metódica com a experiência, inserem-se, com seus conteúdos factuais, na linha do progresso do conhecimento.”¹²⁴

Dentro desse processo, a matriz disciplinar de Rüsen seria contemplada à medida que os alunos, ao terem contato com a narrativa concebida cientificamente, entendessem os conceitos substantivos apresentados relacionando-os não só com o momento histórico contextualizado, mas, também, utilizando-os, de um lado como orientação prática no cotidiano, por outro, como construtor potencial de identidade, constituindo assim, consciência histórica.

A Entrevista

Com o objetivo de aferir com maior profundidade esse processo utilizou-se o recurso da entrevista. Primeiramente realizada com alguns alunos da “*Escola de Ensino Fundamental*” (como foi mostrado no primeiro ensaio etnográfico) a entrevista foi estendida a mais alunos das duas escolas.

O critério utilizado para a seleção de alunos foi o da diversidade de grupos representados no espaço escolar. As diferenças de religião, gênero, idade e constituição familiar (angariadas com a “*Pesquisa do Perfil Discente*”) foram levadas em conta. Além

¹²⁴ - RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p.103.

disso, a participação em sala de aula e a resistência à prática escolar (alunos indisciplinados), também foram consideradas. A idéia foi conseguir uma amostragem de alunos com perfis diferentes que compunham o “ethos” cultural da comunidade escolar pesquisada, de forma a possibilitar a coleta de diferentes opiniões acerca do conceito substantivo trabalhado nas aulas (revolução) e diversas aplicações deste no cotidiano. Assim, a primeira pergunta do questionário (ver anexo) se relacionava ao significado do conceito revolução.

Questão 1: O que é revolução?

Respostas dos alunos da “Escola de Ensino Fundamental”

“Revolução é mudança nas próprias pessoas e na sociedade.”

“É quando um grupo descontente impõe o seu novo estilo para o bem ou para o mal.”

“A revolução junta várias pessoas para conseguir um objetivo.”

“É quando pessoas revoltadas com o que acontece tentam a mudança.”

“É um protesto do povo.”

Respostas dos alunos da “Escola de Ensino Médio”

“Revolução é a possibilidade do debate de idéias”.

“Revolução é revolta”.

“É o conflito que leva à morte.”

“Revolução é a manifestação de pessoas que leva à mudança.”

“É reunir um grupo social para reivindicar os direitos.”

“É aprofundar o que estamos fazendo para mudar.”

A partir dessas respostas constataram-se três grupos com diferentes formulações para o significado de “revolução”. O primeiro deles apresentou uma definição de revolução envolvida de um caráter político e público, no qual a reunião de pessoas ou mesmo de toda sociedade em torno de um objetivo comum de transformação é imperativa:

“Revolução é mudança nas próprias peessoas e na sociedade.”

“É quando peessoas revoltadas com o que acontece tentam a mudança.”

“A revolução junta várias peessoas para conseguir um objetivo.”

“É aprofundar o que estamos fazendo para mudar.”

“Revolução é a manifestação de peessoas que leva à mudança.”

No segundo grupo, o conceito de revolução foi relacionado com outro conceito substantivo, o de “democracia”. Nele, o debate político está presente; revolucionar é poder protestar, discutir idéias, reivindicar direitos. Está implícita a concepção de revolução como processo de mudança política, no que tange à possibilidade de expressar posições com vistas a adquirir direitos.

“Revolução é a possibilidade do debate de idéias”.

“É reunir um grupo social para reivindicar os direitos.”

“É um protesto do povo.”

Já no terceiro grupo de respostas, o conceito de revolução foi relacionado à idéia de revolta, conflito e violência:

“Revolução é revolta”.

“É o conflito que leva à morte.”

A revolução é tratada aqui como uma espécie de “estado de espírito” (‘revoltante’) ou mesmo um conflito que pode levar à morte. Não há explicitação de sujeitos. A revolução é tomada como um princípio generalista que leva à violência de qualquer ordem. Nesse mesmo contexto uma das respostas foi relacionada à violência de outra maneira. Nela, há a nomeação de um sujeito que vincula “revolução” a um caráter de exceção. Não há mudanças estruturais promovidas pela sociedade como um todo. Aqui, um grupo descontente se levanta contra a ordem vigente e, através da violência, impõe sua própria vontade:

“É quando um grupo descontente impõe o seu novo estilo para o bem ou para o mal.”

Nota-se que, após as aulas de Revolução Francesa, a maioria das respostas dos alunos entrevistados relacionou revolução com a promoção de mudanças (conjunturais ou estruturais) através da união de pessoas ou da sociedade como um todo contra uma situação desfavorável vigente. Nesse sentido, o trabalho realizado em sala de aula possibilitou a alguns alunos mudarem um conhecimento prévio estabelecido (embora pouquíssimos tinham nesse caso) em favor da compreensão do conceito apresentado por uma narrativa histórica. Outro aspecto merecedor de referência é o fato de que não houve diferença significativa das respostas de alunos do ensino fundamental e médio a respeito do conceito. Ambos transitaram pelos mesmos tipos de elaboração de respostas. Tal situação corrobora com a idéia de que a progressividade do pensamento histórico não está diretamente atrelada à seriação escolar na qual se encontram os alunos, como mostra o já citado trabalho de Isabel Barca.¹²⁵

As respostas a primeira pergunta do questionário mostraram que é extremamente salutar saber como os alunos interpretam os conceitos substantivos apresentados em sala de aula. Muitas vezes, a preocupação com a apreensão do conceito se limita somente ao momento histórico em que este é empregado. Essa etapa é relevante. No entanto, se houver maior preocupação com a transcendência de temporalidade do conceito substantivo, ou seja, se a aplicação desse conceito em outros momentos históricos não for somente estimulada, mas, devidamente verificada, a possibilidade de construção de consciência histórica, tal como Rüsen preconiza, se amplia.

A influência da ciência da História na formação do pensamento histórico também se apresenta aqui. Basta observar o percurso da narrativa histórica construída cientificamente e como esta se liga ao espaço escolar.

À ciência da História cabe criar formas de apresentação dos conceitos substantivos concebidos e vivenciados historicamente. Essas ‘formas de apresentação’ (historiográficas) estão presentes na formação dos estudantes de História nas universidades. Por outro lado, livros didáticos e para-didáticos são concebidos com o intuito de apresentar aos alunos da escola básica os conceitos substantivos dentro dos diferentes momentos históricos, com uma linguagem mais acessível. A ciência da História também participa do processo de compilação de livros didáticos e para-didáticos à medida que fontes historiográficas,

¹²⁵ - BARCA, I. *Op. cit.*, 2000.

documentos históricos e linguagens influenciadas por escolas teóricas da historiografia, se encontram nesse processo.

Esse material, vinculado à pesquisa própria dos professores em documentos históricos e fontes historiográficas, contribui na construção do pensamento histórico dos indivíduos, no âmbito escolar e na esfera autodidata, indo de encontro a uma das argumentações da matriz disciplinar de Jörn Rüsen exposta no primeiro capítulo: uma das funções da ciência da História é criar um excedente teórico que avance em relação às demandas de orientação no tempo, advindas da sociedade. Ao constatar a eficácia da narrativa histórica apresentada pelos professores no discurso dos alunos, quanto à compreensão do conceito de revolução, percebe-se que é extremamente plausível a concepção de que a ciência da História pode atuar direta e eficazmente na formação do pensamento histórico dos indivíduos. Assim, a onipresente distância entre “escolar” e “acadêmico” tão verbalizada nas discussões entre professores e estudiosos da História, tem aqui um argumento contrário.

No entanto, como já observado anteriormente, o pensamento histórico não se forma apenas nos bancos escolares. A sociedade está repleta de alusões à História veiculadas diariamente na mídia. Telenovelas de época, filmes, minisséries de conotação histórica, revistas especializadas, programas de rádio que aludem à memória histórica, jornais e sítios da internet são exemplos dessa pluralidade de informações históricas que adentra o cotidiano das pessoas, ligando-as diretamente a um contexto global. O cotidiano local das pessoas também é revestido de alusões à História. Antigas gerações transmitem seu conhecimento histórico às novas gerações dentro das famílias e em grupos ou instituições de caráter religioso, político e social.

Essas esferas do cotidiano (local e global) se encontram à medida que as informações veiculadas pelas diferentes mídias são discutidas na convivência diária nos mais variados contextos sociais: na roda de amigos na vizinhança, nos clubes, nas igrejas, nas escolas, nas sociedades de bairro, nas organizações não governamentais, entre outros espaços sociais.

A pluralidade de informações promovida pela era da globalização influenciou as esferas cotidianas contribuindo negativamente para a reflexão histórica das novas gerações à medida que o passado histórico passou a ser deixado de lado em favor do imediatismo e

da valorização do pragmatismo de uma espécie de “passado próximo”, relegado à memória pessoal.

*“A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.”*¹²⁶

Há, inevitavelmente, a perda de referenciais públicos em favor de referenciais privados. Em contraposição a esse estado de coisas é vital compreender o passado histórico com a percepção de que o “presente privado” está diretamente ligado ao “presente público e este, ao ser rememorado futuramente, constitui história.”¹²⁷

Diante desse quadro, à Didática da História cabe possibilitar não só a compreensão dos conceitos substantivos no aspecto histórico, mas, também, prover caminhos para compreender como estes são vivenciados praticamente no tempo. Nesse sentido, a apreensão das representações sociais construídas e vivenciadas a partir de um conceito substantivo adquirido possibilita a averiguação de sua utilização na vida prática dos indivíduos. Assim, uma segunda questão presente na entrevista dos alunos das escolas pesquisadas, indaga pela aplicação prática do conceito de revolução:

Questão 2: *Cite um exemplo de algo revolucionário.*

¹²⁶ - HOBBSAWN, ERIC. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 13.

¹²⁷ - O historiador Eric Hobsbawn cita um exemplo dessa prática: “[...] os acontecimentos públicos são parte da textura de nossas vidas. Eles não são apenas marcos em nossas vidas privadas, mas aquilo que formou nossas vidas, tanto privadas quanto públicas. Para este autor, o dia 30 de janeiro de 1933 não é simplesmente a data [...] em que Hitler se tornou chanceler da Alemanha, mas também uma tarde de inverno em Berlim, quando um jovem de quinze anos e sua irmã mais nova voltavam para casa, em Halensee, de suas escolas vizinhas em Wilmersdorf, e em algum ponto do trajeto viram a manchete. Ainda posso vê-la como num sonho.” HOBBSAWN, ERIC. *Op. cit.*, p. 14.

Respostas dos alunos da “Escola de Ensino Fundamental”:

“Greve de trabalhadores.”

“Sociedade de moradores.”

“A religião, o teatro, o rap.”

“O rap é revolucionário, é uma forma de protesto.”

“A música...o rap, baseado em fatos reais, fala da vida no presente e no passado, para mudar o futuro.”

“A diferença de ‘estilo’ das pessoas é revolucionária.”

“O movimento hippie na década de 70 foi revolucionário.”

Respostas dos alunos da “Escola de Ensino Médio”:

“Movimentos trabalhistas que promovem greves.”

“Sindicatos de trabalhadores.”

“Sociedades Amigos de Bairro.”

“Para mim o Rap é revolucionário.”

“O rap mostra a realidade.”

“É... o rap fala.”

À solicitação de aplicação do conceito aprendido em sala de aula, pôde se constatar dois grupos preponderantes de respostas. O primeiro deles formado pelos que representaram como revolucionária a atuação de grupos e instituições sociais:

“Greve de trabalhadores.”

“Movimentos trabalhistas que promovem greves.”

“Sindicatos de trabalhadores.”

“Sociedades Amigos de Bairro.”

“Sociedade de moradores.”

Para esses alunos, a revolução é promovida por grupos ligados à melhoria das condições de vida. É o bem-estar social dos indivíduos que está em jogo. As pessoas se

reúnem em grupos ou instituições no intuito de lutarem pela resolução de problemas práticos inerentes a seu cotidiano, de seus familiares e da comunidade na qual vivem.

Um segundo grupo se constituiu de respostas que relacionaram “revolução” a expressões artísticas e até religiosas do cotidiano local, dando grande distinção à música “rap”:

“Para mim o rap é revolucionário.”

“O rap mostra a realidade.”

“É... o rap fala.”

“A religião, o teatro, o rap.”

“O rap é revolucionário, é uma forma de protesto.”

“A música...o rap, baseado em fatos reais, fala da vida no presente e no passado, para mudar o futuro.”

Aqui a revolução é representada como expressões culturais das pessoas e seus grupos sociais. Expressões que se constituem como meios de comunicação que fazem ressoar as vozes daqueles que não possuem eficaz visibilidade social. Dentro dessa linha, um aluno usou um exemplo histórico situando-o temporalmente para representar o que é revolucionário:

“O movimento hippie na década de 70 foi revolucionário.”

Nesse exemplo, o passado histórico é rememorado para apresentar a mudança na sociedade, proporcionada por um movimento social de grande porte e igual alcance no globo.

Somente uma resposta constituiu exceção em relação aos grupos mencionados anteriormente. Um aluno representou “revolução” como possibilidade de opções de ordem estética dos indivíduos:

“A diferença de ‘estilo’ das pessoas é revolucionária.”

Diferentemente dos exemplos anteriores, relacionados a grupos sociais com interesse público em mudanças, a “revolução” aqui é de caráter privado, no qual cada um tem o direito de usar o “estilo” que quiser.

A análise das representações sociais

Como observado na introdução, as representações sociais constituem uma forma de conhecimento derivada da convivência dos indivíduos nos diferentes espaços da sociedade. Formam uma espécie de teoria do senso comum elaborada por uma sociedade que constrói o pensamento a partir de situações cotidianas.

O espaço escolar é um lugar de encontro de pessoas que, de alguma forma, têm algo em comum. Seja por residirem na comunidade do entorno, seja por pertencerem a um mesmo grupo sócio-econômico ou até a uma mesma religião.

Na escola ocorre a ação formal e institucional da construção do conhecimento. Encontro tipificado na relação professor-aluno baseada em trocas e mediações de saberes. Por outro lado, nesse mesmo espaço ocorre o encontro informal de alunos, professores e de toda comunidade. Opiniões em relação a situações vivenciadas no cotidiano ali são emitidas. Conversas sobre inúmeros assuntos também estão presentes não só nos momentos extra-atividade pedagógica, como também durante as mesmas.

As representações sociais têm a função de “convencionar” determinado objeto analisado por um grupo de pessoas, de forma que o mesmo possa ser assimilado cognitivamente e, em consequência desse processo, adentre esse espaço de convivência para que possíveis tensões a seu respeito sejam excluídas. Todos os sujeitos da escola trazem consigo representações sociais que nomeiam e classificam objetos, situações, pessoas, grupos da sociedade, instituições entre outros, de acordo com as convenções e prescrições derivadas dos grupos nos quais convivem diariamente, de forma a tornar “familiar” o que, inicialmente é desconhecido ou “não familiar”. Esse processo concede ao senso comum a prioridade na construção do conhecimento à medida que a constituição do pensamento científico está institucionalmente relegada ao espaço acadêmico e escolar e, também, a sua difusão, ou, de maneira invariavelmente não sistematizada, à comunicação midiática.

Peter Lee¹²⁸ tem razão ao acreditar que à matriz disciplinar de Jörn Rüsen falta levar em consideração esse tipo de conhecimento, pois o saber histórico não passa incólume à lógica das representações sociais aqui colocada. Por outro lado, é importante também compreender que os saberes derivados dos cotidianos formal e informal se encontram nesses espaços e podem ser mediados pedagogicamente com vistas a constituir transformação no conhecimento. No aspecto do ensino de História não é diferente. As representações sociais trazidas pelos indivíduos ao espaço escolar podem ser mediadas e até transformadas à medida que haja a compreensão dos conceitos substantivos que estão implícitos aos objetos representados. Portanto, essa dualidade de pensamento deve ser levada em consideração ao analisar as representações sociais na construção do conhecimento histórico.

Consciência Histórica como orientação prática no tempo

Ao solicitar dos alunos das escolas pesquisadas no distrito de Brasilândia a representação do conceito substantivo “revolução” de forma prática, um dos grupos de respostas se concentrou em menções a instituições e grupos sociais defensores do direito ao trabalho e de melhores condições de vida para a comunidade como “*Sindicatos de Trabalhadores*” e “*Sociedades Amigos de Bairro*”. Fato interessante por demonstrar como alunos de comunidades carentes “re-apresentaram” cognitivamente e praticamente a revolução em termos de mudança de uma desfavorável situação sócio-econômica de seu grupo social. A matriz disciplinar da formação do pensamento histórico de Rüsen se completa neste contexto, pelo fato dos alunos utilizarem pressupostos da ciência da História para se **orientarem praticamente no tempo**, pois aplicaram o conceito de revolução às instituições que, em tese, dentro de seu cotidiano, propõem mudanças e melhorias nas condições de vida. Os alunos usaram o passado histórico ao compreender o conceito substantivo abordado nas aulas e aplicaram esse conhecimento não só objetivando a orientação prática no tempo presente, como também desejando a futura mudança da situação vivenciada (no

¹²⁸ - LEE, P. Nós Fabricamos Carros e Eles Tinham que Andar a Pé: Compreensão das Pessoas do Passado (‘We’re Making Cars, and They Just Had to Walk’: Understanding people in the past). In. *Educação Histórica e Museus – actas das segundas jornadas internacionais de Educação Histórica*. Isabel Barca (org.). Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2003. pp.21-22.

caso, no campo do trabalho e na infra-estrutura social de sua comunidade). Nesse sentido, as representações sociais, intimamente ligadas ao senso comum, ao serem mediadas pelo conhecimento histórico cientificamente construído, apresentado como narrativa no espaço escolar, constituíram consciência histórica.

Consciência Histórica como criadora de Identidade

Era mais um noticiário de televisão. Desses tantos apresentados diariamente. Mas, esse tinha algo especial. Nele, jovens da periferia de São Paulo mostravam sua aptidão musical ao entoar versos longos com um contagiante ritmo do gênero musical que mais apreciavam: o *rap*. Num segundo momento da reportagem, jovens de um bairro de classe média, da mesma Cidade cantavam iguais versos e se cumprimentavam com o mesmo gestual dos garotos da periferia.

No entanto, ao responder acerca do significado do *rap* em suas vidas, a diferença de opinião dos grupos era evidente: os jovens da periferia revelaram que as músicas falavam da realidade de violência e injustiça com as quais conviviam diariamente. Por outro lado, os jovens de classe média alegaram apreciar o som produzido eletronicamente, as roupas largas dos *rappers* norte-americanos que viam na MTV (Musical Television) e a atração pelo ritmo contagiante. O que pode explicar esses encontros e desencontros de opiniões acerca de um mesmo objeto? Como são construídas essas “imagens”?

Ao realizar as entrevistas para obter representações sociais a respeito do conceito de revolução, o que mais chamou a atenção foi uma série de citações sobre esse movimento cultural presente na periferia de grandes metrópoles como São Paulo: “*Para mim o Rap é revolucionário*”; “*O rap mostra a realidade*”; “*É... o rap fala.*”. Quais fatores levaram boa parte dos alunos entrevistados a representarem esse gênero musical como promovedor de revolução na sociedade?

A preferência musical, um dos itens da “*Pesquisa do Perfil Discente*”, se constituiu num dos aspectos a ser averiguado. Aos entrevistados foi solicitado o emprego de notas qualitativas de “0 a 5” (zero a cinco) para os diferentes gêneros musicais. Buscou-se com isso verificar os principais gêneros que apeteçiam ao grupo.

Os questionários do “perfil discente” foram preenchidos por 85 alunos da “*Escola de Ensino Fundamental*” (estabelecendo assim, 425 pontos possíveis) e 61 alunos da “*Escola de Ensino Médio*” (num total de 305 pontos possíveis). Apresentando o seguinte resultado:

Tabela 22 – Preferência de Gênero Musical

Gênero Musical	Escola de Ensino Fundamental			Escola de Ensino Médio		
	Pontuação	%	Ordem de Preferência	Pontuação	%	Ordem de Preferência
Rap	211	49,6	1º	125	41,0	5º
Axé	186	43,8	2º	102	33,4	9º
Rock	183	43,1	3º	89	29,2	10º
Religiosa	182	42,8	4º	165	54,1	2º
Pop	178	41,9	5º	114	37,4	7º
Pagode	172	40,5	6º	156	51,1	3º
Romântica	167	39,3	7º	182	59,6	1º
Eletrônica	141	33,2	8º	86	28,2	11º
Reggae	139	32,7	9º	117	38,4	6º
Funk	131	30,8	10º	51	16,7	13º
Samba	120	28,2	11º	155	50,8	4º
Forró	91	21,4	12º	110	36,1	8º
Mpb	74	17,4	13º	89	29,2	10º
Sertanejo	49	11,5	14º	76	24,9	12º

Os dados mostram que somente dois gêneros musicais¹²⁹ ficaram entre os cinco primeiros lugares nas duas escolas: o *rap* e a *música religiosa*, enquanto os demais tiveram variação discrepante de um grupo para outro.

¹²⁹ - Embora a música religiosa não se constitui propriamente num gênero musical (é considerado um segmento musical, pois agrega em si vários gêneros), para efeito de pesquisa foi considerada como tal por ser observada dessa forma no senso comum dos que a apreciam.

Essa importante presença da música religiosa na constituição cultural dos grupos pesquisados foi atestada pela preferência religiosa dos alunos, como confirma o quadro abaixo:

Tabela 23 - Preferência Religiosa

Religião	Escola de Ensino Fundamental		Escola de Ensino Médio	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Evangélico	36	42,4	25	41,0
Católico	30	35,3	18	29,5
Espírita	0	0	2	3,3
Outras	1	1,1	0	0
Não tem	18	21,2	16	26,2
Total	85	100,0	61	100,0

A maioria dos alunos é religiosa, com presença maior de evangélicos. Essa situação é mais incisiva na “*Escola de Ensino Médio*” (41%), o que coaduna com a presença marcante do gênero musical religioso nesse grupo (2º lugar), como observado na tabela 22.

A análise desses dados levou à interessante constatação da relação da religiosidade com o *rap* nesses grupos. Exemplo disso foi a quantidade de notas máximas (“5” - cinco) dadas ao *rap* por alunos evangélicos (15 no total, cerca de 25% da quantidade de alunos evangélicos que preencheram o questionário).

A citação do *rap*, por boa parte dos alunos, como representação social do que é revolucionário, somada a importante penetração desse gênero musical nos grupos pesquisados (inclusive no grupo de religiosos evangélicos), propõe uma reflexão específica desse fenômeno que transcende às barreiras musicais e trilha o caminho da identificação cultural de indivíduos e grupos.

O Rap

Os anos 1970 revelaram os primeiros *rappers* nos EUA, mas, foi somente nos anos 1980 que essa expressão cultural tornou-se conhecida do grande público.

Surgido nos bolsões de pobreza situados na periferia de grandes cidades, entre elas New York, o movimento *rap*¹³⁰ se fortaleceu nesse período devido ao declínio de investimentos sociais por parte de governos conservadores os quais optaram por uma política de transferência de renda dos pobres para os ricos. Tal situação favoreceu a ampliação da desigualdade social, a queda do nível de emprego e de qualidade de vida dos menos favorecidos e, conseqüentemente, o aumento da violência.

Isso proporcionou nos guetos urbanos, habitados em sua maioria por negros, o desenvolvimento de movimentos culturais denunciadores desse estado de coisas e, conseqüentemente, a construção de elementos identificadores destas comunidades:

*[...] há um forte componente de identificação grupal no rap, onde é possível encontrar a própria identidade dentro de comunidades mais amplas. Embora [...] a adoção de metáforas referentes à formação de gangues possam respaldar a existência de gangues de rua, também incentiva formas mais benignas de comunidade que servem de contrapartida positiva ao individualismo narcisista, endêmico na sociedade contemporânea.*¹³¹

Diferentemente da cultura jovem dos anos 1960/70 que utilizava um discurso revolucionário de ruptura estrutural política, econômica e cultural em relação à lógica de vida promovida pelos estados-nações modernos, os jovens ligados a movimentos como o *rap* em plena transição dos séculos XX e XXI se deparam com um mundo no qual os principais atores já não são esses estados eleitos democraticamente, mas grandes corporações financeiras não-eleitas, não comprometidas com o espaço territorial que habitam e interessadas somente em fortalecer um capitalismo globalizado que favoreça a

¹³⁰ - KELLNER, D. *A Cultura da Mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001, p.230. O autor conceitua o RAP como “*uma forma de falar ou fazer música em que o R significa rima e ritmo, e o P, poesia – e em alguns casos política.*” Trata-se de uma categoria da cultura HIP HOP. Além do *rap*, o *Hip Hop* engloba a dança, a grafiteagem, estilos de roupa, modos de falar e outras expressões culturais.

¹³¹ - *idem*, pp.239-240.

multiplicação de seus lucros. Esse estado de coisas provocou ampla reestruturação econômica, o acirramento das desigualdades sociais e a ampliação da violência, alavancada pelo decréscimo em progressão geométrica dos empregos.

Nesse contexto, Sposito, citando Lipsitz mostra que os movimentos de cultura jovem como o *rap*, usam novas estratégias para contestar a sociedade na qual estão inseridos:

*“A cultura jovem atual procede de uma premissa diferente. Ao invés de permanecer fora da sociedade, ela tenta trabalhar através dela, explorando e exarcebando suas contradições em criar imprevisíveis possibilidades para o futuro.”*¹³²

Voz da periferia de São Paulo, o movimento *rap* aglutina os jovens, expressando em suas letras a denúncia e o protesto contra o racismo, a discriminação, a desigualdade social e a violência policial. Como pôde ser observado no depoimento de Jádson, aluno da “*Escola de Ensino Médio*”, numa conversa informal após uma das aulas:

“O rap mudou a minha vida. Perdi meu irmão assassinado e queria vingar sua morte, mas aí apareceu o rap na minha vida e... mudou tudo! Hoje tenho minha filha... família...componho meus raps. Procuo me aprofundar, já fui até em igreja ouvir sobre Deus para usar nos meus raps...mas algumas igrejas só falam em dinheiro...Conheço alguns países da América do Sul, viajo muito cantando meus raps... por isso falto bastante na escola em algumas épocas. O rap ajuda muita gente, conscientiza.... Já participei de uma ONG que trabalha com hip-hop, hoje estou um pouco afastado, mas estou voltando...O senhor pode perceber que o rap está no sangue da periferia... Mesmo aquele que não gosta muito do som e das músicas admite que o rap fala da nossa realidade e tenta mudar de alguma forma.”

¹³² - LIPSITZ, G. We know what time it is: race, class and youth culture in the nineties. In: ROSS; ROSE [orgs.]. *Microphone fiends: youth music and youth culture*. New York: Routledge. *apud* SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000, p. 83.

A fala de Jádson comprova a tese de que o *rap* é visto na periferia de grandes cidades, como “*eixo estruturador da sociabilidade do jovem em torno do mundo da rua.*”¹³³ Para esse aluno, o movimento promove uma revolução ao proporcionar-lhe no plano individual um novo olhar sobre a vida, na forma de constituição familiar, afastamento do crime e possibilidade de verbalização de idéias. Já no plano coletivo, o *rap* possibilita a conscientização das pessoas em relação à realidade excludente de forma a promover mudanças na sociedade seja por ações sociais próprias (Organizações Não Governamentais), seja por requerer das autoridades governamentais e da própria sociedade, como um todo, a plenitude do direito à cidadania.

Outro aspecto importante a ser observado na fala de Jádson é a relação identitária desse gênero musical com a comunidade. Para ele, o *rap* é parte intrínseca da periferia (“*está no sangue*”) ao estar presente na mentalidade tanto das pessoas que apreciam o gênero, quanto daquelas que se identificam somente com a realidade cotidiana e as proposições veiculadas nas letras. Exemplo disso é a presença desse gênero musical na preferência de alunos religiosos, o que parece, à primeira vista, um contra-senso, mas é plenamente factível pelo conteúdo moral das letras e a citação de Deus e de trechos da Bíblia em várias letras dos *rappers* (o próprio aluno cita a igreja como possível fonte de inspiração para suas canções). Tal identificação é corroborada ao se observar a região na qual as escolas participantes da pesquisa estão inseridas. Nela, boa parte dos jovens está ligada, de alguma maneira, ao movimento *rap*, seja participando de grupos, fazendo músicas, ou simplesmente apreciando o movimento. Essas escolas, como tantas outras da periferia da Cidade de São Paulo, fazem sua parte abrindo espaço para apresentações de grupos da comunidade:

*“Em geral, os integrantes dos grupos trabalham e mantêm com a escola uma relação intermitente: alguns definitivamente excluídos, outros ainda permanecem estudando. Mas a escola continua sendo um centro importante de referência, sobretudo como possível local de aglutinação para reuniões, uma vez que nos bairros onde os grupos nascem a ausência de equipamentos culturais e de lazer é intensa.”*¹³⁴

¹³³ - SPOSITO, M. P. Jovens e Educação: novas dimensões da exclusão. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, nº56, out./dez.1992, p. 48.

¹³⁴ - SPOSITO, M. P. *Op.cit.*, 1992, p. 50.

Essa relação identitária se torna ainda mais presente ao analisar o exemplo citado sobre o que representa o rap para jovens de diferentes classes sociais. Embora grupos de classe média gostem do *rap* e apreciem-no como gênero musical, como produto transmissor de uma estética nas falas, gestos e vestimentas, ocorre um estranhamento ao analisar, a partir de seu universo consensual, o contexto sócio-econômico de onde provêm as canções: a periferia das cidades. É o que pode ser constatado a partir do fenômeno no qual gêneros musicais e tantos outros estilos e práticas oriundas da periferia ganham status nas classes economicamente abastadas: tornam-se simplesmente produtos a serem consumidos. Embora esses grupos se interessem pelo produto gerado nas classes sociais mais pobres da população, temem se misturar socialmente com elas, ou seja, há identificação com o gênero musical, mas não com o grupo social no qual este se origina.

A partir desse quadro, se compreende porque o *rap* aparece como principal representação social relacionada ao conceito revolução por parte dos alunos das escolas do distrito de Brasilândia. Essa manifestação artística e cultural tem a função de dar identidade ao grupo - a união na exclusão. Exclusão verbalizada nas letras das músicas que apontam para as contradições de um mundo gerido pela capacidade consumidora dos indivíduos. Contexto histórico perverso que relega a um processo de guetização aqueles que não se ajustam à lógica da globalização e do ápice do liberalismo do capital. Ao “re-representar socialmente” o conceito de revolução por meio do *rap*, os alunos demonstraram a construção de consciência histórica nos dois aspectos colocados por Rüsen: **orientação prática no tempo e constituição de identidade.**

Em relação ao primeiro aspecto, os alunos satisfizeram sua orientação prática no tempo ao se apropriarem do conceito de revolução, trazido da memória histórica (exposto em sala de aula na temática “Revolução Francesa”) e ao representarem-no socialmente, por meio de sua aplicação no cotidiano na figura do movimento *rap*.

Como criadora de identidade, o fato de representar socialmente “revolução” como o movimento *rap* concede a esses alunos e à comunidade na qual estão inseridos, um veículo irradiador de seus pensamentos de forma a mostrar a toda sociedade o cotidiano de violência e injustiça a qual são submetidos. A indignação diante da situação de desigualdade econômica, a crítica ácida ao “sistema promovedor das injustiças sociais” e a apresentação de valores morais relacionados à religiosidade são componentes apregoados

nas letras das músicas compostas pelos *rappers*. Ao propor mudanças na sociedade, o movimento *rap* promove a síntese das temporalidades (passado, presente e futuro), componente vital da consciência histórica.

Nesse sentido, pensar as representações sociais como possibilidade de construção de consciência histórica é avaliar o conjunto de discursos e práticas diferenciadas dos grupos sociais que são manifestados através de atos e ações que, ao longo do tempo, constroem uma identidade coletiva propositora de novas leituras de mundo. Leituras que podem ser de diferentes matizes: vanguardistas, conservadoras, revolucionárias, reacionárias... Representar então é presentificar um ausente, é construir um mundo a partir do real¹³⁵.

Consciência Histórica pelo senso comum?

Por outro lado, a ausência de compreensão de um conceito substantivo pode levar os alunos a criarem representações sociais surpreendentes. Esse processo pôde ser observado no exemplo citado no ensaio etnográfico realizado na “*Escola de Ensino Fundamental*”. Ao conceituar “revolução” como ‘*organização de um povo que se une para conseguir um objetivo*’, o aluno não relacionou revolução com a instauração de mudanças na sociedade, mas à efetivação da vontade de um grupo (a qual não necessariamente passa pelo desejo de mudança). Isso se confirmou na representação social construída, na qual não esteve presente a idéia de mudança estrutural da sociedade: “*A rebelião dos presidiários nas prisões*”. Tal resposta se alinhou a outros exemplos de não compreensão do conceito de revolução apresentados nas entrevistas - “*Revolução é revolta*”; “*É o conflito que leva à morte*”. Essas respostas apontaram para a presença do conflito e da violência na construção da representação social.

A falta de compreensão do conceito pode estar ligada a alguns fatores. Os alunos podem ter relacionado diretamente o conceito de revolução aos acontecimentos sangrentos derivados do processo da “Revolução Francesa” apresentados nas narrativas dos professores. Se for nesse sentido, os alunos não compreenderam o conceito como propositos de mudanças estruturais de uma ordem vigente, ou seja, não o tomaram como *causa*, mas como *conseqüência* do conflito entre grupos da sociedade. A revolução não

¹³⁵ - PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.40.

seria algo construído e concatenado política e socialmente, apenas efeito colateral de uma situação de descontentamento que promove um conflito violento.

Um segundo fator pode ser adicionado a essa discussão. Como já mencionado, as representações sociais emergem do cotidiano que atua como formador do aporte cognitivo criador das mesmas. Desta forma, convém verificar em que medida o contexto de vida dos alunos possibilitou a criação das “imagens” de violência referidas nos exemplos.

No segundo capítulo verificou-se a complicada situação sócio-econômica na qual vivem os alunos das comunidades pesquisadas (estão num dos distritos mais pobres da Cidade de São Paulo). Problemas como o desemprego, a violência, baixa escolaridade, sofrível infra-estrutura familiar e do bairro, baixos salários, dificuldade de acesso ao lazer, entre outros, foram demonstrados. Paralelamente a esse contexto atua um outro de riqueza, ostentação e consumo, criador de representações sociais, apresentado diariamente no principal elo entre esses dois mundos: a televisão.

A televisão é a principal opção de lazer dessas comunidades (62,3% dos alunos da “*Escola de Ensino Médio*” e 84,7% dos alunos da “*Escola de Ensino Fundamental*”) com ampla margem de diferença em relação às demais (20% aproximadamente) como se observa na tabela 21 (apresentada no segundo capítulo). Essa significativa presença da televisão no cotidiano discente abre espaço para uma análise de sua influência na composição das representações sociais dos alunos. Um dos itens da pesquisa de perfil discente colheu dados a respeito da preferência da programação televisiva. O procedimento foi o mesmo utilizado com os gêneros musicais (foram solicitadas notas de 0 a 5, de acordo com a preferência):

Tabela 24 – Preferência de Programação Televisiva

Programação de Televisão	Escola de Ensino Fundamental			Escola de Ensino Médio		
	Pontuação	%	Ordem de Preferência	Pontuação	%	Ordem de Preferência
Filmes	381	89,6	1º	234	76,7	1º
Músicas	327	76,9	2º	223	73,1	2º
Novelas	316	74,3	3º	152	49,8	5º
Esportes	271	63,8	4º	157	51,5	4º
Progs.. de Auditório	223	52,5	5º	118	38,7	6º
Telejornais	217	51,1	6º	203	66,6	3º
Fofocas	180	42,3	7º	76	24,9	8º
Violência	129	30,3	8º	53	17,4	9º
Religião	115	27,0	9º	100	32,8	7º
Política	21	4,9	10º	45	14,8	10º

Os filmes constituíram a preferência dos grupos estudados. Filmes dos mais variados gêneros foram citados. A ser destacada, a menção das produções brasileiras “*Cidade de Deus*” e “*Carandiru*”, as quais têm relação direta com o cotidiano pobre e violento da periferia das grandes cidades (é importante levar em consideração que esses filmes ainda não haviam sido expostos na televisão aberta na época da pesquisa – apenas em VHS e DVD).

Ao citarem os telejornais de preferência, programas tradicionais como “*Jornal Nacional*” e “*SPTV*” foram os mais lembrados. Por outro lado, houve a lembrança de telejornais que exploram fatos violentos do cotidiano como “*Cidade Alerta*”, “*Brasil Urgente*” e *Repórter Cidadão*.

Propositadamente, foi colocado entre os tipos de programação televisiva o item “violência”. Embora não esteja entre os preferidos dos alunos das escolas pesquisadas (8º e 9º lugares), constatou-se que 30,3% dos alunos da “*Escola de Ensino Fundamental*” assistem esse tipo de programação, o que é relevante. Assim, a preferência maciça pela

televisão, sua utilização para assistir filmes que contém violência (a qual está presente de maneira dispersa em quase todos os gêneros), além da ascendente audiência de telejornais que abordam a mesma temática ressalta, fortalece e reproduz o cotidiano violento e desigual presente na periferia das grandes cidades. Paralelamente, ocorre um outro movimento: gestos, maneiras de vestir, expressões inventadas e produtos de todo tipo, são exaustivamente apresentados em novelas e propagandas televisivas, promovendo a construção de uma mentalidade de consumo em toda população, especialmente na mais carente (maior consumidora desse tipo de programação). Esse processo gera uma demanda: o desejo de consumir, mesmo aquilo que economicamente não é tangível. Demanda que se faz vivenciada na forma de representações sociais. Para dar conta dessas representações, “convenções” são criadas no intuito de satisfazer o desejo de tornar o “não-familiar”, “familiar”. Essas “convenções” podem tomar a forma de endividamento das pessoas na ânsia de consumir produtos que estão além de suas condições econômicas, ou até mesmo algo radical, como a apropriação indevida, o roubo.

Algo incoerente ocorre aqui. O mundo globalizado e gerido pelo consumo, com sua mentalidade espalhada por todos os continentes através dos meios de comunicação, tem como uma de suas premissas aproximar os seres humanos. No entanto, promove uma incoerência perversa: distancia socialmente as pessoas à medida que não proporciona liberdade para todas consumirem, pois promove uma espécie de ditadura do consumo que relega perversamente aqueles que não se ajustam aos padrões requeridos a toda sorte de privações e violências. Cria um processo de “guetização” de grupos sociais que são bombardeados diretamente por uma mentalidade global de consumo, mas não têm condições locais de acesso aos produtos, e, por isso, ficam isolados, à margem. O efeito colateral desse processo? A constante insegurança de toda sociedade.

Esse quadro explica porque os alunos relacionaram revolução com rebelião, revolta, conflito e violência. Essas “imagens” estão presentes não só no cotidiano local de desigualdade sócio-econômica e violência, como também no cotidiano global, com toda propagação midiática da violência generalizada e do consumo como norteador da vida. Ao não compreenderem o conceito de revolução derivado da ciência da História e apresentado nas escolas, os alunos utilizaram uma concepção de revolução derivada do senso comum tradicionalmente estabelecido pela dupla dimensão do cotidiano (violência, desordem,

bagunça, conflito) aplicado na forma de representações sociais. Dessa maneira, a orientação prática no tempo (tal qual Rüsen propõe) pôde ocorrer sem a presença da ciência especializada (contrariando assim, a matriz disciplinar desse autor), mas com o uso de “passados práticos”, vivenciados diária e irrefletidamente por esses alunos, pois se encontram numa mentalidade tradicionalmente internalizada (tal como mostra Peter Lee).

O Confronto de Representações Sociais como possibilidade de construção da consciência histórica

A ausência de apreensão cognitiva de conceitos substantivos apresentados por meio do ensino de História levou a determinadas representações sociais, que não propiciaram a consecução da matriz disciplinar proposta por Rüsen.

Como citado na introdução, os sistemas midiáticos participam da construção de representações sociais. Por meio deles os saberes derivados dos “universos consensuais e reificados” (utilizando a linguagem de Moscovici) podem ser representados. Por meio deles, a “vida prática” pode se encontrar com a “ciência especializada” (utilizando a linguagem de Rüsen).

Vida prática e ciência especializada (ou universo consensual e universo reificado), se encontram nos meios de comunicação de maneira fragmentária e, sem a realização de uma didática que relacione os saberes derivados desse processo, não há a possibilidade de construção da consciência histórica, apenas de reprodução do consensual ou da vida prática, ou seja, do “senso comum”, como Peter Lee alerta ao analisar a matriz disciplinar da formação do pensamento histórico de Jörn Rüsen. Essa constatação abre espaço para outra questão: Em que medida os professores, enquanto agentes e mediadores do conhecimento, lançam seus olhares para as representações sociais derivadas da cognição histórica construída no espaço escolar? Haveria a preocupação por parte dos docentes de compreender como os alunos aplicam no cotidiano os conceitos discutidos?

Assim como os alunos passam pelo processo de construção de representações sociais a partir do que conhecem, acreditam, compartilham e vivenciam cotidianamente, os professores também estão sujeitos ao mesmo mecanismo. Os docentes aplicam em seu cotidiano o conhecimento gerado sobre objetos analisados na forma de representações

sociais. Ao utilizar conceitos substantivos derivados do estudo da História em sua prática cotidiana, os professores também expõem suas crenças, costumes e concepções constituindo, assim, sua identidade enquanto indivíduo e, por conseguinte, consciência histórica.

A sala de aula é o espaço no qual alunos e professores trazem consigo suas representações sociais acerca do que conhecem cotidianamente. No entanto, ambos partilham de saberes discutidos e estudados diariamente com o intuito de construir um novo conhecimento e, conseqüentemente, novas representações. No ensino de História se deparam com conceitos substantivos construídos historicamente e vivenciados em diferentes lugares e momentos do processo histórico. Ao estudarem a Revolução Francesa (utilizando o exemplo deste trabalho), alunos e professores se encontraram com uma narrativa histórica que continha conceitos substantivos como revolução, democracia e cidadania, entre muitos. Conceitos que não se limitam ao momento histórico estudado, mas se estendem a outros espaços e tempos. A consciência histórica se apresenta através da compreensão desses conceitos dentro da temática e do momento histórico estudado e sua reflexiva aplicação no cotidiano por meio de representações sociais. Estas orientam a vida prática no presente, promovendo uma identidade que permanecerá no futuro.

Esse processo carrega em si uma especificidade. A compreensão dos conceitos substantivos no estudo da História por parte dos alunos tende a ser a mesma que a dos professores, visto que as narrativas históricas apresentadas no espaço escolar trazem consigo o significado dos conceitos que lhe são pertinentes. Estes significados, por sua vez, compõem a demanda do processo avaliativo pelo qual os alunos são submetidos no espaço escolar. Mas, e no tocante às representações sociais. Será que as aplicações práticas dos conceitos substantivos discutidos no espaço escolar são iguais por parte de alunos e professores?

Para discutir essa questão foram coletadas respostas de professores oriundos não só das escolas participantes dos ensaios etnográficos, como também de outras que se localizavam no mesmo distrito. O pequeno questionário (ver anexos) foi respondido por docentes da disciplina de História e também de outras áreas de atuação (pedagogia, matemática, ciências biológicas, português e inglês) acerca da aplicação do conceito “revolução”:

Questão: *Cite um exemplo de algo revolucionário.*

Respostas dos professores de diversas áreas de atuação

“Erradicação do analfabetismo” (Professor de História)

“Democratização dos direitos de cidadania de cada cidadão nos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais” (Professor de História)

“A conquista do espaço social por parte das mulheres” (Professor de História)

“A inserção da mulher em âmbitos originalmente masculinos: política, mercado de trabalho, etc”

“Informática”

“Indústria farmacêutica, automotiva, a comunicação”

“Os movimentos feministas no mundo inteiro” (Professor de História)

“A Internet”

“Nos dias de hoje a informática, pois a internet trouxe acesso aos mais diversos povos e culturas do planeta, ultrapassando fronteiras sem sair do lugar”

“A globalização” (Professor de História)

“A evolução científica, as pesquisas e descobertas alcançadas”

As respostas dadas pelos docentes podem ser divididas em três grupos. O primeiro deles considerou a projeção da mulher no século XX como representação de revolução:

“A conquista do espaço social por parte das mulheres”

“A inserção da mulher em âmbitos originalmente masculinos: política, mercado de trabalho, etc”

“Os movimentos feministas no mundo inteiro”

A revolução tem nessas respostas um caráter político e é diretamente ligada a questões de gênero. O movimento feminista foi lembrado como veículo irradiador dessa transformação. As mulheres conseguiram ter voz na sociedade e adentraram espaços antes intangíveis. A revolução é encarada como mudança estrutural da sociedade e “representada” como tal.

Um segundo grupo agregou respostas que representaram revolução como desenvolvimento da tecnologia e da ciência:

“Informática”

“Indústria farmacêutica, automotiva, a comunicação”

“A Internet”

“Nos dias de hoje a informática, pois a internet trouxe acesso aos mais diversos povos e culturas do planeta, ultrapassando fronteiras sem sair do lugar”

“A evolução científica, as pesquisas e descobertas alcançadas”

A revolução é representada por esse grupo não como mudança estrutural da sociedade, mas confundida com a idéia de “evolução” e “progresso” pois está diretamente relacionada ao desenvolvimento tecnológico do mundo, especialmente nos campos das ciências biológicas e da informática.

O último grupo de respostas representou como revolucionárias, as transformações sócio-político-econômicas da contemporaneidade:

“Erradicação do analfabetismo”

“Democratização dos direitos de cidadania de cada cidadão nos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais”

“A globalização”

Os exemplos são generalizantes. Não há a nomeação de sujeitos agentes de transformação. A revolução está presente de maneira difusa na sociedade e somente seus efeitos são constatados.

Ao realizar a comparação das respostas de alunos e professores acerca do mesmo conceito substantivo (revolução), constatou-se uma explícita diferença entre o que esses grupos representam como revolucionário. Enquanto os alunos entrevistados citaram em sua maioria instituições sociais (sindicatos, sociedades de bairro) e movimentos culturais (*rap*) como práticas revolucionárias - elementos próximos do *cotidiano local*, os professores

citaram exemplos relacionados a um caráter político abrangente (movimento feminista), ao progresso tecnológico por qual passa o mundo (evolução das ciências biológicas e da informática) e a transformações gerais da política, da economia e da sociedade, ou seja, priorizando o *cotidiano global*.

Essa diversidade de perspectivas é decorrente das diferenças de idade (maior *experiência no tempo*), do contexto sócio-econômico (de maneira geral esses professores têm condições sócio-econômicas melhores que a de seus alunos) e do maior acesso a equipamentos culturais e aos meios de comunicação. Essas variantes conformam um universo consensual (vida prática) diferente para professores e alunos e, por conseguinte, um maior aporte de “imagens” para a construção de representações sociais do primeiro grupo em relação ao segundo.

Outro ponto a ser observado é que a diferença da área de atuação dos professores, de forma geral, levou-os a construir representações sociais que vão de encontro a seu contexto cognitivo disciplinar. Universos reificados (ciências especializadas) diferentes levam a aplicações igualmente diferentes dos conceitos.

No que concerne somente às respostas dos professores de História que participaram do questionário pode se constatar outros aspectos relevantes no tocante ao confronto com as respostas dos alunos:

Respostas dos professores de História.

“Erradicação do analfabetismo”
“Democratização dos direitos de cidadania de cada cidadão nos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais”
“A conquista do espaço social por parte das mulheres”
“Os movimentos feministas no mundo inteiro”
“A globalização”

As respostas dos professores de história se concentraram nos dois primeiros grupos citados anteriormente na análise das respostas de todos os professores: aqueles que consideraram a projeção da mulher no século XX como revolucionária e os que

relacionaram revolução com as transformações sociais, políticas e econômicas da contemporaneidade.

O primeiro grupo apresentou um exemplo histórico de movimento propositor de transformações das condições das mulheres, sobretudo no mundo ocidental (o movimento feminista). Nesse sentido se relaciona diretamente com o exemplo dado por um dos alunos entrevistados que seguiu essa linha, ao citar outro movimento de transformação (agora no campo cultural) – o movimento *hippie*:

“O movimento hippie na década de 70 foi revolucionário.”

Tanto o aluno quanto os professores, se valeram da rememoração do passado não só como aplicação do conceito substantivo no ensino de História, mas também na utilização de elementos inerentes ao discurso histórico (no caso, o recuo ao passado histórico) na “re-representação social” do que é revolucionário. No caso do aluno, houve a construção da representação social com algo que não vivenciou temporalmente (movimento *hippie* dos anos 1970) baseado na apreensão do conceito substantivo relacionado a um segundo momento histórico anterior ao seu (Revolução Francesa). Esse processo remete a um outro campo trilhado pela Didática da História, que não será discutido com maior intensidade neste trabalho, o denominado *conceito de segunda ordem*¹³⁶.

Já o segundo grupo de respostas dos professores baseou-se em experiências vividas na contemporaneidade (*erradicação do analfabetismo, democratização da cidadania e globalização*). É interessante observar que as respostas têm um cunho generalista, pois os sujeitos agentes de transformação não são nominados. Como observado anteriormente, a efetivação da consciência histórica ocorre com o uso de exemplos que usam o conceito de revolução como mudança estrutural da sociedade no presente, com vistas à continuação desse processo no futuro. Diferentemente desses professores, a maioria das respostas dos alunos explicitou os agentes da mudança. Apontaram instituições sociais (sindicatos e sociedades de bairro) e movimentos culturais (*rap*) como práticas revolucionárias demonstrando, assim, maior engajamento na representação social. Esse movimento revela

¹³⁶ - Os conceitos de segunda ordem se referem à natureza da História, como por exemplo, interpretação, explicação, tempo ou espaço. Cf. BARCA, I. *Op. cit.*, 2000, pg. 25.

que os alunos possuem maior identificação com o representado ao participarem da ação decorrente dos espaços de luta e transformações sociais, fruto da necessidade de atender suas demandas de orientação prática no tempo. Depreende-se daí que as representações sociais dos alunos por serem mais específicas e vivenciadas atenderam com maior profundidade a matriz disciplinar de Rüsen no que tange à construção de identidade.

Dessa análise origina-se a constatação de que as representações sociais de alunos e professores em sua grande maioria são distintas por emergirem de diferentes contextos do cotidiano. Fatores sociais, econômicos e históricos atuam em sua construção. A apreensão de conceitos substantivos no ensino de História possibilita a construção de conhecimento histórico. Esse novo conhecimento remete à aplicabilidade prática na vida através de representações sociais inerentes à satisfação das demandas de orientação no tempo e à constituição de identidade dos alunos e de seu grupo social. Ao professor cabe apresentar as narrativas históricas com seus respectivos conceitos substantivos e esperar dos discentes o devido entendimento. No entanto não pode esperar que a aplicação desses conceitos no cotidiano de seus pupilos (na forma de representações sociais) seja a mesma por ele “imaginada” (“no sentido de construir imagens”). Em outras palavras, o professor pode aferir com certa facilidade qual compreensão os alunos tiveram do conceito substantivo apresentado e discutido em sala de aula, mas não logra igual êxito no que tange à constatação de sua aplicabilidade prática na vida dos discentes.

O confronto de representações sociais entre alunos e professores não impede que a consciência histórica seja construída no transcorrer do ensino formal e no percurso histórico dos indivíduos. Pelo contrário, ele remete à possibilidade da criação de um novo olhar por parte dos professores em relação à influência que os “cotidianos” local e global têm na aplicação dos conteúdos de História na vida prática dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matriz disciplinar de Jörn Rüsen apresenta a relação dialética entre vida prática e ciência da História como fundamental na formação do pensamento histórico e na sua aplicação “consciente” para a orientação cotidiana e, conseqüentemente para a constituição de identidade.

Peter Lee salienta que a proposta de Rüsen é coerente, mas não leva em consideração que a orientação prática no tempo pode também ser contemplada suficientemente com o senso comum (passado prático) se o passado histórico não tiver relevância para o determinado grupo social.

Serge Moscovici mostra que a representação social é uma forma de conhecimento relacionada ao senso comum (universo consensual/vida prática), mas acredita na sua relação com o conhecimento produzido pela ciência especializada (universo reificado) à medida que ambos se encontram não só em instituições (como a escola), mas também no sistema midiático. Nesse sentido, o estudo das representações sociais estimuladas a partir de conceitos apresentados em aulas de História, constitui um caminho de análise de aplicação do conhecimento histórico na prática cotidiana.

O ato de compreender um conceito substantivo e “re-apresentá-lo” no cotidiano provoca no aluno o exercício de operações mentais que o faz rememorar “imagens” disponibilizadas no seu acervo intelectual (advindas do cotidiano “local” e do cotidiano “global”) e escolher aquela que atenda socialmente o requerido. Dentro desse processo depreende-se dois movimentos. O primeiro ressalta a identidade do indivíduo e de seu grupo social. O aluno aplica o conhecimento histórico recorrendo a vivências práticas do cotidiano que trazem distinção a ele e a seu grupo perante a sociedade – como o exemplo do *rap* ou da sociedade “amigos de bairro” citados no trabalho. O segundo ressalta a memória histórica do indivíduo e seu grupo. O aluno recorre à história ao representar socialmente o conhecimento adquirido citando exemplos anteriores à sua própria vivência cotidiana – como o exemplo do movimento hippie citado.

Nesse sentido, a consciência histórica se constrói a partir da capacidade dos alunos em criar representações de continuidade que promovam a síntese das temporalidades: o passado (através da compreensão do conceito substantivo dentro do contexto histórico

estudado, e/ou a recorrência à memória histórica), o presente (elaborando representações sociais que apliquem esse conceito no cotidiano) e o futuro (através de representações sociais que promovam a orientação prática no tempo e a identidade do grupo em meio à diversidade).

Na pesquisa, pôde ser constatada que a consciência histórica se constituiu à medida que a demanda de ‘interesses de ação no tempo’ do grupo (no caso, as necessidades de mudança –‘revolução’ na sociedade) se confrontou com a ‘experiência ocorrida no tempo’ (patamar sócio-econômico). A partir desse confronto, o indivíduo ou grupo ‘interpretou a experiência do tempo’ recorrendo a exemplos de sua própria memória histórica e da sociedade para satisfazer essa demanda de orientação diante da “crise” (no caso, estimulado com a discussão em torno da *Revolução Francesa, interpretou o conceito de revolução*).

Após esse processo o aluno ou grupo criou uma narrativa (no caso, na forma de representação social) de maneira a orientar seus participantes no ato de agir e estabelecer uma resolução identitária que possa prolongar-se no tempo - demonstrada em expressões do próprio grupo, seja num movimento cultural (*rap*), trabalhista (sindicato de trabalhadores) ou social (sociedade amigos de bairro) como agentes dessa mudança, objetivando, assim, alcançar novas gerações.

No entanto, a não apreensão do conceito situado historicamente (“revolução” no contexto da “Revolução Francesa”) fez com que as representações sociais fossem direcionadas a outros caminhos que não o da “mudança”, como por exemplo, a revolta ou a violência. Esse processo corrobora com a proposição de Peter Lee ao criticar a matriz disciplinar de Rüsen. Quando não há o encontro da “vida prática” com a “ciência especializada” (ou na linguagem moscoviciana, do universo “consensual” com o universo reificado) os indivíduos tendem a dar conta das demandas de orientação no tempo com o “senso comum”, ou seja, recorrem a imagens presentes no cotidiano sem a devida reflexão para construírem sua narrativa (ou representação social). Dessa forma, não se valem da capacidade mediadora da “interpretação da experiência do tempo” que o ensino de História proporciona. Não recorrem a experiências ocorridas na História para construir sua proposição para o futuro.

Nesse sentido, a análise das representações sociais elaboradas pelos alunos a partir do estudo dos conceitos substantivos implícitos às temáticas estudadas pode constituir um

novo caminho de diálogo entre professores e alunos com vistas à qualificação do ensino de História. O processo de ensino não se limitaria à averiguação dos conhecimentos prévios oriundos do cotidiano (na forma de representações sociais), à apresentação de conceitos e mediação do conhecimento inerentes às temáticas propostas no currículo e, finalmente, à avaliação processual da cognição adquirida, mas se prolongaria à discussão sobre a aplicabilidade de tais conceitos na vida prática por meio das novas representações sociais construídas. Nesse sentido, um momento no qual alunos e professores pudessem socializar e discutir suas diferentes representações sociais construídas a partir da compreensão dos conceitos substantivos estudados em sala de aula constituiria ferramenta poderosa de formação de consciência histórica e de maior aproximação do estudo da História da vida prática dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Katia Maria. A Construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, São Paulo: UNESP, nº 22(1), pp. 183-193, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002. (Série prática pedagógica).
- ANKERSMIT, F. R. Historiografia e Pós Modernismo. In. *Topoi: Revista de História: programa de pós-graduação em História Social da UFRJ*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001, v.2., pp.113-135.
- _____ . Resposta a Zagorin. In. *Topoi: Revista de História: programa de pós-graduação em História Social da UFRJ*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001, v.2., pp.153-173.
- ASHBY, Rosalyn, DICKINSON, A e LEE, Peter. Project Chata. Concepts of History and Teaching Approaches at key stages 2 and 3. *Teaching History*, 82, 1996, pp.6-30.
- BACZKO, Bronislaw. *Los Imaginarios Sociales: Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1984.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. In. *Revista da Faculdade de Letras-História*. III série, vol.2, Porto, 2001, pp.13-14.
- _____ . *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BITTENCOURT, Circe (org). *Saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BOUSQUAT, Aylene e COHN, Amélia. A Construção do Mapa da Juventude de São Paulo. *Revista Lua Nova* nº60, 2003. pp.81-96.
- BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A Longa Duração. In. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992, pp.41-78.

- CASTELLS, Manuel. *Fim de Milênio – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. vol.III. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- CEDEC. *Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo: Relatório Final*. São Paulo, julho de 2003.
- CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- _____ . O mundo como representação. In: *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da USP, vol. 5, n^o 11, 1991, p.173-191.
- DUVEEN, Gerard. O Poder das Idéias. In. MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 3^a.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, pp.7-28.
- ECKER, Alois. *Didáctica de la história orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de educación media superior en la Universidad de Viena*. Tradução para o espanhol de Patricia Mar Velasco. In. http://www.univie.ac.at/wirtschaftsgeschichte/fd_gdes.html. Acesso em 24/03/2002.
- ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. *Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *A construção social da escola*. In revista brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1994.
- _____ . *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FREUD, Sigmund. *Futuro de uma ilusão: o mal estar na civilização e outros trabalhos: 1927-1931*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- FUKUYAMA, Francis. *Fim da História e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

- GADAMER, Hans George. *O Problema da Consciência Histórica*. Trad.: Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.
- GUMBRECHT, H. U. Das in vergangenen Zeiten Gewesene so gut erzählen, als ob es in der eigenen Welt ware, Versuch zur Anthropologie der Geschichtsschreibung. In: Koselleck/Lutz/Rüsen (eds.). *Formen der Geschichtsschreibung* (3), pp. 480-513; J. Rüsen, Die vier Typen des historischen Erzählens, id., pp.514-605.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 8ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HOBSBAWN, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JODELET, Denise. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: EDUSC, 2001.
- KÖLBL, Carlos e STRAUB, Jürgen. Historical Consciousness in Youth - Theoretical and Exemplary Empirical Analyses. *Forum: Qualitative Social Research*, vol.2, nº.3, September 2001. In: <http://www.qualitative-research.net/fgs>.
- KUHN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LA TAILLE, Yves e outros. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 2º ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- LASCH, Christopher. *A Cultura do Narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- LAVILLE, Christian. *Além do conhecimento produzido e disseminado – Consciência Histórica e Educação Histórica*. Trabalho apresentado no IX Encontro Regional da ANPUH – MG, Belo Horizonte, julho de 2002, p.14. In: www.fae.ufmg.br/ANPUH.
- LEE, Peter. Nós Fabricamos Carros e Eles Tinham que Andar a Pé: Compreensão das Pessoas do Passado ('We're Making Cars, and They Just Had to Walk': Understanding people in the past). In: *Educação Histórica e Museus – actas das*

- segundas jornadas internacionais de Educação Histórica*. Isabel Barca (org.); Trad.: Júlia Castro e Marília Gago. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 2003. pp.19-36.
- _____ . *Walking Backing into Tomorrow – Historical consciousness and understanding history*. (‘Caminhar para trás em direção ao amanhã’ – a *Consciência Histórica e o entender da História*). Trad.: José Norberto Soares. Comunicação apresentada no “Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 2002” (Encontro Anual da Associação América de Pesquisa em Educação, New Orleans, 2002), pp.1-45. In. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/papers/Lee-Peter.pdf>. Acesso em 29/07/2005.
 - LIPOVETSKY, Gilles. *O Crepúsculo do Dever*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.
 - LIPSITZ, George. We know what time it is: race, class and youth culture in the nineties. In: ROSS; ROSE [orgs.]. *Microphone fiends: youth music and youth culture*. New York: Routledge, 1994.
 - LÜBBE, H. Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse. Basileia/Stuttgart, 1977; In Bergmann (ed.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, vol.1. p.46-53, 1979.
 - MATTOSO, Katia. M. Queirós. *Textos e documentos para o estudo da História contemporânea (1789-1963)*. São Paulo: Hucitec, 1977.
 - MONIOT, Henri. *Didactique de l’Histoire*. Paris: Nathan, 1993.
 - MORA, Martin. La Teoria de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. *Atenea Digital*. nº2. 2002.
 - MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In. JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.2001.
 - _____ . *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 3ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
 - _____ . *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, (1961)/1976.

- PESAVENTO, Sandra Jatthy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*, nº 29. São Paulo: ANPUH/Contexto, vol. 15, nº 29, p.9-27, 1995.
- _____ . *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PROST, A. e VINCENT, G. *História da Vida Privada, vol. V – Da primeira guerra aos nossos dias*. ÁRIES, Philip e DUBY, Georges. (orgs.), São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RADKAU, Verena. e VALLS, Rafael. La Didactica de la Historia em Alemania: uma aproximación a sus características. *Didactica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*: 21, 1999, pp.89-105.
- ROBINS, K. Tradition and translation: national culture in its global context. In Corner, J. and. Harvey, S.(orgs), *Enterprise and Heritage: Crosscurrents of National Culture*. Londres: Routledge, 1991.
- ROCKWELL, Elsie. Reflexiones sobre el processo etnográfico. Centro de investigacion y estudios avanzados del instituto politécnico nacional. México, 1985.
- _____ . De huellas, bardas y veredas: uma historia cotidiana em la escuela. In. ROCKWELL, E. (org.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- RÜSEN, Jörn. A História entre a Modernidade e a Pós-Modernidade. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v.14, n.26/27, pp.80-101, jan./dez.1997.
- _____ . El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. In *Revista Propuesta Educativa. Revista de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO*. Buenos Aires, ano 4, nº 7, Out. 1992, p. 27-36.
- _____ . *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- _____ . The Didactics of History in West Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*, vol. XXVI, nº3, 1987, pp.275-286.
- _____ . *What is a Historical Consciousness? – A Theoretical Approach to Empirical Evidence (O que é Consciência Histórica? – Uma abordagem teórica*

- para uma evidência empírica*). Trad.: Lydia Abud Lopes. Trabalho apresentado no seminário “Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks”, University of British Columbia, Vancouver, BC. In. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewpaper.php/8>. Acesso em 13/07/2005.
- _____. *Zeit und Sinn: Strategien historischen Denkes*. Frankfurt am Main, 1990. pp.119-120. In. MEGILL, A. *Jörn Rüsen's Theory of Historiography*, 1994. *History and Theory*, 33, I, 51.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In. SPINK, Mary Jane Paris Spink (org.). *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, pp.19-45.
 - SENNETT, Richard. *O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
 - SOUZA FILHO, Edson Alves de. Análise de Representações Sociais. In. SPINK, Mary Jane Paris (org.). *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, pp.109-145.
 - SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000, pp. 73-94.
 - _____. *Jovens e Educação: novas dimensões da exclusão*. *Em Aberto*, Brasília, ano 11, nº56, out./dez.1992.
 - VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
 - _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
 - WHITE, Hayden. The fictions of factual representation. In: H. White (ed.). *Topics of discourse. Essays in cultural criticism*. Baltimore, 1978.
 - WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: Escola, Resistência e Reprodução Social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

- ZAGORIN, Peres. Historiografia e Pós Modernismo: Reconsiderações. In. *Topoi: Revista de História: programa de pós-graduação em História Social da UFRJ*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001, v.2., pp.137-152.
- ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Contexto / ANPUH, vol. 18, nº 36, 1998, p. 89-101.

Página eletrônica (site)

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.seade.gov.br>

Periódico

- *Revista da Folha – Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, ano 12, nº584, 24 de agosto de 2003, pp.6-34.

Anexos

1 - Pesquisa do Perfil Discente

Pesquisa – Perfil Discente

Esta pesquisa tem como objetivo realizar um perfil dos alunos que estudam na escola pública nas séries finais do ensino fundamental e médio. Lembramos que suas respostas serão mantidas em sigilo e desde já agradecemos pela disposição em colaborar conosco.

1) Nome: _____ **Idade:** ____ **Sexo:** () Masculino () Feminino

Série: () 3º ano do Ensino Médio () 8º ano do Ensino Fundamental

2) Procedência

() São Paulo () outro Estado () outro país

Qual? _____

3) Estado Civil

() solteiro () casado () separado () divorciado () viúvo () mora junto

4) Ocupação

() nunca trabalhou () desempregado () trabalha atualmente.

Em que? _____

5) Escolaridade

() sempre estudou em escola pública () alternou entre escolas pública e particular.

Quais? 1) _____ 2) _____

3) _____ 4) _____

6) Você pretende dar continuidade aos estudos?

() não () sim () curso técnico. Qual? _____

() faculdade. Qual? _____

7) Quantas pessoas moram em sua casa?

() mãe

() pai

() irmãos/irmãs. Quantos? _____

() primos/primas. Quantos? _____

() sobrinhos/sobrinhas? Quantos? _____

() tios/tias? Quantos? _____

() avôs/avós? Quantos? _____

() outros: _____

Total de pessoas que moram em sua residência:

() até 3 () de 4 a 5 () de 6 a 8 () acima de 8 pessoas

8) Tipo de moradia

() apartamento () casa () sobrado

9) Tipo de construção

() alvenaria () madeira

10) Sua residência é:

() própria () alugada () cedida

11) Quantidade de cômodos:

() um () dois () três () quatro () acima de quatro

12) Renda familiar

() um salário mínimo

() até 3 salários mínimos

() de 4 a 8 salários mínimos

() acima de 8 salários mínimos

13) Escolaridade de seu pai.

- não freqüentou a escola
 até a 4ª série.
 até a 8ª série.
 ensino médio incompleto
 ensino médio completo
 superior completo
 superior incompleto

14) Profissão do pai: _____ () trabalha atualmente () desempregado

15) Escolaridade de sua mãe.

- não freqüentou a escola
 até a 4ª série
 até a 8ª série
 ensino médio incompleto
 ensino médio completo
 superior incompleto
 superior completo

16) Profissão da mãe: _____ () trabalha atualmente () desempregado

17) Você tem em sua residência (coloque a quantidade nos parênteses ao lado).

- televisão () rádio
 geladeira () aparelho de som
 telefone () vídeo-cassete
 automóvel () micro-computador
 máquina de lavar () aparelho de DVD
 microondas () telefone celular
 vídeo-game () internet

18) Tipo de lazer que pratica com mais freqüência:

- televisão () praticar esporte
 cinema () sair com amigos
 teatro () casa noturna/danceteria
 parque () ficar na rua
 shopping-center () leitura
 museu () baile

19) Tipo de música que você mais gosta. De notas de 0 a 5, conforme sua preferência.

- rock () funk () axé () tecno-eletrônica
 rap () reggae () forró () pop
 sertanejo () romântica () mpb () samba
 pagode () religiosa () outros. Quais? _____

20) Religião

- () católico () evangélico () espírita () não tenho () outra. Qual? _____

21) Você participa de algum grupo social?

- banda/grupo musical () grupo de igreja
 coral () movimento estudantil
 partido político () prática esportiva
 ONGs () sociedade amigos de bairro
 Outros. Quais? _____

22) Tipo de programa de televisão que você mais gosta. Dê notas de 0 a 5, conforme sua preferência.

- novelas () telejornais
 filmes () violência
 programas de auditório () política
 esportes () religião
 música () fofocas sobre artistas
 outros. Quais? _____

23) Escreva o nome de três programas de televisão de que você mais goste.

24) Cite os telejornais que você mais assiste.

25) Cite os filmes que você mais gostou de assistir.

2 – Questionário para Entrevista - Alunos

Aferição do conceito substantivo e suas representações

- 1) O que é revolução?
- 2) Cite um exemplo de algo revolucionário.

3 – Questionário para Entrevista – Professores

Pesquisa

Professor de que área/disciplina: _____

- () Ensino Fundamental ciclo I (1^a. a 4^a. séries)
 () Ensino Fundamental ciclo II (5^a. a 8^a. séries)
 () Ensino Médio

Idade: _____

Tempo de magistério: _____

- O que é revolução?
- Cite um exemplo de algo revolucionário.